

PIERRE BOURDIEU
Y JEAN-CLAUDE PASSERON

LA INDEPENDENCIA, FUENTE DE DEPENDENCIA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

Sea que uno se proponga analizar la comunicación del mensaje, la organización del ejercicio o el control y la sanción de los efectos de la comunicación y del ejercicio, es decir el trabajo pedagógico como acción prolongada de inculcación por medio de la cual se realiza la función propia de todo el sistema escolar; o sea que se trate de aprehender los mecanismos por los cuales el sistema selecciona, abierta o tácitamente, los destinatarios legítimos de su mensaje, imponiendo exigencias técnicas que son siempre, en grados diversos, exigencias sociales, no se puede comprender la *doble verdad* de un sistema definido por la capacidad de poner al servicio de su *función externa* de conservación social, la *lógica interna* de su funcionamiento, si se omite referir todas las características, presentes y pasadas, de su organización y de su público al sistema completo de relaciones que se establecen en una formación social determinada, entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase. Asignar al sistema de enseñanza la independencia absoluta a la cual pretende o, al contrario, no ver en él sino el reflejo de un estado del sistema económico o la expresión directa del sistema de valores de la "sociedad global", es negarse a ver que su *autonomía relativa* le permite servir a las demandas externas bajo las apariencias de la independencia y de la neutralidad, es decir, disimular las funciones sociales que cumple y, de esa manera, cumplirlas más eficazmente.

El esfuerzo por inventariar las funciones externas del sistema escolar, es decir las relaciones objetivas entre ese sistema y los otros subsistemas, por ejemplo el sistema económico o el sistema de valores,

sigue siendo ficticio siempre que las relaciones así establecidas no estén puestas en relación con la estructura de las relaciones de fuerza que se establecen en un momento dado entre las clases sociales. Así, fue necesario poner la organización universitaria (por ejemplo, las condiciones institucionales de la comunicación pedagógica o la jerarquía de grados y disciplinas) en relación con las características sociales del público para evitar encerrarse en la alternativa empirista que condena al sentido común y a un gran número de análisis semicultos a vacilar entre la condenación de un sistema escolar considerado único culpable de todas las desigualdades que produce y la denuncia de un sistema social tenido como único responsable de las desigualdades legadas a un sistema escolar en sí impecable. De la misma manera hay que determinar la forma diferencial que revisten para cada clase social de una sociedad caracterizada por una cierta estructura de relaciones de clase, las relaciones entre el sistema de enseñanza y uno u otro subsistema, si se quiere evitar la ilusión, frecuente en los economistas, de que la Escuela, investida por "la Sociedad" de una función única y exclusivamente técnica, tendría una relación única y unívoca con la economía de esa sociedad, o la ilusión, propia de ciertos antropólogos culturalistas, de que la Escuela, investida por "la Sociedad" de una función única y exclusivamente cultural de "enculturación", no haría sino expresar en su organización y en su funcionamiento la jerarquía de valores de la "cultura nacional" que ella trasmite de una generación a otra.

Reducir las funciones del sistema de enseñanza a su función técnica, es decir el conjunto de las relaciones entre el sistema escolar y el sistema económico, al "rendimiento" de la Escuela medido por las necesidades del mercado de trabajo, es privarse de un uso riguroso del método comparativo, condenándose a la comparación abstracta de series estadísticas despojadas de la significación que los hechos medidos reciben de su posición en una estructura particular, al servicio de un sistema particular de funciones. Las condiciones de una aplicación fecunda del método comparativo se cumplen únicamente cuando se ponen sistemáticamente en relación las variaciones de la estructura jerárquica de las funciones del sistema de enseñanza (es decir las variaciones del peso funcional de cada una de las funciones en el sistema completo de funciones) con las variaciones concomitantes de la organización del sistema escolar. Criticando dos tipos de procedimiento que concuerdan en ignorar esas exigencias, sea en nombre de una especie de decreto de la comparabilidad universal, sea en nombre de la creencia en la irreductibilidad de las "culturas nacionales", se puede esperar precisar las condiciones de la construcción de un modelo que permi-

tiría comprender cada uno de los casos históricamente realizados como un caso particular de las transformaciones que pueden ocurrir en el sistema de relaciones entre la estructura de las funciones y la estructura de la organización. En efecto, los diferentes tipos de estructura del sistema de enseñanza, es decir las diferentes especificaciones históricas de la función propia de producción de disposiciones durables y susceptibles de trasposición (*habitus*) que incumbe a todo sistema de enseñanza, no adquieren todo su sentido sino cuando se les pone en relación con los diferentes tipos de estructura del sistema de funciones, en sí mismos inseparables de los diferentes estados de la relación de fuerza entre los grupos o clases por medio de los cuales y para los cuales se realizan esas funciones.

LAS FUNCIONES PARTICULARES DEL "INTERES GENERAL"

Nunca el problema de los "fines" de la educación había sido identificado tan completamente como hoy con la interrogación sobre la contribución que la Universidad aporta al crecimiento nacional. Incluso las preocupaciones en apariencia más extrañas a esa lógica como el deseo de "democratizar el acceso a la Escuela y a la cultura", utilizan cada vez más el lenguaje de la racionalidad económica, revistiendo por ejemplo la forma de una denuncia del "despilfarro" de talentos. ¿Pero "racionalización" económica y "democratización" están tan automáticamente ligadas como lo creen los tecnócratas de buena voluntad? La sociología y la economía de la educación no se dejarían tan fácilmente encerrar en una problemática parecida de no suponer resuelta la cuestión que plantean objetivamente todas las interrogaciones artificialistas sobre los fines de la educación, a saber, la cuestión teórica de las funciones del sistema de enseñanza que son *objetivamente posibles* (es decir posibles no sólo lógicamente sino también sociológicamente) y correlativamente, la cuestión metodológica de la comparabilidad de los sistemas de enseñanza y de sus productos.

El pensamiento tecnocrático el cual, reencontrando a la filosofía de la historia del evolucionismo social en su forma más simplista, pretende sacar de la realidad misma un modelo lineal y unidimensional de las fases del cambio histórico, se atribuye al patrón de una comparación universal que le permite jerarquizar de una manera unívoca, según su grado de desarrollo o de "racionalidad", las diferentes sociedades o los diferentes sistemas de enseñanza. En realidad, puesto que los indicadores de la "racionalidad" del sistema de enseñanza se prestan tanto más difícilmente a la interpretación comparativa cuanto más completamente expresen la especificidad histórica y social de las institucio-

nes y de las prácticas escolares, este procedimiento destruye el objeto mismo de la comparación despojando a los elementos comparados de todo lo que deben a su pertenencia a sistemas de relaciones. En consecuencia, sea que uno se limite a indicadores tan abstractos como las tasas de analfabetismo o de escolarización, o sea que se tomen en cuenta indicadores más específicos del rendimiento del sistema de enseñanza o del grado en el cual utilice los recursos intelectuales virtualmente disponibles, tales como la parte dedicada a la enseñanza técnica, la proporción de los graduados en relación al flujo de entrada o la representación diferencial de los sexos o de las clases sociales en los diferentes grados de la enseñanza, hay que ubicar esas relaciones al interior de los sistemas de relaciones de los cuales dependen si se quiere evitar la comparación de cosas incomparables o, más sutilmente, omitir la comparación de cosas realmente comparables.

Más profundamente, todos estos indicadores descansan en una definición implícita de la "productividad" del sistema escolar la cual, refiriéndose exclusivamente a su *racionalidad formal y externa*, reduce el sistema de sus funciones a una de ellas, sometida ella misma a una abstracción reductora: la medida tecnocrática del rendimiento escolar supone el modelo empobrecido de un sistema que, puesto que no conoce otros fines que los que le atribuye el sistema económico, respondería óptimamente, en cantidad y en calidad, y al menor costo, a la demanda técnica de educación, es decir, a las necesidades del mercado de trabajo. Para quien adhiriera a una tal definición de la racionalidad, el sistema de enseñanza más racional (formalmente) sería aquel que, subordinándose totalmente a las exigencias de la calculabilidad y de la previsibilidad, produciría al menor costo formaciones específicas directamente ajustadas a tareas especializadas y garantizaría los tipos y los grados de calificación requeridos, a un plazo dado, por el sistema económico, utilizando para tal fin un personal especialmente formado en el manejo de las técnicas pedagógicas más adecuadas, ignorando las barreras de clase y de sexo, para aprovechar lo mejor posible (sin salirse, sin embargo de los límites de la rentabilidad) las "reservas" intelectuales y abandonando todos los vestigios de tradicionalismo para reemplazar una enseñanza de cultura, destinada a formar hombres de gusto, por una enseñanza capaz de producir por pedido y en un tiempo determinado especialistas sobre medida ¹.

¹ Se podría objetar a esa definición de la racionalidad formal de la enseñanza que las demandas del sistema económico ya no son formuladas hoy en términos de especialización estrecha y que el acento está puesto al contrario sobre la aptitud a las readaptaciones profesionales. En realidad, se trata en ese caso de un nuevo tipo de especialidad profesional, exigido por un nuevo estado de la demanda del sistema económico. A pesar de esta ampliación de la definición, la aptitud para producir capacidades profesionalmente utilizables sigue siendo la medida de la racionalidad del sistema de enseñanza.

Para percibir la simplificación que sufre el sistema de funciones con tal definición, basta anotar que las relaciones estadísticas más corrientemente invocadas para demostrar la existencia de una correspondencia global entre el grado de racionalidad formal del sistema de enseñanza y el grado de desarrollo del sistema económico no cobran su sentido específico sino cuando se las ubica en el sistema de relaciones entre la estructura escolar y la estructura de las relaciones de clase. Un indicador tan unívoco en apariencia como la tasa de graduados de cada nivel en cada especialidad no puede ser interpretado con la lógica formal de un sistema de equivalencias jurídicas: el rendimiento económico y social de un diploma determinado es función de su rareza en los mercados económico y simbólico, es decir del valor que las sanciones de esos mercados confieren a los diferentes diplomas y a las diferentes categorías de graduados. Así en los países en los cuales la tasa de analfabetismo es muy fuerte, el simple hecho de saber leer y escribir o, *a fortiori*, la posesión de un diploma elemental basta para asegurar una ventaja decisiva en la competición profesional ².

Igualmente, puesto que las sociedades tradicionales excluyen generalmente a la mujer de la escolaridad, puesto que la utilización de todas las capacidades intelectuales es requerida por el desarrollo de la economía y puesto que el ingreso de las mujeres en las profesiones masculinas es una de las principales transformaciones sociales que acompañan a la industrialización, se podría estar tentado de ver en la tasa de feminización de la enseñanza secundaria y superior un indicador del grado de "racionalización" y de "democratización" del sistema de enseñanza. En realidad, los ejemplos italianos y franceses sugieren que una tasa muy elevada de feminización no debe crear ilusión y que la carrera escolar que las naciones más ricas ofrecen a las mujeres no es muchas veces sino una variante, más costosa y más lujosa, de la educación tradicional o, si se quiere, una reinterpretación de los estudios femeninos más modernos en función del modelo tradicional de la división del trabajo entre los sexos, como lo prueba la actitud de las

² En razón de la equivalencia formal de los sistemas y de los diplomas universitarios, la comparación entre Argelia y Francia es, a este respecto particularmente significativa: "En una sociedad en la cual el 57% no tiene ningún diploma de enseñanza general y el 98% ningún diploma de enseñanza técnica, la posesión de un C.A.P. o de un C.E.P. procura una ventaja inmensa en la competencia económica; una diferencia de nivel ínfimo, la que separa por ejemplo a un individuo que sabe leer de otro que sabe leer y escribir, determina una diferencia desproporcionada en cuanto a las posibilidades de éxito social". (P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, París - La Haya, Mouton, 1962, p. 272 - 273). Igualmente, la posesión de un diploma tiene para una mujer un rendimiento muy diferente según la tasa de escolarización de la población femenina: Así por ejemplo, en Argelia, el 70% de las mujeres con C.E.P. o con un diploma más elevado tenían, en 1960, un empleo no manual; la tasa de las inactivas era insignificante (*Ibid*, p. 208).

estudiantes respecto a sus estudios y, más visiblemente todavía, la escogencia de la disciplina o la tasa de utilización profesional del diploma, los cuales son a la vez causa y efecto de esa actitud. Inversamente, tasas, aún débiles, de feminización pueden expresar una ruptura más clara con la definición tradicional de la educación femenina en un país musulmán cuya tradición tiende a excluir totalmente a las mujeres de la enseñanza superior. Más precisamente, la tasa global de feminización de la enseñanza superior no tiene el mismo sentido según el reclutamiento social de las estudiantes y según la distribución de las tasas de feminización de las diferentes facultades y de las diferentes disciplinas. Así, en Francia, las posibilidades de acceso a la universidad son hoy en día sensiblemente iguales para los hombres y las mujeres del mismo origen social sin que se pueda concluir de ello la desaparición del modelo tradicional de la división del trabajo y de la ideología de la distribución de las "dotes" entre los sexos: Las mujeres siguen siendo condenadas más frecuentemente que los hombres a ciertos tipos de estudios (las letras, principalmente) y eso tanto más claramente cuanto más bajo es su origen social. Hasta indicadores a primera vista tan poco equívocos como la tasa de estudiantes que utilizan su calificación escolar en el ejercicio de una profesión están sometidos al efecto del sistema: para medir adecuadamente el rendimiento social del diploma poseído por una mujer, habría que tomar en cuenta el hecho de que una profesión (como, en Francia, la de maestro de primero y segundo grado) ve disminuir su "valor" a medida que se feminiza.

Otro ejemplo, el indicador en apariencia más irrecusable del rendimiento del sistema de enseñanza, a saber la tasa de "desperdicio" (definido por la proporción de estudiantes que, en un flujo de entrada, no logran obtener el diploma de fin de estudios) no se vuelve significativa sino cuando se puede ver en ella el efecto de una combinación específica de la selección social y de la selección técnica que el sistema de enseñanza opera siempre indisolublemente: el "desperdicio" es en ese caso un producto transformado al igual que el producto acabado; piénsese en el sistema de disposiciones respecto de la institución escolar, la profesión y toda la existencia que caracteriza al "fracasado" al mismo tiempo que en los provechos secundarios, técnicos y sobre todo sociales, que procura, desigualmente según las sociedades, y según las clases, el hecho de haber cursado estudios aun intermitentes o interrumpidos. ¿De qué vale la comparación entre las tasas de desperdicio de las universidades inglesas (14%), americanas y francesas (40%) si se omite considerar, además del grado de selección a la entrada el cual distingue a Inglaterra de Francia y de los Estados Unidos, la di-

versidad de los procedimientos utilizados por los diferentes sistemas para realizar la selección y hacer interiorizar sus efectos, desde la exclusión definitiva que opera el examen y sobre todo el concurso a la francesa hasta "la eliminación lenta" (cooling out) que autoriza la jerarquía de los establecimientos universitarios en Estados Unidos? ³. Si es cierto que un sistema de enseñanza logra siempre obtener de los que él consagra o hasta de los que él excluye un cierto grado de adhesión a la legitimidad de la consagración o de la exclusión y, de esta manera, de las jerarquías sociales, se ve que un débil rendimiento técnico puede ser la contrapartida de un fuerte rendimiento del sistema de enseñanza en el cumplimiento de su función de legitimación del "orden social"; y eso aun cuando, privilegio de la inconsciencia de clase, los tecnócratas se dan a veces el lujo de condenar un despilfarro que no pueden medir sino haciendo desaparecer los provechos correlativos, por medio de una especie de fraude en la contabilidad nacional.

Es decir que la noción tecnocrática de "rendimiento" tiene como función la de excluir un análisis del sistema de funciones del sistema de enseñanza: llevado a su término ese análisis debería prohibir el recurso al postulado, implícito o explícito, del "interés general", haciendo ver que ninguna de las funciones del sistema de enseñanza puede ser definida independientemente de un estado dado de la estructura de las relaciones de clase. Si, por ejemplo, los estudiantes provenientes de diferentes clases sociales están desigualmente dispuestos para reconocer los veredictos del sistema escolar y, en particular, desigualmente dispuestos para aceptar sin drama ni rebelión los estudios y las carreras de segundo orden (es decir los puestos de maestros o de cuadros medios a los cuales los dedican las facultades y las disciplinas que ofrecen a los unos un último refugio, mientras que los otros están relegados allí por los mecanismos de la orientación), es porque las relaciones entre el sistema escolar y el sistema económico, es decir el

³ Lo que vale para los indicadores estadísticos vale también para los índices más específicos en apariencia de la organización y del funcionamiento del sistema escolar: Un análisis del contenido de los programas y de los manuales escolares que ignorara las condiciones reales de su aplicación concreta o bien un estudio de control de las universidades por el Estado, de la descentralización universitaria o del reclutamiento de los administradores y de los profesores que se apoyara solamente sobre los textos jurídicos serían tan engañosos como un estudio de los comportamientos religiosos que pretendiera inferir de los textos canónicos la práctica real de los creyentes aun cuando esté definida por textos formalmente idénticos. La "libertad universitaria" es función, en realidad, de las relaciones que el sistema escolar guarda con el poder político o religioso. En Francia, el nombramiento de un profesor de Universidad depende teóricamente del ministerio, pero puesto que está automáticamente atribuido al candidato propuesto por el consejo de la facultad, el reclutamiento descansa en la cooptación, con una verdadera campaña electoral ante los colegas. Inversamente, en otros países, gran número de elecciones no son sino procedimientos formales que ratifican escogencias ya hechas. En Italia, el reclutamiento se opera oficialmente por concurso, pero ese procedimiento difraza apenas el juego de los grupos y de las influencias dentro y fuera de la Universidad.

mercado de trabajo, siguen vinculadas, aún para los aprendices intelectuales, con la situación y la posición de su clase social de origen, y esto a través del ethos de clase como principio del nivel de aspiración profesional. Si no se opera esa puesta en relación, se reduce todo el sistema de las relaciones que determinan la relación de una categoría de individuos con su porvenir profesional a un efecto mecánico de la correspondencia o de la no correspondencia de la oferta y la demanda de trabajo. Es una reducción parecida la que opera Schumpeter cuando pretende establecer una relación simple y directa entre la superproducción relativa de graduados en relación con las posibilidades de empleo y la aparición de la actitud revolucionaria en los intelectuales⁴. De la misma manera, tratando de formular "una política de la educación", M. Vermot-Gauchy reduce de una vez esa ambición a la determinación "de la naturaleza y de la importancia de las posibilidades de trabajo susceptibles de abrirse a las generaciones en ascenso y a los activos"⁵: para calcular esas "necesidades de calificación", bastaría pasar de las perspectivas de la producción a las necesidades previsibles de mano de obra en los diferentes sectores, de la previsión de la mano de obra utilizada en un sector a sus "necesidades de calificación", de éstas a las "necesidades de formación" y finalmente de las "necesidades de formación" al nivel y al contenido de las calificaciones escolarmente requeridas para satisfacerlas. Tal deducción, formalmente irreprochable (teniendo en cuenta las aproximaciones y las hipótesis de constancia que implica toda "proyección") descansa sobre una definición de "necesidades" que debe su credibilidad a una analogía superficial: o no se reconoce como "necesidades" sino únicamente las que se juzgan dignas de ser satisfechas por referencia a un ideal tecnocrático de la dignidad económica de las naciones, o se reconoce como "necesidades" todas las demandas de educación efectivamente expresadas⁶.

⁴ J. Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot, 1961, p. 254 - 259.

⁵ M. Vermot-Gauchy, *L'éducation nationale dans la France de demain*, Futuribles, Mónaco, Ed. du Rocher, 1965, p. 75.

⁶ La demanda de educación se manifiesta en dos tiempos, una primera vez a la entrada del sistema de enseñanza como demanda de escolarización, las demandas del mercado de trabajo que sanciona los graduados excedentes por el desempleo o el subempleo no se manifiestan sino más tarde. La demanda de escolarización, que se traduce en la ampliación del reclutamiento social de la enseñanza y en la prolongación de la escolaridad, obedece a regularidades parcialmente independientes de los imperativos de número y de calificación que trata de satisfacer la planificación escolar. Es esa demanda (estrechamente ligada a la elevación del nivel de vida y a la evolución de las actitudes frente a la Escuela en las diferentes clases sociales), que el Informe Robbins, menos seguro que M. Vermot-Gauchy de la previsibilidad de la demanda técnica del mercado del empleo (subordinada a las contingencias del crecimiento y a las innovaciones técnicas imprevisibles más allá de un corto término); toma como base de la previsión de los efectivos escolares. (Great Britain Committee on Higher Education).

Nada prohíbe escoger el primer término de la alternativa y remitir un estado determinado de la Escuela al modelo puro de un sistema de enseñanza que sería definido de manera exclusiva y unívoca por su aptitud para satisfacer las exigencias del desarrollo económico. Pero, puesto que no hay ninguna sociedad en la cual el sistema de enseñanza se encuentre reducido al papel de una empresa industrial sometida a fines exclusivamente económicos, puesto que la producción para las necesidades de la economía no tiene en todas partes el mismo peso en el sistema de funciones, puesto que la especificidad del sistema escolar y de sus técnicas de "producción" se encuentra reproducida en la especificidad de sus productos, no es sino por medio de un golpe de fuerza ideológico como se puede presentar las "necesidades de la economía" o de "la Sociedad", como el fundamento racional y razonable de un consensus sobre la jerarquía de funciones que se impondrían, sin discusión, al sistema de enseñanza. Condenando como irracionales las "motivaciones" o las "vocaciones" que llevan hoy en día a una parte de estudiantes hacia estudios y carreras "improductivas", sin ver que esas orientaciones son el producto de la acción conjugada de la Escuela y de los valores de clase, orientados estos, objetivamente, por la acción de la Escuela, la ideología tecnocrática muestra que no conoce otros objetivos "rationales" diferentes de los fines objetivamente inscritos en las estructuras de un cierto tipo de economía⁷. ¿Sería posible defender la idea sociológicamente imposible de un sistema de enseñanza reducido a su única función económica si, omitiendo relacionar a una estructura determinada de relaciones de clase el sistema económico al cual se subordina el sistema de enseñanza y concibiendo la demanda económica como independiente de las relaciones de fuerza entre las clases, no se reintroducirán en toda inocencia, bajo el velo de la función técnica, las funciones sociales del sistema de enseñanza y en particular las funciones de reproducción y de legitimación de la estructura de las relaciones de clase?

No es extraño que ese idealismo del "interés general" deje escapar las propiedades de estructura y las características de funcionamiento que cada sistema de enseñanza debe al conjunto de sus relaciones con los otros subsistemas, es decir al sistema de funciones que, en una situación histórica determinada, depende en su estructura específica de la estructura de las relaciones de clase; nada extraño, por lo tanto, si ese monismo pan-econométrico ignora las propiedades específicas que

⁷ Es decir que el conocimiento del funcionamiento del sistema escolar y de las actitudes frente a la enseñanza propias de las diferentes clases sociales procura la única base de previsión cuando se quiere saber, no cuál sería la repartición preferible de los efectivos escolares entre los diversos órdenes y los diversos tipos de enseñanza, sino lo que posiblemente será para una fecha determinada.

la estructura y el funcionamiento del sistema de enseñanza deben a la función característica de este sistema en tanto que detentador de un poder delegado para inculcar un arbitrario cultural; nada de extraño en fin si la alianza cándida de un evolucionismo de calculador y de un voluntarismo de reformador condena a una sociología negativa que no puede conocer otra cosa que las deficiencias respecto a una racionalidad ejemplar (“arcaísmo”, “supervivencias”, “atraso”, “obstáculo” o “resistencia”) y no puede entonces caracterizar sino en términos de ausencia la especificidad pedagógica y la singularidad histórica de un sistema de enseñanza.

LA INDIFERENCIACION DE LAS FUNCIONES Y LA INDIFERENCIA FRENTE A LAS DIFERENCIAS

Los que se fijan como proyecto aprehender la originalidad de una cultura en la unidad significante de sus elementos y que, como por ejemplo la escuela configuracionista, atestiguan, por el interés dado a las diferentes formas de educación que tratan de evitar disociar el análisis de una cultura del estudio de la transmisión cultural, podrían, a primera vista, parecer escapar a las abstracciones que engendra la ignorancia de las “configuraciones”. ¿Pero es posible considerar la cultura como una totalidad concreta, indivisiblemente responsable de su propia causalidad, y autorizarse así a relacionar los diferentes aspectos de una cultura con una especie de fórmula generadora, “espíritu del tiempo” o “carácter nacional”, sin arriesgar ignorar la especificidad de los diferentes subsistemas tratando a cada uno de ellos como si no hiciera sino manifestar un solo y mismo dinamismo primordial, presente en su totalidad y sin mediación en cada una de sus manifestaciones? Cuando la exigencia de la totalización de las relaciones particulares se reduce a una filosofía de la totalidad que quiere que el todo esté en todo, eso conduce tan infaliblemente como la ideología tecnocrática a ignorar, con la especificidad y la autonomía relativa del sistema de enseñanza, el *efecto de sistema* que confiere su significación y su peso funcionales sea a una función dentro del sistema de las funciones, sea a un elemento (organización, población, etc.) en la estructura o el devenir de la estructura: mientras que los unos reducen la historia relativamente autónoma del sistema de enseñanza al esquema abstracto de una evolución única, unilineal y universal que no conocería sino los estados de un crecimiento morfológico o las etapas de un proceso de racionalización formal y externa, los otros reducen la especificidad que el sistema de enseñanza recibe de su autonomía relativa a la “originalidad” de una “cultura nacional”, de tal manera

que pueden por ejemplo reencontrar indiferentemente los valores últimos de una sociedad en su sistema de enseñanza o un efecto de la enseñanza en los rasgos más característicos y más diversos de su cultura. Así, Jessie R. Pitts considera "el grupo de los camaradas en la escuela", descrito como "comunidad delictiva", como el "prototipo de los grupos de solidaridad que existen en Francia más allá del núcleo familiar y de la gran familia", reencontrando por ejemplo "la agresividad respecto de los padres y de los profesores" en la "conspiración del silencio frente a las autoridades superiores"⁸. Pero él puede de la misma manera ver en la relación pedagógica un puro reflejo de los "temas culturales" de la Francia eterna: "En sus relaciones con el profesor, el niño está puesto en presencia de una de las encarnaciones más típicas de los valores doctrinarios-jerárquicos franceses"⁹. En la escuela como en la familia, en las organizaciones burocráticas como en la comunidad científica, reaparecería, como "una constante característica de la sociedad francesa" o del "sistema cultural francés", un tipo prevalente de relación a los otros y al mundo, dogmáticamente caracterizado por un grupo de palabras abstractas, "autoritarismo", "dogmatismo", "abstracción". Por falta de analizar los mecanismos propiamente pedagógicos por medio de los cuales la Escuela contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de clase reproduciendo la desigual repartición entre las clases del capital cultural, el sociólogo "culturalista" está siempre a punto de entregarse a su gusto por las homologías no explicadas, por las concordancias inexplicables y por los paralelismos que son así mismos su propia explicación. La pretensión de situarse directamente, por medio de un golpe de fuerza de la intuición, en el principio mismo del sistema cultural, no es nunca tan insostenible como en el caso de una sociedad dividida en clases donde esta pretensión dispensa del análisis previo de los diferentes tipos o niveles de práctica y de las relaciones diferenciales de las diferentes clases con esas prácticas¹⁰.

⁸ J. R. Pitts, "Continuité et changement au sein de la France bourgeoise", *A la recherche de la France*, París, Ed. du Seuil, 1963.

⁹ *Ibid.*, p. 288.

¹⁰ Así, los especialistas japoneses que han criticado el libro de Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword*, han atacado principalmente las facilidades y las aproximaciones que autoriza tal uso de la perspectiva "holística". Quién es, se preguntan ellos, ese japonés designado a veces como "proverbial man in the street" y en otras veces como "everyone" o "anybody". Minami observa que "la mayor parte de esos esquemas conviene a los grupitos militares y fascistas de la última guerra" y Watsuyi considera que "esos esquemas no convienen propiamente a ningún grupo identificable de la sociedad nacional". La mayor parte de los comentaristas se pregunta cómo esas generalidades "son compatibles con la heterogeneidad patente de la sociedad japonesa". (J. W. Bennett and M. Nagai, "The Japanese Critique of the Methodology of Benedict's *Chrysanthemum and the Sword*", *American Anthropologist*, 55, 1953, p. 405-410).

Un sistema de enseñanza recibe en efecto su estructura singular tanto de las exigencias transhistóricas que definen su función propia de inculcación de un arbitrario cultural como del estado del sistema de funciones que especifica históricamente las condiciones en las cuales se realiza esa función. Así, ver una simple supervivencia del "culto aristocrático de la proeza" en la ideología carismática de las "dotes" y de la virtuosidad que se encuentra en tan alto grado en Francia, tanto en los estudiantes como en los profesores, es prohibirse ver que en su forma escolar esa ideología (con las prácticas que sostiene o invoca) constituye una de las maneras posibles —tal vez la mejor ajustada a una forma histórica de la demanda de reproducción y de legitimación de la estructura de las relaciones de clase— de obtener en y por la acción pedagógica misma el reconocimiento de la legitimidad de la acción pedagógica. Además, por falta de analizar las variaciones de esa ideología según las posiciones que ocupan en la estructura del sistema escolar las diferentes categorías de agentes (profesores o estudiantes, profesores de la enseñanza superior o profesores de la enseñanza secundaria, estudiantes de letras o de ciencias) y según la relación que esos agentes guardan con su posición en función de su pertenencia o de su origen social, uno se condena a explicar una abstracción "sociológica" por una abstracción "histórica", a unir por ejemplo el culto profesoral de la proeza verbal al culto nacional de la proeza artística o guerrera, no sin sugerir al mismo tiempo que la ontogénesis puede dar razón de la filogénesis, la biografía de la historia: "Si uno se remonta a los orígenes, se realizaba una proeza cuando se cumplía un acto notable de coraje, por una decisión espontánea e imprevista, obediendo en esa acción no obstante a principios claros y conocidos desde tiempo atrás. En Roncevaux, Roland llevado por su fe en los principios de la caballería, supo aprovechar la oportunidad para transformar las circunstancias contrarias en un día de triunfo del espíritu (...). La proeza, entonces, puede existir a todos los niveles sociales. La creación de una obra de orfebrería por un artesano parisino, la cuidadosa destilación de un licor por el campesino, el estoicismo del civil frente a las torturas de la Gestapo, la afable galantería de Marcel Proust en el salón de Madame de Guermantes, son todos ejemplos de proeza en la Francia moderna"¹¹. Para salir de los círculos viciosos del análisis temático, círculos turísticos dentro de los "temas comunes" que no pueden llevar sino hacia "lugares comunes", no hay otra escapatoria, como lo podemos ver, sino la de explicar los valores implícitos de los manuales de historia por una historia de manual.

¹¹ J. R. Pitts, *op. cit.*, p. 273 y 274.

Se podría creer que un análisis como el de Michel Crozier al tratar de aplicar al sistema francés de enseñanza su teoría del "fenómeno burocrático" escapa al sincretismo holístico de las descripciones generales de los antropólogos culturalistas. En realidad, bajo la apariencia de corregir la abstracción inherente a la descripción genérica de la burocracia por medio de la utilización de conceptos "concretos" tomados de las descripciones culturalistas de la "cultura francesa", ese análisis acumula los errores teóricos del culturalismo y los del pensamiento tecnocrático: en la medida en la cual ignora la autonomía relativa de los diferentes subsistemas, ese análisis es incapaz de reencontrar en cada uno de ellos, y en particular en el sistema de enseñanza, la proyección de las características más generales de la burocracia francesa, ellas mismas obtenidas por el simple cruzamiento de las tendencias más generales de las sociedades modernas y de las tendencias más generales del "carácter nacional". Plantear, desde el principio, que "el sistema de educación de una sociedad refleja el sistema social de esa sociedad", es reducir la institución escolar a su función genérica de "control social", residuo común de todas las funciones específicas, y condenarse a ignorar todo lo que un sistema de enseñanza debe a su función propia, y en particular su manera específica de cumplir con sus funciones externas, en una sociedad dada en un momento dado¹².

Así por ejemplo, Michel Crozier no es capaz de aprehender rasgos característicos de la institución escolar, como la ritualización de la acción pedagógica o la distancia entre el maestro y el alumno, sino en la medida en la cual reconoce en ellos manifestaciones de la lógica burocrática, es decir que él desconoce lo que tienen de específicamente escolar, en tanto que expresión de tendencias o de exigencias propias de todos los sistemas de enseñanza institucionalizados, aún poco o no burocratizados: la tendencia a la "rutinización" del trabajo pedagógico que se expresa entre otras cosas en la producción de instrumentos intelectuales y materiales específicamente concebidos por y para la Escuela, manuales, corpus, tópicos, etc., aparece, con los primeros signos de institucionalización, en las escuelas tradicionales que, como las escuelas retóricas y filosóficas de la Antigüedad o las escuelas coránicas no presentan ninguno de los rasgos de la organización burocrática¹³.

¹² M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963, p. 309. Puede leerse sin embargo: "deberíamos entonces si nuestras hipótesis son correctas, reencontrar en el sistema de educación francés los elementos característicos del sistema burocrático, puesto que esos elementos se organizan alrededor del problema del control social y no pueden subsistir sino en la medida en la cual están transmitidos y reforzados por la educación".

¹³ Es así como los sofistas, primeros profesores profesionales (Platon, *Protágoras*, 317 b: "Reconozco ser un profesor profesional —sofista— un educador de hombres"), dan a sus alumnos textos escogidos de los grandes poetas (*Protágoras*, 325e) y em-

Y si se piensa, por otra parte, en el *epideixis* de los Sofistas, pequeños empresarios en educación, todavía obligados a recurrir a las técnicas proféticas de captación del público para instaurar una relación pedagógica, o a las técnicas de desconcierto por las cuales los maestros del Zen imponían su autoridad espiritual a una clientela aristocrática, se puede dudar de que la “proeza” magistral y su efecto de distanciamiento se entiendan mejor a partir de la “existencia de un distanciamiento entre el maestro y el alumno que reproduce la separación en estratos del sistema burocrático”, y no por referencia a una exigencia funcional inherente a toda acción pedagógica en tanto que esa acción supone y debe producir el reconocimiento de la autoridad pedagógica del maestro, siendo ésta personal o delegada por la institución. De la misma manera cuando Michel Crozier no ve en las garantías institucionales de la “independencia” universitaria sino una forma de las garantías estatutariamente inscritas en la definición burocrática de los puestos, confunde en uno solo dos hechos tan irreductibles como los sistemas de relaciones de los cuales participan, a saber por una parte la autonomía que los profesores han reivindicado y obtenido en tanto que funcionarios sometidos a la legislación común de una administración de Estado y, por otra parte, la autonomía pedagógica heredada de la “corporación medieval”¹⁴: sólo la tendencia característica de todo sistema de enseñanza, burocratizado o no, a reinterpretar y retraducir las exigencias externas conformemente a su función propia, y no cualquier inercia mecánica o cualquier perseverancia perversa, puede dar cuenta de la resistencia que un cuerpo profesoral tiende a oponer a toda definición externa de sus tareas en nombre de una ética de la convicción que se niega a medir las consecuencias de la práctica según criterios diferentes de los valores propios del cuerpo y en nombre de una ideología de la “maestría” y de sus libertades que se fortifica por medio de la invocación de las tradiciones de autonomía legadas por una historia relativamente autónoma. En resumen, por falta de admitir que un sistema de enseñanza particular está definido por un tipo y un grado particulares de autonomía, se tiende a describir como simples especificaciones de procesos genéricos tales como la tendencia a la burocratización, las características del funcionamiento de la institución y de la práctica de los agentes que dependen del poder impartido a la

piezan a distribuir copias de sus propios escritos como “modelos” (*paradigmata*) —diríamos “corregidos”— (cf. R. P. Pfeiffer, *History of Classical Scholarship*, Oxford, Clarendon Press, 1968, p. 31).

¹⁴ “Los profesores franceses han sido los primeros en obtener garantías de estatuto que los protegen de toda arbitrariedad. Si están todavía obligados a seguir programas generalmente bastante estrictos, han adquirido por otra parte la más perfecta independencia personal” (op. cit., p. 311).

Escuela de cumplir con sus funciones externas conformemente a los principios que definen su función propia de inculcación.

Expresar todas las relaciones entre los sistemas según el esquema metafórico del “reflejo” o, peor, de los reflejos reflejándose mutuamente, es disolver en la indiferenciación las funciones diferenciales que cumplen los diferentes sistemas en sus relaciones con las diferentes clases sociales. Es así como los análisis de la burocracia y de sus relaciones con el sistema escolar que refieren la práctica y los valores de los grandes cuerpos del Estado a la formación suministrada por las diferentes grandes escuelas se ven obligados a ignorar que los antiguos alumnos de esas instituciones llevan al aparato del Estado, del cual el sistema de las grandes escuelas les asegura el monopolio, disposiciones y valores que ellos deben por lo menos tanto a su pertenencia a ciertas fracciones de clases dominantes (distanciamiento frente al puesto, fuga en la abstracción, etc.) como a los aprendizajes de la Escuela. Es también así como uno se condena a no ver sino un producto de la organización burocrática en las actitudes más típicas de las categorías inferiores del personal de las administraciones, sea que se trate de la tendencia al formalismo, del fetichismo de la puntualidad o de la rigidez de la relación frente al reglamento, cuando se omite observar que todos esos rasgos, que pueden manifestarse también fuera de la situación burocrática, expresan, en la lógica de esa situación, el sistema de disposiciones (ethos), probidad, minuciosidad, rigorismo y propensión a la indignación moral que los miembros de la pequeña burguesía deben a su posición de clase y que bastarían para predisponerlos a adherir a los valores del servicio público y a las “virtudes” exigidas por el orden burocrático si, además de eso, las carreras administrativas no fuesen para ellos el medio por excelencia del ascenso social. Se sabe, en la misma lógica, que la disposición que los estudiantes originarios de las clases medias o los cuadros medios de la enseñanza y, a *fortiori*, los estudiantes hijos de cuadros medios de la enseñanza manifiestan frente a la Escuela —por ejemplo la buena voluntad cultural o la valorización de la “labor”— no pueden comprenderse sino poniendo en relación el sistema de los valores escolares y el ethos de las clases medias, base de la importancia que las clases medias atribuyen a los valores escolares. Vemos aquí, que es a condición de mediatizar las relaciones entre los subsistemas mediante la estructura de las relaciones entre las clases que se pueden aprehender, más allá de las similitudes demasiado visibles, las verdaderas homologías entre la burocracia y el sistema de enseñanza, poniendo en evidencia la homología de sus relaciones con las clases sociales. Así, sugiriendo con la noción amorfa de “control social”, que el sistema escolar cumple una función indivisible e indi-

ferenciada frente a la “sociedad global”, el funcionalismo tiende a ocultar que un sistema que contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de clase sirve efectivamente a la “Sociedad”, en el sentido de “orden social”, y por lo mismo a los intereses pedagógicos de las clases que se benefician de ese orden.

Pero no se podría dar cuenta completamente del éxito de todas las filosofías holísticas que se inspiran en una misma indiferencia a las diferencias, y en particular a la diferencia de clase, sin tomar en cuenta las funciones propiamente intelectuales de sus silencios y de sus reticencias, de sus omisiones, de sus pretericiones y de sus lapsus o, al contrario, de los desplazamientos y de las transferencias que operan hacia la temática de la “homogeneización”, de la “masificación” o de la “planetarización”. Es así como la obediencia a los principios de la ideología dominante no logra imponerse a los intelectuales sino a través de la obediencia a las convenciones y a las conveniencias del mundo intelectual: no es un azar si, hoy en día en Francia, la referencia a las clases sociales tiende a aparecer según los grupos o según la coyuntura, como una toma de partido ideológica que los guardianes distinguidos del objetivismo de buena sociedad rechazan con un elegante gesto de desagrado; como un mal gusto de provinciano incapaz de ponerse al gusto del día, cosa que entristece a los representantes patentados de una sociología importada y de la que huyen los prosélitos de todas las vanguardias, constantemente ocupados, por temor de estar en retardo frente a la revolución ideológica o teórica, en escrutar el horizonte de la “modernidad” y siempre listos a discernir el último producto de las “nuevas clases”, de las “nuevas alienaciones” o de las “nuevas contradicciones”; como un sacrilegio de filisteo o un error de bedociano bien hechos para suscitar la conmiseración de los pontífices de los nuevos misterios del arte y de la cultura; o también como una trivialidad indiscutible, indigna de la discusión paradójica, pero propia para suscitar las disensiones de mal gusto que elude tan elegantemente el discurso “antropológico” sobre las profundidades de los fondos comunes. Si no se supiera que la significación intelectual o aun política de la ideología propia de una categoría de intelectuales no puede nunca deducirse directamente de la posición de esa categoría en la estructura de las relaciones de clase sino que debe siempre algo a la posición que ocupa en el campo intelectual, no se comprendería que la indiferencia a las diferencias de clase, cuya función conservadora hemos develado, pueda, sin contradicción, encontrarse en ideologías que sacrifican ostensiblemente a la invocación ritual de la lucha de clases. Algunas de las “críticas” más radicales del sistema de enseñanza encuentran en la “contestación” de la función genérica de todo sistema de enseñanza

considerado como instrumento de inculcación la manera de ocultar las funciones de clase que cumple esa función: al poner el acento sobre las frustraciones inherentes a toda socialización, empezando, evidentemente, por las frustraciones sexuales, mucho más que sobre la forma específica de las coacciones o de las privaciones que aún en el caso de las más genéricas, pesan diferencialmente sobre las diferentes clases sociales, esas ideologías conducen a una denuncia concordataria de la acción pedagógica concebida como acción indiferenciada de represión y, al mismo tiempo, a una rebelión ecuménica contra la acción represiva de la "sociedad", reducida a la superimpresión impresionista de las jerarquías políticas, económicas, burocráticas, universitarias y familiares. Basta ver que esas ideologías descansan todas en la búsqueda y la denuncia de las *alienaciones genéricas*, ficticiamente especificadas por medio de la referencia patética a la "modernidad", para ver que al abandonarse a una representación sincrética de las relaciones de dominación que los conduce a hacer de la rebelión indiferenciada contra el profesor-mandarín el principio de una subversión generalizada de las jerarquías, dejan escapar al mismo tiempo, como el pensamiento tecnocrático o culturalista, la autonomía relativa y la dependencia del sistema de enseñanza respecto de las clases sociales¹⁵.

LA FUNCION IDEOLOGICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Descubrir que se pueden referir a un mismo principio todas las fallas que pueden descubrirse en los análisis del sistema de enseñanza que provienen de filosofías sociales tan opuestas en apariencia como un economismo evolucionista y un relativismo culturalista, es verse obligado a buscar el principio de la construcción teórica capaz de colmar esas lagunas y de dar cuenta de ellas. Pero no basta percibir las fallas comunes a los dos procedimientos para acceder a la verdad de la relación entre la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia respecto de la estructura de las relaciones de clase: ¿Cómo tomar en cuenta la autonomía relativa que la Escuela debe a su función propia sin dejar escapar las funciones de clase que cumple necesariamente en

¹⁵ Compartiendo con la tecnocracia, su adversario predilecto, la indiferencia por las diferencias, las ideologías "críticas" no difieren de ella sino por la aplicación que hacen de esa disposición cuando, dedicando la sociología a la búsqueda de las alienaciones genéricas, constituyen un sistema ideológico cuyos elementos más frecuentes son la predilección por las categorizaciones sociológicas capaces de procurar la ilusión de la homogeneidad ("audiencia de prensa", "clase de edad", "juventud", cuando no son "los usuarios de los hospitales, de las viviendas multifamiliares o de los transportes en común") o el interés fascinado por el efecto de homogeneización y de alienación de la televisión o de los "mass-media", de la automatización o de los objetos técnicos y, más generalmente, de la "civilización técnica" o de la "sociedad de consumo".

una sociedad dividida en clases? Al dispensarse de analizar las características específicas y sistemáticas que el sistema de enseñanza debe a su función propia de inculcación, no queda uno impedido, paradójicamente para plantear el problema de las funciones externas que el sistema de enseñanza realiza al cumplir su función propia y, más sutilmente, el problema de la función ideológica de la disimulación de la relación entre la función propia y las funciones externas de la función propia?

Si nos es difícil percibir simultáneamente la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia respecto de la estructura de las relaciones de clase, es, entre otras razones, porque la aprehensión de las funciones de clase del sistema de enseñanza está asociada en la tradición teórica a una representación instrumentalista de las relaciones entre la Escuela y las clases dominantes, mientras que el análisis de las características de estructura y de su funcionamiento que el sistema de enseñanza debe a su función propia ha tenido casi siempre como contrapartida la ceguera frente a las relaciones entre la Escuela y las clases sociales, como si la constatación de la autonomía supusiera la ilusión de la neutralidad del sistema de enseñanza. Creer que se agota el sentido de un elemento cualquiera de un sistema de enseñanza cuando uno se limita a referirlo directamente a una definición reducida del interés de las clases dominantes, sin interrogarse sobre la contribución que ese sistema aporta, en tanto que tal, a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, es atribuirse muy fácilmente, por una especie de finalismo de lo peor, las facilidades de una explicación a la vez *ad hoc* y *omnibus*: de la misma manera que negándose a reconocer la autonomía relativa del aparato de Estado, uno se condena a ignorar algunos de los servicios más ocultos que ese aparato presta a las clases dominantes, al justificar, gracias a su autonomía la representación del Estado-árbitro, igualmente las denuncias esquemáticas de la "Universidad de clase" que suponen, antes de cualquier análisis, la identidad "en último análisis" de la cultura escolar y de la cultura de las clases dominantes, de la inculcación cultural y del adoctrinamiento ideológico, de la autoridad pedagógica y del poder político, impiden el análisis de los mecanismos a través de los cuales se realizan, indirecta y mediatamente, equivalencias hechas posibles por los desajustes estructurales, los dobles juegos funcionales y los desplazamientos ideológicos.

Al concebir la autonomía relativa del sistema de enseñanza como poder de reinterpretar las demandas externas y de sacar partido de las oportunidades históricas para llevar a cabo su lógica interna, Durkheim podía por lo menos comprender la tendencia a la autorreproducción

que caracteriza las instituciones escolares y la recurrencia histórica de las prácticas ligadas a las exigencias propias de la institución o de las tendencias propias de un cuerpo de profesores profesionales¹⁶. Al prologar *L'évolution pédagogique en France*, Halbwachs veía el principal mérito de la obra en el hecho de que Durkheim refería la longevidad de las tradiciones universitarias a la "vida propia" del sistema de enseñanza: "los órganos de la enseñanza están, en cada época, en relación con las otras instituciones del cuerpo social, con las costumbres y las creencias, con las grandes corrientes del pensamiento. Pero tienen también una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, durante la cual conservan muchos rasgos de su estructura antigua. Se defienden a veces de las influencias que se ejercen sobre ellos desde afuera, apoyándose sobre su pasado. No se puede entender, por ejemplo, la división de las universidades en facultades, los sistemas de exámenes y de menciones, el internado, las sanciones escolares, si no se remonta muy lejos en el pasado, hasta el momento en el cual se fundó la institución cuyas formas, una vez nacidas, tienden a subsistir a través del tiempo, sea por una especie de inercia, sea porque logren adaptarse a las condiciones nuevas. Estudiada desde este punto de vista, la organización pedagógica aparece más hostil al cambio, más conservadora y tradicional tal vez que la Iglesia misma puesto que tiene como función transmitir a las nuevas generaciones una cultura que tiene sus raíces en un pasado lejano.

"Debido a que el trabajo pedagógico (sea que se lleve a cabo por la Escuela, por una Iglesia o por un Partido) tiene como objetivo producir individuos durable y sistemáticamente modificados por una acción prolongada de transformación, tendiente a dotarlos de una misma formación durable y transferible (*habitus*), es decir, de esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción; puesto que

¹⁶ Vemos por ejemplo a algunos sociólogos americanos reprochar a su propia institución escolar tradiciones o vicios de funcionamiento que muchos autores franceses, generalmente en nombre de una visión idílica del sistema americano reprochan a la Universidad francesa imputándole lo que consideran como rasgos peculiares de la singularidad de una historia nacional: Aunque no tienen que contar con los vestigios de un pasado medieval o con las supervivencias de una centralización estatal, las universidades americanas llegan también a expresar, tal vez menos completamente, algunas de las tendencias más características del sistema universitario en rasgos tales como el "bachotage" (*boning*), la "carrera de obstáculos" institucionalizada a la cual se reduce el curriculum del estudiante; el terror a los exámenes, que va creciendo a medida que estos tienen un papel más grande en el éxito social; la competencia encarnizada por los títulos y las menciones (*honours*) que acompañarán a un individuo, sobre todo si llega a ser universitario a todo lo largo de su vida; el "peonaje intelectual", al cual están sometidos instructores y asistentes; el aspecto increíblemente mezquino (*unbelievably picayunish*) de las tesis de doctorado que irán a dormir su último sueño en una biblioteca; la improductividad de los profesores los cuales, una vez nombrados, se mantienen en el puesto sin volver a hacer nada (*who ease up*) o también la ideología universitaria del desprecio de la gestión y de la pedagogía (cf. L. Wilson, *The Academic man, a Study in the Sociology of a Profession*, New York, Oxford University Press, 1942).

la producción en serie de individuos idénticamente programados exige y suscita históricamente la producción de agentes de programación a su turno idénticamente programados, y de instrumentos estandarizados de conservación y de transmisión; puesto que el tiempo necesario para que ocurra una transformación sistemática de la acción de transformación es por lo menos igual al tiempo indispensable para producir en serie reproductores transformados, es decir, agentes capaces de ejercer una acción transformadora reproductora de la formación que ellos mismos han recibido; puesto que, sobre todo, la institución escolar es la única en detentar completamente, en virtud de su función propia, el poder de seleccionar y de formar, por medio de una acción que se ejerce sobre todo el período del aprendizaje, a aquellos a los cuales ella confía la tarea de perpetuarla encontrándose de esa manera en la posición por definición más favorable para imponer las normas de su auto-perpetuación, aunque no fuera sino por su poder de reinterpretar las normas externas; y puesto que, finalmente, los maestros constituyen los productos más acabados del sistema de producción que, están entre otras cosas, encargados de reproducir, se entiende que, como lo anotaba Durkheim, las instituciones de enseñanza tengan una historia relativamente autónoma y que el *tempo* de la transformación de las instituciones y de la cultura escolar sea particularmente lento. Sin embargo, a falta de referir la autonomía relativa del sistema de enseñanza y de su historia a las condiciones sociales de cumplimiento de su función propia, uno se condena, como lo revelan el texto de Halbwachs y la tentativa misma de Durkheim, a explicar circularmente la autonomía relativa del sistema por la autonomía relativa de su historia y vice-versa. En efecto, no se pueden explicar completamente las características genéricas que todo sistema de enseñanza debe a su función propia de inculcación y a su autonomía relativa sin tomar en cuenta las condiciones objetivas que, en un momento determinado, permiten a un sistema de enseñanza realizar un grado determinado y un tipo particular de autonomía. Es entonces necesario construir el sistema de las relaciones entre el sistema de enseñanza y los otros subsistemas, sin omitir especificar esas relaciones mediante la referencia a la estructura de las relaciones de clase, para percibir que la autonomía relativa del sistema de enseñanza es siempre la contrapartida de una dependencia casi completamente ocultada por la especificidad de las prácticas y de la ideología que autoriza esta autonomía. En otros términos, a un grado y a un tipo dados de autonomía, es decir a una forma determinada de la correspondencia entre la función propia y las funciones externas, corresponde siempre un tipo y un grado determinados de dependencia respecto a los otros sistemas, es decir, en último análisis, respecto de

la estructura de las relaciones de clase¹⁷. Si la institución escolar que observaba Durkheim pudo parecerle más conservadora todavía que la Iglesia, es porque aquella no podía llevar tan lejos su tendencia trans-histórica a la autonomización sino gracias al hecho de que el conservatismo pedagógico cumplía entonces su función de conservación social con una eficacia tanto más grande cuanto quedaba mejor disimulada.

Así, por falta de analizar las condiciones sociales e históricas que hacían posibles el acuerdo perfecto entre el modo de inculcación y el contenido inculcado, característica de la enseñanza tradicional, Durkheim estaba llevado a incluir en la función propia de todo sistema de enseñanza, definida como "conservación de una cultura heredada del pasado", lo que no es otra cosa sino una combinación particular, aún si es históricamente muy frecuente, de la función propia y de las funciones externas¹⁸. Cuando la cultura que la Escuela tiene objetivamente como función conservar, inculcar y consagrar tiende a reducirse a la relación con la cultura que se encuentra investida de una función social de distinción por el solo hecho de que sus condiciones de adquisición están monopolizadas por las clases dominantes, el *conservatismo pedagógico* el cual, en su forma límite, no asigna otro fin al sistema de enseñanza sino el de conservarse idéntico a sí mismo, es el mejor aliado del *conservatismo social y político*, puesto que, bajo las apariencias de defender los intereses de un grupo particular y de auto-

¹⁷ Todo sistema escolar cumple, en grados diversos y según formas determinadas en cada caso por la estructura de las relaciones de clase, el conjunto de las funciones que corresponden al conjunto de las relaciones posibles con los otros sistemas, de tal manera que su estructura y su funcionamiento se hallan siempre ordenados en relación a una estructura determinada de las funciones posibles. La construcción del sistema de las configuraciones posibles del sistema de las funciones no sería más que un ejercicio de escuela si no permitiera tratar cada combinación histórica como un caso particular del conjunto ideal de las combinaciones posibles de funciones y de hacer surgir de esa manera todas las relaciones entre el sistema de enseñanza y los otros subsistemas, empezando evidentemente por las relaciones nulas o negativas, las cuales son por definición las más ocultas.

¹⁸ Vemos que al incluir en la definición de la función propia, es decir transhistórica, del sistema de enseñanza, características provenientes de un estado históricamente determinado de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase, Durkheim tiende implícitamente a considerar como una ley transhistórica una relación cuyo status epistemológico es el de las "generalizaciones por accidente", regularidades históricas que no han tenido excepciones hasta ahora pero cuyo contrario es sociológicamente posible. No es dar una caución a las utopías pedagógicas que se dan la compatibilidad automática de la función propia con cualquier función externa, el negarse a tomar productos de la historia, así sean recurrentes, como expresiones de una naturaleza histórica ("no hay ninguna sociedad conocida en la cual...") cuando no de una naturaleza humana ("los hombres serán siempre los hombres"). Conociendo la tendencia a justificar el orden establecido por referencia a la "naturaleza de las cosas" que caracteriza el pensamiento conservador, se ve el partido que las filosofías pesimistas de la historia, siempre prontas a transmutar la regularidad histórica sin excepción en ley necesaria y universal, podrían sacar de la eternización de la relación entre acción escolar y conservatismo.

mizar los fines de una institución particular, contribuye por sus efectos directos e indirectos al mantenimiento del "orden social". El sistema de enseñanza no pudo nunca dar tan completamente la ilusión de la autonomía absoluta frente a todas las demandas externas y en particular frente a los intereses de las clases dominantes como cuando la concordancia entre su función propia de inculcación, su función de conservación de la cultura y su función de conservación del "orden social" era tan perfecta que su dependencia frente a los intereses objetivos de las clases dominantes podía seguir siendo ignorada en la inconsciencia feliz de las afinidades electivas. Mientras nada venga a perturbar esa armonía, el sistema puede escapar a la historia encerrándose en la producción de sus reproductores como en un ciclo del eterno retorno, puesto que es paradójicamente al ignorar toda otra exigencia diferente de la de su propia reproducción como él contribuye lo más eficazmente a la reproducción del orden social¹⁹. Sólo la relación funcional entre el conservatismo pedagógico de un sistema dominado por la obsesión de su autoperpetuación y el conservatismo social, permite explicar el apoyo permanente que los conservadores del orden universitario, por ejemplo los defensores del latín, de la "agregación" o de la tesis en Letras, soportes institucionales de la relación letrada con la cultura y de la pedagogía por defecto inherente a la enseñanza humanista de las "humanidades"; han siempre encontrado y encuentran todavía en Francia entre las fracciones más conservadoras de las clases dominantes²⁰.

¹⁹ No existe tal vez otro sistema donde las escogencias pedagógicas en materia de programa, de ejercicio o de examen estén tan completamente determinadas, como en el sistema francés, por los imperativos de la formación de maestros conformes a las normas tradicionales: es la lógica de una enseñanza que tiende a organizarse en su totalidad en vista de la preparación a la enseñanza que expresan los profesores franceses cuando, en sus juicios y en sus prácticas pedagógicas, miden, por lo menos inconscientemente, a todos los estudiantes según un modelo acabado del estudiante que no es sino el "buen alumno" que ellos fueron y que "promete" llegar a ser el profesor que ellos son.

²⁰ La relación de dependencia por la independencia que une un sistema de enseñanza a los intereses materiales y simbólicos de las clases dominantes o, más precisamente, a las fracciones dominantes de esas clases, puede ser aprehendida por la encuesta bajo la forma de la convergencia o de la divergencia de las opiniones que las diferentes categorías de profesores y las diferentes clases o fracciones de clase formulan sobre los problemas pedagógicos. Así por ejemplo el análisis de las respuestas a una encuesta dirigida entre otras cosas a la enseñanza del latín, la agregación, la formación profesional o las funciones respectivas de la escuela y de la familia en materia de educación, permite percibir, más allá de las manifestaciones de la antigua alianza que unía las fracciones dominantes de la burguesía a los profesores más ligados (en el doble sentido del término) al modo de reclutamiento y de formación tradicional y de esa manera a la representación tradicional de la cultura ("humanidades"), los signos precursores de una nueva alianza que une las fracciones de las clases dominantes más directamente ligadas a la producción o a la gestión del aparato de estado a las categorías de profesores capaces de expresar sus intereses categoriales de conservación universitaria en el lenguaje tecnocrático de la racionalidad y de la productividad (encuesta nacional por medio de la prensa sobre la situación del sistema de enseñanza).

Puesto que las condiciones históricas y sociales que definen los límites de la autonomía relativa que un sistema de enseñanza debe a su función propia definen al mismo tiempo las funciones externas de su función propia, todo sistema de enseñanza se caracteriza por una *duplicidad funcional* que se actualiza plenamente en el caso de los sistemas tradicionales, donde la tendencia a la conservación del sistema y de la cultura que él conserva concuerda con una demanda externa de conservación social. Es en efecto a su autonomía relativa como el sistema de enseñanza tradicional debe el hecho de poder dar una contribución específica a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, puesto que basta obedecer a sus reglas propias para obedecer al mismo tiempo a los imperativos externos que definen su función de legitimación del orden establecido, es decir para cumplir simultáneamente su función social de reproducción de las relaciones de clase, asegurando la trasmisión hereditaria del capital cultural, y su función ideológica de disimulación de esa función, acreditando la ilusión de su autonomía absoluta. Así, la definición completa de la autonomía relativa del sistema de enseñanza respecto a los intereses de las clases dominantes debe siempre tomar en cuenta los servicios específicos que esa autonomía relativa presta a la perpetuación de las relaciones de clase: es en efecto a su aptitud particular para autonomizar su funcionamiento y para obtener el reconocimiento de su legitimidad al acreditar la representación de su neutralidad, como el sistema escolar debe su aptitud particular para ocultar la contribución que aporta a la reproducción de la distribución del capital cultural entre las clases, no siendo la disimulación de ese servicio el menor de los servicios que su autonomía relativa le permite prestar a la conservación del orden establecido ²¹. El sistema de enseñanza logra cumplir tan perfectamente con su función ideológica de legitimación del orden establecido debido al hecho de que esa obra maestra de mecánica social logra ocultar como por un encajamiento de cajas de doble fondo, las relaciones que, en una sociedad dividida en clases, unen la función de inculcación, es decir la función de integración intelectual y moral, con la función de conservación de la estructura de las relaciones de clase característica

²¹ Si se puede tratar la autonomía relativa del sistema de enseñanza como la condición necesaria y específica del cumplimiento de sus funciones de clase, es porque el éxito de la inculcación de una cultura legítima y de la legitimidad de esa cultura supone el reconocimiento de la autoridad propiamente pedagógica de la institución y de sus agentes, es decir el desconocimiento de la estructura de las relaciones sociales que fundan esa autoridad. Dicho de otra manera, la legitimidad pedagógica supone la delegación de una legitimidad preexistente, pero al producir el reconocimiento de la autoridad escolar, es decir el desconocimiento de la autoridad social que la fundamenta, la institución produce la legitimación de la perpetuación de las relaciones de clase, por una especie de círculo de las prioridades recíprocas.

de esa sociedad²². Es así por ejemplo como, más perfectamente todavía que el cuerpo de los agentes del Estado, "esa casta que, por el hecho de mantenerse fuera y por así decir encima de la sociedad, confiere al Estado, como lo observa Engels, una apariencia de independencia frente a la sociedad", el cuerpo de los profesores pone la autoridad moral de su ministerio pedagógico (autoridad tanto más grande cuanto no parece deber nada a una institución escolar que parece ella misma no deber nada al Estado o a la sociedad) al servicio de la ideología de las libertades universitarias y de la igualdad escolar. Si las prácticas pedagógicas o las ideologías profesionales de los profesores no son nunca directa y completamente reductibles o irreductibles al origen y a la pertenencia de clase de esos agentes, es porque, como lo muestra la historia escolar de Francia, expresan por su polisemia y su polivalencia funcional la coincidencia estructural entre el ethos que los agentes deben a su clase social de origen y de pertenencia y las condiciones de actualización de ese ethos que están objetivamente inscritas en el funcionamiento de la institución y en la estructura de sus relaciones con las clases dominantes²³.

Así, los maestros de primer grado no tienen dificultad para reformular en la ideología universalista de la Escuela libertadora una disposición jacobina a la reivindicación ética de la igualdad formal de las posibilidades que proviene en ellos de su origen y de su pertenencia.

²² Vemos que, por una paradoja que constituye toda su fecundidad heurística y que eluden la mayor parte de los que utilizan la noción de autonomía relativa, hay que sacar todas las consecuencias de la autonomía para no perder nada de la dependencia que se realiza a través de ella.

²³ Vemos por ejemplo que el peso relativo de los profesores provenientes de la pequeña burguesía decrece a medida que uno se eleva en la jerarquía de los órdenes de enseñanza, es decir a medida que se acusa la contradicción inscrita en la función profesoral y que se afirma más completamente la primacía de la relación con la cultura característica de las clases privilegiadas; el 36% de los maestros de primaria con una edad menor de 45 años en 1964 eran originarios de las clases populares, el 42% de la pequeña burguesía y el 11% de la mediana o de la gran burguesía, mientras que, dentro de los profesores (de educación secundaria y superior), el 16% eran originarios de las clases populares, el 35% de la pequeña burguesía y el 34% de la mediana o de la gran burguesía. En ausencia de estadísticas, podemos darnos una idea del origen social de los profesores de enseñanza superior considerando el origen social de los alumnos de la Escuela normal superior: el 6% de clases populares, el 27% de clases medias y el 67% de clases superiores. Si no es dudoso que las diferentes categorías de profesores deben muchas de sus características a la posición que ocupan en el sistema de enseñanza, es decir a las relaciones de concurrencia, de competencia o de alianza, declaradas o tácitas, que tienen con las otras categorías (Piénsese, por ejemplo, respecto de la enseñanza secundaria, en las divergencias que separan a los institutores y a los profesores tradicionales de este orden de enseñanza) y a la trayectoria escolar, con el tipo de formación correlativo, que los ha conducido a esta posición, es cierto sin embargo que todas esas características están estrechamente ligadas a diferencias de origen social de tal manera que categorías de profesores que no difieren mucho en lo que concierne a las condiciones de existencia y a la situación profesional pueden estar separadas, en sus actitudes profesionales y extraprofesionales, por diferencias que son irreductibles a oposiciones de intereses categoriales y que remiten más allá de la clase de pertenencia, a la clase de origen.

cia de clase y que, en la historia social de Francia, ha llegado a ser indisociable de su retraducción en la ideología escolar de la salvación social por el mérito escolar. De la misma manera, la representación de las virtudes y de la excelencia escolar que orienta todavía las prácticas pedagógicas en la enseñanza francesa de segundo grado, aún científica, reproduce, no sin llevar la marca de las reinterpretaciones pequeño-burguesas o universitarias, una definición social de la excelencia intelectual y humana donde la inclinación genérica de las clases privilegiadas por el culto de los modales se especifica según las normas de una tradición aristocrática de elegancia en sociedad y de buen gusto literario perpetuada por un sistema de enseñanza impregnado de valores jesuíticos: lo mismo que la escala de los valores dominantes, la jerarquía escolar de las aptitudes se organiza según las oposiciones del “brillante” y del “serio”, del “elegante” y del “laborioso”, del “distinguido” y del “vulgar”, de la “cultura general” y de la “pedantería”, en suma, de la facilidad politécnica y de la maestría técnica²⁴; tantas dicotomías producidas por un principio de clasificación tan potente que, si bien se especifica según los dominios y los momentos, puede organizar todas las jerarquías y las relaciones jerárquicas del mundo universitario y consagrar las diferencias sociales al constituir las como distinciones escolares. La oposición entre el “fuerte en tema” y el “fuerte en francés” no es sino una de las actualizaciones del mismo principio de división que opone también a los especialistas de lo general salidos de las grandes escuelas (E.N.S., Polytechnique, E.N.A.) a los especialistas producidos por las escuelas de segunda categoría, es decir la gran burguesía a la pequeña burguesía y la “gran puerta” a la “pequeña puerta”²⁵. En cuanto a los profesores de enseñanza superior, hijos de pe-

²⁴ Este sistema de oposiciones propiamente universitarias no tendría tal vez tal rendimiento clasificatorio y tal eficacia simbólica si no evocara indirectamente la oposición entre teoría y práctica en la cual se expresa la división fundamental entre el trabajo manual y el trabajo no manual. Al privilegiar de manera sistemática uno de los polos de una serie de oposiciones paralelas (con la preferencia conferida a las disciplinas teóricas, el culto literario de la forma y el gusto del formalismo matemático o la depreciación absoluta de la enseñanza técnica), el sistema de enseñanza privilegia de esa manera a quienes han tenido el privilegio de recibir de una familia relativamente liberada del pragmatismo impuesto por las urgencias de la necesidad económica la aptitud para la maestría simbólica, es decir en primer lugar verbal, de las operaciones prácticas y la relación distante y “desinteresada” al mundo, a los otros, y por lo tanto al lenguaje y de la cultura que exigen la Escuela, particularmente cuando se trata de adquirir disposiciones tan fuertemente valorizadas como la disposición propiamente estética o la actitud científica.

²⁵ Leemos, en el *Dictionnaire des idées reçues*, “Tema: en el colegio, prueba la aplicación, así como la traducción prueba la inteligencia. Pero en el mundo hay que burlarse de los fuertes en tema”. Sería fácil mostrar que para la gran burguesía del comercio y el poder, el normalista que, en la ideología profesoral representa el ideal del hombre culto, no está lejos de ser frente al alumno de la E.N.A., encarnación de una cultura elegante y puesta al día, lo que el “fuerte en tema” representa frente al hombre culto según los cánones de la Escuela tradicional.

queño-burgueses que debieron su promoción social de excepción a su aptitud para transformar en superioridad escolar, a fuerza de trabajo y de docilidad, un encarnecimiento dócil de alumno de primer rango o hijos de la mediana o la gran burguesía que debieron dar por lo menos la apariencia de renunciar a los provechos temporales prometidos por su nacimiento para imponer la imagen de su seriedad universitaria, todas sus prácticas revelan la tensión entre los valores aristocráticos que se imponen al sistema escolar francés, tanto en virtud de su tradición propia como en razón de sus relaciones con las clases privilegiadas, y los valores de la pequeña burguesía que fomenta aún en los que no lo deberían directamente a su origen social, un sistema que dedica a sus agentes, por el hecho de su función propia y de su posición frente al poder, a ocupar un puesto subalterno en la jerarquía de las fracciones de las clases dominantes²⁶: una institución que autoriza y anima agentes de transmisión intercambiables para desviar la autoridad de la institución con el fin de dar la ilusión de la creación inimitable, suministra un terreno particularmente favorable al juego de las censuras cruzadas y acumuladas que autoriza la referencia sucesiva y a veces simultánea al culto escolar del brío y al gusto académico de la justa medida. Los profesores de enseñanza superior encuentran así en las ambigüedades mismas de una ideología en la cual se expresan a la vez la dualidad social del reclutamiento del cuerpo profesoral y la ambivalencia de la definición objetiva del puesto profesional el mejor instrumento para reprimir sin contradecirse todas las desviaciones respecto a dos sistemas de normas en varios puntos contradictorios. Se comprende que el desprecio soberano a las virtudes laboriosas del trabajador intelectual, retraducción universitaria del aristocratismo del talento —el cual retraduce a su vez conforme a las exigencias de la herencia burguesa la ideología aristocrática del nacimiento—, se conjugue sin dificultad con la reprobación moral frente al éxito, inmediatamente percibido como compromiso social mundano y con la defensa minuciosa de los derechos estatutarios, así sea en contra de los derechos de la aptitud; tantas actitudes que expresan bajo una forma propiamente universitaria la propensión pequeño-burguesa a reconfortarse con la afirmación de la universal mediocridad. Así, todas las normas universitarias, las que presiden la selección de los estudiantes o la cooptación de los profesores tanto como las que rigen la producción de los cursos, de las tesis o de los trabajos con pretensión

²⁶ La discordancia estructural entre la posición eminente en la institución y la posición fuera de la institución que resulta de la posición inferior (o marginal) de la institución en la estructura del poder podría constituir uno de los principios explicativos más potentes de las prácticas y de las opiniones de los profesores de enseñanza superior (semejantes, desde ese punto de vista, a los oficiales superiores).

científica, tienden siempre a favorecer el éxito, por lo menos en el seno de la institución, de un tipo modal de hombre y de obra definidos por una doble negación, es decir por la brillantez sin originalidad y el tedio sin peso científico o, si se quiere, el “pedantismo de la ligereza” y la coquetería de la erudición.

Aunque esté casi siempre dominada por la ideología burguesa de la gracia y de las dotes, la ideología pequeño-burguesa del ascetismo laborioso logra marcar profundamente las prácticas escolares y los juicios sobre esas prácticas, porque reencuentra y reactiva una tendencia a la justificación ética por el mérito que, aún relegada o reprimida, es inherente a la ideología dominante. Pero no se puede entender el sincretismo de la moral universitaria si no se ve que la relación de subordinación y de complementaridad que se establece entre las ideologías de la pequeña-burguesía y la gran burguesía re-produce (en el doble sentido del término), en la lógica relativamente autónoma de la institución escolar, una relación de alianza antagónica, que se observa en otros campos y en particular en la vida política, entre la pequeña burguesía y las fracciones dominantes de la burguesía: predispuesta, por su doble oposición a las clases populares y a las clases dominantes, a servir al mantenimiento del orden social, cultural y político, y de esta manera a los que este orden sirve, la pequeña burguesía está condenada por la división del trabajo a servir con celo en los puestos de cuadros subalternos y medios de las burocracias encargadas de mantener el orden, sea inculcando el orden o llamando al orden a los que no lo han interiorizado ²⁷.

Es entonces necesario poner las propiedades de estructura y de funcionamiento que un sistema de enseñanza debe a su función propia y a las funciones externas de esa función propia en relación con las disposiciones socialmente condicionadas que los agentes (emisores

²⁷ Para sugerir las funciones que asume la división del trabajo de dominación entre la pequeña y la gran burguesía y, en particular, la función de chivo expiatorio y de contraste que asumen los agentes subalternos investidos de la misión de ejercer por delegación una coerción física o simbólica, bastará enumerar algunas de las parejas de oposiciones más significativas de esa oposición funcional, así por ejemplo el coronel, “padre del regimiento”, y el miembro de la brigada, “perro de barrio”; el juez y el “tombo”; el patrón y el capataz; el alto funcionario y el pequeño empleado situado en contacto con el público; el médico y el enfermero o el psiquiatra y el enfermero de asilo; y en fin, en el interior del sistema el provisor y el jefe de disciplina o el profesor y el vigilante. Se conoce por ejemplo el doble juego que autoriza, en el sistema de enseñanza, la dualidad de funciones y de tipo de personal: la desvalorización proclamada o tácita de la burocracia de los administradores escolares y de los agentes de disciplina constituye uno de los resortes más seguros y más económicos del carisma de la institución.

o receptores) deben a su origen y a su pertenencia de clase así como a la posición que ocupan en la institución, para comprender adecuadamente la naturaleza de las relaciones que unen el sistema escolar a la estructura de las relaciones de clase y develar, sin caer en una especie de metafísica de la armonía de las esferas o del providencialismo de lo mejor o de lo peor, correspondencias, homologías o coincidencias reductibles en último análisis a convergencias de interés, alianzas ideológicas y afinidades entre los habitus²⁸. Aún si está excluido que uno esté obligado al discurso interminable que trataría de recorrer en cada caso la red íntegra de las relaciones que confiere su sentido completo a cada relación, basta aprehender, a propósito de una relación parcial, el sistema de las relaciones circulares que unen *estructuras y prácticas*, por la mediación de los habitus como productos de las estructuras, productores de prácticas y reproductores de estructuras, para definir los límites de validez (es decir la validez dentro de esos límites) de una expresión abstracta como la de "sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase"; así se encuentra fundamentado al mismo tiempo el principio del trabajo empírico que permite escapar a la alternativa ficticia entre el pan-estructuralismo mecánico y la afirmación de los derechos imprescriptibles del sujeto creador o del agente histórico²⁹. En tanto que define las condiciones originarias de producción de las diferencias entre los habitus, la estructura de las relaciones de clase, entendida como campo de fuerzas que se expresa a la vez en antagonismos directamente económicos o políticos y en un sistema de posiciones y de oposiciones simbólicas, procura el principio explicativo de las características sistemáticas que reviste, en los diferentes campos de actividad, la práctica de los agentes de una clase determinada, aún si esa práctica debe en cada caso su forma específica a las leyes propias de cada uno de los subsis-

²⁸ Para hacer ver la distancia que separa del análisis de las mediaciones concretas la formulación teórica que, en el mejor de los casos, la resume y, en el peor, dispensa de ella, basta remitir a algunos de los análisis de este libro los cuales, reducidos a su stenografía abstracta, se enunciarían por ejemplo como "el sistema de las relaciones de comunicación entre niveles de emisión y niveles de recepción sistemáticamente definidos por medio de las relaciones entre el sistema de enseñanza como sistema de comunicación y la estructura de las relaciones entre las clases" (cap. I y II); o también como "el sistema de las relaciones entre el sistema de los valores escolares definido en sus relaciones con los valores de las clases dominantes y el sistema de los valores provenientes del origen y de la pertenencia social del cuerpo de los agentes" (cap. IV).

²⁹ Sobre el papel que juega el concepto de habitus en la superación de esa alternativa precientífica que, aún en sus formas de vanguardia, evoca, por más de un rasgo, el viejo debate sobre los determinismos sociales y la libertad humana, ver P. Bourdieu, el habitus como mediación entre estructura y praxis, postfacio a Erwin Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Ed. de Minuit, 1967, p. 135-167.

temas considerados³⁰. Así, por falta de percibir que es solamente por la mediación de la pertenencia de clase, es decir a través de las acciones de agentes preparados para actualizar en las prácticas más diversas (fecundidad, nupcialidad, conductas económicas, políticas o escolares) los mismos tipos fundamentales de habitus, que se establece la relación entre los diferentes subsistemas, uno se expone a reificar estructuras abstractas al reducir la relación entre esos subsistemas a la fórmula lógica que permite reencontrar cualquiera de ellos a partir de uno de ellos; o, lo que es peor, a no restaurar las apariencias del funcionamiento real del "sistema social" sino dando a los subsistemas, como lo hace Parsons, la figura antropomórfica de agentes ligados entre ellos por intercambios de servicios y contribuyendo de esa manera al buen funcionamiento del sistema, el cual no sería otra cosa que el producto de su composición abstracta³¹.

Si, en el caso particular de las relaciones entre la Escuela y las clases sociales, la armonía parece perfecta, es porque las estructuras objetivas producen los habitus de clase, y en particular las disposiciones y las predisposiciones que, al engendrar las prácticas adaptadas a esas estructuras, autorizan el funcionamiento y la perpetuación de las estructuras: por ejemplo, la disposición para utilizar la Escuela y las predisposiciones para tener éxito en ella dependen, como lo hemos visto, de las posibilidades objetivas de utilizarla y de tener éxito en ella que están ligadas a las diferentes clases sociales; esas disposiciones y esas predisposiciones constituyen a su vez uno de los factores más importantes de la perpetuación de la estructura de las posibilidades escolares como manifestación objetivamente aprehensible de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relacio-

³⁰ Todo parece indicar, por ejemplo, que es el mismo ethos ascético del ascenso social el que se halla en el principio de las conductas en materia de fecundidad y de las disposiciones frente a la Escuela de una parte de las clases medias: mientras que, en las categorías sociales más fecundas como los asalariados agrícolas, los agricultores y los obreros, las posibilidades de entrar al sexto año decrecen regularmente a medida que las familias crecen en una unidad, tienen una caída brutal en las categorías menos fecundas, artesanos y comerciantes, empleados y cuadros medios, con las familias de cuatro hijos y más, es decir las que se distinguen del conjunto del grupo por su fuerte fecundidad. En vez de ver en el número de hijos la explicación causal de la baja de la tasa de escolarización, hay que suponer que la voluntad de limitar el número de los nacimientos y la voluntad de dar una educación secundaria a los hijos expresan, en las categorías que las asocian, una misma disposición ascética. Para un análisis de las relaciones entre el ethos de clase y la fecundidad, se puede ver P. Bourdieu y A. Darbel, ¿El fin de un malthusianismo? in Darras, *Le partage des bénéfices*. París Eds. de Minuit, 1966, p. 134-154.

³¹ Aunque afirman la inmanencia de la estructura de las relaciones de clase en todos los niveles de la práctica social, los lectores estructuralistas de Marx, llevados por una reacción objetivista contra todas las formas idealistas de la filosofía de la acción, no quieren conocer los agentes sino como "soportes" de la estructura y se obligan así a ignorar el problema de las mediaciones entre la estructura y la práctica, por falta de conferir a las estructuras un contenido diferente del poder, en último análisis muy misterioso, de determinar o de sobredeterminar otras estructuras.

nes de clase. Hasta las disposiciones y las predisposiciones negativas que conducen a la auto-eliminación, es decir por ejemplo, la autodepreciación, la desvalorización de la Escuela y de sus sanciones o la resignación al fracaso o a la exclusión, pueden entenderse como una anticipación inconsciente de las sanciones que la Escuela reserva objetivamente a las clases dominadas. Más profundamente, sólo una teoría adecuada del habitus como lugar de la interiorización de la exterioridad o de la exteriorización de la interioridad, permite develar completamente las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que, de todas las funciones ideológicas de la Escuela, es tal vez la mejor disimulada. Puesto que el sistema de enseñanza tradicional logra dar la ilusión de que su acción de inculcación es enteramente responsable de la producción del habitus cultivado o, por una contradicción aparente, que no debe su eficacia diferencial sino a las aptitudes innatas de los que la reciben, y que es entonces independiente de todas las determinaciones de clase, mientras que no hace en el límite sino confirmar y reforzar un habitus de clase el cual, constituido fuera de la Escuela, está en el principio de todas las adquisiciones escolares, él contribuye de manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y al mismo tiempo a legitimarla al disimular que las jerarquías escolares que produce reproducen jerarquías sociales³². Para convencerse de que todo predispone a un sistema de enseñanza tradicional para cumplir una función de conservación social, basta recordar, entre otras cosas, la afinidad por una parte entre la cultura que inculca, su manera de inculcarla y la manera de poseerla que supone y produce ese modelo de adquisición, y por otra parte entre el conjunto de esos rasgos y las características sociales del público al cual él lo inculca, características que son ellas mismas solidarias de las disposiciones pedagógicas y culturales que los agentes de inculcación reciben de su origen social, de su formación, de su posición en la institución y de su pertenencia social. Dada la complejidad de la red de relaciones a través de la cual se cumple la función de legitimación del orden social, sería vano, como se ve, pretender localizar su ejercicio en un mecanismo o en un sector del sistema de enseñanza: sin embargo, en una sociedad dividida en clases donde la Escuela comparte con familias desigualmente dotadas de capital cul-

³² Para probar concretamente la concordancia de los efectos de la acción y de la selección escolares con los efectos de la educación pre —o para— escolar que es dispensada de manera anónima por las condiciones de existencia, aún si está especificada e investida de su significación propiamente pedagógica por la autoridad pedagógica de un grupo familiar, basta subrayar que, del sexto año hasta el Politécnico, la jerarquía de los establecimientos según el prestigio escolar y el rendimiento social de los títulos a los cuales conducen, corresponde estrictamente a la jerarquía de esos establecimientos según la composición social de su público.

tural y de la disposición a hacerlo fructificar, la tarea de reproducir ese producto de la historia que constituye en un momento dado del tiempo el modelo legítimo de la disposición cultivada, nada sirve mejor al interés pedagógico de las clases dominantes que el “dejar-hacer” pedagógico que es característico de la enseñanza tradicional, puesto que esa acción por defecto, inmediatamente eficaz y, por definición, inaprehensible, parece predestinada a servir la función de legitimación del orden social. Es decir, cuán ingenuo sería reducir todas las funciones ideológicas del sistema de la enseñanza a la función de adoctrinamiento político o religioso que según el modelo de inculcación puede ejercerse de una manera más o menos larvada. Esa confusión, que es inherente a la mayor parte de los análisis de la función política de la Escuela, es tanto más perniciosa cuanto el rechazo ostensible de la función de adoctrinamiento o, por lo menos, de las formas más declaradas de la propaganda política y de la instrucción cívica puede cumplir a su vez una función ideológica al disimular la función de legitimación del orden social, cuando, como la muestra particularmente bien la tradición francesa de la Universidad laica, liberal o libertaria, la neutralidad proclamada frente a los credos éticos y políticos o aun la hostilidad declarada frente a los poderes hace más insospechable la contribución que el sistema de enseñanza sólo está en capacidad de dar al mantenimiento del orden establecido .

Así, para comprender que los efectos sociales de las ilusiones comunes o sabias que están sociológicamente implicados en el sistema de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase, no son ilusorios, hay que remontarse al principio que rige ese sistema de relaciones: la legitimación por la Escuela del orden establecido supone el reconocimiento social de la legitimidad de la Escuela, reconocimiento que descansa a su vez sobre el desconocimiento de la delegación de autoridad que funda subjetivamente esa legitimidad o, más precisamente, sobre el desconocimiento de las condiciones sociales de una armonía entre las estructuras y los habitus lo suficientemente perfecta como para engendrar el desconocimiento del habitus como producto reproductor de lo que lo produce y el reconocimiento correlativo de las estructuras del orden así reproducido. Así, el sistema de enseñanza tiende objetivamente a producir, por medio de la disimulación de la verdad objetiva de su funcionamiento, la justificación ideológica del orden que reproduce por su funcionamiento. No es por azar si, víctimas del efecto ideológico de la Escuela, tantos sociólogos son llevados a separar de sus condiciones sociales de producción, a las disposiciones y a las predisposiciones frente a la Escuela, “esperanzas”, “aspiraciones”, “motivaciones”, “voluntad”: olvidando que las condiciones objeti-

vas determinan a su vez las aspiraciones y el grado en el cual éstas pueden ser satisfechas, estos sociólogos se creen autorizados a proclamar el mejor de los mundos cuando al término de un estudio longitudinal de las carreras descubren que, como por el efecto de una armonía pre-establecida, los individuos no han esperado nada que no hayan obtenido y no han obtenido nada que no hayan esperado. Refiriéndose a los universitarios que tienen siempre “un sentimiento de culpabilidad cuando leen las estadísticas relativas al origen social de los estudiantes de la universidad”, M. Vermot-Gauchy objeta que “no se les ha ocurrido que la verdadera democratización consistía tal vez en favorecer el desarrollo de las enseñanzas mejor adaptadas a las características y al deseo de los niños provenientes de medios modestos o poco cultivados”, y añade: “Poco les importa que por su tradición social, aptitud adquirida por el hecho de su pertenencia a un medio, etc., un hijo de obrero, intelectualmente brillante, prefiera orientarse hacia las antiguas escuelas prácticas o las antiguas escuelas nacionales profesionales, para acceder, si tiene las capacidades necesarias, al diploma de técnico o de ingeniero de Artes y Oficios por ejemplo, y el hijo de un médico hacia la enseñanza clásica con el fin de acceder a la Universidad”⁸³. Felices entonces las personas “modestas” que, en su modestia, no aspiran a nada más, en el fondo, que a lo que tienen y bendito sea el “orden social” que se cuida de causar su desgracia al llamarlos a destinos demasiado ambiciosos, tan mal adaptados a sus aptitudes como a sus aspiraciones.

¿Es Pangloss planificador menos temible que Pangloss metafísico? Convencidos de que basta calcular para producir el mejor de los mundos escolares en la mejor de las sociedades posibles, los nuevos filósofos optimistas del orden social reencuentran el lenguaje de todas las sociodiceas que tratan de convencer de que el orden establecido es lo que debe ser puesto que no es necesario siquiera llamar al orden, es decir a su deber-ser, a las víctimas aparentes de ese orden para que consientan en hacer lo que deben ser. Se comprende que tengan que callar, puesto que la asumen tácitamente, la función de legitimación y de conservación del orden establecido que cumple la Escuela cuando ésta convence de la legitimidad de su exclusión a las clases que excluye, al impedirles ver y discutir los principios en nombre de los cuales ella los excluye. Los veredictos del tribunal escolar son tan decisivos porque imponen simultáneamente la condenación y el olvido de los considerandos sociales de la condena. Para que el destino social sea cambiado en vocación de la libertad o en mérito de la persona, lo mismo que en el mito platónico en el que las almas que han escogido su “destino” deben

⁸³ M. Vermot-Gauchy, op. cit., p. 62-63.

beber el agua del río del olvido antes de volver a bajar a la tierra para vivir el destino que les ha sido asignado, es necesario y basta que la Escuela, "hierofante de la Necesidad", logre convencer a los individuos de que son ellos mismos los que han escogido o conquistado los destinos que la necesidad social les había asignado de antemano. Mejor que las religiones políticas cuya función más constante ha sido, como lo observa Max Weber, dotar a las clases privilegiadas de una teodicea de su privilegio, mejor que las soteriologías del más-allá que contribuyen a perpetuar el orden social por medio de la promesa de una subversión póstuma de ese orden, mejor que una doctrina como la del *Kharma* en la cual Weber veía la obra maestra de las teodiceas sociales, puesto que justificaba la calidad social de cada individuo en el sistema de castas por su grado de calificación religiosa en el ciclo de las transmigraciones, la Escuela ha logrado hoy, con la ideología de las "dotes" naturales y de los "gustos" innatos, legitimar la reproducción circular de las jerarquías sociales y de las jerarquías escolares.

Así, la función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en ocultar su función objetiva, es decir en disfrazar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase³⁴. Para convencerse de eso, basta escuchar a un planificador consecuente el cual, al interrogarse sobre los medios más seguros de operar una selección anticipada de los sujetos aptos para tener éxito escolar y de aumentar de esa manera el rendimiento técnico del sistema escolar, se pregunta cuáles son las características de los candidatos que hay que tomar en cuenta: "En una democracia, las instituciones sostenidas por fondos públicos no pueden utilizar abiertamente algunas características como criterio de selección. Dentro de esas características que uno tendría tendencia a tomar en cuenta, están el sexo, el rango de nacimiento, el tiempo que ha estado en la escuela, la apariencia física, el acento o la entonación, el status socio-económico de los padres y el prestigio de la última escuela frecuentada (...).

³⁴ Hay pocas instituciones que estén tan protegidas contra la investigación sociológica como el sistema de enseñanza. Si es cierto que la Escuela tiene como función ocultar las funciones externas de su función propia y que ella no puede cumplir esa función ideológica sino ocultando que ella la cumple, la ciencia no puede tener objeto en ese caso sino a condición de tomar como objeto lo que obstaculiza la construcción del objeto. Rechazar tal proyecto científico, es condenarse a la adhesión ciega o cómplice a lo dado tal como se da, sea que esa dimisión teórica se oculte bajo el rigor declarado de los procedimientos empíricos o que se legitime por la invocación del ideal de la "neutralidad ética", simple pacto de no agresión con el orden establecido. Si no existe ciencia sino de lo oculto, la ciencia de la sociedad es, por sí, crítica, sin que el científico que escoja la ciencia tenga nunca que escoger la crítica: lo oculto es, en ese caso, un secreto, y un secreto bien guardado, incluso aunque nadie esté encargado de guardarlo, puesto que contribuye a la reproducción de un "orden social" fundado sobre la disimulación de los mecanismos más eficaces de su reproducción y que sirve de esa manera a los intereses de los que están interesados en la conservación de ese orden.

Pero aunque esté demostrado que aquellos cuyos padres están situados muy abajo en la jerarquía social tienden a representar malos candidatos en cuanto a sus resultados escolares en la Universidad, una toma de partido directo y manifiesto de la política de selección contra esos candidatos sería inaceptable”³⁵. En resumen, el tiempo (o sea el dinero) derrochado es también el precio que hay que pagar para que siga oculta la relación entre el origen social y los resultados escolares puesto que, al querer hacer a menor costo y más rápidamente lo que el sistema hará de todas maneras, se develaría, anulándola al mismo tiempo, una función que no puede ejercerse sino en tanto permanece oculta. Es siempre al precio de un gasto o de un despilfarro de tiempo como el sistema escolar legitima la transmisión del poder de una generación a la otra ocultando la relación entre el punto de partida y el punto de llegada sociales de la trayectoria escolar, gracias a lo que no es, en el límite, sino un efecto de certificación hecho posible por la duración ostensible y a veces hiperbólica del aprendizaje. Más generalmente, si el tiempo perdido no está gastado en pura pérdida, es porque constituye el lugar de una transformación de las disposiciones frente al sistema y a sus sanciones que es indispensable al funcionamiento del sistema y al cumplimiento de sus funciones: lo que separa de la autoeliminación diferida la eliminación inmediata sobre la base de una previsión de las posibilidades objetivas de eliminación, es el tiempo que es necesario para que los excluidos se persuadan de la legitimidad de su exclusión. Si, para eliminar las clases más alejadas de la cultura escolar, los sistemas de enseñanza recurren cada vez más frecuentemente hoy en día a la “manera suave”, no obstante más costosa en tiempo y en medios, es porque, a título de institución de policía simbólica, dedicada a decepcionar en algunos las aspiraciones que promueven otros, el sistema de enseñanza debe darse los medios de obtener el reconocimiento de la legitimidad de sus sanciones y de sus efectos sociales, de tal manera que instancias y técnicas de manipulación organizada y explícita tienen que aparecer cuando la exclusión no basta por sí misma para imponer la interiorización de la legitimidad de la exclusión³⁶.

³⁵ R. K. Kelsall, “University Student Selection in Relation to Subsequent Academic Performance - A Critical Appraisal of the British Evidence”, in Paul Hamos (ed.): *Sociological Studies in British University*, The Sociological Review: Monograph N° 7, Keele, oct. 1963, p. 99.

³⁶ El sistema francés de enseñanza que en su forma tradicional exigía y obtenía el reconocimiento de veredictos inapelables que expresaban una jerarquía siempre unívoca (aunque se disimulara bajo un encadenamiento de jerarquía), se opone bajo ese aspecto a sistemas que, como la Universidad americana prevén la resolución institucional de las tensiones que resultan de la diferencia entre las aspiraciones que contribuyen a inculcar y los medios sociales de realizarlas: si se pasa al límite se pueden imaginar universidades que, al asumirse de manera casi explícita como un caso particular del sistema de las instituciones de policía simbólica, se dotarían de todos los ins-

Así, el sistema escolar, con las ideologías y los efectos que engendra su autonomía relativa es a la sociedad burguesa en su fase actual lo que otras formas de legitimación del orden social y de transmisión hereditaria de los privilegios han sido en relación a formaciones sociales que diferían tanto por la forma específica de las relaciones y de los antagonismos entre las clases como por la naturaleza del privilegio transmitido: ¿no contribuye acaso a convencer a cada sujeto social de seguir en el lugar que le incumbe *por naturaleza*, de limitarse a él y de aferrarse a él, *ta heautou prattein*, como decía Platón? Puesto que no puede invocar el derecho de sangre —que su clase ha denegado históricamente a la aristocracia— ni los derechos de la Naturaleza —arma anteriormente dirigida contra las distinciones nobiliarias que correría el peligro de volverse contra la “distinción” burguesa— ni las virtudes ascéticas que permitían a los empresarios de la primera generación justificar su éxito por el mérito, el heredero de los privilegios burgueses debe apelar hoy a la certificación escolar que atestigua a la vez de sus dotes y de sus méritos. La idea contra naturaleza de una cultura de nacimiento supone y produce la ceguera frente a las funciones de la institución escolar que asegura la rentabilidad del capital cultural y legitima su transmisión disimulando el hecho de que cumple esa función. Así, en una sociedad donde la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares, la Escuela no tiene únicamente como función asegurar la sucesión discreta a los derechos de la burguesía que no podrían ya transmitirse de una manera directa y declarada. Instrumento privilegiado de la sociodicea burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, ella logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos al hecho de que en materia de cultura el desposeimiento absoluto excluye la conciencia del desposeimiento.

(Traducción de CHANTAL MOUFFE)

Tomado del libro “La Reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement”.

Editions de Minuit.

trumentos institucionalizados (tests, sistema de orientación y de eliminación que constituye una universidad sutilmente jerarquizada bajo las apariencias de la diversidad) y de personal especializado (psicólogos, psiquiatras, consejeros en orientación, psicoanalistas) que permiten la manipulación discreta y afable de los que la institución condena, excluye o relega. Esa utopía permite percibir que la “racionalización” de los instrumentos técnicos e institucionales de la exclusión, de la orientación y de la inculcación de la adhesión a la orientación y a la exclusión permitiría al sistema escolar cumplir de la manera más eficaz porque más irreprochable, las funciones que cumple hoy cuando selecciona y, ocultando los principios de su selección, obtiene la adhesión a esa selección y a los principios que la fundan.