

Las implicancias de la tradición como transposición del habitus al campo de la formación docente. En busca del concepto perdido
The implications of tradition as a transposition of the habitus into the field of teacher-training. In search of the lost concept

Federico Gastón Weissmann¹

Resumen

La bibliografía pedagógica de formación docente ha discutido largamente acerca de la existencia de un habitus docente. Allí se inscribe una reflexión sobre las características recuperadas o bien desestimadas en la transposición del habitus desde el estudio de los grupos o clases sociales hacia la comprensión específica de las prácticas docentes mediante la formulación del concepto de tradición de Davini. El artículo explora entonces algunas consecuencias teóricas de la transposición, con énfasis en lo problemático de los términos “estructurado” y “estructurante” de la definición en relación a la emancipación. Al tiempo que se señala cómo la operación intelectual no agota la discusión sobre el abanico de contradicciones al interior de las prácticas docentes entre las tradiciones instituidas y las tendencias no consolidadas. No obstante, efectúa una demarcación: si el habitus funciona como un articulador entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra

Summary

The pedagogical bibliography of teacher-training has discussed at length about the existence of a teaching *habitus*. There lies a reflection on the recovered or rejected characteristics in the transposition of the *habitus* from the study of the groups or social classes towards the specific understanding of the teaching practices by Davini's formulation of the concept of *tradition*. Hence, the article explores some theoretical consequences of this transposition, with emphasis on the problematic use of the terms “structured” and “structuring” in the definition in relation to emancipation. At the same time, it is pointed out how the intellectual operation does not exhaust the discussion on the range of contradictions within teaching practices between the instituted traditions and some unconsolidated tendencies. However, it does draw a limit: if the *habitus* functions as an articulator between the social aspects of our subjectivity and the subjective aspects of our performance as social subjects, perhaps it is appropriate

actuación como sujetos sociales, quizás sea oportuno ensayar posibilidades de articulación entre la tradición junto a otros conceptos provenientes del universo de nociones de las Ciencias Sociales. Pues, si bien la producción teórica de Bourdieu continúa siendo significativa a comienzos del siglo XXI en relación a la costumbre, su coerción y la acción, escapa al marco teórico la articulación con otras nociones que auxilien en la comprensión de la operación de agenciamiento subjetivo –es decir, la elaboración de una explicación del sujeto por el sujeto– que sea coherente con el constructivismo estructuralista de Bourdieu.

Palabras clave: Tradición; Habitus; Ciencias Sociales.

to test the possibilities of an articulation between *tradition* and other concepts from the Social Sciences' universe of notions. Although Bourdieu's theoretical production continues to be significant at the beginning of the 21st century in relation to custom, its coercion and action, an articulation with other notions could help in understanding the operation of subjective agency that escapes his theoretical framework –that is, the elaboration of an explanation of the subject by the subject– that is consistent with Bourdieu's structuralist constructivism.

Key Words: Tradition; Habitus; Social Sciences.

Fecha de Recepción: 27/04/2020
Primera Evaluación: 19/05/2020
Segunda Evaluación: 29/05/2020
Fecha de Aceptación: 02/06/2020

Por el camino de un concepto: de la tradición al habitus

De acuerdo a Davini, la bibliografía pedagógica de formación docente ha discutido largamente sobre la existencia de un *habitus docente*, de sus orígenes históricos y sus condiciones sociales de reproducción. Lo cual, de acuerdo a las características del concepto de *habitus* en Bourdieu, ha concertado mayormente una visión de imposibilidad sobre la eventual transformación de las prácticas a través de acciones sistemáticas de formación continua. Al tiempo que, en la persistente aplicación de los constructos del intelectual francés a la circulación –en apariencia, a estas alturas, ineludible– de un discurso de bajo impacto sobre las prácticas docentes, se elude no obstante su carácter histórico y situado en torno a la conformación de un saber pedagógico. A mitad de camino, esa visión de imposibilidad y la persistente aplicación confluyen en obliterar la génesis socio-antropológica de un concepto cuya horma se ajusta a un estudio de los grupos o clases sociales donde se conjugan tanto la dimensión cultural como las políticas educativas (2015: 26).

Tal enunciado es el puntapié inicial de una reflexión sobre el concepto de *tradición* en Davini en relación a una relectura minuciosa de las obras de Bourdieu que la autora evoca en su referencia bibliográfica con el afán de establecer cuáles son las características recuperadas y aquellas otras más bien desestimadas al momento de transponer el concepto de *habitus* del estudio de los

grupos o clases sociales a la comprensión específica de las prácticas docentes. Con ese horizonte en mente, se contribuye asimismo a situar las posibilidades de articulación de la *tradición* junto a otros conceptos provenientes del universo de nociones de las Ciencias Sociales.

Por lo anterior, en referencia al carácter histórico y situado del concepto, la noción de *tradición* se consolida alrededor del año 1995 con la publicación de *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. En el escenario de la formación docente, a una década de la recuperación de la democracia, eran un tanto inusitados los ejercicios de lectura sobre la historia laboral. En consonancia a la ausencia de espacios para el distanciamiento, la reflexión y la elaboración de una perspectiva, las trayectorias reconstruidas se apartaban de la aspiración al perfeccionamiento situado de la tarea docente en favor de una puesta en escena del desasosiego ante la pérdida de legitimidad: la dificultad de los docentes en la introducción de cambios se ligaba en un entramado a la dispersión de los esfuerzos, la precarización de las condiciones laborales y la escasa pertenencia de los sujetos en un marco de fragmentación de lo institucional (Davini, 1995: 13 a 15).

En este sentido, la construcción del concepto de *tradición* –o bien la transposición del *habitus*– reavivó el ánimo por atender a los compromisos y a la historia incorporada en la formación docente en términos de productos históricos que –tras reverberar en los imaginarios, en las organizaciones y en

la conciencia— impactaron en la creación de políticas junto a otras tendencias que se encontraban en oposición a los mandatos y, no obstante, no conseguían materializarse en programas de acción. En abril de 1997, dos años más tarde al contexto descrito por Davini, se instalaría frente al imponente edificio del Congreso de la Nación uno de los emblemas de los trabajadores argentinos contra las políticas neoliberales de los '90: La Carpa Blanca. Ella se extendería unos tres años más en reclamo de un aumento en los fondos económicos destinados a la educación—expresados en la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo— y la derogación de la Ley Federal de Educación.

En la transposición es razonable considerar la advertencia de Ricardo Sidicaro al reconocimiento a nivel mundial de la obra de Bourdieu, de la década del '80 en adelante: en la urgencia y en la potencia del *habitus* se produjo una aplicación sin mediaciones del concepto al análisis de fenómenos en territorios ajenos a la cultura francesa y, sin embargo, su lógica fue asimilada en la mayoría de los casos al canon como un aporte valioso a la renovación de la discusión sobre una teoría de la acción en cada campo de la formación profesional y al replanteo de los núcleos conceptuales de la sociología contemporánea. En el campo de la formación docente en específico, ya es conocido el cuestionamiento al lugar de las instituciones escolares en el otorgamiento de títulos como un verdadero reforzamiento de las

desigualdades sociales de origen so pretexto de un sencillo reconocimiento del don natural (Sidicaro, 2009: 13-19).

Por ello se nombra a la formulación del concepto de *tradición* de Davini en relación al concepto de *habitus* de Bourdieu en términos de una transposición—en su acepción primera del diccionario—, es decir, como el colocar a alguien o algo en un más allá, en un lugar diferente al que ocupaba en un comienzo. En tanto la autora refiere y reproduce el contenido de la categoría conceptual *in toto* como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, unas estructuras cuya disposición funciona como estructurante o unos principios generadores y organizadores de las prácticas y las representaciones que, si bien son objetivamente reguladas y regulares, no son el producto de una obediencia a reglas ni de una acción organizadora. La definición clásica del *habitus*. Lo cual, en tanto señalamiento teórico, no sorprenderá a ningún estudioso de las prácticas docentes. Empero, es relevante subrayar cómo, al construir el mundo práctico en relación al *habitus* y definirlo como un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales juzgadas como naturales o cuyos principios se suelen tornar acrílicos una vez incorporados, la autora no sólo inscribe a través de una operación indivisa la práctica docente en el universo más amplio de las prácticas sociales—claro, originadas en y como el resultado de esquemas de pensamiento y de acción que fueron incorporados y compartidos socialmente por todos los miembros de

un grupo, siguiendo la misma lógica de Bourdieu— sino que arroja al unísono una definición de la “práctica” que será central a la caracterización de la dimensión epistemológica de la práctica docente: la “práctica” no es sólo un hecho del mundo de lo sensible. Acaso, ello sería reduccionista. Porque, axiomáticamente, no hay hacer sin pensar. La práctica es un embudo de las ideas, las valoraciones y los resultados de las experiencias anteriores. En este marco, la construcción conceptual de Davini no desestima las apreciaciones sociológicas de Bourdieu en cuanto a la apreciación de las divergencias en los *habitus* individuales como el reflejo de divergencias en las trayectorias sociales de los miembros de un mismo grupo. Y ello tiene sus consecuencias teóricas (Davini, 2015: 24-25; Bourdieu, 2007: 86).

En cuanto a la *tradición*, se enfatiza lo estructurado y lo estructurante en la definición como una cuestión al menos problemática si se advierte cómo dentro de este marco teórico los rituales escolares, en la cara, serían en sí mismos representaciones de los sujetos que adquieren de ese y de otros modos disposiciones duraderas para la acción y, en la ceca, funcionarían como mecanismos generadores de *habitus*. O sea, transpuesto al análisis de la formación docente, desde la categoría conceptual se describe a la ritualización de lo escolar no sólo como un proceso de transmisión sino —en cuanto obedece a la dominación— como un proceso disciplinante en sí mismo e inscripto en

una dialogicidad de la cual no resulta tan evidente cómo se sale, porque la internalización de los contenidos de los rituales produciría en un sujeto dado el *habitus* que vivificaría a lo largo de su vida social. En la búsqueda de una salida al paradójico diálogo entre lo estructurado y lo estructurante se nos formula una vez más la eterna pregunta por la emancipación (Vain, 2018: 109).

Más allá de lo paradójico, la reflexión sobre las tradiciones en la formación docente es aún convincente para los equipos de cátedra de acuerdo a varios de los argumentos ya enunciados por Davini: inauguralmente, conduciría a una comprensión de las acciones que redundaría en el fortalecimiento de la práctica; inmediatamente, contribuiría a la formación de un juicio crítico sobre los procesos de control externo que provienen de la aplicación de las políticas públicas —en tanto y en cuanto se considere que la ponderación entre diferentes alternativas es inherente a la labor pedagógica y es mediante esa relación de valoración infranqueable como se avanza en la construcción de los objetos comunes al espacio público—; e, institucionalmente, introduciría el sentido de la acción pedagógica como emancipatoria en su afán de concesión de un tiempo a los hombres para el ocio consagrado al estudio. Definitivamente, la labor reflexiva colaboraría en la visibilización de los márgenes de autonomía, dando lugar a una autonomía virtual, donde se tenderían a reproducir de manera acrítica los rituales escolares en una naturalización que destituye la

posibilidad del espacio de enseñanza como espacio de cambio, o bien, una autonomía democrática, donde se entiende que la educación no es una situación problemática de índole privada y ligada sólo a la voluntad de los sujetos sino ligada a la construcción de la cosa pública (Davini, 1995: 53; 74-73).

En un anudamiento teórico, la reflexión consciente sobre las tradiciones resultaría un ejercicio útil para comprender dónde nos encontramos e identificar los argumentos del “a cada momento”, es decir, de la constante necesidad de reforma de la escuela a través de programas de ajuste o de mejora, tras idearios políticos o religiosos. Ya que la recolección de otras características circunscritas a la articulación del *habitus* al ámbito de la formación docente nos habla de una configuración de pensamiento y de acción que es el resultado de una construcción histórica y sostenida en relación a un proceso de institucionalización, en el currículum, en las prácticas e incluso en la percepción de los sujetos, como producto de una convergencia de intereses sociales, políticos y de otras pugnas, los cuales confluyen en la expresión de acuerdos (Davini, 1995: 20-21; Masschelein y Simons, 2014: 11).

Pese a ello, acerca de la convergencia, Pablo Vain señala de manera pertinente que en el contexto de procesos de globalización, mundialización de la economía, internacionalización de los mercados e hibridación cultural, es necesaria una interpretación de la cultura como discurso abierto, de a momentos

fragmentario y no del todo coherente en sus grietas, fisuras e intersticios, donde la constitución de un arbitrario cultural es un mecanismo que supera en complejidad el imaginario a comienzos del siglo XX. Pues el procedimiento de reproducción gira en torno a un conjunto de actividades múltiple, variado y diverso, es decir, de unos rituales que deben ser interpretados como productores de múltiples sentidos (2018: 116).

Ello es remarcable en tanto las características de la *tradición* se presentan como el producto de una determinada clase de regularidades objetivas que engendran aquellas conductas de “sentido común” al tiempo que excluyen como inverosímiles las desviaciones a la lógica de esa regularidad. Por lo tanto, se perpetúa en la conceptualización de la *tradición* el carácter de ahorro – el préstamo al lenguaje económico es intencional– que un *habitus* supone en la interpretación de las prácticas y sus consecuencias. Pero, sobre todo, la idea de que la homogeneidad en la objetivación de un *habitus* se condice con la homogeneidad en las condiciones materiales de existencia. En este punto, no debería pasarse por alto que Bourdieu también efectúa en su análisis una operación intelectual de transposición al situar unas nociones propias del análisis marxista del saber económico al servicio de un análisis más amplio de las estructuras sociales y sus correspondientes prácticas de producción, uso y consumo (Bourdieu, 2007: 90-94).

Las tradiciones en la formación

docente se reducirían formalmente a tres: en primer lugar, la tradición normalizadora, con la figura de “el buen maestro”, ligada a la organización disciplinaria de la escuela de masas, menester en la consolidación de las naciones modernas, y vinculada a la formación de un personal idóneo que condujese la acción escolar; por otro lado, la tradición académica, con la figura de “el docente enseñante”, ligada a los programas de formación de expertos en las universidades, donde lo central es una formación sólida en la materia de enseñanza, y vinculada a la trivialización de la formación continua; y, por último, la tradición eficientista, con la figura de “el docente técnico”, ligada a las reformas educativas en el marco de un programa desarrollista, donde la acción educativa se suele discutir entre dos polos, como rutinario o dinámico, estancamiento o desarrollo, conservación o cambio, etcétera. No obstante, se advierte la posible existencia de otras tendencias aún no consolidadas en la reproducción inveterada de las tradiciones que circulan en el imaginario de los docentes como formas de resistencia a la dominación de las tradiciones hegemónicas (Davini, 1995: 21-47).

De vuelta a los señalamientos de Pablo Vain, se puede pensar que las tradiciones consolidadas y no consolidadas se afianzan en los rituales escolares en tanto acontecimientos que atraviesan la vida de la institución sin constituir aún momentos con un designio especial –si bien son hechos sociales y como tales se encuentran sobredeterminados–.

Ello retoma la cuestión de las formaciones sociales según Bourdieu: la reproducción de las relaciones de dominación –consecuentemente, del capital económico y cultural–, si no estuviese asegurada por mecanismos objetivos, se sostendría en relaciones de dependencia personal que estarían condenadas de antemano al fracaso. Por lo cual, enuncia: “está tan alejada de la creación de una novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales”. La tensión con la idea de tendencias no-consolidadas –en tanto proyectos ideológico-políticos como forma de resistencia a la expansión de las tradiciones hegemónicas– es el punto de inflexión donde la teoría nos lleva a inquirir sobre el lugar otorgado en la transposición a la emancipación como posibilidad. En este rumbo, la obra de Bourdieu explora cómo se organizan en términos económicos y simbólicos la reproducción y la diferenciación social y cómo se articulan los procesos de reproducción y construcción del poder. No sin Marx (Vain, 2018: 16; Bourdieu, 2007: 89; Davini, 1995: 42).

2. A la sombra de un concepto en flor: educación, conocimiento y emancipación.

En respuesta a una inquisición de semejante talante, la obra de Bourdieu extrae dos ideas centrales del marxismo. A saber: que la sociedad está estructurada en clases sociales y, en coherencia, que las relaciones entre clases sociales son de lucha. Pero, sobre esa base, incorpora

otras ideas con el afán de estudiar los sistemas simbólicos y las relaciones de poder. De allí la discrepancia entre los marcos teóricos: si bien las clases se diferencian de acuerdo a su relación con la producción—el punto de convergencia—, el toque de gracia se encuentra en el aspecto simbólico del consumo —aquél de la divergencia—. O sea, la cuestión central es cómo los sujetos usan los bienes para transmutarlos en signos de diferenciación. En la superposición de lo económico y lo simbólico se explica la hegemonía del campo cultural como refuerzo a una imposición en el plano económico. En consecuencia, al tratarse de más de una variable, la teoría se aparta del determinismo y del mecanicismo. Por ello se habla de lo sobredeterminado. Y se introduce la noción de “campo” como articuladora de lo individual y lo social, en analogía al concepto de la física. Como consecuencia, en sus múltiples determinaciones, el análisis del hecho social en estructura y superestructura ya no tiene sentido.

En el enlace, una digresión en relación a la lectura que Bourdieu realiza de Marx: es remarcable cómo la vinculación entre el trabajo y el producto no resulta desconocida sino socialmente reprimida. Ello es central a la comprensión del rol de la escuela frente a la domesticación de la familia y el mercado: por un lado, en un mundo donde el tiempo y los bienes son escasos, el tiempo es lo único de lo cual se puede disponer —o sea, como inversión de la fuerza de trabajo—; por el otro, se insiste en que el capital económico no puede

reconocerse si no es en una reconversión adecuada —si bien el capital simbólico es habitualmente un capital negado—; por lo tanto, ante una circunstancial ausencia de reconocimiento del capital económico, tal vez la acumulación del capital simbólico sea la única forma de acumulación plausible frente al fetichismo de la mercancía (Bocchino, 2004: 5-6; Bourdieu, 2007: 180).

La digresión es necesaria en orden a dimensionar la emancipación. En caso contrario, se perdería de vista que aquello que aparece como un sistema de necesidades es una coherencia de elecciones en términos sociológicos —coloquialmente, el gusto— en cuya manifestación se encuentra una adaptación a las posiciones ofrecidas dentro de una condición de clase. La elección de lo “necesario” es una manera de elegir no elegida. No obstante, al *habitus* se anudan la historia social e individual: los comportamientos individuales surgen de la lucha y no de la condición de clase. Pero la lucha no es hacia fuera. Es hacia dentro. Al interior de los partícipes de la sociedad. Por lo tanto, el combate político es simultáneamente por y contra un capital institucionalizado en las organizaciones sociales, objetivado bajo la forma de bien cultural e incorporado en el *habitus* de los sujetos (Bocchino, 2004: 10-11; 13-14).

Por un lado, como señala Sidicaro, es innegable que los estudios sobre los sistemas escolares y las prácticas culturales de Bourdieu rompieron con los encuadres habituales para la investigación al remitir sus explicaciones

a la dinámica del conjunto de la sociedad y, de manera específica, a los mecanismos de violencia simbólica que legitiman las relaciones de dominación y de desigualdad social. Una discusión planteada por Davini respecto de los embates históricos entre la formación docente de nivel superior no-universitaria y la universitaria. Por ello es relevante situar la publicación de obras como *El sentido práctico* en la zona de influencia del “Mayo Francés”: del lado de los estudiantes, como un libro de denuncia contra un sistema escolar cerrado al acceso de las clases populares y en beneficio de los sectores privilegiados; del lado de la academia, como una interpretación demasiado estructural y poco receptiva a mejoras sobre un reproductivismo incompatible con el horizonte de la educación pública (2009: 9).

Por el otro, como señala Bocchino, es innegable que los estudios sobre la afinidad estructural entre los estudiantes y los docentes contribuyeron a pensar cómo sectores sociales provistos de capitales diferentes y atravesados por *habitus* distintos se reconocen en la consecución de un mismo interés: el capital. Otra discusión planteada por Davini respecto de los acuerdos históricos alrededor de los dispositivos de formación docente inicial y continua. Por ello es relevante apuntalar que la aplicación de las fórmulas teóricas de escritos como *Los herederos* – junto a Jean-Claude Passeron– a la recapitulación de los acontecimientos que convulsionaron a Francia en aquellas

semanas son de alguna manera la antesala de un análisis de las tradiciones en la formación docente donde se tenga en cuenta el peso del capital cultural y su enlace al capital económico en la estructuración del espacio social (2004: 15).

Pero lo axial es no caer en un pensamiento sustancialista que lleve a ponderar las tendencias de un grupo como propiedades inherentes, en una suerte de esencialismo que conduzca a perpetuar en el tiempo los errores de comparación entre sociedades que en la práctica son diferentes, incluso cuando se trate de una misma sociedad en períodos sucesivos de la historia. Hete aquí la discusión planteada por Davini respecto de la existencia de tendencias no consolidadas en la formación docente y su anudamiento a diferentes prácticas como forma de resistencia. Ya en libros como *La distinción* se efectúa una llamada de atención sobre esas lecturas mecánicas de nociones como “clase” o “gusto”. Porque es posible que una práctica inicialmente noble resulte adoptada luego por una fracción popular y a la inversa. Las propiedades incumben en un momento dado y en relación a su posición en el espacio social como reflejo de un abanico de prácticas posibles dentro de un número limitado de ofertas (Bourdieu, 2011a: 15-17).

De vuelta a la emancipación, se sabe que el rastreo de la acción en los trabajos de Hannah Arendt nos llevan al falseamiento de sentido que Platón efectúa en su Teeteto al adscribir unos matices negativos a la práctica y dilapidar

la *shkolè* como aquél tiempo concedido a los hombres cuyo acceso al ocio consagrado al estudio no se encuentra en el orden del mundo. Porque, al situar la libertad de las constricciones y urgencias de la práctica como condición sine qua non del acceso a la verdad, se les está ofreciendo a los intelectuales de una sociedad la justificación de su propio privilegio al tiempo que se define la acción como una incapacidad de contemplación. Mientras, lo difícil es salir de esta suerte de panteísmo donde todo lo que pertenece al orden de lo divino es bueno y todo lo que no pertenece al orden de lo divino es malo para producir una verdadera descripción de la lógica de la práctica (Bourdieu, 2007: 44-49).

La *shkolè* para Bourdieu –en conformidad con el análisis de autores como Arendt, Masschelein y Simons o Larrosa– viene a significar una operación en sí misma y ello se explica en una referencia paradigmática a la tarea del orador y del gramático: el primero, emplea la lengua; el segundo, estudia la lengua. La situación académica insiste hasta el cansancio en esta oposición entre praxis y logoi. Lo remarcable del asunto es cómo al abordar la cosa en tanto objeto de estudio y no en tanto objeto de una práctica el sujeto se inclina a tratar un mismo objeto como autónomo o autosuficiente, ya que no tiene otro fin sobre la cosa que su interpretación. En interlocución con Pascal, Descartes y Sartre, Bourdieu nos explica cómo la incapacidad de conocer todas las acciones que son razonables sin ser el producto de un designio razonado ni

de un cálculo racional se desprende en verdad de la falta de reconocimiento a cualquier otra forma de acción que no sea la relacional (Bourdieu, 2007: 53-83).

Pero no se debe caer en el error de pensar que la idea de emancipación atañe sólo al trabajo de manera reflexiva sobre la creencia práctica en calidad de estado del alma. También atañe al trabajo sobre un estado del cuerpo. De allí el axioma “no hay hacer sin pensar” de Davini. En el sujeto, la *doxa* es un espejismo del anudamiento entre el *habitus* y el *campo*. Puesto que el conocimiento del sentido práctico encierra un poder de acción, sobre los cuerpos y las creencias, los montajes verbo-motores. Una pedagogía implícita se inculca en verbo y carne como arbitrario cultural. En apariencia insignificante, esta observación podría resultar en una salida al diálogo entre lo estructurado y lo estructurante señalada en el comienzo: si el modus operandi de la razón pedagógica se transmite en estado práctico sin acceder al nivel del discurso –de modo que su astucia se dirige al arrebató de lo esencial–, tal vez la reflexión sobre las tradiciones que confluyen en la práctica docente haga ingresar en el discurso algo de ese arbitrario cultural e instale la posibilidad de la emancipación. En caso contrario, las aparentes complejidades del espacio de las prácticas se podrían transformar en una simple transmisión de cálculos inconfesos de un donador a los cálculos inconfesos de un donatario (Bourdieu, 2007: 108-119; 167; 179; Perrenoud, 2007).

Ese silogismo de cálculos inconfesos

se esgrime en el planteo de Bourdieu y Passeron acerca de la cultura escolar de la Modernidad como cultura parcial y cultura inferior (2009: 35-36; 63) –lo cual nos remite en parte a la idea del objeto de estudio como recorte del mundo en Jan Masschlelein y Maarten Simons (2014: 40-41)–, porque la cultura escolar es el grado cero de la distinción para quienes no puedan hacerse de otro capital más allá de las mezquindades de la educación formal. El docente aparece como garante de unos intereses más bien alejados del universo académico –lo cual nos remite a su vez a la categoría de la acción en Hannah Arendt (2003: 21-25)– y echa luz en nuestro sendero: por un lado, la potencia de la transposición del concepto de *habitus* en la comprensión específica de la *tradición* en la formación docente; por el otro, sus posibilidades de articulación dentro del universo de categorías y conceptos de las Ciencias Sociales.

La potencia de la transposición del *habitus* en clave de *tradición* nos abstiene de realizar unas apreciaciones inverosímiles acerca de la relación entre el acceso a la educación, la distribución de conocimiento y la posibilidad de la emancipación, más aún en términos de clase. En tanto, como mecanismo o engranaje superior a los agentes, el juego nos constreñirá siempre a participar a través de enormes esfuerzos e inmensos sacrificios sin importarle la condición de origen. Incluso si nos encuentra en la cumbre de una organización social –a su manera, con sus tiempos y sus objetos– la coacción del sacrificio no

nos resultará ajena. En el meollo, una exégesis precoz adviene a la relectura minuciosa de las obras de Bourdieu: la posibilidad de la emancipación se encuentra en la capacidad del docente en formación no sólo de producir, sino de producir (se) como alguien capaz de producir. En la reflexividad, o sea, en los intentos de hacer ingresar al nivel discursivo los sentidos de una razón pedagógica, el docente en formación se enfrentará al oficio de trabajar en su misma desaparición como estudiante y en la desaparición de su docente, quien colaborará en el afán de la tarea cumplida (Bourdieu y Passeron, 2009: 84-96).

La emancipación se encuentra en jaque frente a los convenios estatuidos en relación a la domesticación de la escuela que ensayan el mercado y la familia –de vuelta a Jan Masschlelein y Maarten Simons (2014: 30-31)–. La escenificación de la proeza no debe desviar la mirada sobre el carácter de adquisición laboriosa o herencia social de aquello juzgado como mera gracia. A la sazón, cuando el convenio con la familia recae en ciertos enunciados sobre la capacidad del estudiante se torna cómplice de la reproducción en sentido negativo: por un lado, se ignora que los resultados del estudiante están relacionados a la atmósfera cultural de su familia; por el otro, se deduce un resultado situacional con coordenadas tan prematuras como definitivas tras una falta de información que antepone a la autoridad docente; por último, al consensuar un juicio acerca de él, se refuerza en el niño la sensación de que su disposición –la situacionalidad–

es un designio de la naturaleza. Ya en referencia al concepto de *tradición* en la formación docente, se sospecha que a cada una de ellas le resultará inherente una postura frente al convenio, tal como sucede con el concepto de *habitus* (Bourdieu y Passeron, 2009: 110).

La teoría de Bourdieu se encontró a mediados de los años ochenta con *El maestro ignorante* de Jacques Rancière en el meollo de una serie de conjeturas cooptadas, alteradas y abusadas en el debate político acerca de cuál era el rol del Estado en la reducción de las desigualdades en Francia y –en la aplicación sin mediaciones al análisis de fenómenos de otros territorios– del mundo. En este sentido, Rancière le señala a Bourdieu una cuestión paradójica de la teoría: de un lado, la explicitación de las reglas de juego de la sociedad y la racionalización del lugar de la educación en la distribución del capital contribuiría a que los sujetos pergeñaran unas estrategias de reducción de la desigualdad; del otro, la violencia simbólica se inmiscuye de manera inadvertida en la vida social e insiste a través de distintas configuraciones en formas de distribución del capital que aseguren sus condiciones de existencia más allá de cualquier intento. En una discusión sin solución de continuidad sobre la articulación entre la escuela y la sociedad lo que se dirime es cómo contribuir de manera reflexiva a la redistribución del capital cultural sin caer en la mera reproducción de la cultura hegemónica y cómo contribuir al acceso de quienes son desfavorecidos

sin ensayar en el intento una pedagogía para pobres –es decir, un recorte ya metabolizado del mundo en función de anticipar qué le conviene saber al otro y cómo le conviene aprenderlo– (Rancière, 2007: 8-11). Ello viene a complejizar la problematización.

En ese marco, si la apelación al estudio de las características reproductivistas en las prácticas obtura la imaginación sobre una emancipación posible en torno a la transformación y el cambio, quizás tenga más perjuicios que bondades: la ausencia de un “más allá” a la reproducción –el arbitrario, la inculcación y la violencia– vuelve aún más difícil el pensar en alternativas al convenio. Porque la articulación histórico-social no es estanca, sino que ocurre en un “a cada momento” de múltiples articulaciones y de luchas por el control hegemónico. El acto de resistencia se encuentra en la búsqueda de las fisuras a la reproducción discursiva de la práctica. O sea, en la estrecha atención a esas “tendencias no-consolidadas”.

3. El concepto recobrado: la transposición y sus posibilidades de articulación.

En el pasaje de la filosofía helénica a la escolástica se empleó el vocablo latino *habitus* para traducir la palabra *hexis* del griego, es decir, una disposición más o menos estable, como la salud, el conocimiento o el carácter de una persona. Es decir, se trata de una noción con una larga prehistoria que va desde Aristóteles, pasa por los filósofos medievales y llega hasta Elías, e incluye a Leibniz, Husserl

y Merleau-Ponty. Un ejercicio protosociológico que cayó en el olvido debido al empeño de la sociología americana de entreguerras en instrumentar conceptos con mayor objetividad para diferenciarse de la psicología. Por ello el concepto de *habitus* en Bourdieu da un paso más allá del simple hábito: sus principios articulan tanto la inculcación de origen como la trayectoria social posterior (Martínez García, 2017: 1).

Para Davini, entre la inculcación de origen y la trayectoria social posterior, la práctica reflexiva en el campo de la formación docente es sinónimo de una búsqueda de intencionalidad, de una acción voluntaria y consciente dirigida que no tendría lugar de forma espontánea o por sus propios medios. Si bien en *El sentido práctico* de Bourdieu el agente social es capaz de llevar a cabo una invención que intente dar cuenta de la dimensión activa al interior de un sistema de disposiciones durables—afianzándose en el trabajo de autores como Perrenoud años más tarde—, la transposición del *habitus* toma en la lectura de Davini el cariz de una objetivación social y de un trabajo subjetivo sobre la negociación de los compromisos que se amolda a una diversidad de modelos pragmáticos—para evitar el tan multívoco como equívoco concepto de dispositivo—: la revisión de las relaciones con otros, el desarrollo de una actitud reflexiva y la recapitulación de los saberes sobre el hacer. En este sentido, la reflexión sería uno de los mecanismos de desestabilización del *habitus* pedagógico. Pero es casualmente en

razón de los límites hermenéuticos del *habitus* que el enfoque de reflexión sobre la práctica se amolda a una diversidad de modelos pragmáticos (Perrenoud: 2007; Davini, 2013; Malet y Montano, 2009: 9).

Sin pena ni gloria, la recapitulación se apuntala en el concepto de *tradición* de Davini como una forma de captura en la bibliografía pedagógica de la época de varios significantes que venían organizando la discusión hacía un tiempo: sobre todo, la lectura crítica de las estrategias de reproducción que se desarrollan de manera relacional al interior del sistema educativo, dentro de una cuestión epistemológica más amplia acerca de las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo. A consecuencia de esta operación eclosionó con insólita potencia la flor nueva de romances viejos que significa el pensar la categoría “transformación” en analogía a las acciones sistemáticas de formación y al cuestionamiento del aplicacionismo de cualquier aporte al análisis de las prácticas asociadas al desarrollo del saber pedagógico (Davini, 2013: 6-8; Errobidart, 2015: 10).

Si damos unos pasos hacia atrás para tomar perspectiva sobre el lugar de esta operación intelectual al interior de la herencia indirecta que Bourdieu lega al campo de la formación docente, se destaca esa cuestión epistemológica del trabajo entre polaridades: lo objetivo y lo subjetivo o lo individual y lo social. En tanto, la actividad reflexiva en la academia trasciende lo meramente académico y se conjuga en un ejercicio social del pensamiento. Se trata de

sujetos que reflexionan en razón de sus circunstancias. Pero el protagonista de esta reflexividad es el contexto. O sea, si bien la reflexividad ocurre en un ámbito académico, supone en todos los casos una base social. En el campo de la formación docente, ello abre al menos tres líneas de interés en el universo de las Ciencias Sociales: los mecanismos de acceso y permanencia en el Nivel Superior; el *habitus*, el *campo* y la *práctica* en torno a la formación de los docentes; y la relación del lenguaje y la literacidad con la adquisición del capital cultural (Mora, 2012: 57-59).

En ese universo de nociones, la operación intelectual de Davini aún no agota la discusión sobre el abanico de contradicciones al interior de las prácticas docentes entre las tradiciones instituidas y las tendencias no consolidadas que pugnan por establecer “a cada momento” el siempre concomitante orden de prioridades entre la familia y la economía en la domesticación de la tarea de las instituciones educativas de cara al proceso histórico que depara la consecución de un proyecto de Estadonación. Una vez inaugurada la discusión, la contingencia del orden social y la educación como acontecimiento ético instan a los docentes en formación a la toma de posición frente a una sociedad donde lo que alguna vez resultó instituyente hoy ya no lo es –al menos no con la misma fuerza– y resta entonces el dilucidar –se insiste, “a cada momento”– cómo ello incidirá en la construcción del vínculo pedagógico.

Si bien el estudio de las prácticas

en la formación docente es inherente a una Didáctica General y, en este sentido, no se desconoce que la didáctica sería la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en sus contextos socio-históricos de inscripción, se insiste en la necesidad de ulteriores y variadas problematizaciones sobre la proveniencia de nociones como la *tradición* en el rastreo de fuentes bibliográficas, de modo que sea posible identificar toda una serie de supuestos que acompañan el préstamo de sentidos en la transposición conceptual y cómo esos supuestos se perpetúan de diferentes maneras en la creación de objetos de estudio en el campo de la formación docente. Luego, en base a estas categorías conceptuales de las Ciencias Sociales, la Didáctica construyó un corpus denso en torno a la distinción entre una teoría de la enseñanza y los saberes de la experiencia. Y no sería sorprendente que dentro de esta construcción fueran varios los préstamos (Davini, 1995; Litwin, 1997; Bourdieu, 2007; Bolaña, 2016: 3).

Un ejercicio de tal especie rompe con la lógica del purismo disciplinario con el cual se han organizado los planes de estudio en general y los de formación docente en particular. Un debate al que se suma la estructuración de la formación docente a partir de las reformas curriculares de la década del '90 en base a tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la formación práctica. Por lo tanto, más allá de la confluencia de las tradiciones normalizadora, academicista y tecnocrática, sería esperable observar

en consecuencia una tendencia lógica al aplicacionismo y al modelismo desde la materia teórica a la instancia de la práctica. Porque, en el razonamiento de base, la “práctica” es el momento de poner en acto los conocimientos adquiridos con anterioridad, yendo al campo a observar lo que se estudió tal como se corrobora una hipótesis.

En las exploraciones de otros autores en torno al *habitus docente* se vislumbra un límite. Ya que, si el *habitus* funciona en la formación docente como un articulador entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales, la subjetividad docente es también una subjetividad socializada como un conjunto de disposiciones ligadas a una posición objetiva en el campo y, en este derrotero, a un saber irreflexivo. Es decir, más allá de los límites que supone el planteo de la formación en términos de especificidad y de generalidad, la idea de un *habitus docente* también encuentra un límite a su potencia en la explicación del sujeto por el sujeto. Por lo cual, no se debe perder de vista que el *habitus* es una síntesis. Y, en tanto saber incorporado –literalmente, hecho cuerpo–, se revelará en la práctica profesional en diferentes dimensiones –investigación, docencia e intervención– para la solución de problemas o la generación de propuestas (Giglia, 2002; Barrón Tirado, 2015).

Tras el reconocimiento de las limitaciones de la transposición, la producción teórica de Bourdieu continúa siendo tan significativa a comienzos del siglo XXI porque permite repensar

lo revisitado en este trabajo acerca de la costumbre, su coerción y la acción como fuerzas que tensionan la sociedad y, en condiciones más o menos típicas, se vivifican en las formas de actuación del sujeto y en la forma de valoración de esa actuación. En este sentido, en la búsqueda de una salida al paradójico diálogo entre lo estructurado y lo estructurante, la eterna pregunta por la emancipación encuentra en el *habitus* la explicitación de una acción del sujeto más allá del sujeto, un arbitrario cultural que se impone en la maraña de costumbres. Ya acontecida la explicitación de un saber irreflexivo, el advenimiento de la capacidad generadora, creadora e inventiva del agente es una respuesta a las exigencias del campo. En otras palabras, se destaca la capacidad de ensayar acciones en sentido práctico que devengan en proyectos formativos con sentido ético y social (Basto Torrado y Lopez Vargas, 2010: 286).

A manera de cierres parciales al ejercicio intelectual, hemos de señalar inicialmente cómo hasta este punto se hilvanaron una serie de fundamentos que retoman los escritos de la temática con la intención de explorar cómo la cimentación de saber en el concepto de *tradición* se sostiene en una transposición conceptual del *habitus* en términos de un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que, reproducido por el estudiante en la práctica docente, explica los saberes y el modelo de la práctica elucubrado o pergeñado por el futuro educador como el reflejo de un proceso de apropiación y construcción

configurado al calor de su trayectoria de formación e incluye en esa explicación la asimilación de saberes provenientes de diferentes ámbitos –escolares, culturales y referenciales–. Con todo, escapa al marco teórico el ensayo de articulaciones con otras nociones que nos auxilien en la comprensión de una operación de agenciamiento subjetivo –es decir, una explicación del sujeto por el sujeto– que sea coherente con el constructivismo estructuralista de Bourdieu.

Luego, en el marco de la teoría de Bourdieu, la sedimentación en el sujeto-agente de esquemas cognoscitivos le permite a este la realización de acciones con menor esfuerzo en tanto y en cuanto esas situaciones sean análogas a las generadoras de los esquemas. La acción práctica es entonces el producto de las experiencias cotidianas, se genera en dispositivos de formación –en esta línea de elaboración intelectual, de formación docente– y posibilita la construcción de un *savoir faire* de acuerdo a las circunstancias. En tal ocasión se produce el hiato de la posible articulación. Una posibilidad no resuelta en nuestro escrito, de allí el carácter de cierre parcial. Pues, en su interior y a través de la categoría de *habitus*, la explicación se agotaría en

cómo un modelo de la práctica docente de *tradición* normalista está más vinculado a la vivencia de una acción docente de las características observadas en la formación que a la aplicación efectiva de una teoría pedagógica.

Finalmente, en cuanto la explicitación de un *habitus* no involucra una reproducción mecanicista ni automatizada, se suele inferir la influencia de motivaciones en la libre decisión del agente y, en el correlato, la emergencia de una lógica particular en el sujeto. El ingreso de una articulación novedosa perseguiría en efecto la reducción del sesgo de la inferencia en razón de los límites de la teoría y, en sintonía, la ampliación de la comprensión de la explicación de la acción del sujeto por el sujeto. Ya, en relación a los modelos pragmáticos, se trataría de una explicación superadora –en términos de una exhaustividad conceptual, claro– en el marco de esta teoría acerca de las maneras en que el sujeto opera dentro de un abanico de dinámicas e instrumentos de registro en función de la reflexión sobre las estructuras objetivas que tienden a reproducirse o transformarse.

Notas:

(1) Profesor de Psicología (UNR). Psicólogo (UNR). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO Argentina). Maestrando en Ciencias Sociales (UNL). Coordinador del Taller de Acción Educativa del Profesorado en Psicología. Sede Paraná de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). federicowaissmann@gmail.com

Referencias bibliográficas

- ARENDET, H. (2003). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BARRON TIRADO, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. En: REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 13, Núm. 1. 35-56. Valencia, Universitat Politècnica de Valencia. ISSN: 1887-4592
- BASTO TORRADO, S. y LÓPEZ VARGAS, B. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. En: *Educ. Educ.* Vol. 13, Núm. 2, 275-281. Chía, Universidad de La Sabana. ISSN 0123-1294
- BOCCHINO, A. (2004) *Pierre Bourdieu: claves de uso*. Mar del Plata: Editorial Estanislao Balder/ Universidad Nacional de Mar del Plata.
- BOLAÑA, M. (2016) *Pensando la formación de los profesores de ciencias de la educación como un problema. Una mirada didáctica sobre el currículum. Análisis de caso*. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Disponible en:
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/755>
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2011a). Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En: *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2011b). El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la Nobleza de Estado. En: *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (2009). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2013). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Área de Desarrollo Curricular de la Dirección Nacional de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente.
- _____ (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- ERROBIDART, A. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Reflexiones en torno de los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario social contemporáneo. En: *Trayectoria* Núm. 2, Año 2015. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISSN 2408-4468
- GIGLIA, A. (2002). Para comprender a Bourdieu. Sobre su teoría y práctica de la entrevista. *Trayectorias* Año 4, Núm. 10, 27-40. San Nicolás de los Garza, Universidad Nacional de Nuevo León. ISSN 2007-1205
- LITWIN, E. (1997) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: CAMILLONI, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- MALET, A. y MONTANO, A. (2009). La reflexión sobre la práctica en la formación docente, ¿discurso esencialista o lenguaje de la práctica? Ponencia presentada en 2ndas Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente del Departamento de Humanidades de la

Universidad Nacional del Sur los días 12 a 14 de 2009.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. En: Revista Internacional de Sociología. Vol. 75, Núm. 10. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. ISSN 0034-9712

MASSCHELEIN, J. Y SIMONS, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MORA, R. (2012). Bourdieu y la formación de docentes: Reflexividad sobre los retos y horizontes en el campo de la educación. En: Pensamiento universitario N° 23. Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades. ISSN 0124-3543

PERRENOUD, P. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Editorial Graó.

RANCIÈRE, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SIDICARO, R. (2009). La sociología según Pierre Bourdieu. En: Bourdieu, Pierre y Jean-PASSERON, C.. Los herederos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

VAIN, Pablo (2018). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.