

Pierre Bourdieu

**Elementos de una teoría sociológica
de la percepción artística**

Toda percepción artística implica una operación consciente o inconsciente de desciframiento.

1.1. Acto de desciframiento que se ignora como tal, la "comprensión" inmediata y adecuada sólo es posible y efectiva en el caso particular en que la cifra cultural que posibilita el acto de desciframiento es dominada completa e inmediatamente por el observador (bajo la forma de competencia o de disposición cultivada) y se confunde con la cifra cultural que ha hecho posible la obra percibida.

En el cuadro de Rogier Van der Weyden *Los reyes magos* percibimos inmediatamente —como observa Erwin Panofsky— la representación de una aparición, la de un niño en quien reconocemos al "niño Jesús". ¿Cómo sabemos que se trata de una aparición? El halo de resplandor dorado que rodea al niño no podría constituir una prueba suficiente, pues lo encontramos en representaciones de la natividad, en las que el niño Jesús es "real". Nuestra conclusión se debe a que el niño se mantiene en el aire, sin soporte visible, y esto aun cuando la representación no habría sido diferente si el niño hubiera estado sentado sobre un cojín (como en el modelo que seguramente utilizó Rogier Van der Weyden). Pero se podrían invocar centenares de representaciones en las que seres humanos, animales u objetos inanimados parecen suspendidos en el aire contra la ley de la gravedad, sin que por eso se presenten como apariciones. Por ejemplo, en una miniatura de los *Evangelios de Otón III*, de la Staatsbibliothek de Munich, toda una ciudad está representada en el centro de un espacio vacío, mientras que los personajes que participan en la acción se apoyan en el suelo; ahora bien, se trata de una ciudad muy real, la que fue el lugar de la resurrección de los jóvenes representados en primer plano. Si, "en una fracción de segundo y de manera casi automática", percibimos el personaje aéreo como una aparición, mientras que no vemos ninguna connotación milagrosa en la ciudad que flota en el aire, es porque "leemos lo que vemos en función de lo que sabemos de la manera,

variable según las condiciones históricas, de expresar en formas los objetos y los acontecimientos históricos"; de manera más precisa, cuando desciframos una miniatura de alrededor del año mil, presuponemos inconscientemente que el espacio vacío sirve solamente de trasfondo abstracto e irreal en lugar de integrarse en un espacio unitario, aparentemente natural, en el que lo sobrenatural y lo milagroso pueden así surgir como tales, como en el cuadro de Rogier Van der Weyden.¹

Por el hecho de obedecer inconscientemente a las reglas que rigen un tipo particular de representación del espacio, cuando descifra un cuadro construido según esas reglas el espectador cultivado o competente de nuestra sociedad puede aprehender inmediatamente como "visión sobrenatural" un elemento que, por referencia a otro sistema de representación en el que las regiones del espacio estarían de algún modo "yuxtapuestas" o "agregadas" en lugar de integrarse en una representación unitaria, podría parecer "natural" o "real". "La concepción perspectivista —declara Panofsky— impide al arte religioso todo acceso a la regla de lo mágico . . . , pero le abre una región completamente nueva, la región de lo 'visionario', en la que el milagro se transforma en una experiencia inmediatamente percibida del espectador, porque los hechos sobrenaturales irrumpen en el espacio visible, aparentemente natural, que les es familiar, y le permiten de ese modo penetrar verdaderamente en la esencia sobrenatural de ese espacio."²

Si la cuestión de las condiciones que hacen posible la experiencia de la obra de arte —y, de manera más general, del mundo de los objetos culturales— como inmediatamente dotada de sentido está radicalmente excluida de esa experiencia misma, es porque la reasunción de la intención objetiva de la obra (que puede no coincidir en nada con la intención del autor) es perfectamente adecuada y se realiza inmediatamente en el caso, y sólo en ese caso, en que la cultura que el creador incorpora a su obra coincide con la cultura, o más precisamente, con la *competencia artística* que el espectador incorpora al desciframiento de la obra: en ese caso, todo va de suyo y no se

plantea la cuestión del sentido, del desciframiento del sentido y de las condiciones de ese desciframiento.

1.2. El malentendido surge habitualmente cada vez que no se cumplen esas condiciones particulares: la ilusión de la comprensión inmediata conduce a una comprensión ilusoria basada en un error de cifra.³ Al no percibirse las como codificadas, y codificadas según otro código, se aplica inconscientemente a las obras de una tradición extraña el código válido en la percepción cotidiana, para el desciframiento de los objetos familiares: no hay percepción que no incorpore un código inconsciente y hay que evocar radicalmente el mito del "ojo nuevo" como una concesión a la ingenuidad y a la inocencia. Si los espectadores menos cultivados de nuestras sociedades son tan propensos a exigir *el realismo de la representación* es, entre otras razones, porque, careciendo de categorías de percepción específicas, no pueden aplicar a las obras de la cultura erudita otra cifra que aquella que les permite aprehender los objetos de su entorno cotidiano como dotados de sentido. La comprensión mínima, aparentemente inmediata, a la que llega la mirada más desarmada, aquella que permite reconocer una casa o un árbol, supone también una concordancia parcial (y, desde luego, inconsciente) entre el artista y el espectador sobre las categorías que definen la figuración de lo real que una sociedad histórica considera "realista" (véase § 1.3.1. y nota).

1.3. La teoría espontánea de la percepción artística se funda en la experiencia de la familiaridad y de la comprensión inmediata (caso particular que se ignora como tal).

1.3.1. Los hombres cultivados son los indígenas de la cultura erudita y, en ese carácter, se ven llevados a esa especie de etnocentrismo que se puede llamar etnocentrismo de clase, que consiste en considerar como natural, es decir al mismo tiempo obvia y fundada en su naturaleza, una manera de percibir que no es más que una entre otras posibles, y que se adquiere mediante la educación difusa o específica, consciente o inconsciente, institucionalizada o no institucionalizada. "Para el que usa anteojos —objeto que, por la distancia, está tan cerca de él que 'se le cae

sobre la nariz'— ese instrumento está más lejos, dentro del mundo que lo rodea, que el cuadro colgado a la pared de enfrente. La proximidad de ese instrumento es tan grande que habitualmente pasa inadvertido." Tomando el análisis de Heidegger en un sentido metafórico, se puede decir que la ilusión del "ojo nuevo" como "ojo desnudo" es propia de quienes llevan los anteojos de la cultura y no ven lo que éstos les permiten ver, así como no ven que no verían si estuvieran desprovistos de aquello que les permite ver.⁴

1.3.2. Inversamente, los menos provistos están frente a la cultura erudita en una situación muy semejante a la del etnólogo que se encuentra ante una sociedad extraña y que asiste, por ejemplo, a un ritual cuya clave no conoce. El desconcierto y la *ceguera cultural* de los espectadores menos cultivados recuerdan objetivamente la verdad objetiva de la percepción artística como desciframiento mediato: puesto que la información ofrecida por las obras expuestas excede la capacidad de desciframiento del espectador, éste las percibe como carentes de significación, o más exactamente, de estructuración y de organización, porque no puede "decodificarlas", es decir reducir las al estado de forma inteligible.

1.3.3. El conocimiento erudito se distingue de la experiencia ingenua —ya sea que se manifieste por el desconcierto o por la comprensión inmediata— en que implica la conciencia de las condiciones que permiten la percepción adecuada. La ciencia de la obra de arte tiene por objeto aquello que hace posible tanto esa ciencia como la comprensión inmediata de la obra de arte, es decir la cultura. Incluye, pues, por lo menos implícitamente, la ciencia de la diferencia entre el conocimiento erudito y la percepción ingenua. "El historiador del arte se distingue del espectador 'ingenuo' en que es consciente de la situación."⁵ Es obvio que resultaría un poco difícil subsumir a todos los auténticos historiadores del arte bajo un concepto definido por Panofsky de una manera tan evidentemente normativa.

Toda operación de desciframiento exige un código más o menos complejo, cuyo dominio es más o menos total.

2.1. La obra de arte, como todo objeto cultural, puede ofrecer significaciones de niveles diferentes según la clave de interpretación que se le aplica; las significaciones de nivel inferior, es decir las más superficiales, resultarán parciales y mutiladas, por lo tanto erróneas, mientras no se comprendan las significaciones de nivel superior que las engloban y las transfiguran.

2.1.1. La experiencia más ingenua encuentra ante todo, según Panofsky, "la capa primaria de las significaciones en las que podemos penetrar sobre la base de nuestra experiencia existencial", o, en otros términos, el "sentido fenoménico que puede subdividirse en sentido de cosas y sentido de las expresiones"; esa aprehensión se apoya en "conceptos demostrativos" que sólo designan y captan las propiedades sensibles de la obra (por ejemplo, cuando se describe un durazno como aterciopelado o un encaje como vaporoso), o la experiencia emocional que esas propiedades suscitan en el espectador (cuando se habla de colores severos o alegres). Para llegar a la "capa de los sentidos, capa secundaria, que sólo puede ser descifrada a partir de un conocimiento transmitido de manera literaria" y que podemos llamar "región del sentido del significado", debemos contar con "conceptos propiamente caracterizadores", que superan la simple designación de las cualidades sensibles y, captando las características estilísticas de la obra de arte, constituyen una verdadera "interpretación" de la obra. Dentro de esta capa secundaria, Panofsky distingue por un lado "el asunto secundario o convencional", es decir "los temas o conceptos que se manifiestan en imágenes, historias o alegorías" (por ejemplo, cuando un grupo de personajes sentado en torno a una mesa según cierta disposición representa La Cena), cuyo desciframiento incumbe a la iconografía, y por otro lado "el sentido o el contenido intrínseco", que la interpretación iconológica no puede recuperar sino a condición de tratar las significaciones iconográficas y los métodos de composición como "símbolos culturales", como expresio-

nes de la cultura de una época, de una nación o de una clase, y de esforzarse por determinar "los principios fundamentales que sostienen la elección y la presentación de los motivos, así como la producción y la interpretación de imágenes, historias y alegorías, y que dan un sentido incluso a la composición formal y a los procedimientos técnicos".⁶ El sentido captado por el acto primario de desciframiento es absolutamente diferente según constituya el total de la experiencia de la obra de arte o que se integre en una experiencia unitaria, que engloba los niveles superiores de significación. De este modo, sólo a partir de una interpretación iconológica las composiciones formales y expresivas adquieren su sentido completo y se revelan al mismo tiempo las insuficiencias de una interpretación preiconográfica o preiconológica. En el conocimiento adecuado de la obra, los diferentes niveles se articulan en un sistema jerarquizado, en el que lo englobante resulta a su vez englobado, y el significado se transforma a su vez en significante.

2.1.2. La percepción desarmada, reducida a la captación de las significaciones primarias, es una percepción mutilada. Frente a lo que se podría llamar, retomando una expresión de Nietzsche, "el dogma de la inmaculada percepción", fundamento de la representación romántica de la experiencia artística, la "comprensión" de las cualidades "expresivas" y, si podemos decir, "fisonómicas" de la obra no es más que una forma inferior y mutilada de la experiencia estética, porque, al no estar sostenida, controlada y corregida por el conocimiento del estilo, de los tipos y de los "síntomas culturales", utiliza una cifra que no es ni adecuada ni específica. Se puede admitir, sin duda, que la experiencia interna como capacidad de respuesta emocional a la connotación (por oposición a la denotación) de la obra de arte, constituye una de las claves de la experiencia artística. Pero Raymond Ruyer tiene mucha razón al oponer la significación, que define como "epicrítica", y la expresividad, que describe como "protopáthica, es decir más primitiva, más tosca, de nivel inferior, ligada al diencéfalo, mientras que la significación está ligada a la corteza cerebral".

2.1.3. La observación sociológica permite descubrir efectivamente realizadas, las formas de percepción que corresponden a los diferentes niveles que los análisis teóricos constituyen por una distinción de razón. Todo bien cultural, desde la cocina hasta la música serial, pasando por el "western", puede ser objeto de aprehensiones que van de la simple sensación actual hasta la degustación erudita. La ideología del "ojo nuevo" ignora el hecho de que la sensación o la afección que suscita la obra de arte no tiene el mismo "valor" cuando constituye toda la experiencia estética y cuando se integra en una experiencia adecuada de la obra de arte. Se puede, pues, distinguir por abstracción dos formas opuestas y extremas del placer estético, separadas por todas las gradaciones intermedias: el *goce*, que acompaña la percepción estética reducida a la simple *aisthesis*, y el *deleite*, obtenido por la degustación erudita y que supone, como condición necesaria aunque no suficiente, el desciframiento adecuado. Igual que la pintura, la percepción de la pintura es cosa mental, por lo menos cuando está de acuerdo con las normas de percepción inmanentes a la obra de arte, o, en otros términos, cuando la intención estética del espectador se identifica con la intención objetiva de la obra (que no debe identificarse con la intención del artista).

2.1.4. La percepción más desarmada tiende siempre a superar el nivel de las sensaciones y de las afecciones, es decir la pura y simple *aisthesis*: la interpretación asimiladora que lleva a aplicar a un universo desconocido y extraño los esquemas de interpretación disponibles, es decir aquellos que permiten aprehender el universo familiar como dotado de sentido, se impone como un medio de restaurar la unidad de una percepción integrada. Aquellos para quienes las obras de la cultura erudita hablan una lengua extraña están condenados a imponer a su percepción de la obra de arte categorías y valores extrínsecos, aquellos que organizan su percepción cotidiana y orientan sus juicios prácticos. La estética de las diferentes clases sociales no es pues, salvo excepción, más que una dimensión de su ética, o mejor, de su *ethos*: es así como las preferencias estéticas de los pequeñoburgueses aparecen co-

mo la expresión sistemática de una disposición ascética que también se expresa en las otras dimensiones de su existencia.

2.2. La obra de arte considerada como un bien simbólico (y no como un bien económico, lo que también puede ser) sólo existe como tal para quien posee los medios de apropiársela, es decir, de descifrarla. ⁷

2.2.1. El grado de competencia artística de un agente se mide por el grado en que domina el conjunto de instrumentos de la apropiación de la obra de arte, disponibles en un momento dado, es decir los esquemas de interpretación que son la condición de la apropiación del capital artístico o, en otros términos, la condición del desciframiento de las obras de arte ofrecidas a una sociedad dada en un momento dado.

2.2.1.1. La competencia artística puede definirse, provisionalmente, como el conocimiento previo de las posibles divisiones en clases complementarias de un universo de representación; el dominio de este tipo de sistema de clasificación permite situar a cada elemento del universo en una clase necesariamente definida respecto de otra clase, constituida por todas las representaciones artísticas, consciente o inconscientemente tomadas en consideración, que no pertenecen a la clase en cuestión. El estilo propio de una época y de un grupo social no es más que una clase tal, definida con respecto a todas las obras del mismo universo que excluye y que constituyen su complemento. El *reconocimiento* (o, como dicen los historiadores del arte utilizando el vocabulario de la lógica, la *atribución*) procede por *eliminación sucesiva* de las posibilidades efectivamente realizadas en la obra considerada. Se ve de inmediato que la incertidumbre ante las diferentes características susceptibles de ser atribuidas a la obra considerada (autores, escuelas, épocas, estilos, temas, etcétera) puede ser eliminada por la aplicación de códigos diferentes, que funcionan como sistemas de clasificación; puede tratarse tanto de un código propiamente artístico que, al permitir el desciframiento de las características específicamente estilísticas, permite asignar la obra considerada a la clase constituida por el conjunto de las obras de una época, de

una sociedad, de una escuela o de un autor (“es un Cézanne”), o del código de la vida cotidiana que, como conocimiento previo de las posibles divisiones en clases complementarias del universo de los significantes y del universo de los significados, y de las correlaciones entre las divisiones de uno y las divisiones de otro, permite asignar la representación particular, tratada como signo, a una clase de significantes y de ese modo saber, en virtud de las correlaciones con el universo de los significados, que el significado correspondiente pertenece a tal clase de significados (“es un bosque”).⁸ En el primer caso el espectador se interesa por la *manera de tratar* las hojas o las nubes, es decir por las indicaciones estilísticas, ubicando la posibilidad realizada, característica de una clase de obras, por oposición al universo de las posibilidades estilísticas; en el otro caso trata a las hojas o las nubes como indicaciones o señales asociadas, según la lógica ya definida, a significaciones que trascienden la representación misma (“es un álamo”; “es una tormenta”).

2.2.1.2. La competencia artística se define pues como el conocimiento previo de los principios de división propiamente artísticos que permiten ubicar una representación, por la clasificación de las indicaciones *estilísticas* que contiene, entre las posibilidades de representación que constituyen el universo artístico y no entre las posibilidades de representación que constituyen el universo de los objetos cotidianos (o, más precisamente, de los utensilios) o el universo de los signos —lo que equivaldría a tratarla como un simple monumento, es decir como un simple medio de comunicación encargado de transmitir una significación trascendente. Percibir la obra de arte de manera propiamente estética, es decir como signifiante que no significa nada más que a sí mismo, no consiste, como a veces se dice, en considerarla “sin vinculación con otra cosa que ella misma, ni emocional ni intelectualmente” —en una palabra, no consiste en abandonarse a la obra aprehendida en su singularidad irreductible— sino en indicar en ella los *rasgos estilísticos distintivos*, relacionándola con el conjunto de las obras que constituyen la clase de la que forma parte, y solamente con esas obras. Opuestamente, el gusto de las

clases populares se define, a la manera de lo que Kant describe en la *Crítica del juicio* con el nombre de “gusto bárbaro”, por el rechazo o la imposibilidad (habría que decir el rechazo-imposibilidad) de efectuar la distinción entre “lo que gusta” y “lo que provoca placer”, y, más generalmente, entre el “desinterés”, único garante de la cualidad estética de la contemplación, y “el interés de los sentidos”, que define “lo agradable”, o “el interés de la razón”; ese gusto exige que toda imagen cumpla una función, aunque fuera la de signo, de modo que esa representación “funcionalista” de la obra de arte puede fundarse en el rechazo de la gratuidad, el culto del trabajo o la valorización de “lo instructivo” (por oposición a “lo interesante”), y también en la imposibilidad de situar a cada obra particular en el universo de las representaciones, por no contar con principios de clasificación propiamente estilísticos.⁹ De lo que se deriva que una obra de arte de la cual esperan que exprese inequívocamente una significación que trascienda el significado es tanto más desconcertante para los más desprovistos cuanto más completamente cancela, como lo hacen las artes no figurativas, la función narrativa y designativa.

2.2.1.3. El grado de competencia artística no depende solamente del grado en que se domina el sistema de clasificación disponible, sino también del grado de complejidad o de refinamiento de ese sistema de clasificación, midiéndose, pues, por la actitud para efectuar un número más o menos grande de divisiones sucesivas en el universo de las representaciones y, por lo tanto, para determinar clases más o menos finas. Para quien no dispone más que del principio de división en arte románico y arte gótico, todas las catedrales góticas se encuentran ubicadas en la misma clase y, al mismo tiempo, son indistintas, mientras que una competencia mayor permite percibir las diferencias entre los estilos propios de las épocas “primitiva”, “clásica” y “tardía”, o incluso reconocer, dentro de cada uno de esos estilos, las obras de una misma escuela o aun de un arquitecto. De este modo, la aprehensión de los rasgos que constituyen la originalidad de las obras de una época respecto de las de otra época o, dentro de esta clase, de las obras

de una escuela o incluso de las obras de un autor respecto de las demás obras de su escuela o de su época, o aun de una obra particular de un autor respecto del conjunto de su obra, esa aprehensión es indisoluble de la de las redundancias, es decir de la captación de los tratamientos típicos de la materia pictórica que definen un estilo: en una palabra, la captación de las semejanzas supone la referencia implícita o explícita a las diferencias, y viceversa.

2.3 El código artístico como sistema de los principios de las posibles divisiones en clases complementarias del universo de las representaciones ofrecidas a una sociedad dada en un momento dado tiene el carácter de una institución social.

2.3.1. Sistema históricamente constituido y fundado en la realidad social, ese conjunto de instrumentos de percepción que forma el modo de apropiación de los bienes artísticos —y, más generalmente, de los bienes culturales— en una sociedad dada, en un momento dado, no depende de las voluntades y de las conciencias individuales, y se impone a los individuos singulares, generalmente sin que lo adviertan, definiendo las distinciones que pueden efectuar y aquellas que se les escapan. Cada época organiza el conjunto de las representaciones artísticas según un sistema institucional de clasificación que le es propio, vinculando obras que otras épocas distinguían, distinguiendo obras que otras épocas vinculan, y los individuos tienen dificultad para pensar otras diferencias que aquellas que el sistema de clasificación disponible les permite pensar. “Supongamos —escribe Longhi— que los naturalistas e impresionistas franceses, entre 1680 y 1880, no hayan firmado sus obras y que no hayan tenido a su lado, como heraldos, a críticos y periodistas de la inteligencia de un Geoffroy o de un Duret. Imaginémoslos olvidados, por efecto de un trastrocamiento del gusto y de una larga decadencia de la investigación erudita, olvidados durante cien o ciento cincuenta años. ¿Qué es lo primero que ocurriría si la atención se volviera hacia ellos? Es fácil prever que, en una primera fase, el análisis comenzaría por distinguir en esos materiales mudos varias entidades más simbólicas que históricas. La primera llevaría el nombre

simbólico de Manet, que absorbería una parte de la producción juvenil de Renoir, e incluso, me temo, algunos Gervex, sin contar a todo González, todo Morizot y todo el joven Monet; en cuanto al Monet más tardío, también él convertido en símbolo, engulliría casi todo Sisley, una buena parte de Renoir, y, peor aún, algunas docenas de Boudin, varios Lebour y varios Lépine. Tampoco se puede excluir que algunos Pissarro, e incluso, recompensa poco halagadora, más de un Guillaumin, sean atribuidos en ese caso a Cézanne".¹⁰ Todavía más convincente que esta especie de variación imaginaria, el estudio histórico de Berne Joffroy sobre las representaciones sucesivas de la obra del Caravaggio muestra que la *imagen pública* que los individuos de una época determinada tienen de una obra es, hablando con propiedad, el producto de los instrumentos de percepción, históricamente constituidos, por lo tanto históricamente cambiantes, que les suministra la sociedad de la que forman parte: "Sé muy bien lo que se dice sobre las disputas de atribución; que no tienen nada que ver con el arte, que son mezquinas y que el arte es grande..." La idea que nos hacemos de un artista depende de las obras que se le atribuyen y, lo queramos o no, esa idea global que nos hacemos de él impregna nuestra mirada sobre cada una de sus obras.¹¹ De esta manera, la historia de los instrumentos de percepción de la obra es el complemento indispensable de la historia de los instrumentos de producción de la obra, en la medida en que toda obra es hecha, de algún modo, dos veces, por el creador y por el espectador, o mejor, por la sociedad a la que pertenece el espectador.

2.3.2. La legibilidad modal de una obra de arte (para una sociedad dada de una época dada) es función de la distancia entre el código que exige objetivamente la obra considerada y el código como institución históricamente constituida; la legibilidad de una obra de arte para un individuo particular es función de la distancia entre el código, más o menos complejo y refinado, que exige la obra, y la competencia individual, definida por el grado en que se domina el código social, que es también más o menos complejo y refinado. De este modo, como observa Boris

de Schloezer, cada época tiene sus esquemas melódicos que hacen que los individuos aprehendan inmediatamente la estructura de las secuencias de sonidos que están de acuerdo con esos esquemas: "Actualmente necesitamos cierto entrenamiento para apreciar el canto gregoriano, y muchas monodias de la edad media parecen no menos desconcertantes que una frase melódica de Alban Berg. Pero, cuando una melodía se inserta fácilmente en los marcos a que estamos habituados, ya no es necesario reconstruirla, su unidad está dada y la frase llega a nosotros en bloque, por así decirlo, a la manera de un acorde. En ese caso, es capaz de actuar mágicamente, siempre a la manera de un acorde, de un timbre; si se trata, en cambio, de una melodía cuya estructura ya no se adecua a los esquemas consagrados por la tradición —la tradición de la ópera italiana, la de Wagner o la de la canción popular— la síntesis se efectúa a veces, aunque no sin dificultad." ¹²

2.3.3. Puesto que las obras que constituyen el capital artístico de una sociedad dada en un momento dado exigen códigos desigualmente complejos y refinados, por lo tanto susceptibles de ser adquiridos con mayor o menor facilidad y rapidez mediante un aprendizaje institucionalizado o no institucionalizado, tales obras se caracterizan por niveles de emisión diferentes, de modo que se puede reformular la proposición precedente (cf. § 2.3.2.) en los siguientes términos: la legibilidad de una obra de arte para un individuo particular es función de la *distancia entre el nivel de emisión* ¹³ definido como el grado de complejidad y de fineza intrínsecos del código exigido por la obra, y el *nivel de recepción*, definido como el grado en que ese individuo domina el código social, que puede ser más o menos adecuado al código exigido por la obra. Cada individuo posee una capacidad definida y limitada de aprehensión de la "información" propuesta por la obra —capacidad que es función del conocimiento que posee del código genérico del tipo de mensaje considerado (ya sea la pintura en su conjunto, o la pintura de tal época, de tal escuela o de tal autor)—. Cuando el mensaje excede las posibilidades de aprehensión o, más exactamente, cuando el código de la obra supera en fineza y en complejidad

el código del espectador, éste se desinteresa de lo que se le aparece como mezcolanza sin rima ni sentido, como juego de sonidos o de colores desprovisto de toda necesidad. Dicho de otro modo: colocado ante un mensaje demasiado rico para él, o, como dice la teoría de la información, "abrumador" (*overwhelming*), se siente "aplastado" (cf. § 1.3.2.).

2.3.4. De lo anterior se sigue que para incrementar la legibilidad de una obra de arte (o de un conjunto de obras de arte como las que se exponen en un museo) y para reducir el malentendido derivado de la distancia, se puede bajar el nivel de emisión o bien elevar el nivel de recepción. La única manera de bajar el nivel de emisión de una obra consiste en suministrar, al mismo tiempo que la obra, el código según el cual está codificada, y esto en un discurso (verbal o gráfico) cuyo código ya domina (parcial o totalmente) el receptor, o que ofrece continuamente el código de su propio desciframiento, de acuerdo con el modelo de la comunicación pedagógica perfectamente racional. Se ve de pasada que toda acción tendiente a bajar el nivel de emisión contribuye, de hecho, a elevar el nivel de recepción.

2.3.5. Las reglas que definen en cada época la legibilidad del arte contemporáneo no son más que una aplicación particular de la ley general de la legibilidad. La legibilidad de una obra contemporánea varía en primer lugar según la relación que los creadores mantienen, en una época dada, en una sociedad dada, con el código de la época precedente; pueden distinguirse, muy groseramente, *períodos clásicos*, en los que un estilo alcanza su perfección propia y los creadores explotan, hasta consumirlas y, quizás, agotarlas, las posibilidades suministradas por un arte de inventar que ellos han heredado, y *períodos de ruptura*, en los que se inventa un nuevo arte de inventar, y se engendra una nueva gramática generadora de formas, en ruptura con las tradiciones estéticas de un tiempo y de un medio. El desajuste entre el código social y el código exigido por las obras tiene, evidentemente, todas las posibilidades de ser más reducido en los períodos clásicos que en los períodos de ruptura, infinita-

mente más reducido sobre todo que en los *períodos de ruptura continua*, tal como el que hoy vivimos. La transformación de los instrumentos de producción artística precede necesariamente la transformación de los instrumentos de percepción artística, y la transformación de los modos de percepción no puede efectuarse sino lentamente, ya que se trata de desarraigar un tipo de competencia artística (producto de la interiorización de un código social, tan profundamente inscrito en los hábitos y las memorias que funcionan a nivel inconsciente), para sustituirlo por otro, por un proceso de interiorización, necesariamente largo y difícil.¹⁴ La inercia propia de las competencias artísticas (o, si se quiere, de los *habitus*) es causa de que, en los períodos de ruptura, las obras producidas por medio de instrumentos de producción artística de un nuevo tipo estén destinadas, durante cierto tiempo, a ser percibidas por medio de instrumentos de percepción antiguos, los mismos contra los cuales se constituyeron aquéllos. Los hombres cultivados, que pertenecen a la cultura por lo menos tanto como la cultura les pertenece, se orientan siempre a aplicar a las obras de su época categorías heredadas y a ignorar al mismo tiempo la novedad irreductible de obras que aportan con ellas las categorías mismas de su propia percepción (por oposición a las obras que se podría llamar académicas, en un sentido muy amplio, y que no son más que la expresión de un código o mejor de un *habitus* preexistente). A los devotos de la cultura, entregados al culto de las obras consagradas de los profetas difuntos, así como a los sacerdotes de la cultura, dedicados, como los profesores, a la organización de ese culto, se oponen en todo los profetas culturales, es decir los creadores que quebrantan la rutina del fervor ritualizado esperando convertirse a su vez en el objeto del culto rutinario de nuevos sacerdotes y de nuevos devotos. Si es cierto que como dice Franz Boas, “el pensamiento de lo que llamamos las clases cultivadas se regula principalmente por los ideales que transmitieron las generaciones pasadas”,¹⁵ no es menos cierto que la ausencia de toda competencia artística no es ni la condición necesaria ni la condición suficiente de la percepción adecuada de las obras innovadas o, *a fortiori*, de

la producción de tales obras. La ingenuidad de la mirada no podría ser aquí más que la forma suprema del refinamiento del ojo. El hecho de carecer de claves de ningún modo predispone a comprender obras que exigen solamente que se rechacen todas las claves antiguas para esperar de la obra misma que entregue la clave de su propio desciframiento. Es precisamente, como se vio, la actitud que los más desarmados frente al arte erudito se sienten menos dispuestos a adoptar (cf. § 2.2.1.2.). La ideología según la cual las formas más modernas del arte no figurativo son más directamente accesibles a la inocencia de la infancia o de la ignorancia que a la competencia adquirida por una formación que se considera deformante, como la de la escuela, no sólo está refutada por los hechos;¹⁶ si las formas más innovadoras del arte no se entregan primero sino a algunos virtuosos (cuyas posiciones de vanguardia se explican siempre, en parte, por el lugar que ocupan en el campo intelectual y, más generalmente, en la estructura social)¹⁷ es porque exigen la aptitud para romper con todos los códigos, empezando evidentemente por el código de la existencia cotidiana, y porque esa aptitud se adquiere con la frecuentación de obras que exigen códigos diferentes y con la experiencia de la historia del arte como sucesión de rupturas con los códigos establecidos. En una palabra, la aptitud para dejar a un lado todos los códigos disponibles para remitirse a la obra misma, en lo que ésta tiene, a primera vista, de más insólito, supone ya realizado el dominio del código de los códigos, que regula la aplicación adecuada de los diferentes códigos sociales objetivamente exigidos por el conjunto de las obras disponibles en un momento dado.

3

Dado que la obra de arte sólo existe como tal en la medida en que es percibida, es decir descifrada, resulta obvio que las satisfacciones vinculadas a esta percepción —ya se trate de deleite propiamente estético o de satisfacciones más indirectas, como el *efecto de distinción* (cf. § 3.3.)— no son accesibles más que a quienes están dispuestos a apro-

piárselas porque les atribuyen un *valor*, sobreentendiendo que no pueden atribuirles un valor sino porque disponen de los medios de apropiárselas. Por consiguiente, la necesidad de apropiarse de los bienes que, como los bienes culturales, existen como tales para quien ha recibido de su medio familiar y de la escuela los medios de apropiárselos, sólo puede aparecer en aquellos que pueden satisfacerla y puede satisfacerse apenas aparece.

3.1. De lo anterior se sigue, por un lado, que a diferencia de las necesidades “primarias” la “necesidad cultural” como necesidad cultivada se incrementa a medida que se sacia —ya que cada nueva apropiación tiende a reforzar el dominio de los instrumentos de apropiación (cf. § 3.2.1.) y, de ese modo, las satisfacciones vinculadas a una nueva apropiación— y, por otro lado, que la conciencia de la privación decrece a medida que crece la privación, dado que los individuos más completamente desposeídos de los medios de apropiación de las obras de arte son los más completamente desposeídos de la conciencia de esa desposesión.

3.2. La disposición a apropiarse los bienes culturales es el producto de la educación difusa o específica, institucionalizada o no, que crea o cultiva la competencia artística como dominio de los instrumentos de apropiación de esos bienes, y que crea la “necesidad cultural” suministrando los medios de satisfacerla.

3.2.1. La percepción repetida de obras de cierto estilo favorece la interiorización inconsciente de las reglas que gobiernan la producción de esas obras. A la manera de las reglas de la gramática, estas reglas no son aprehendidas como tales, y aún menos explícitamente formuladas y formulables; por ejemplo, el aficionado a la música clásica puede no tener ni conciencia ni conocimiento de las leyes a que responde el arte sonoro al que está acostumbrado, pero por su educación auditiva, al oír un acorde de dominante se siente inclinado a aguardar imperiosamente la tónica que ve como la resolución “natural” de ese acorde, y tiene dificultades para aprehender la coherencia interna de una música fundada en otros principios. El dominio inconsciente de los instrumentos de apropiación, que funda

la familiaridad con las obras culturales, se constituye por una lenta familiarización, por una larga serie de "pequeñas percepciones", en el sentido en que Leibniz emplea este término. La competencia del conocedor (*connaissance*) es un arte que, como un arte de pensar o un arte de vivir, no puede transmitirse exclusivamente en forma de preceptos o de prescripciones y cuyo aprendizaje supone el equivalente del contacto prolongado entre el discípulo y el maestro en una enseñanza tradicional, es decir el contacto repetido con la obra (o con obras de la misma clase). Y así como el aprendiz o el discípulo pueden adquirir *inconscientemente* las reglas del arte, inclusive las que no son explícitamente conocidas por el maestro mismo, a costa de un verdadero abandono de sí que excluye el análisis y la selección de los elementos de la conducta ejemplar, del mismo modo el aficionado de arte puede, abandonándose en cierto modo a la obra, interiorizar sus principios y sus reglas de construcción sin que éstos sean llevados nunca a su conciencia y formulados como tales —lo que constituye toda la diferencia entre el teórico del arte y el conocedor que casi siempre es incapaz de explicar los principios de sus juicios (cf. § 1.3.3.). En este dominio, como en otros (por ejemplo, el aprendizaje de la gramática de la lengua materna), la educación escolar tiende a favorecer la reasunción consciente de modelos de pensamiento, de percepción o de expresión que ya se dominan inconscientemente, formulando explícitamente los principios de la gramática creadora, por ejemplo las leyes de la armonía y del contrapunto o las reglas de la composición pictórica y suministrando el material verbal y conceptual indispensable para nombrar diferencias primero experimentadas de manera puramente intuitiva. El peligro de academicismo está supuesto, como se ve, en toda pedagogía racionalizada, tendiente a acuñar en un cuerpo doctrinal de preceptos, de recetas y de fórmulas, explícitamente designados y enseñados, más frecuentemente negativos que positivos, lo que una enseñanza tradicional transmite bajo la forma de un *habitus*, directamente aprehendido *uno intuitu*, como estilo global que no se deja descomponer por el análisis.

3.2.2. Si la familiarización por la reiteración de las

percepciones constituye el modo de adquisición privilegiado de los medios de apropiación de las obras de arte, es porque la obra de arte se presenta siempre como una individualidad concreta que nunca se puede deducir de los principios y de las reglas que definen un estilo. Como lo demuestra sobradamente el caso de la obra musical, las traducciones discursivas más precisas y más informadas no podrían reemplazar a la ejecución, como realización *hic et nunc* de la forma singular, irreductible a toda fórmula. El dominio consciente o inconsciente de los principios y de las reglas de la producción de esa forma permite aprehender su coherencia y su necesidad, por una reconstrucción simétrica de la construcción del creador; pero, lejos de reducir la obra singular a la generalidad de un tipo, hace posible la percepción y la apreciación de la originalidad de cada actualización o, mejor, de cada ejecución respecto de los principios y las reglas según las cuales ha sido producida. Si la obra de arte ofrece siempre el doble sentimiento de lo sorprendente y de lo inevitable es porque las soluciones más inventivas, las más improvisadas y las más originales siempre pueden comprenderse, *post festum*, en función de los esquemas de pensamiento, de percepción y de acción (reglas de composición, problemáticas teóricas, etcétera) que han hecho surgir las cuestiones técnicas o estéticas a las que esa obra responde, al mismo tiempo que orientaban al creador en la búsqueda de una solución irreductible a los esquemas y, por eso mismo, imprevisible, aunque conforme *a posteriori* a las reglas de una gramática de las formas. La verdad última del estilo de una época, de una escuela o de un autor no está inscrita en germen en una inspiración original: se define y se redefine continuamente como significación en devenir que se construye a sí misma, en concordancia consigo misma y en reacción contra ella misma; es en el continuo intercambio entre cuestiones que sólo existen por y para un espíritu armado de un tipo determinado de esquemas y soluciones más o menos innovadoras, obtenidas por la aplicación de los mismos esquemas, pero capaces de transformar el esquema inicial, como se constituye esa unidad de estilo y de sentido que, por lo menos tardíamente, puede

parecer que precedió a las obras anunciadoras del logro final y que transforma retrospectivamente los diferentes momentos de la serie temporal en simples esbozos preparatorios. Si la evolución de un estilo (el de una época, de una escuela o de un autor) no se presenta ni como el desarrollo autónomo de una esencia única y siempre idéntica a sí misma, ni como una creación continua de imprevisible novedad, sino como un avance que no excluye ni los saltos hacia adelante ni los retrocesos, es porque el *habitus* del creador como sistema de esquemas orienta de manera constante elecciones que aunque no son deliberadas son no obstante sistemáticas y que, sin estar ordenadas y organizadas expresamente respecto de un fin último, son sin embargo portadoras de una especie de finalidad que no se revelará sino *post festum*. Esta autoconstitución de un sistema de obras unidas por un conjunto de relaciones significantes se realiza en y por la asociación de la contingencia y del sentido que se hace, se deshace y se rehace sin cesar, según principios tanto más constantes cuanto más completamente escapan a la conciencia, en y por la transmutación permanente que introduce los accidentes de la historia de las técnicas en la historia del estilo transportándolos al orden del sentido, en y por la invención de obstáculos y de dificultades que aparecen como suscitados en nombre de los principios mismos de su solución y cuya contrafinalidad a corto plazo puede ocultar una finalidad más alta.

3.2.3. Aun cuando la institución escolar conceda una atención reducida (como ocurre en Francia y en muchos países) a la enseñanza propiamente artística, es decir, aunque no ofrezca ni una incitación específica a la práctica cultural, ni un cuerpo de conceptos específicamente ajustados a las obras de arte plástico, tiende por un lado a inspirar cierta *familiaridad* —constitutiva del sentimiento de pertenecer a la clase cultivada— con el mundo del arte, en el que nos sentimos cómodos, y en lo nuestro, como destinatarios titulares de obras que no se entregan al recién llegado; y tiende, por otro lado, a inculcar (por lo menos en Francia y en la mayoría de los países europeos, a nivel de la enseñanza secundaria) una *disposición cultivada*,

como actitud durable y generalizada que implica el reconocimiento del valor de las obras de arte y la aptitud para apropiarse esas obras mediante categorías genéricas.¹⁸ Aunque el aprendizaje escolar verse casi exclusivamente sobre las obras literarias, tiende a crear una disposición trasponible a admirar obras escolarmente consagradas y el deber de admirar y de amar ciertas obras o, mejor, ciertas clases de obras, deber que poco a poco aparece vinculado a cierto estatus escolar y social; por otra parte, ese aprendizaje crea una aptitud igualmente generalizada y trasponible a la categorización por autores, por géneros, por escuelas, por épocas, de modo que el manejo de las categorías escolares del análisis literario y el dominio del código que regula el uso de los diferentes códigos (cf. § 2.3.5.) predispone por lo menos a adquirir las categorías equivalentes en otros dominios y a atesorar los conocimientos típicos que, aunque extrínsecos y anecdóticos, hacen posible al menos una forma elemental de aprehensión, por inadecuada que sea.¹⁹ De esta manera, el primer grado de la competencia propiamente pictórica se define por el dominio de un arsenal de palabras que permiten nombrar las diferencias y aprehenderlas nombrándolas: son los nombres propios de los pintores célebres —Leonardo, Picasso, Van Gogh— que funcionan como categorías genéricas, ya que se puede decir ante toda pintura o todo objeto no figurativo “es Picasso”, o, ante toda obra que evoca de cerca o de lejos la manera del pintor florentino, “se diría que es de Leonardo”; son también categorías amplias, como “los impresionistas” (en este caso la definición se extiende habitualmente a Gauguin, Cézanne y Degas), los “holandeses”, el “Renacimiento”. Es particularmente significativo que la proporción de sujetos que piensan por escuelas crezca tan nítidamente a medida que se eleva el nivel de instrucción y que, más generalmente, los conocimientos genéricos que son la condición de la percepción de las diferencias y, por eso, de la memorización —nombres propios, conceptos históricos, técnicos o estéticos— sean cada vez más numerosos y cada vez más específicos a medida que nos orientamos hacia los espectadores más cultivados, de modo que la percepción más adecuada no se distingue de

la menos adecuada sino por la especificidad, la riqueza y la fineza de las categorías utilizadas. Es todo lo contrario a una desmentida de estas proposiciones lo que hay que ver en el hecho de que los visitantes de los museos prefieran casi siempre las pinturas más célebres y consagradas por la instrucción escolar en la medida en que son menos instruidos, y que, en cambio, los pintores modernos, que tienen muy pocas posibilidades de verse incluidos en la enseñanza, sólo son citados por quienes poseen los títulos escolares más elevados, y residen en las grandes ciudades. El acceso a los juicios de gusto que se acostumbra a llamar "personales" es también un efecto de la instrucción recibida: la libertad de emanciparse de las imposiciones escolares no pertenece sino a aquellos que han asimilado suficientemente la cultura escolar para interiorizar la actitud liberada de la cultura escolar que enseña una escuela tan profundamente penetrada de los valores de las clases dominantes que retoma por su cuenta la desvalorización mundana de las prácticas escolares. La oposición entre la cultura canónica, estereotipada y, como diría Max Weber, "rutinizada", y la cultura auténtica, liberada de los discursos de la escuela, sólo tiene sentido para una ínfima minoría de hombres cultivados para quienes la cultura es una segunda naturaleza, dotada de todas las apariencias del don, y la plena posesión de la cultura escolar es la condición de la superación de esa cultura para alcanzar la cultura libre, es decir liberada de sus orígenes escolares, que la clase burguesa y su escuela consideran el valor de los valores (cf. § 3.3.).

Pero la mejor prueba de que los principios generales de la transferencia del aprendizaje también son válidos para los aprendizajes escolares reside en el hecho de que las prácticas de un mismo individuo y, *a fortiori*, de los individuos pertenecientes a una categoría social o que poseen un nivel de instrucción determinado, tienden a constituir un sistema, de modo que cierto tipo de práctica en un ámbito cualquiera de la cultura implica, con una probabilidad muy alta, un tipo de práctica homóloga en todos los demás ámbitos: así es como una frecuentación asidua de los museos está casi necesariamente asociada

a una frecuentación equivalente de los teatros y, en menor grado, de las salas de concierto. Asimismo todo parece indicar que los conocimientos y las preferencias tienden a constituirse en constelaciones estrictamente ligadas al nivel de instrucción, de modo que una estructura típica de las preferencias en pintura tiene muchas posibilidades de estar ligada a una estructura de las preferencias del mismo tipo en música o en literatura.²⁰

3.2.4. A causa del status particular de la obra de arte y de la lógica específica del aprendizaje derivada de él, una enseñanza artística que se reduce a un discurso (histórico, estético u otro) sobre las obras es necesariamente una enseñanza de segundo grado;²¹ como la enseñanza de la lengua materna, la educación literaria o artística (o sea "las humanidades" de la enseñanza tradicional) supone necesariamente, aunque sin organizarse nunca, o casi nunca, en función de esa premisa, individuos dotados de una competencia previamente adquirida y de todo un capital de experiencias desigualmente distribuidas entre los diferentes medios sociales (visitas de museos o de monumentos, asistencias a conciertos, lecturas, etcétera).

3.2.4.1. Al no trabajar metódica y sistemáticamente movilizand o todos los recursos disponibles desde los primeros años de la escolaridad para suministrar a todos, en la situación escolar, el contacto directo con las obras, o por lo menos un sustituto aproximativo de esa experiencia (mediante la presentación de reproducciones o la lectura de textos, la organización de visitas a museos o la audición de discos, etcétera), la enseñanza artística sólo resulta plenamente provechosa a quienes deben a su medio familiar la competencia adquirida por una familiarización lenta e insensible, ya que se exime de dar explícitamente a todos los que implícitamente se exige de todos. Si es cierto que sólo la institución escolar puede ejercer la acción continua y prolongada, metódica y uniforme de formación capaz de *producir en serie*, si se nos permite esta expresión, individuos competentes, provistos de esquemas de percepción, de pensamiento y de expresión que son la condición de la apropiación de los bienes culturales y dotados de la disposición generalizada y permanente a apro-

piarse esos bienes que define la devoción cultural, es un hecho que la eficacia de esa acción formadora está en función directa con el grado en que sus destinatarios llenan las condiciones previas de una recepción adecuada: la influencia de la acción escolar es tanto más fuerte y durable cuanto más largamente se ejerce (como lo muestra el hecho de que la disminución de la práctica cultural con la edad es menos marcada en la medida en que la duración de la escolaridad fue mayor), cuanto más competencia previa, adquirida por el contacto precoz y directo con las obras (que, como se sabe, siempre es más frecuente a medida que nos elevamos en la jerarquía social,²² y que una atmósfera cultural favorable sostiene y transmite su eficacia)²³ esté a disposición de quienes sufren esa influencia. Es así como estudiantes de letras que recibieron durante muchos años una formación homogénea y homogeneizante y que fueron seleccionados continuamente según su grado de conformidad a las exigencias escolares, se mantienen separados por diferencias sistemáticas, tanto en sus prácticas como en sus preferencias culturales, según hayan salido de un medio más o menos cultivado y según el lapso mayor o menor transcurrido desde entonces; el conocimiento que tienen del teatro (medido según el número medio de asistencia a representaciones teatrales) es tanto mayor cuanto más elevada sea la categoría profesional a la que pertenezcan su padre o su abuelo (o *a fortiori*, uno y otro); además, para un valor fijo de cada una de esas variables (la categoría del padre o la del abuelo) la otra tiende por sí sola a jerarquizar el puntaje.²⁴ A causa de la lentitud del proceso de aculturación, diferencias sutiles, ligadas a la antigüedad del proceso a la cultura, continúan separando a individuos aparentemente iguales desde el punto de vista de los logros sociales e incluso de los logros escolares. También la nobleza cultural tiene ascendencia.²⁵

3.2.4.2. Sólo una institución como la escuela, cuya función específica consiste en desarrollar o crear metódicamente las disposiciones que caracterizan al hombre cultivado y que constituyen el soporte de una práctica durable e intensa cuantitativamente y, por eso, cualitativa-

mente, podría compensar, por lo menos parcialmente, la desventaja inicial de quienes no reciben de su medio familiar la incitación a la práctica cultural y la competencia presupuesta por todo discurso sobre las obras, pero sólo a condición de que emplee todos los medios disponibles para romper el encadenamiento circular de procesos acumulativos a que está condenada toda acción de educación cultural; en efecto, si la aprehensión de la obra de arte depende en su intensidad, en su modalidad y en su misma existencia del dominio que el espectador posee del código genérico y específico de la obra, es decir de su competencia, que él debe parcialmente al adiestramiento escolar, no ocurre otra cosa con la comunicación pedagógica, una de cuyas funciones es la de transmitir el código de las obras de cultura erudita al mismo tiempo que el código según el cual efectúa esa transmisión. Así pues, la intensidad y la modalidad de la comunicación son una vez más función de la cultura (como sistema de esquemas de percepción, de expresión y de pensamiento históricamente constituido y socialmente condicionado) que el receptor debe a su medio familiar y que se aproxima más o menos a la cultura erudita y a los modelos lingüísticos y culturales según los cuales la institución escolar efectúa la transmisión de esa cultura. Dado que la experiencia directa de las obras de la cultura erudita y la adquisición institucionalmente organizada de la cultura que es la condición de la experiencia adecuada de esas obras están sometidas a las mismas leyes (cf. § 2.3.2., 2.3.3. y 2.3.4.), se advierte hasta qué punto es difícil romper el encadenamiento de los efectos acumulativos por los cuales el capital cultural va al capital cultural; en rigor, basta que la institución escolar deje que actúen los mecanismos objetivos de la difusión cultural y se exima de trabajar sistemáticamente para dar a todos, en y por el mensaje pedagógico mismo, lo que reciben algunos por herencia familiar —es decir los instrumentos que condicionan la recepción adecuada del mensaje escolar—, para que reafirme y consagre con sus sanciones, tratándolas como desigualdades naturales, o sea como desigualdades de dones, las desigualdades socialmente condicionadas de las competencias culturales.

3.3. La ideología carismática se basa en una puesta entre paréntesis de la relación, evidente apenas se revela, entre la competencia artística y la educación, que es lo único que puede crear a la vez la disposición a reconocer un valor a los bienes culturales y la competencia que da un sentido a esa disposición permitiendo apropiarse de esos bienes. Por el hecho de que su competencia artística es el producto de una familiarización insensible y de una transferencia automática de aptitudes, los miembros de las clases privilegiadas se inclinan naturalmente a considerar un don de la naturaleza una herencia cultural que se transmite a través de aprendizajes inconscientes. Pero, además, las contradicciones y las ambigüedades de la relación que los más cultivados de ellos mantienen con su cultura están a la vez favorecidas y autorizadas por la paradoja que define la "realización" de la cultura como *devenir naturaleza*: dado que la cultura no se realiza más que negándose como tal, es decir como artificial y artificialmente adquirida, para devenir una segunda naturaleza, un *habitus*, un tener hecho ser, los virtuosos del juicio de gusto parecen tener acceso a una experiencia de la gracia estética tan perfectamente liberada de las imposiciones de la cultura y tan poco marcada por la larga paciencia de los aprendizajes de la que es producto esa experiencia, que al aludir a las condiciones y a los condicionamientos sociales que la hicieron posible aparece a la vez como una evidencia y como un escándalo (cf. § 1.3.1.). De lo que se deriva que los conocedores más advertidos son los defensores naturales de la ideología carismática, que concede a la obra de arte un poder de conversión mágico, capaz de despertar las virtualidades latentes en algunos elegidos, y que opone la experiencia auténtica de la obra de arte como "afección" del corazón o iluminación inmediata de la intuición a los laboriosos avances y los fríos comentarios de la inteligencia, silenciando las condiciones sociales y culturales de esa experiencia y tratando al mismo tiempo como una gracia de nacimiento la virtuosidad adquirida por una larga familiarización o por los ejercicios de un aprendizaje metódico. El silencio sobre las condiciones sociales de la apropiación de la cultura, o más

precisamente de la adquisición de la competencia ~~artística~~ como dominio del conjunto de los medios de apropiación específico de la obra de arte es un silencio *interesado*, ya que permite legitimar un privilegio social transformándolo en don de la naturaleza.²⁶

Recordar que la cultura no reside en lo que uno es sino en lo que se tiene, o mejor, en lo que se ha llegado a ser, recordar las condiciones sociales que hacen posible la experiencia estética y la existencia de aquellos —aficionados al arte o “hombres de buen gusto”— para quienes ella es posible, recordar que la obra de arte no se entrega más que a aquellos que han recibido los medios de adquirir los medios de apropiársela y que no podrían intentar poseerla si ya no la poseyeran, en y por la posesión de los medios de posesión como posibilidad real de efectuar la toma de posesión, recordar, finalmente, que sólo algunos tienen la posibilidad real de aprovechar de la posibilidad pura y liberalmente ofrecida a todos de aprovechar de las obras expuestas en los museos, es poner en evidencia el resorte oculto de los efectos de la mayor parte de los usos sociales de la cultura.

La puesta entre paréntesis de las condiciones sociales que hacen posible la cultura y la cultura convertida en naturaleza, la naturaleza cultivada, dotada de todas las apariencias de la gracia y del don y no obstante adquirida, por consiguiente “merecida”, es la condición que hace posible la ideología carismática, que permite conferir a la cultura, y en particular al “amor del arte”, el lugar central que ocupan en la “sociodicea” burguesa. El burgués encuentra naturalmente en la cultura, como naturaleza cultivada y culta que ha llegado a ser naturaleza, el único principio posible de legitimación de su privilegio: no pudiendo invocar el derecho de la sangre (que su clase negó históricamente a la aristocracia), ni la naturaleza, que según la ideología “democrática” representa la universalidad, es decir el terreno en el que desaparecen todas las distinciones, ni las virtudes ascéticas que permitían a los burgueses de la primera generación invocar sus méritos, puede apelar a la naturaleza cultivada y a la cultura convertida en naturaleza, a lo que se llama a veces “la clase”,

por una suerte de lapsus revelador, a "la educación", en el sentido de producto de la educación que parece no deberle nada a la educación,²⁷ a la *distinción*, gracia que es mérito y mérito que es gracia, mérito no adquirido que justifica las adquisiciones no merecidas, es decir la herencia. Para que la cultura pueda cumplir su función ideológica de principio de una cooptación de clase y de legitimación de ese modo de reclutamiento, hace falta y basta que sea *olvidado, enmascarado y negado* el lazo a la vez patente y oculto entre la cultura y la educación. La idea contra natura de una cultura de nacimiento, de un don cultural dispensado a algunos por la naturaleza es inseparable de la ceguera respecto de las funciones de la institución que asegura la rentabilidad de la herencia cultural y legitima la transmisión de esta última disimulando que cumple esa función: la escuela es, en efecto, la institución que, por sus veredictos formalmente irreprochables, transforma las desigualdades socialmente condicionadas ante la cultura en desigualdades de éxito, interpretadas como desigualdades de dones, que son también desigualdades de mérito.²⁸ Platón refiere, en el final de *La república*, que las almas que deben emprender otra vida tienen que elegir ellas mismas su "suerte" entre "modelos de vida" de toda clase y que, una vez hecha la elección, deben beber el agua del río Ameles, antes de volver a la tierra. La función que Platón confiere al agua del olvido incumbe en nuestras sociedades al tribunal universitario que, pretendiendo no conocer, en su equidad, más que alumnos iguales en derechos y en deberes, separados solamente por desigualdades de dones y de méritos, en realidad atribuye a los individuos títulos que están a la medida de su herencia cultural y por lo tanto de su condición social.

Desplazando simbólicamente el principio de lo que los distingue de las otras clases del terreno de la economía al terreno de la cultura, o mejor, multiplicando las diferencias propiamente económicas —las que crea la pura posesión de bienes materiales— por las diferencias que crea la posesión de bienes simbólicos tales como las obras de arte o por la búsqueda de distinciones simbólicas en la manera de usar esos bienes (económicos), en una palabra,

haciendo un dato de naturaleza de todo lo que define su "valor", es decir, empleando la palabra en el sentido lingüístico, su *distinción*, marca de diferencia que según el diccionario Littré separa de lo común "por un carácter de elegancia, de nobleza y de buen tono", las clases privilegiadas de la sociedad burguesa sustituyen la diferencia entre dos culturas, productos históricos de las condiciones sociales, por la diferencia de esencia entre dos naturalezas: una naturaleza naturalmente cultivada y una naturaleza naturalmente natural.²⁹ De ese modo, la sacralización de la cultura y del arte, esa "moneda del absoluto" que adora una sociedad sometida al absoluto de la moneda, desempeña una función vital contribuyendo a la consagración del orden social: para que los hombres de cultura puedan creer en la barbarie y persuadir a los bárbaros desde dentro de su propia barbarie es necesario y basta que logren disimularse y disimular las condiciones sociales que hacen posible no solamente la cultura como segunda naturaleza, en la que la sociedad reconoce la excelencia humana, o el "buen gusto" como "realización" en un *habitus* de la estética de las clases dominantes, sino también la dominación legitimada (o, si se quiere, la legitimidad) de una definición particular de la cultura. Y, para que el círculo ideológico se cierre perfectamente, basta que esos hombres de cultura encuentren en una representación esencialista de la bipartición de su sociedad en bárbaros y civilizados la justificación de su derecho a disponer de las condiciones que producen la posesión de la cultura y la desposesión cultural, estado de "naturaleza" destinado a aparecer como fundado en la naturaleza de los hombres que están condenados a ella.

Si tal es la función de la cultura y si el amor del arte es precisamente la marca de la elección que separa, como una barrera invisible e infranqueable, a los que han sido tocados por la gracia de los que no la han recibido, se comprende que los museos traicionan, en los menores detalles de su morfología y de su organización, su verdadera función, que es la de reforzar en unos el sentimiento de pertenencia y en otros el sentimiento de la exclusión.³⁰ Todo, en esos templos cívicos en donde la sociedad burgue-

sa deposita lo más sagrado que posee, es decir las reliquias heredadas de un pasado que no es el suyo, en esos lugares sagrados del arte, donde algunos elegidos acuden a alimentar una fe de virtuosos mientras que conformistas y falsos devotos van a cumplimentar un ritual de clase, palacios antiguos o grandes mansiones históricas a los que el siglo XIX ha agregado edificios imponentes, construidos a menudo en el estilo grecorromano de los santuarios cívicos, todo contribuye a indicar que el mundo del arte se opone al mundo de la vida cotidiana, como lo sagrado a lo profano. El carácter intocable de los objetos, el silencio religioso que se impone a los visitantes, el ascetismo puritano del equipamiento, siempre escaso y poco confortable, el rechazo casi sistemático de toda didáctica, la solemnidad grandiosa de la decoración y del decoro —columnatas, vastas galerías, cielorrasos decorados, escaleras monumentales, tanto exteriores como interiores—, todo parece hecho para recordar que el paso del mundo profano al mundo sagrado supone, como dice Durkheim, “una verdadera metamorfosis”, una conversión radical de los espíritus, que el relacionar los dos universos “es siempre, por sí misma, una operación delicada que requiere precauciones y una iniciación más o menos complicada”, que “ni siquiera es posible sin que lo profano pierda sus características específicas, sin que se convierta en sagrado en alguna medida y en algún grado”.³¹ Si, por su carácter sagrado, la obra de arte exige disposiciones o predisposiciones particulares, por otra parte otorga su consagración a aquellos que satisfacen sus exigencias, a esos elegidos que se han seleccionado a sí mismos por su aptitud para responder a su llamado.

El museo ofrece a todos, como una herencia pública, los monumentos de un pasado esplendor, instrumentos de la glorificación suntuaria de los grandes del pasado; pero esa liberalidad es artificial, ya que la entrada libre es también entrada facultativa, reservada a aquellos que, dotados de la facultad de apropiarse las obras, tienen el privilegio de usar esa libertad y que se encuentran por eso legitimados en su privilegio, es decir en la propiedad de los medios de apropiarse los bienes culturales, o, para

hablar como Max Weber, en el *monopolio* de la manipulación de los bienes de cultura y de los signos institucionales (otorgados por la escuela) de la salvación cultural. Piedra angular de un sistema que no puede funcionar más que disimulando su verdadera función, la representación carismática de la experiencia artística nunca desempeña tan bien su función mistificadora como cuando adopta un lenguaje "democrático":³² conceder a la obra de arte el poder de despertar la gracia de la iluminación estética en toda persona, por desprovista que esté culturalmente, es atribuir, en todos los casos, a los azares insondables de la gracia o a la arbitrariedad de los "dones", aptitudes que siempre son el producto de una educación desigualmente repartida, y, por lo tanto, estar dispuesto a tratar como virtudes propias de la persona, a la vez naturales y meritorias, aptitudes heredadas. La ideología carismática no tendría la misma fuerza si no constituyera el único medio formalmente irreprochable de justificar el derecho de los herederos a la herencia sin contradecir el ideal de la democracia formal si, en ese caso particular, no tendiera a fundar en naturaleza el derecho exclusivo de la burguesía a apropiarse los tesoros artísticos, a apropiárselos *simbólicamente*, es decir de la única manera legítima en una sociedad que pretende entregar a todos, "democráticamente", las reliquias de un pasado aristocrático.³³

Notas

¹ E. Panofsky, "Iconography and iconology: An introduction to the study of Renaissance art", *Meaning in the visual arts*, Doubleday and Co., Nueva York, 1955, pp. 33-35 [*El significado en las artes visuales*, Infinito, Buenos Aires, 1971].

² *Id.*, "Die Perspektive als 'symbolische Form', *Vorträge der Bibliothek Warbur: Vorträge 1924-25*, Leipzig, Berlín, pp. 257 y ss.

³ De todos los malentendidos sobre la cifra el más pernicioso es tal vez el malentendido "humanista". Éste, mediante la negación, o mejor, la "neutralización", en el sentido de los fenomenólogos, de todo lo que constituye la especificidad de las culturas arbitrariamente integradas en el panteón de la "cultura universal", tiende a presentar al hombre griego o romano como una realización particularmente lograda de la "naturaleza humana" en su universalidad.

⁴ Es el mismo etnocentrismo que lleva a tener por realista una representación de lo real que si aparece como "objetiva" no se debe a su concordancia con la realidad misma de las cosas (ya que esta "realidad" nunca se ofrece más que a través de formas de aprehensión socialmente condicionadas), sino a la conformidad de las reglas que definen su sintaxis en su uso social con una definición social de la visión objetiva del mundo; al conferir a ciertas representaciones de lo "real" (a la fotografía, por ejemplo) un certificado de realismo, la sociedad no hace más que confirmarse a sí misma en la certidumbre tautológica de que una imagen de lo real conforme a su representación de la objetividad es verdaderamente objetiva.

⁵ E. Panofsky, "The history of art as a humanistic discipline" *Meaning in the visual arts*, cit., p. 17.

⁶ Estas citas están tomadas de dos artículos aparecidos en alemán: "Über das Verhältnis der Kunstgeschichte zur Kunsttheorie", *Zeitschrift für Aesthetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, XVIII, 1925, pp. 29 y ss. y "Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst", *Logos* XXI, 1932, pp. 103 y ss., reeditados, con algunas modificaciones, en "Iconography and iconology", loc. cit., pp. 26-54.

⁷ Las leyes que rigen la recepción de las obras de arte son un caso particular de las leyes de la difusión cultural: cualquiera que sea la naturaleza del mensaje —profecía religiosa, discurso político, imagen publicitaria, objeto técnico, etcétera—, la recepción es función de las categorías de percepción, de pensamiento y de acción de los receptores. En una sociedad diferenciada se establece una relación estrecha entre la naturaleza y la cualidad de las informaciones emitidas y la estructura del público, de modo que su "legibilidad" y su eficacia son tanto más fuertes cuanto más directamente encuentren las expectativas, implícitas o explícitas, que los receptores deben principalmente a su educación familiar y a sus condiciones sociales (y también, por lo menos en materia de cultura erudita, a su educación escolar) y que la presión difusa del grupo de referencia mantiene, sostiene y refuerza mediante incesantes apelaciones a la norma. Sobre la base de esta correspondencia entre el nivel de emisión del mensaje y la estructura del público, considerada como indicador de nivel de recepción, se ha podido construir el modelo matemático de la frecuentación.

de los museos (Cf. P. Bourdieu y A. Darbel, con D. Schnapper: *L'amour de l'art, les musées et leur public*, Éditions de Minuit, París, 1966, pp. 99 y ss.).

⁸ Para mostrar que ésa es justamente la lógica de la transmisión de los mensajes en la vida cotidiana, basta citar este intercambio escuchado en un café: "Una cerveza" — "¿De barril o en botella?" — "De barril" — "¿Blanca o negra?" — "Blanca" — "¿Francesa o alemana?" — "Francesa".

⁹ Más que por las opiniones expresadas ante las obras de la cultura erudita (pinturas y esculturas, por ejemplo) que, por su alto grado de legitimidad, son capaces de imponer juicios inspirados por la búsqueda de la conformidad, los principios del "gusto popular" se traducen mediante la producción fotográfica y los juicios sobre imágenes fotográficas. (Cf. P. Bourdieu, *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Éditions de Minuit, París, 1965, pp. 113-134.)

¹⁰ R. Longhi, citado por Berne Joffroy, *Le dossier Caravage*, Éditions de Minuit, París, 1959, pp. 100-101.

¹¹ Berne Joffroy, op. cit., p. 9. Habría que examinar sistemáticamente la relación que se establece entre la transformación de los instrumentos de percepción y la transformación de los instrumentos de producción artística, ya que la evolución de la imagen pública de las obras pasadas está indisolublemente ligada a la evolución del arte. Como observa Lionello Venturi, Vasari descubre a Giotto partiendo de Miguel Angel, y Belloni reconsidera a Rafael a partir de Carrache y de Poussin.

¹² B. de Schloezer, *Introduction à J. S. Bach. Essai d'esthétique musicale*, N.R.F., París, 1947, p. 37.

¹³ Se entiende que el nivel de emisión no puede ser definido de manera absoluta, por el hecho de que la misma obra puede ofrecer significaciones de niveles diferentes según el marco de interpretación que se le aplique (cf. § 2.1.1.); así como el "western" puede ser objeto de la adhesión ingenua de la simple *aisthesis* (cf. § 2.1.3.) o de una lectura erudita, armada del conocimiento de las tradiciones y de las reglas del género, del mismo modo una obra pictórica ofrece significaciones de niveles diferentes y puede, por ejemplo, satisfacer el interés por la anécdota o por el contenido informativo (en particular, histórico) o, en cambio, interesar sólo por sus propiedades formales.

¹⁴ Esto es válido para toda formación cultural, forma artística, teoría científica o teoría política; los *habitus* antiguos pueden sobrevivir durante mucho tiempo a una revolución de los códigos sociales e incluso de las condiciones sociales que producen esos códigos.

¹⁵ F. Boas, *Anthropology and modern life*, Norton, Nueva York, 1962, p. 196.

¹⁶ El estudio de las características del público de los museos europeos pone de manifiesto que los museos que presentan obras de arte moderno tienen el nivel de emisión más elevado, y por lo tanto el público más cultivado (P. Bourdieu y A. Darbel, *op. cit.*).

¹⁷ Cf. P. Bourdieu, "Campo intelectual y proyecto creador", en: Jean Pouillon y otros, *Problemas del estructuralismo*, Siglo XXI, México, 1967.

¹⁸ La transmisión escolar desempeña siempre una función de legitimación, aunque sólo sea por la consagración que otorga a las obras que constituye como dignas de ser admiradas al transmitir las, contribuyendo así a definir la jerarquía de los bienes culturales válida en una sociedad dada, en un momento dado (sobre la jerarquía de los bienes culturales y los grados de legitimidad, cf. P. Bourdieu, *Un art moyen*, cit., pp. 134-138).

¹⁹ L. S. Vygotsky ha establecido experimentalmente la validez de las leyes generales de la transferencia del aprendizaje en el ámbito de las aptitudes escolares: "Las premisas psicológicas de la educación en diferentes campos escolares son, en gran medida, las mismas: la educación recibida en un campo dado influye en el desarrollo de las funciones superiores mucho más allá de las fronteras de ese ámbito particular; las principales funciones psicológicas implicadas en los diferentes campos de estudio son interdependientes, y sus bases comunes son la conciencia y el dominio deliberados, es decir los aportes principales de la escolarización" (L. S. Vygotsky, *Thought and language*, editado y traducido del ruso por E. Hanfmann y G. Vakar, MIT Press, Cambridge, 1962, p. 102).

²⁰ Una crítica de la ideología de los "desniveles" de los gustos y de los conocimientos en los diferentes ámbitos artísticos (música, pintura, etcétera) y del mito, muy difundido, de la "penetración cultural" (según la cual, por ejemplo, un individuo que no tuviera ninguna cultura pictórica podría realizar obras de arte en fotografía), todos ellos representaciones que contribuyen a reforzar la ideología del don, puede encontrarse en: P. Bourdieu, *Un art moyen*, cit., primera parte.

²¹ Esto es válido, en realidad, para toda enseñanza. Se sabe, por ejemplo, que con la lengua materna hay estructuras lógicas, más o menos complejas según la complejidad de la lengua utilizada en el medio familiar, que se adquieren de manera inconsciente y que predisponen desigualmente al desciframiento y al manejo de estructuras que implica una demostración matemática tanto como la comprensión de una obra de arte.

²² Cf. P. Bourdieu y A. Darbel, *op. cit.*, p. 90.

²³ La pertenencia a un grupo social caracterizado por una elevada tasa de práctica contribuye a mantener, sostener y reforzar la disposición cultivada; no obstante, las presiones o las incitacio-

nes difusas del grupo de referencia se experimentan con mayor vivacidad cuanto más grande es la disposición a recibirlas, ligada a la competencia artística. (Sobre el efecto de las exposiciones y del turismo, más fuertemente insertados en los ritmos colectivos que la visita habitual al museo, y por eso más aptos para recordar las normas difusas de práctica a quienes tienen ambiciones culturales más altas, es decir a quienes pertenecen o aspiran a pertenecer a la clase cultivada, cf. P. Bourdieu y A. Darbel, *op. cit.*, p. 51 y pp. 115-119.) Si, por ejemplo, la mayoría de los estudiantes manifiestan una especie de bulimia cultural, es porque la incitación a la práctica ejercida por los grupos de referencia es, en su caso, particularmente fuerte; también se debe, sobre todo, a que el acceso a la enseñanza superior marca la entrada en el mundo cultivado, por lo tanto el acceso al derecho y —lo que equivale a lo mismo— al deber de apropiarse la cultura.

²⁴ Cf. P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Les étudiants et leurs études*, Mouton, París-La Haya, 1964, pp. 96-97 (*Cahiers du C.S.E.* n° 1).

²⁵ Se observan variaciones equivalentes en el campo de las prácticas y de las preferencias artísticas.

²⁶ Es la misma autonomización de las "necesidades" o de las "propensiones" respecto de las condiciones sociales de su producción lo que incita a algunos a describir como "necesidades culturales" las opiniones o las preferencias efectivamente expresadas y efectivamente comprobadas por las encuestas de opinión o de consumo cultural, y a sancionar la división de la sociedad entre los que experimentan "necesidades culturales" y los que están privados de esta privación, aunque sin enunciar o denunciar la causa de esa situación.

²⁷ Así lo entendía esa persona de edad, muy cultivada, que declaraba, en el curso de una entrevista: "La educación, señor, es innata".

²⁸ Cf. P. Bourdieu, "L'école conservatrice", *Revue Française de Sociologie*, VII, 1966, pp. 325-347, y particularmente pp. 346-347.

²⁹ No es posible mostrar aquí que la dialéctica de la divulgación y de la distinción sea uno de los motores del cambio de los modelos del consumo artístico, dado que las clases distinguidas se ven impulsadas incesantemente por la divulgación de sus propiedades distintivas a buscar en nuevos consumos simbólicos nuevos principios de distinción (Cf. P. Bourdieu, *Un art moyen*, cit., p. 73 y "Condición de clase y posición de clase", en: Filippo Barbano y otros, *Estructuralismo y sociología*, selección de José Sazbón, Nueva Visión, Buenos Aires, 1970, pp. 71-100).

³⁰ No es raro que los visitantes de las clases populares expresen de manera explícita el sentimiento de exclusión que se trasluce, por lo demás, en todo su comportamiento. Es así como ven a veces en la ausencia de toda indicación capaz de facilitar la visita (flechas que indiquen el sentido del recorrido, letreros expli-

cativos, etcétera), la expresión de una voluntad de excluir mediante el esoterismo. En realidad, la introducción de ayudantes pedagógicos y didácticos no cubriría verdaderamente la falta de formación escolar, pero proclamaría al menos el derecho de ignorar, el derecho de estar allí ignorando, el derecho de los ignorantes a estar allí; derecho que todo, en la presentación de las obras y la organización del museo, contribuye actualmente a negar, como lo prueba esta reflexión escuchada en el castillo de Versalles: "Este castillo no fue hecho para el pueblo, y eso no ha cambiado".

³¹ E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Presses universitaires de France, París, 1960, 6a. ed., pp. 55-56 [*Las formas elementales de la vida religiosa*, Schapire, Buenos Aires, 1965.] El paso de una exposición danesa que presentaba muebles y utensilios modernos en las salas de cerámica antigua del museo de Lila determinaba en los visitantes tal "conversión", que puede resumirse en las siguientes oposiciones, las mismas que separan al museo de la gran tienda: ruido-silencio; tacto-vista; exploración rápida, sin orden, al azar del descubrimiento-inspección lenta, metódica y conforme a un orden obligado; libertad-imposición; apreciación económica de obras susceptibles de comprarse-apreciación estética de obras "sin precio". Pero, a pesar de esas diferencias ligadas a las cosas expuestas, el efecto de solemnización (y de distanciamiento) del museo no deja de actuar, contrariamente a las apariencias: en efecto, el público de la exposición danesa tiene una estructura más "aristocrática" (desde el punto de vista del nivel de instrucción) que el público normal del museo. El solo hecho de que sus obras estén consagradas por su exposición en un lugar consagrado basta, en sí, para cambiar profundamente la significación y, más precisamente, para elevar el nivel de emisión de esas obras que, presentadas en un lugar más familiar, una gran tienda por ejemplo, serían más accesibles (Cf. P. Bourdieu y A. Darbel, *op. cit.*, pp. 73-74 y 118).

³² Por eso no se debe conceder demasiada importancia a las diferencias de pura forma entre las expresiones "aristocráticas" y "democráticas", "patricias" y "paternalistas" de esta ideología

³³ En el campo de la enseñanza, la ideología del don desempeña las mismas funciones de enmascaramiento: permite a una institución que, como la enseñanza literaria en Francia, otorga una "educación del despertar" —para hablar como Max Weber, que supone entre el alumno y el maestro una comunidad de valores y de cultura que sólo se encuentra cuando el sistema se relaciona con sus propios herederos— disimular su verdadera función, que es la de consagrar, y por eso, de legitimar, el derecho de los herederos a la herencia cultural.