

IDENTITAT CULTURAL O IDENTITAT DE CLASSE?

Ignasi Brunet, Joan Casellas

No és el fet que els nens no sàpiguen parlar: temptegen molts llenguatges fins que encerten amb aquell que els pares poden entendre (Piaget). L'etnologia haurà donat un pas de gegant quan tots els antropòlegs compreguin que quelcom semblant està ocorrent entre ells i els seus informants.

BOURDIEU

Allò que s'oculta i es dissimula és la dominació (l'explotació d'unes parts del sistema social per unes altres) i el poder (el poder de les parts explotades per subvertir o travessar la llei o frontera que els confina en la seva situació). El sociòleg està tancat en aquesta situació paradoxal: el seu objectiu privilegiat d'anàlisi, el Poder, perquè el Poder és allò reprimat, allò no reconegut, en el camp social, com la libido és allò reprimat, allò no reconegut, en el camp psíquic (situació amb què trencaran Marx, Freud i Nietzsche), és també el seu principal i, en darrera instància, el seu únic client.

IBÁÑEZ

Entre els supòsits que el sociòleg deu al fet d'ésser un subjecte social, el més fonamental és, certament, el de l'absència de supòsits que caracteritza l'etnocentrisme; en efecte, només quan es desconeix com a subjecte i producte

d'una cultura particular i que no subordina tota la seva pràctica a una qüestió contínua d'aquest arrelament, el sociòleg es torna (més que l'etnòleg) vulnerable a la il·lusió de l'evidència immediata o a la temptació d'universalitzar inconscientment una experiència singular. Però les precaucions contra l'etnocentrisme tenen poc pes si no es revifen i reinterpreten per la vigilància epistemològica.

BOURDIEU

LA CONSTRUCCIÓ DE L'OBJECTE

La idea inicial d'aquest projecte d'investigació va partir de la necessitat que teníem d'adquirir coneixement sobre les estratègies de subjecció mitjançant les quals una societat de classes determinada cohesionava les condicions de la seva reproducció global. Però, concretament, ens interessava com a meta de la investigació centrar-nos en estudiar els discursos pràctics i reconstruir les trajectòries socials i professionals dels diferents actors de l'anomenat treball social (animadors socioculturals, assistents socials, educadors de carrer, educadors d'adults...). Treball social (=educatiu) que constitueix un subcamp del camp educatiu. I com a particular subcamp, ens hem de preguntar si reproduïx l'etnocentrisme de la institució escolar i de la seva cultura, o si amb el pretext de reconèixer l'alteritat cultural i d'admetre i reconèixer el multiculturalisme, el dret a la diferència de les "minories" "s'oblida o es nega l'existència de la jerarquia social (i de la jerarquia escolar) existent entre les cultures." (Grignon, 1993, p.135).

La "pedagogia social" legitima discursivament el projecte modern/il·lustrat de constituir l'educació en una tasca permanent i omnipresent. Tasca que, en virtut d'una dialèctica contradictòria, produeix el subjecte "constituint-lo en l'objecte d'una xarxa de pràctiques educatives cada vegada més atapeïda i més densa, i que fa, sobretot del sistema escolar, una clau de volta en relació al problema de la legitimitació i reproducció de les estructures socials bàsiques". (Lerena, 1988, p.130)

Exposada la naturalesa particular de l'objecte sociològic com a subjecte que proposa la interpretació verbal de les seves pròpies conductes i exposades les condicions històriques i socials on es compleix la pràctica sociològica (Bourdieu/Chamboredon/ Passeron, 1976), no podíem oblidar la jerarquia epistemològica que subordina la comprovació a la construcció i la construcció al trencament. El trencament epistemològic amb la concepció dominant constitueix la tasca prèvia per a la construcció del nostre objecte d'investigació, si pretenem explicitar els fonaments reals on descansen les pràctiques i estratègies socials de gestió d'una societat de classes. El marc teòric de Bourdieu -de producció dels subjectes, objectes i estratègies- ens proporciona

na els elements fonamentals per emprendre l'anàlisi de les estratègies educatives de gestió de la població.

Primordialment, allò que ens interessa és redefinir, sociològicament, aquells problemes que ordinàriament, i de forma compulsiva, estan pensats en termes d'identitat cultural, relativitat cultural, multiculturalisme, cultura de la pobresa, democratització cultural, etc. per tractar de contribuir, no per la via de la raó arquitectònica sinó per la via de la raó polèmica (Bourdieu, 1976), a descobrir el procés de coneixement en el camp de la cultura. Bé, si el desenvolupament de la ciència social ha seguit el model d'una raó polèmica, cal preguntar-se ¿quina posició estratègica ocupa en l'espai de relacions del camp intel·lectual la reflexió sobre l'enfocament conceptual de l'educació i de la cultura des de la perspectiva sociològica /antropològica dominant que fa de la cultura més que un instrument d'acció i de poder, un objecte intel·lectual i, per tant, d'interpretació a l'aplicar sense més precaucions epistemològiques el seu principi d'autonomització de les cultures, i quina posició ocupa en aquest camp la reflexió realitzada des de la perspectiva de la teoria de la legitimitat cultural? Breument: ¿contra quins modes de pensar brota la teoria de l'ordre cultural legítim al restituir el sentit de les diferències culturals en funció del sistema de les diferències de força existents entre els grups, o les classes, resituant el tema de la identitat en l'esfera del conflicte, i això en termes de poder i dominació?

Malgrat que es tracta de companys analíticament diferents, de fet l'antropologia cultural, d'encuny britànic i tylorià, i l'antropologia social, de característiques morganianes i nordamericanes, són inseparables no només en allò concret sinó també en els estudis, concebuts com una totalitat de la societat humana. De fet, l'antropologia social o cultural centra la seva anàlisi en la interacció social humana de base simbòlica, així com en el concepte de cultura. Tota la història de l'antropologia ha estat "un descobrir i reinventar, un utilitzar i abusar, i un teixir i un desteixir el semantema cultura [...]. La biografia del concepte de cultura està simbiòticament unida a la gènesi i desenvolupament de la ciència antropològica." (Calvo Buezas, 1988, p.236).

El "problema de la cultura" ha sigut, i d'alguna manera ho és encara, tal i com sosté Mira (1988), el tema bàsic de l'antropologia americana. Però, el "problema és que partint d'un terme polisèmic -carregat [...] d'història i de referents múltiples- s'ha volgut derivar un concepte quasi unívoc i quasi universal al mateix temps, en extensió i en comprensió" (p.123). La cultura, conclou Kroeber/Kluckhohn (1952) després d'analitzar més d'un centenar de definicions de cultura en un heroic esforç per arribar a un lloc comú, "consisteix en formes de comportament adquirides i transmeses mitjançant símbols i constitueix el patrimoni singularitzador dels grups humans inclosa la seva plasmació en objectes" (p.181). Aquesta definició encaixa amb el plantejament de Radcliffe-Brow, en el sentit que la seva definició d'estructura social descrita "a partir de les institucions, i que les institucions són sistemes de normes o models de

conducta, que defineixen allò que és correcte i allò que s'espera de les persones en les seves diferents relacions" (Mira, 1988, p.127). Això és intercanviable del concepte de cultura. No hi ha, per tant, una distinció entre cultura i estructura social.

Bàsicament, com a objecte d'estudi i com a instrument analític, la cultura és una de les constants dels enfocaments antropològics socials i culturals. "Si haguéssim de donar una definició mínima d'Antropologia, aquesta seria com a ciència de la cultura" (Calvo Buezas, 1988, p.236).

Ja sigui en el context de la teoria evolucionista clàssica de Tylor (que està centrada en l'evolució de la cultura humana o civilització a través dels temps), ja sigui en el context del particularisme històric de Boas (que està centrat en la investigació de les cultures concretes i particulars), o ja sigui en el funcionament de Malinowski (que està centrat en l'anàlisi de les transformacions de les necessitats orgàniques cap a necessitats i imperatius culturals derivats al complir alguna funció vital cada costum, cada objecte material, cada idea i creença), o en el funcionalisme estructuralista de Radcliffe-Brow (que està centrat en l'anàlisi de l'estructura social, definida com una ordenació de persones en relacions institucionalment controlades), sempre topen amb el fet que les relacions socials es produeixen entre i mitjançant sistemes d'idees, en i mitjançant el llenguatge, és a dir, la cultura. Això prossegueix en l'antropologia cognitiva de Tyler, i també de Goudenough, els quals pensen que la cultura consisteix en un conjunt de principis lògics que ordenen els fenòmens materials rellevants. Els elements cognitius es valoren com a més importants que els factors materials, l'economia o la biologia a l'hora de comprendre la cultura humana. Els continguts de la cultura són primàriament els codis, els mapes cognitius que són, pròpiament, el cervell distintiu de cada cultura.

Complementàriament, tant l'antropologia simbòlica de Scheneider, Geertz i Turner (que defineixen la cultura com un sistema de símbols i significats) com en l'antropologia estructural de Lévi-Strauss (qui creu que allò essencial de la cultura són les estructures profundes i inconscients que subjauen als artefactes, costums, institucions i creences) es poden sintetitzar en la fórmula de Geertz: les formes de la societat són la substància de la cultura. Aquest concepte semiòtic de cultura té l'omnicomprensiva definició de "sistemes en interacció de signes interpretables (que ignorant les accepcions provincials, jo anomenaria símbols). La cultura no és una entitat, alguna cosa a la qual se li poden atribuir de manera causal esdeveniments socials, modes de conducta, institucions o processos socials; la cultura és un context dins del qual es poden descriure tots aquests fenòmens de manera intel·ligible, és a dir, densa" (Geertz, 1987, p.27). Concepció semiòtica de la cultura, ja que aquesta consisteix no tant "en costums i institucions com en els tipus d'interpretacions que els homes apliquen a la seva experiència, les construccions que s'afegeixen als fets pels quals viuen; no només com es comporten les persones, sinó com veuen les coses" (Geertz, 1994, p.115).

Allà on Kant posava, en primer lloc, la Raó (és allò en què consisteix l'ésser, però, afegeix, que l'ens està precisament en el procedir de la Raó i no en cap altra part), l'antropologia posa en primer lloc la llengua, fet que constitueix l'àmbit base de l'existència d'una comunitat històrica. Aquesta perspectiva que s'obsessiona en la il·lusió del comunisme lingüístic té per efecte evacuar pràcticament de les relacions de comunicació les relacions de força que es realitzen allà d'una forma transfigurada. La posició que representa la metamorfosi del poder interior i simbòlic està basat en el deure moral de l'individu cap al sistema social i està articulat en les disciplines i en el control biològic de les poblacions.

Aquesta perspectiva sosté que la pròpia individualitat i singularitat es construeix únicament en la interacció comunicativa amb altres persones. És a dir, i amb altres paraules, que és el llenguatge el que constitueix la cultura i, per tant, la nostra naturalesa subjectiva, ja que la realitat social té com a estructura ontològica el llenguatge, no la força (Bourdieu, Foucault, Deleuze-Guattari), sinó la comunicació, la interacció i/o el diàleg. I, per tant, diàleg intercultural i/o multicultural segons la capacitat de les cultures de les "minories" per engendrar els seus propis sistemes de significacions. I a força de rehabilitar allò "concret", allò "local", s'acaba per retornar als llocs comuns de la ideologia dominant. "La preocupació justificada per respectar, defensar i restaurar les identitats culturals dominades -populars, regionals, locals, ètniques, etc.- pot conduir a retrocedir més enllà de l'ideal filantròpic [...] i a reprendre l'antiga actitud segregacionista de les classes dominants" (Grignon, 1994, p.136).

La perspectiva subjectiva i/o intersubjectiva està resumida en la posició de Lévi-Strauss per qui allò essencial de la cultura són les estructures profundes i inconscients que subjauen als productes humans. Aquesta posició visualitza la societat i la cultura com un sistema i com un circuit de comunicacions, com una estructura profunda semiològica i semiòtica de signes i significats. Cada sistema cultural i social és com un llenguatge que pot descodificar-se i traduir-se al llenguatge d'un altre sistema, rastrejant les estructures elementals inconscients, que són comunes a totes les cultures, per respondre a una gramàtica equivalent, programada en el nostre cervell d'homo sapiens. D'aquí que la reflexió metodològica de l'antropologia se centri en el següent principi: "les nostres formulacions sobre sistemes simbòlics d'altres pobles s'han d'orientar en funció de l'actor" (Geertz, 1987, p.28). Aquesta orientació no mostra "l'arbitrarietat de la conducta humana [...] sinó la mesura en què la seva significació varia segons l'esquema de vida que l'informa".

"Comprendre la cultura d'un poble suposa captar el seu caràcter normal sense reduir la seva particularitat" (Geertz, 1987, p.27). Per tant, segons la indisociabilitat de l'etnografia i de l'antropologia (Velasco Maillo/García Castaño/Díaz de Roda, 1993), cal destacar que l'etnografia "és descripció densa [...]". Fer etnografia és com tractar de llegir (en el sentit d'interpretar un text) un

manuscrit estranger, borrós, farcit d'el·lipsis, d'incoherències, de sospitoses esmenes i de comentaris tendenciosos i a més a més escrit, no en les grafies convencionals de representació sonora, sinó en exemples volàtils de conducta modelada" (Geertz, 1988, p.24).

¿Ens pot sorprendre amb els supòsits anteriors que l'etnografia escolar, que "exigeix una captació prèvia dels supòsits bàsics de l'antropologia social" (Velasco Maillo/García Castaño/Díaz de Roda, 1993, p.14), "pretengui apropar els antropòlegs i els educadors" (p.19), ja que el desenvolupament de l'antropologia de l'educació i de l'etnografia escolar permetrà "explorar amb major profunditat l'educació com a procés interactiu?" (p.20). Per tant, "la conversa entre alumnes i professors a la classe [...] es pot considerar com la improvisació col·lectiva del significat i l'organització social en diferents moments" (Erickson, 1992, p.325), ja que l'anàlisi considera "les diferents classes impartides a l'escola com a trobades, i contempla la interacció que es porta a terme en elles com una variable de situacions sobre temes socioculturals generals" (p.325).

Les lliçons com a trobades educatives estan limitades parcialment pel fet "que els professors i els alumnes segueixen 'regles' culturalment normatives i prèviament apreses, però també situacions d'innovacions on els uns i els altres construeixen nous tipus de sentits a l'adaptar-se a les circumstàncies fortuïtes del moment" (Erickson, 1992, p.339). Enunciant més paradoxes, se'ns diu que "allà on sigui que s'apliqui, l'etnografia és un mode d'investigació que busca comprendre les pràctiques dels agents socials. Aquesta propietat de l'etnografia contribueix de forma decisiva a posar entre cometes les il·lusions que els agents projecten sobre la seva vida social i ens ajuda a mirar les 'substàncies', ja es tracti d'individus, de classes socials o d'altres realitats en el seu procés de constitució (Velasco Maillo/García Castaño/Díaz de Roda, 1993, p.317). Però, des de quin marc teòric? Des dels supòsits bàsics de l'antropologia social (cultural)? Doncs bé, acumuleu, acumuleu etnògrafs escolars Antropologia cultural i/o social. Així, "s'espera que els veritables etnògrafs de l'educació [...] puguin continuar amb el treball essencialment acadèmic d'atribuir cultura a les unitats més petites que constitueixen una preocupació immediata pels educadors professionals -els alumnes en l'escola, els professors en les aules i els administradors en els sistemes escolars- així com els macrosistemes on aquestes unitats estan immiscides" (Walcott, 1993, p.142).

L'antropologia de l'educació i l'etnografia escolar han de proporcionar una base "per a una concepció global de l'escolarització, especialment en el context de les realitats socials, polítiques i econòmiques" -els imperatius de la cultura, segons la terminologia de Cohen [...]. Alguns antropòlegs de l'educació es mostren crítics amb les tècniques de l'etnografia tradicional, argumentant que són difícils d'aplicar a l'educació a Amèrica. La crítica es dirigeix en concret a "l'etnografia de Malinowski". Assenyalen, per exemple, que no és el mateix

prendre com a unitat d'estudi una escola urbana a Amèrica que un poblat trobriand [...]. Em sembla que allò que no és apropiat és la comparació. Hauria de ser entre un poblat trobriand i una ciutat o un barri americà per un costat, o entre una escola americana i la institució educativa de les Trobriand" (Ogbu, 1993, p.146-147).

¿Per què continuar militant per una perspectiva -l'antropologia- que no disposa d'una visió més complexa i dialèctica de la relació entre dominació i reproducció, per un costat, i resistència i producció, per un altre, ni apunta als supòsits de la teoria de la legitimitat cultural que fa de la guerra -el/els camp(s) social(s) com a camp(s) de lluita(es)- el fons permanent de les institucions de poder -la fàbrica, el quarter, l'escola...? "L'Antropologia general (o l'Antropologia cultural) com a ciència de la cultura no és viable, a més a més, perquè la cultura en sentit genèric no existeix (més que d'una manera intencionada com a projecte de cultura universal). Allò que existeix són diverses cultures enfrontades les unes amb les altres en la lluita per la supervivència i, especialment, en el conjunt de totes les cultures que existeixen o han existit alguna vegada. Es poden diferenciar dos grups: les cultures estatals i les cultures no estatals [...]. L'Antropologia, com a ciència general de la cultura, no és res més que alguna cosa purament intencional, perquè ni existeix una sola cultura, ni sembla que una sola disciplina pugui cobrir el camp d'estudi de tota la cultura de les societats estatals (amb la seva Història, la seva Sociologia, la seva Psicologia, la seva Economia, etc. com a creences independents amb objectius i mètodes ben diferenciats" (Alvar González, 1988, p.235).

Malinowski (1993) indica que la finalitat del treball de camp etnogràfic és "arribar a captar el punt de vista de l'indígena, la posició davant la vida, comprendre la seva visió del món" (p.41). Però el contingut disciplinari de l'etnografia -la gent i els seus móns?- condueix a que la validesa i el disseny de la investigació etnogràfica ignori supòsits epistemològics bàsics, ja que sabem per Bourdieu (1976), Bertaux (1993) i Ibáñez (1979,1985) que l'elecció d'una tècnica d'investigació mai és una qüestió tècnica, això és natural, ja que cada tècnica pretén extreure o imposar la seva veritat a la realitat social. Amb les tècniques no només es recullen dades sinó que també se'n produeixen.

Per tant, els pressupostos teòrics de les tècniques etnogràfiques obliden:

1) Els gèneres específics de desigualtat social pel que fa al concepte de cultura no acaba aquí, així és, en el camp de la cultura, sinó que remet essencialment a poder, a grup i classe social: cultura dominant, cultura de grup i cultura de classe. D'aquí que "l'anàlisi de la cultura de classe deu a Marx i a Weber una doble raó per rebutjar l'ús mecànic del relativisme: el sociòleg no pot escamotejar, en la descripció de les diferents cultures de grup o de classe, les relacions socials que els lliguen en la desigualtat de força i la jerarquia de posicions, ja que els efectes d'aquestes relacions estan inscrits en la pròpia

significació de l'objecte que cal descriure. En aquest sentit, cal dir que una cultura que és legítima és, per suposat, una afirmació doblement constructiva. I és que no solament obliga a ensenyar que la cultura legítima és la dels dominants (tota cultura dels dominants no presenta necessàriament els aspectes d'una cultura legítima), sinó que obliga a demostrar [...] que s'imposa als dominats. És precís poder identificar empíricament aquells exclosos per la seva cultura amb comportaments de reconeixement dels valors que els exclouen: cultura culta, escolarització, costums, etc. La teoria legítima de l'ordre cultural assigna un camp al treball empíric que es podria definir com una sociologia de les formes i dels graus de consentiment en la dominació (Grignon/Passeron, 1992, p.39-40).

2) Les societats tribals i les cultures no estatals (Bueno, 1971) estan en un procés de conversió elles mateixes en societats civilitzades, en un procés complex -contradictori, és a dir, ple de resistències i de conflictes- de dominació simbòlica. No es pot comprendre una cultura en la seva coherència simbòlica com un univers significatiu autònom, oblidant tot allò que està fora d'ella i, en primer lloc, els efectes simbòlics de la dominació que pateixen els que practiquen aquesta cultura. "Quan es tracta -diran Grignon/Passeron (1992)- de nacions o d'ètnies que la història situa en relació d'interacció desigual, sempre és possible partir d'un balanç cultural que es basa en la seva autonomia prèvia per posteriorment descriure i interpretar, prenent com a referència aquest primer estat d'innocència simbòlica, els canvis de sentit i d'equilibri, els afegits o les amputacions, les alteracions o les reinterpretacions que produeix la instauració de la relació desigual. En aquest cas, un està còmodament instal·lat en una perspectiva de 'no culturació' o de 'contacte de civilitzacions'. S'assisteix així a un més ací de la dominació, d'on es deriva una certa comoditat metodològica del procés interpretatiu, ja que llavors es poden comparar dues configuracions reals per determinar, per diferència, els efectes produïts per la instauració de la dominació. Malgrat tot, no hi ha un més ací històric de les relacions desiguals entre classes o grups d'una mateixa societat, sinó únicament quan un es pregunta pel seu passat i per la seva constitució, una configuració anterior de les relacions de dominació, configuració ja establerta fins i tot quan es tracta de grups definits diferentment" (p.20).

Conseqüentment, com afirma Rabinow (1992), si els fets antropològics són transculturals, ho són "perquè es realitzen a través de les fronteres entre les cultures. Existeixen com experiències viscudes, però es converteixen en fets durant els processos d'interrogació, observació i experiència, on tant l'antropòleg com les persones que amb ell viuen estan immersos. Això implica que l'informant, primerament, ha d'aprendre com ha d'explicar la seva pròpia cultura, a fer-se conscient d'ella mateixa i començar a objectivar el seu propi món vital. Després, ha d'aprendre a 'presentar' això a l'antropòleg, a un estrany que per definició no entén ni les coses més òbvies. Aquesta presentació per part de l'informant ve definida a l'assumir una forma d'externalitat. A l'informant

se li demanana en una multitud de formes que pensi sobre aspectes concrets del seu propi món i, a partir d'aquí, construir pautes amb les quals presentar aquest objecte enfocat cap a algú que es troba fora de la seva cultura, que comparteix poques de les seves assumpcions i que té un propòsit i uns procediments opacs" (p.142-143).

3) Un altre oblit de la "màgia de l'etnògraf que li permet captar l'esperit dels indígenes, l'autèntic quadre de la vida tribal" (Malinowski, 1992, p.25), és que la interacció entre l'investigador, l'entrevistador, l'individu i la comunitat tribal entrevistada és una relació social en una estructura social que exerceix els seus efectes sobre els resultats que s'han d'establir: "només la reflexivitat, que és sinònim de mètode, però una reflectivitat reflectida, fundada sobre un ofici, una mirada sociològica, permet percebre i controlar sobre el camp, en la conducció de l'entrevista, els efectes de l'estructura social" (Bourdieu, 1993, p.904). L'ofici de sociòleg: "el sociòleg com a intèrpret del discurs sociològic no és (ni ha de ser) un semiòleg (que autonomitza i analitza les estructures lingüístiques com una realitat en si), adopta necessàriament en enfocament psicoanalític, que tendeix a reduir el sentit cap a una sobredeterminació del desig en el context d'un model estructural de la personalitat" (Ortí, 1990, p.183-184) que "com a sistema d'esquemes més o menys dominats i més o menys transposables, no és sinó la interiorització dels principis de la teoria del coneixement sociològic. A la temptació que sempre sorgeix de transformar els preceptes del mètode en receptes de cuina científica o en objectes de laboratori, només se li pot oposar un exercici constant de la vigilància epistemològica que, subordinant l'ús de tècniques i conceptes a un examen sobre les condicions i els límits de la seva validesa, prescriu la comoditat d'una aplicació automàtica de procediments provats i assenyali que tota operació, no importa com sigui de rutinària i repetida, s'ha de repensar a sí mateixa i en funció del cas particular" (Bourdieu, 1976, p.16). L'ofici que suposa un trencament "amb la concepció positivista del treball científic, amb una exaltació de l'observació i la seva innocent confiança en allò que Nietzsche va anomenar el "dogma de la immaculada concepció", la fundació d'una ciència sense científics, que redueix el subjecte cognoscible a un pur aparell registrador, suposa encara un trencament més, sense dubte psicològicament més difícil, amb aquesta espècie de "positivisme renovat" que Clifford Geertz presenta, amb un estil seductor d'escriure, com a model pels joves científics socials americans, a través de la seva lloança d'allò que [...] anomena "descripció densa", unida a l'exaltació del particularisme i el "coneixement local" [...]. ¿Per què haurien, tots aquests joves graduats acabats de sortir dels prestigiosos departaments d'antropologia i que aspiren a emular la "ciència normal" dels seus professors, de prendre com a objecte propi el procés de construcció del coneixement de l'objecte, reflexionant sobre les condicions pràctiques i objectives del seu propi coneixement? Per això haurien de qüestionar la seva autoritat, que es recolza en la creença col·lectiva, això és, en la confiança que cadascun té en els rituals rigurosos de la vella metodologia i en els exemples santificats dels pres-

tigiosos antecessors, així com en la pròpia autoimatge, en la idea que s'han fet, identificant-la amb la seva "vocació", d'allò que ja són i han d'arribar a ser, especialment en la seva relació -carregada d'ansietat- amb el "treball de camp" (Bourdieu, 1992, p.151-152).

La teoria de la legitimitat cultural, "en funció del seu principi constitutiu -restituir el sentit de les diferències culturals en funció del sistema de les diferències de força existents entre els grups d'una mateixa societat- té en compte la relació de dominació, és a dir, el sistema complex de mecanismes i d'efectes de jerarquització que, en una societat de classes, conforma una realitat social sobre la qual no es pot formular la hipòtesi implícita en una descripció de caire plenament relativista" (Grignon/Passeron, 1992, p.39). Aquesta teoria restitueix la força simbòlica a una descripció completa de les relacions de força ja que "el coneixement de les relacions de força existents entre grups i classes no proporciona, en general, la clau de les seves relacions simbòliques i del contingut de les seves cultures o de les seves ideologies. Insisteixo en això ja que amb freqüència s'oposa una lectura mínimament marxista de la reproducció a la tasca de descriure els mecanismes complexos de la dominació simbòlica o les relacions que no uneixen més que indirectament el funcionament de les cultures dominants i dominades a la dominació social" (Grignon/Passeron, 1992, p.30).

La força simbòlica possibilita el reconeixement d'un ordre com a legítim per part del conjunt dels grups socials que aquest ordre distribueix desigualment en termes de domini i d'obediència, d'oportunitats positives i d'oportunitats negatives. Per tant, "l'efecte pròpiament simbòlic de tot poder social d'imposició de sentit ha sigut efectivament definit en el paradigma conceptual de la reproducció com el conjunt dels efectes produïts pel reconeixement de la legitimitat que un poder és capaç d'imposar a l'imposar el desconeixement de les relacions de força que li permeten exercir la seva acció [...]. Però la "reduplicació" de les relacions de força que la força pròpia d'un simbolisme assegura mitjançant la dissimulació de les relacions de força que aquest simbolisme és capaç d'imposar, no perjudica en res les operacions culturals i les operacions socials -que cal descriure sempre, i que no són mai equivalents- mitjançant els quals opera aquesta constant transmutació social que fa de les "cadenaes de necessitat" "cadenaes d'imaginació" [...]. De la mateixa manera l'arbitrarietat cultural de qualsevol simbolisme, dominant o dominat, únicament apareix com a tal -¿cal repetir-lo?- si la comparem amb una altra, de tal manera que, al revelar la impossibilitat de deduir les "opcions" per a una cultura de qualsevol principi universal, qualsevol que aquest sigui (lògic o biològic), mostra que la seva reproducció suposa un "treball pedagògic" per imposar quelcom que no és evident en la socialització, l'educació o la legitimitació" (Grignon/Passeron, 1992, p.30-31).

Si la teoria de l'ordre cultural legítim es defineix com una sociologia de les

formes i dels graus de consentiment en la dominació, deixa veure que l'anàlisi cultural cal situar-lo en l'esfera del conflicte entre els grups i les classes, i això pel que fa a poder i dominació. I "el límit de la teoria de la legitimitat radica en el fet que no es pot descriure positivament -en el mateix moment en el qual objectiva l'arbitrarietat de la cultura de les classes dominants, al mostrar les relacions de força que aquestes classes són capaces d'imposar- l'arbitrarietat de les cultures dominades, és a dir, no pot descriure en totes les seves dimensions simbòliques allò que és i allò que encara funciona com a cultura, fins i tot, quan es tracta de cultures dominades. Quan la teoria de la legitimitat cultural dóna un pas més en la reivindicació del monopoli descriptiu incorre en una negació de sentit. Les pràctiques i les característiques culturals de les classes populars es veuen privades de la significació que tenen en funció de la seva pertinença a un sistema simbòlic quan el sociòleg enuncia una consciència avergonyida d'aquesta distància o d'aquestes faltes. De la mateixa manera que les cegueses sociològiques del relativisme cultural aplicat a les cultures populars promouen el populisme, que esgota íntegrament el sentit de les pràctiques populars en la felicitat monàdica de l'autosuficiència simbòlica, també la teoria de la legitimitat cultural corre sempre el risc, pel seu integrisme enunciatiu, de conduir al legitimisme que, sota la forma extrema del miserabilisme, fa balanç amb aire preocupat de totes les diferències com si fossin faltes, de totes les alteracions com si fossin alguna cosa de menys valor -ja sigui adoptant el to de recitació elitista o el de paternalisme-" (Grignon/ Passeron, 1992, p.40-41).

L'objecte de la sociologia de Bourdieu, en trencament amb la manera de pensar substancialista, i en virtut de la lògica del mode de pensament relacional que li és imminent, és el poder. "Així, la sociologia de l'educació és un capítol, i no menys inferior, de la sociologia del poder [...] situant-se en el fonament d'una antropologia general del poder i de la legitimitat" (Bourdieu, 1989, p.13). Per a Bourdieu, l'estudi dels efectes socials de la construcció i supervivència del món de l'educació "és, en definitiva, l'objecte de la sociologia de l'educació i de la cultura, objecte ara no ja real, sinó de coneixement i, per tant, inseparable d'una perspectiva, que és la que, precisament ho produeix i ho construeix. Aquesta perspectiva no considera allò que el sistema educatiu és, sinó allò que fa: convertir les diferències socials en diferències culturals i en diferències individuals, estampant en la superior subjectivitat i individualitat de l'home contemporani la lògica d'una creixent divisió social del treball i la llei d'una creixent i dissimètrica estructura de classes. En definitiva, com a branca de la sociologia de la cultura, la sociologia de l'educació estudia precisament allò que l'educació oculta i s'ha d'ocultar per continuar sent i estant, això és, estudia la seva relació amb el poder i la seva relació amb l'estructura de classes. Amagar i encobrir aquestes relacions és, des del punt de vista del coneixement, la funció essencial del discurs de l'expert o del polític, i així mateix constitueix el principal efecte del plantejament empirista, inclòs el llenguatge de l'essencialisme, omnipresent en aquest camp. El poder i les classes socials

no estan fora de l'educació i de la cultura sinó dins d'elles i determinant-les. Això ho estudia el sociòleg" (Lerena, 1988, p.103-104). Bàsicament, la cultura és només un sistema o xarxa de relacions simbòliques, dins del sistema social, i que consisteix en una xarxa de posicions objectives amb relació al poder i amb relació a les classes. Aquesta xarxa cal estudiar-la en termes d'estructura i de coaccions institucionals. "Aquesta estructura -segons Lerena (1988)- ho és d'un sistema que n'inclou tres: el de la cultura, el del poder i el de les classes socials [...]. La sociologia, i d'una manera patent, la sociologia de l'educació, treballa a la vegada [...] en aquests tres ordres de conceptualització" (p.114).

La sociologia de l'educació i de la cultura ha de fonamentar-se en les proposicions següents:

0. "Tot poder de violència simbòlica, o sigui, tot poder que aconsegueix imposar significacions i imposar-les com a legítimes dissimulant les relacions de força on es fonamenten la seva pròpia força, afegeix la seva força pròpia, és a dir, pròpiament simbòlica, a aquestes relacions de força" (Bourdieu/Passeron, 1977, p.44).

1. "Tota acció pedagògica (AP) és objectivament una violència simbòlica com a imposició, per un poder arbitrari, d'una arbitrarietat cultural" (Bourdieu/Passeron, 1977, p.45).

1.1 "L'AP és objectivament una violència simbòlica, en un primer sentit, en la mesura en què les relacions de força entre els grups o les classes que constitueixen una formació social són el fonament del poder arbitrari, que és la condició de la instauració d'una relació de comunicació pedagògica, o sigui, de la imposició i de la inculcació d'una arbitrarietat cultural segons un model arbitrari d'imposició d'inculcació (educació)" (ídem, p.46).

1.2 "L'AP és objectivament una violència simbòlica, en un segon sentit, en la mesura en què la delimitació objectivament implicada en el fet d'imposar i d'inculcar certs significats, tractats -per la selecció i exclusió que els és correlativa- com a dignes d'ésser reproduïts per una AP, reproduceix (en el doble significat del terme) la selecció arbitrària que un grup o una classe opera objectivament en i per la seva arbitrarietat cultural" (ídem,p.46).

2. "Pel que fa al poder de la violència simbòlica, que s'exerceix en una relació de comunicació que només poden produir el seu propi efecte, o sigui, pròpiament simbòlic, en la mesura en què el poder arbitrari que fa possible la imposició, no sembla mai en la seva completa veritat [...], i com a inculcació d'una arbitrarietat cultural que es realitza en una relació de comunicació pedagògica que solament pot produir el seu propi efecte, o sigui, pròpiament pedagògic, en la mesura en què l'arbitrarietat del contingut inculcat no apareix

mai en la seva completa veritat [...], l'AP implica necessàriament com a condició social pel seu exercici, l'autoritat pedagògica (A u P) i l'autonomia relativa de la instància encarregada d'exercir-la" (ídem, p.51-52).

I si el poder i les classes estan dins de l'educació i de la cultura, resulta, doncs, que l'escola sigui un camp de poder on les diferents classes socials assagen les diferents estratègies de reproducció/reconversió de les diferents espècies de capital econòmic, cultural o social. "En conseqüència, les estratègies de reproducció per les quals els portadors de diferents espècies de capital treballen per conservar o augmentar el seu patrimoni i, correlativament, per mantenir o millorar la seva posició en l'espai social, comporten inevitablement estratègies simbòliques que legitimen el fonament social de la seva dominació, és a dir, l'espècie de capital sobre la qual reposa el seu poder i el mode de reproducció que a ell s'associa inseparablement" (Bourdieu, 1989, p.377).

Bona part de la literatura pedagògica i sociològica redueix el subjecte a un algorisme o a la posició actual en què es troba. I escissió, dins d'aquest subjecte algoritmitzat i escindit -d'una racionalitat biopsicològica convertida en naturalesa humana- i una interiorització cultural derivada, fruit de la socialització. davant d'aquest subjecte, Bourdieu planteja la problemàtica de la producció social de subjectes a través de l'enfocament conceptual de la reproducció. Els subjectes no són únicament la posició actual que ocupen sinó també la història incorporada -feta cos- de les seves posicions anteriors. Els subjectes en posicions idèntiques produeixen estratègies diferents. La teoria de l'habitus explica aquesta producció. Els subjectes actuen d'acord amb les seves disposicions i/o habitus que depenen de les posicions que ocupen en el camp dels conflictes i lluites socials. Conseqüentment, cal situar en el centre de l'anàlisi la necessitat d'explicar les pràctiques dels agents i/o subjectes. Aquesta noció explica qualsevol estratègia de reproducció/reconversió i de contestació/resistència. D'aquí que la societat sigui sempre una reproducció -creació i transformació- constant d'estructures, i és en el terreny de la lluita on els grups i les classes en presència constantment estan buscant solucions de formes d'organització i funcionament que els permetin millorar les seves posicions respectives. Aquesta lluita no es realitza en el buit sinó en un camp de forces socialment estructurades d'una determinada manera en cada moment històric. Marx parla d'una relació dialèctica entre estructures socials i la lluita de classes en afirmar que són els homes els que fan la història, però condicionats per unes determinades estructures socials (de classe).

Així, amb relació a l'aspecte que plantegem a l'inici d'aquest apartat ¿cal jugar la carta de l'autonomització de les cultures i del diàleg multicultural o, més aviat, la carta del poder -i la dominació-, la carta dels grups i classes socials? Cal afirmar que tota relació de poder -o sigui, d'hegemonia- és una relació educativa i que, per tant, el treball social de l'animació sociocultural estigui lligat, per una part a comandaments socials concrets i, per una altra part a l'educació

d'adults, a l'educació de carrer, etc. significa una redefinició del mode d'exercir la dominació i el poder. En altres paraules, una particular forma de produir models humans: homes, de fet.

Vers la consideració essencialista de la cultura, cal assenyalar les relacions entre la cultura, l'estructura social, l'educació i la guerra. Aquesta és, com han establert Clastres, Foucault, Deleuze/Guattari, Negri, etc. el fons permanent "d'allò social" (=institucions de poder). Realment, allò que designa la paraula educació és una determinada jurisdicció de poder, dins de la qual els individus devenen i es constitueixen en subjectes en la mesura en què el poder fa d'ells el seu objecte (Lerena, 1983). Varela (1991) ha assenyalat com en aquell singular moment que fou la Il·lustració s'aspirava des del poder a dotar d'una legitimitat cultural que era, serà, i encara continua sent, una pedagogia amb tendències conformistes i/o normalitzadores. Però, també, una pedagogia condicionadora de fets culturals de convivència que són també ghettos, pràctica legitimada a través d'una ideologia ambivalent d'integració/assimilació cultural i de multiculturalisme/relativisme cultural.

Política cultural que implicava la dominació material i simbòlica dels grups socials que es trobaven en una situació de relativa autonomia respecte al poder central. De fet, l'esplendor il·lustrat troba les seves condicions de possibilitat en una combinació de formes dures i toves de dominació social i renovació infinita i de treball artístic. En l'interior d'aquest règim de governabilitat múltiple, emergeix el sentit històric i polític de la teoria i pràctica del particular subcamp del camp educatiu que és l'educació d'adults, l'animació sociocultural, etc., que tenen uns discursos ideològics (la funció de la ideologia consisteix en fer desitjables per als individus les necessitats de la societat) al servei de l'estat i de l'estabilització (sedentaritzar/regular els fluids de treball). Discursos on els objectes i els subjectes estan pensats de manera natural, de manera donada i no produïda, i les relacions i les operacions són pensades com a transparents: l'home és un animal racional i social, dotat de llenguatge, que es comunica amb els seus semblants. Procés ideològic que "inclou la reproducció en cada subjecte humà -per la via discursiva dels contes i/o per la via institucional dels comptes- de l'operació d'imposició (de l'ordre)/ ocultació (que ha estat imposada). Cada subjecte suporta dos dispositius amb una opacitat que està dissimulada perquè estan organitzats com un grup de transformacions: "el grup semàntic de les normes enunciades i practicades" (que marquen el seu mitjà i defineixen l'estructura del seu comportament verbal i gestual), i "el grup sintàctic de la fraseologia ideològica i de les estructures institucionals (on les seves paraules i els seus gestos s'insereixen com a elements)" (Ibáñez, 1985, p.124).

La sociologia de l'educació estudia processos específics de producció d'homes: la pràctica educativa familiar, la pràctica educativa psicoanalítica, la pràctica educativa feta per les esglésies, l'exèrcit, i com no, les pràctiques educatives

l·ligades, discursivament, a la pedagogia social. Aquestes pràctiques contribueixen a crear tipus humans particulars, individualitzats i singulars que només són intel·ligibles i només tenen existència real dins dels voltants específics de les relacions socials. I l'objecte de tota pràctica educativa és la imposició/inculcació d'un arbitrari cultural, i la imposició/inculcació d'aquesta arbitrarietat (no gratuïta ja que afavoreix i justifica la permanència d'un determinat sistema de relacions socials) amb cultura legítima cap a tots els seus membres. Per tant, tota jerarquització entre les diverses cultures existents com la jerarquització entre els homes concrets no es basa, en darrera instància, en principis racionals, ja que tot sistema de jerarquia social obeeix al diferent grau de poder i, en definitiva de força, entre els grups o les classes socials, "i en la seva conseqüència necessària, això és, a la instrumentalització d'uns homes en relació a uns altres homes" (Lerena, 1986, p.54).

Si el sociòleg és un dispositiu de reflexió -a través d'ell la societat reflexiona (Ibáñez, 1979, 1985) sobre si els sociòlegs crítics han d'investigar no únicament com funciona la llei de l'ordre, sinó també, i sobretot, investigar l'origen de la llei i l'ordre, així que cal observar el dispositiu de frontera- no hi ha organització social sense frontera, sigui exterior (allò que separa el sistema de l'ecosistema, el subjecte de l'objecte) o interior (la qual divideix el sistema -dominants/ dominats-, la qual divideix el subjecte -subjecte dividit-) o estructura social, la xarxa de dictats i interaccions. Per tant, la posició de la teoria de la legitimitat cultural en el camp intel·lectual i/o acadèmic implica disposicions d'invenció o producció -perverteixen o subverteixen la llei i l'ordre-; al contrari, la posició de la teoria sociològica/antropològica dominant implica disposicions de conservació o reproducció -no qüestionen la llei i l'ordre-.

L'anàlisi de la dinàmica de posicions i disposicions implica analitzar el procés de producció (com a producte), el procés de circulació (com a mercaderia), i el procés de consum (com a eina o mite) del discurs antropològic i sociològic en correlació amb el procés de dominació del món pel capital i/o dinàmica de puntuació del sistema pel poder d'algunes de les seves parts per explotar les altres parts, ja que la dominació capitalista és bàsicament la dominació sobre els homes. La dominació sobre la naturalesa és només un embut necessari. Per tant, cal començar pel fet que la sociologia i l'antropologia dominant compleixen dues funcions per l'ordre social vigent i pels poders que el regulen: una funció ideològica o discursiva -ideologia i ciència "més que dues formacions discursives separades, constitueixen dos comportaments inseparables de qualsevol formació discursiva" (Ibáñez, 1985, p.91)-, que consisteix en facilitar arguments per a la justificació d'aquest ordre i per a la legitimació d'aquests poders, i una funció teòrica/científica o pràctica, que consisteix en facilitar instruments per a la manipulació -dels súbdits i/o ciutadans- dins d'aquest ordre i per aquests poders. Aquestes dues funcions es distribueixen entre la teoria sociològica i antropològica i la investigació empírica. Així que si aquestes funcions les compleixen millor altres professionals, "la de justificació

altres ideòlegs (periodistes, parlamentaris, cures), la de manipulació altres tecnòcrates (economistes, estadístics, enginyers). Fins i tot per consolidar el seu estatus professional i/o acadèmic, els sociòlegs haurien d'abandonar el ghetto de les seves disciplines i dels seus paradigmes, i hauran de posar-se a pensar" (Ibáñez, 1985, p.96).

El capital és la categoria dominant en les societats occidentals. En ell, doncs, s'ha de concentrar la nostra atenció, ja que "construeix una xarxa sòlida de camins i parets per on han de circular -reduïdes a l'estat fluid- les coses i les persones. Mitjançant una tria de l'espai/temps, erigeix la xarxa sòlida, mitjançant l'aplicació a les persones i les coses del valor de canvi, aplicant el sistema numeral de la moneda o valor de canvi econòmic i/o sistema nominal de la llengua o valor de canvi semàntic, redueix a l'estat fluid, líquid, sota l'aplicació del sistema numeral de la moneda i, gasosos, sota l'aplicació del sistema nominal de la llengua, aconseguint que aquestes persones i coses s'acumulin al capital i circulin amb fluïdesa (liquidades i/o sublimades)" (Ibáñez, 1985, p.101).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, El oficio del sociólogo, Madrid, Siglo XXI, 1976.

BOURDIEU; PASSERON, La reproducción, Barcelona, Laia, 1977.

BOURDIEU, Cosas dichas, Barcelona, Gedisa, 1988.

- ¿Qué significa hablar?, Madrid, Akal, 1986.
- La distinción, Madrid, Taurus, 1988.
- La noblesse d'Etat, París, Minuit, 1989.
- El sentido práctico, Madrid, Taurus, 1991.
- Posfascio en Rabinow, Madrid, Júcar, 1992.
- La misère du mode, París, Seuil, 1993.

BUENO, Etnología y utopia, València, Azanca, 1971.

- Cultura, El Basílico, núm.4, octubre 1978.

CALVO BUEZAS, T. "Cultura, culturas, subcultura" dins Terminología científico-social, Barcelona, Anthropos, 1988.

ERICKSON, F. "El discurso en el aula como improvisación" dins VELASCO MAILLO; GARCÍA CASTAÑO; DÍAZ DE RODA, Lecturas de antropología para educadores, Madrid, Trotta, 1992.

EVERHART, P. "Leer, escribir y resistir" dins VELASCO MAILLO; GARCÍA CAS-

TAÑO; DÍAZ DE RODA, Lecturas de antropología para educadores, Madrid, Trotta, 1993.

GEETZ, C. El antropólogo como autor, Barcelona, Paidós, 1989.

- La interpretación de las culturas, México, Gedisa, 1987.

- Observando el Islam, Barcelona, Paidós, 1994.

GRIGNON/PASSERON, Lo culto y lo popular, Madrid, La piqueta, 1992.

GRIGNON, C. "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular" dins Educación y Sociedad, núm.12, Madrid, 1992.

HARRIS, M. El desarrollo de la teoría antropológica: una historia de las teorías de la cultura, Madrid, Siglo XXI, 1978.

IBÁÑEZ, J. Más allá de la sociología, Madrid, Siglo XXI, 1979.

- Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social, Madrid, Siglo XXI, 1985.

KAHN, J.S. El concepto de cultura, Barcelona, Anagrama, 1977.

KROEBER; KLUCKHOHN, Culture: A critical Review of concepts and definitions, Harward University, vol.47, núm.1, 1952.

LERENA, C. Reprimir y liberar, Madrid, Akal, 1983.

- Materiales de sociología de la educación y de la cultura, Madrid, Dero, 1985.

- "Educación" dins DEL CAMPO, S. Tratado de Sociología, Madrid, Taurus, 1988.

LEVI-STRAUSS, Antropología estructural, Buenos Aires, Eudeba, 1980.

MALINOWSKI, B. "Culture" dins Encyclopedia of the social sciences, vol.VI, New York, MacMillan, 1931.

- Una teoría científica de la cultura, Barcelona, Edhasa, 1970.

- "Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación", 1973, dins VELASCO MAILLO; GARCÍA CASTAÑO; DÍAZ DE RODA, Lecturas de antropología para educadores, Madrid, Trotta, 1993.

MARTÍNEZ VEIGA, V. Antropología social y cultural, Salamanca, Sígueme, 1976.

MEAD, M. Adolescencia, sexo y cultura en Somoa, Barcelona, Laia, 1972.

- Educación y cultura, Buenos Aires, Paidós, 1972.

MIRA, J.F. "Cultura" dins DEL CAMPO, S. Tratado de Sociología, Madrid, Taurus, 1988.

OGBU, J.H. "Etnografía escolar" dins VELASCO MAILLO; GARCÍA CASTAÑO; DÍAZ DE RODA, Lecturas de antropología para educadores, Madrid, Trotta, 1993.

ORTI, A. "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo" dins GARCÍA FERRANDO; IBÁÑEZ, J. I ALVIRA, F. [Comp.] El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación, Madrid, Alianza Universidad, 1990.

RABINOW, P. Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos, Madrid, Júcar, 1992.

RADCRIFFE-BROW, A.R. Structure and Function in Primitive Society, Londres, Oxford University, 1952.

TYLER, S. Cognitive Antropology, New York, Rinchart and Winston, 1969.

TYLOR, E.B. La cultura primitiva, Madrid, Ayuso, 1977.

VALERA, J. Modos de educación en la España de la Contrareforma, La piqueta, 1984.

VELASCO MAILLO; GARCIA CASTANO; DIAZ DE RODA, Lecturas de antropología para educadores, Madrid, Trotta, 1993.

WHITE, L.A. La ciencia de la cultura, Buenos Aires, Paidós, 1964.

WOLCOTT, H.F. "Sobre la intención etnográfica" dins VELASCO MAILLO; GARCÍA CASTAÑO; DÍAZ DE RODA, Lecturas de antropología para educadores, Madrid, trotta, 1993.

- "El maestro como enemigo" dins VELASCO MAILLO; GARCÍA CASTAÑO; DÍAZ DE RODA, Lecturas de antropología para educadores, Madrid, Trotta, 1993.