

III

Compilación y traducción de Isabel Jiménez

**pierre bourdieu  
 capital cultural,  
 escuela  
 y espacio social**

edición revisada y corregida

 **siglo veintiuno**  
editores

Buenos Aires

2008

siado abiertamente el credo democrático (pienso por ejemplo en los mecanismos sociales de la selección escolar que he desmontado). Es lo que hace que, aun si se contenta con enunciar lo que es (no sin cierto placer malicioso), el sociólogo que hace su trabajo de desvelamiento, en lugar de conformarse con registrar y ratificar las apariencias, puede parecer que denuncia.

A los que denuncian a la sociología con el pretexto de que ella denuncia responden los que desesperan de la sociología con el pretexto de que ella desespera... Ahora bien, la sociología no se comprueba mediante una comprobación que se juzga tanto más fácilmente determinista, pesimista, incluso demoralizadora, cuanto más profunda y rigurosa es. Ella puede proveer los medios realistas de contrarrestar las tendencias immanentes del orden social. Las leyes de acero, lo dije antes, no son leyes eternas de la naturaleza sino leyes históricas, cuya eficacia puede ser suspendida o minimizada por una acción tendiente a modificar las condiciones históricas de su eficacia. Los que claman contra el determinismo deberían recordar que ha sido necesario apoyarse en el conocimiento de la ley de la gravedad para construir máquinas voladoras que permiten desafiar eficazmente esa ley.

## 7. El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de *La nobleza de Estado*\*

Quisiera hoy evocar los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar *contribuye* (insisto en esta palabra) a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social.

A las dos dimensiones fundamentales de este espacio, del que hablaba ayer, corresponden dos conjuntos de mecanismos de reproducción diferentes. La combinación de ambos mecanismos define el *modo de reproducción*, y hace que el capital vaya al capital y que la estructura social tienda a perpetuarse (no sin sufrir deformaciones más o menos importantes). La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Esta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (*ordenanzas*), al capital cultural que posee la familia y es transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación.

Las familias son cuerpos articulados animados por una suerte de *conatus*, en el sentido de Spinoza. Es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios. Esta tendencia está en el principio de las estrategias de reproducción, estrategias matrimoniales, estrategias de sucesión, estrategias económicas y, en fin y sobre todo, estrategias educativas.

\* Conferencia pronunciada en la Universidad de Todai, Japón, el 5 de octubre de 1989.

Las familias invierten en la educación escolar (en tiempo de transmisión, en ayuda de todo tipo y, en ciertos casos, en dinero, como hoy en Japón con el *yuku* y los *yobitcho*), tanto más cuanto más importante es su capital cultural y cuanto mayor es el peso relativo de éste en relación con su capital económico, y también en la medida en que las otras estrategias de reproducción (en especial estrategias de sucesión en vista de la transmisión directa del capital económico) son menos eficaces o menos rentables relativamente (como es el caso hoy en Japón a partir de la última guerra mundial y, en un menor grado, en Francia).

Este modelo, que puede parecer muy abstracto, permite comprender el interés creciente que tienen en la educación las familias, y sobre todo las familias privilegiadas y, entre ellas, las de intelectuales, docentes o miembros de profesiones liberales, en todos los países avanzados, y sin duda en Japón más que en otros países; permite comprender también que las más altas instituciones escolares, las que conducen a las más altas posiciones sociales, están cada vez más completamente monopolizadas por los hijos de las categorías privilegiadas, y ello tanto en Japón o en Estados Unidos como en Francia. Más aún, este modelo constituye así uno de los instrumentos más poderosos para entender no sólo cómo las sociedades avanzadas se perpetúan, sino también cómo cambian bajo el efecto de las contradicciones específicas del modo de reproducción escolar.

Para dar una visión global del funcionamiento del mecanismo de reproducción escolar se puede, en un primer momento, recordar la imagen que usó el físico Maxwell para hacer comprender cómo podría ser suspendida la eficacia de la segunda ley de la termodinámica: Maxwell imagina un *demon* que entre las partículas en movimiento más o menos calientes, es decir, más o menos rápidas, que llegan ante él, hace una selección enviando las más rápidas a un recipiente en el que la temperatura se eleva, y las más lentas a otro recipiente, en el que la temperatura baja. Haciendo esto, él mantiene la diferencia, el orden que, de otro modo, tendería a destruirse.

El sistema escolar actúa a la manera del *demon* de Maxwell: al precio del gasto de energía que es necesario para realizar la operación de selección mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales —o de tipos diferentes— de capital cultural. Más precisamente, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los que poseen capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes.

Pero, además, el sistema escolar produce dos efectos de los que no se puede dar cuenta más que abandonando el lenguaje (peligroso) del mecanismo. Al instaurar una cisura entre los alumnos de las grandes escuelas y los alumnos de las facultades, la institución escolar demarca *fronteras sociales* análogas a aquellas que separaron a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a ésta de los simples plebeyos.

Esta separación se pone de manifiesto, primero, en las propias condiciones de vida, con la oposición entre el internado y la vida libre del estudiante; luego, en el contenido y sobre todo en la organización del trabajo de preparación para los concursos (de admisión) con, por un lado, un encuadramiento muy estricto y formas de aprendizaje muy escolares, y sobre todo una atmósfera de urgencia y de competencia que inspira la docilidad y que presenta una analogía evidente con el mundo de la empresa, y, por el otro, la "vida de estudiante" que, muy cerca de la tradición de la vida bohemia, implica mucho menos disciplina y restricciones, incluso en el tiempo consagrado al trabajo.

Pero esto no es todo. La separación que efectúa la institución escolar, tanto por la prueba que constituye la preparación del concurso y el concurso en sí mismo, como por la cisura ritual, verdadera frontera mágica, que instituye el concurso, separando al último recibido del primer suspendido por una diferencia de naturaleza, marcada por el derecho de llevar un *nombre*, un *título*,

es una verdadera operación mágica, en la que el paradigma es la separación entre lo sagrado y lo profano, tal como lo analiza Durkheim. El acto de clasificación escolar es siempre, pero particularmente en este caso, un acto de *ordenación* en el doble sentido que esta palabra implica en francés. Este acto instituye una diferencia social de rango, de clasificación, una relación de orden definitiva: los elegidos son marcados, de por vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); ellos son miembros de una *orden*, en el sentido medieval del término. Y de una orden nobiliaria, conjunto claramente delimitado (en el que se está o no se está) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y están legitimadas, por este hecho, para dominar. En esto la separación operada por la escuela es también una ordenación en el sentido de *consagración*, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza.

La familiaridad nos impide ver lo que esconden los actos en apariencia puramente técnicos que lleva a cabo la institución escolar. Por eso, el análisis weberiano del diploma como *Bildungspatent* y del examen como proceso de selección racional, sin ser falso, es *parcial*; su análisis deja en efecto escapar el aspecto mágico de las operaciones escolares que cumplen también las funciones de racionalización, pero en un sentido totalmente distinto, más cercano a Freud o a Marx; los exámenes o los concursos *justifican en razón* de divisiones que no tienen necesariamente la razón por principio, y los títulos con los que se sanciona el resultado se presentan como garantía de la competencia técnica de los *certificados* de competencia social, de los títulos de nobleza. En todas las sociedades avanzadas, en Francia, en Estados Unidos o en Japón, el éxito social depende muy estrechamente de un acto de *nominación* inicial (la imposición de un nombre, de ordinario el de una institución educativa: Universidad de Todai o de Harvard, Escuela Politécnica) que consagra escaradamente una diferencia social preexistente. La entrega de diplomas, que da lugar a ceremonias solemnes, es efectivamente comparable al acto de armar caballero a alguien. La función técnica evidente,

demasiado evidente, de formación, de transmisión de una competencia técnica y de selección de los más competentes técnicamente, enmascara una función social, a saber, la consagración de los detentadores estatutarios de la competencia social, del derecho a dirigir, los *misei* (segunda generación), como se dice aquí; tenemos pues, tanto en Japón como en Francia, una nobleza escolar hereditaria de dirigentes de la industria, de grandes médicos, de altos funcionarios, y asimismo, de dirigentes políticos. Y esta nobleza de escuela comprende una parte importante de herederos de la antigua nobleza de sangre que han *reconvertido* sus títulos nobiliarios en títulos escolares.

Por eso, la institución de la que una vez creímos que podría introducir una forma de meritocracia al privilegiar las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar.

Basta volver un poco a la historia para ver que el reino de esta nobleza específica, que se ha iniciado ligada al Estado, es el resultado de un largo proceso: la nobleza de Estado en Francia y, sin duda, en Japón, es un cuerpo que ha sido creado al crear el Estado; que ha debido crear el Estado para crearse como detentador del monopolio legítimo del poder de éste. La nobleza de Estado es la heredera de eso que en Francia se llama la nobleza de toga, que se distingue de la nobleza de espada, a la cual está unida cada vez más frecuentemente por matrimonios a medida que avanzamos en el tiempo, en que debe su estatus al capital cultural, de tipo jurídico esencialmente.

No puedo exponer aquí el conjunto del análisis histórico que esboqué en el último capítulo de mi libro, apoyándome en los trabajos de historiadores de la educación, historiadores del Estado e historiadores de las ideas. Este análisis podría servir de base para una comparación metódica con el proceso, ciertamente similiar, según creo, a pesar de las diferencias aparentes, que con-

dujo al cuerpo de los samurai, del que una fracción había ya sido transformada en burocracia letrada en el curso del siglo XVII, a promover en la segunda mitad del siglo XIX un Estado moderno fundado en un cuerpo de burócratas que asocia un origen noble y una fuerte cultura escolar con la preocupación de afirmar su independencia en y por el culto del Estado nacional muy directamente enraizado en el aristocratismo y en un fuerte sentimiento de superioridad respecto de los industriales y comerciantes, para no hablar de los políticos.

Así, volviendo al caso de Francia, observamos que la invención del Estado y, en particular, las ideas de "público", de "bien común" y de "servicio público" que están en su centro, son inseparables de la invención de las instituciones que fundan el poder de la nobleza de Estado y su reproducción: así, por ejemplo, las fases de desarrollo de la institución escolar, y en particular la aparición en el siglo XVIII de instituciones de un nuevo tipo, los colegios, que mezclan ciertas fracciones de la aristocracia y de la burguesía de toga en los internados—que anuncian el sistema actual de las grandes escuelas—, coinciden con las fases de desarrollo de la burocracia de Estado (y secundariamente, al menos en el siglo XVI, de la Iglesia). La autonomización del campo burocrático y la multiplicación de las posiciones independientes de los poderes temporales y espirituales establecidos se acompañan del desarrollo de una burguesía y de una nobleza de toga cuyos intereses, en materia de reproducción especialmente, están ligados de una manera estrecha a la escuela. Tanto en su modo de vida, que da un gran lugar a las prácticas culturales, como en su sistema de valores, esta suerte de *Bildungsbürgertum*, como dicen los alemanes, se define por oposición, por una parte, al clero y, por otra, a la nobleza de espada, de la que critica su ideología del nacimiento, en nombre del mérito y de lo que se llamará más tarde la competencia. En fin, es en la toga donde se inventa, colectivamente—aunque la historia de las ideas aisle los nombres propios—, la ideología moderna del servicio público, del bien común y de la cosa pública, en síntesis, lo que se ha llamado "el

humanismo cívico de los funcionarios" que, a través especialmente de los abogados girondinos, inspirará la Revolución Francesa. Así vemos cómo la nueva clase, cuyo poder y autoridad reposan sobre el nuevo capital, el capital cultural, debe, para imponerse en las luchas que la oponen a otras fracciones dominantes, nobles de espada y también burgueses de la industria y de los negocios, llevar sus intereses particulares a un grado de universalización superior, e inventar una versión que podemos llamar "progresista" (respecto de las variantes aristocráticas que inventarán un poco más tarde los funcionarios alemanes y los funcionarios japoneses) de la ideología del servicio público y de la meritocracia. Al pretender el poder en nombre de lo universal, nobles y burgueses de toga hacen avanzar la objetivación y, con ello, la eficiencia histórica de lo universal, y no pueden servir del Estado que ellos pretenden servir sin servir, ni siquiera un poco, los valores universales con los que lo identifican.

Podría detenerme aquí, pero quiero volver rápidamente a la imagen del *demon* de Maxwell que he empleado por necesidades de la comunicación pero que, como todas las metáforas tomadas de la física y, más específicamente, de la termodinámica, está gravida de una filosofía de la acción ciertamente falsa y de una visión conservadora del mundo social (como muestra el uso consciente o inconsciente que hacen todos los que, como Heidegger, por ejemplo, denuncian la "nivelación" y la anulación progresiva de las diferencias "auténticas" en la banalidad plana y burda de los valores "promedios"). De hecho, los agentes sociales, alumnos que escogen una vocación o una disciplina, familias que escogen un establecimiento para sus hijos, etc., no son partículas sumisas a fuerzas mecánicas que actúan bajo la presión de causas; no son tampoco sujetos conscientes y concedores actuando con pleno conocimiento de causa, como creen los defensores de la *teoría de la acción racional* (*Rational Action Theory*). (Podría mostrar, si tuviera tiempo, que estas filosofías, en apariencia totalmente opuestas, se confunden de hecho, ya que si el conocimiento de los pormenores, de las causas y de los fines es perfecto

y si la elección es completamente lógica, no vemos en qué ésta difiere de la sumisión pura y simple a las fuerzas del mundo, y por qué, en consecuencia, se asume como una elección.) De hecho, los agentes son agentes conscientes dotados de un sentido práctico (de aquí el título que he dado a la obra en que desarrollo estos análisis), sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y de división (lo que llamamos comúnmente un gusto); y también sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas (que son en lo esencial el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. El *habitus* es esa especie de "*intention in action*", como dice John Searle, un filósofo norteamericano contemporáneo, con un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada, lo que se llama, en deportes, "el sentido de la jugada", es decir, ese arte de *anticipar* el futuro del juego, de adivinar lo que está inscripto en líneas punteadas en el estado presente del juego.

Si tomamos un ejemplo en el dominio de la educación, el sentido del juego se vuelve cada vez más necesario a medida que, como es el caso de Francia, y también de Japón, los hilos se diversifican y se mezclan (¿cómo escoger entre un establecimiento de renombre que declina y una escuela refugio en ascenso?). Los movimientos de la bolsa de valores escolares son difíciles de anticipar, y aquellos que se pueden beneficiar, a través de su familia, padres, hermanos o hermanas, etc., o de sus relaciones, de una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, pueden ubicar mejor sus inversiones escolares y lograr el mejor beneficio de su capital cultural. Es ésta una de las mediaciones a través de las cuales el éxito escolar —y social— se enlaza de nuevo al origen social.

Dicho de otro modo, las "partículas" que avanzan hacia el *demon* llevan en ellas mismas, es decir, en su *habitus*, la ley de su dirección y de su movimiento, y el principio de la "vocación" que los orienta hacia tal escuela, hacia tal facultad o tal disciplina. Ya he analizado ampliamente cómo el peso relativo en el capital de

los adolescentes (o de sus familias) del capital económico y del capital cultural (que yo llamo la estructura del capital) se encuentra retraducido en un sistema de preferencias que los lleva a privilegiar ya sea el arte en detrimento del dinero, las cosas de la cultura en detrimento de los asuntos de poder, etc., o, a la inversa, cómo esta estructura de capital, a través del sistema de preferencias que produce, los estimula a orientarse en sus elecciones escolares, y por lo tanto sociales, hacia uno u otro polo del campo del poder, el polo intelectual o el polo de los negocios, y a adoptar las prácticas y las opiniones correspondientes (así se comprende lo que no se produce sino porque se está habituado a ello, a saber, que los alumnos de la Escuela Normal, futuros profesores o intelectuales, se dicen sobre todo de izquierda, leen revistas intelectuales, frecuentan mucho el teatro y el cine, practican poco el deporte, etc., mientras que los alumnos de Altos Estudios Comerciales se dicen sobre todo de derecha, se inclinan mucho a los deportes, etcétera).

Y del mismo modo, en lugar del *demon* hay, entre otras cosas, millares de profesores que aplican a sus alumnos categorías de percepción y de apreciación estructuradas según los mismos principios (no puedo aquí desarrollar el análisis que he hecho de las categorías del entendimiento profesoral, y las parejas de adjetivos tales como brillante/apagado que los maestros aplican, para juzgarlos, a los trabajos de sus alumnos y a todas sus maneras de ser y de hacer). Dicho de otro modo, la acción del sistema escolar es la resultante de las acciones más o menos groseramente orquestadas de millares de pequeños *demons* de Maxwell, quienes, por sus elecciones ordenadas según el orden objetivo (las estructuras estructurantes son, como decía antes, estructuras estructuradas), tienden a reproducir este orden sin saberlo ni quererlo.

Pero la metáfora del *demon* es peligrosa también porque favorece el fantasma del complot, que impregna frecuentemente el pensamiento crítico, la idea de una voluntad malévola que sería responsable de todo lo que ocurre, para bien y sobre todo para

mal, en el mundo social. Si eso que uno está en el derecho de describir como un *mecanismo* para las necesidades de la comunicación es vivido, a veces, como una especie de *máquina infernal* (se habla mucho del "infierno del éxito"), como un engranaje trágico, exterior y superior a los agentes, es porque cada uno de los agentes está en cierto modo constreñido a participar, para existir, en un juego que le impone enormes esfuerzos e inmensos sacrificios. Y yo pienso que, de hecho, el orden social que garantiza el modo de reproducción en el componente escolar hace sufrir hoy, incluso a aquellos que son los más beneficiados, un grado de tensión ciertamente comparable al que la sociedad cortesana, tal como la describe Elias, impone también a quienes tienen el extraordinario privilegio de formar parte de ella:

[ En última instancia, no cabe ninguna duda de que este deber luchar por las continuamente amenazadas oportunidades de poder, estatus y prestigio era el factor dominante en virtud del cual, en esta estructura de poder dividida jerárquicamente, todos los participantes se condenaban recíprocamente al ejercicio de un ceremonial que se había hecho una carga. Ninguna de las personas que constituían la configuración tenía la posibilidad de poner en marcha una reforma de la tradición. Todo intento de reforma, aun el más pequeño, de un cambio del precario sistema de tensiones traía consigo ineludiblemente una sacudida y una disminución o incluso una derogación de ciertos privilegios y prerrogativas de personas y familias concretas. Tocar tales oportunidades de poder, más aún derogarlas, era una especie de tabú para la capa dominante de esta sociedad. El intento hubiera tenido en contra amplias capas de los privilegiados que, quizá no sin razón, temían que todo el sistema de poder que les otorgaba privilegios se viera amenazado o que se derrumbara si se tocaba el

más mínimo detalle del orden tradicional. Y así todo siguió como antes.<sup>1</sup> ]

Tanto en Japón como en Francia, los padres abrumados, los jóvenes aburridos y los empleadores decepcionados por los productos de una enseñanza que encuentran inadaptable son las víctimas impotentes de un mecanismo que no es otra cosa que el efecto acumulado de sus estrategias acarreadas por la lógica de la competencia o de la lucha de todos contra todos.

Para terminar también con la presentación mutilada y caricaturesca que ciertos analistas mal inspirados o malintencionados han hecho de mis trabajos, sería necesario tener tiempo de mostrar aquí cómo la lógica del modo de reproducción del componente escolar —y especialmente su carácter *estadístico*— y las contradicciones que lo caracterizan están en el origen de numerosos cambios en las sociedades avanzadas. Estas contradicciones constituyen sin duda el origen oculto de ciertos conflictos políticos característicos del período reciente, como el movimiento de Mayo del 68, que, al producir las mismas causas semejantes efectos, ha sacudido más o menos simultáneamente, y sin que se puedan en absoluto suponer influencias directas, a la universidad francesa y a la universidad japonesa. Yo he analizado largamente, en otra de mis obras que titulé, un poco para reírme, *Homo academicus*, los factores que han determinado la crisis del mundo escolar del que el movimiento de mayo fue la expresión visible: sobreproducción de diplomados y devaluación de diplomas (dos fenómenos que, si creo lo que he leído, afectan también al Japón), y devaluación de las posiciones universitarias, subalternas sobre todo, que se han multiplicado sin que se abran las carreras en igual proporción, a causa de la estructura, ciertamente arcaica, de la jerarquía universitaria (en esto me gustaría

<sup>1</sup> Norbert Elias, *La société de cour*, París, Flammarion, 1985, 330 pp. [trad. esp.: *La sociedad cortesana*, México, FCE, 1982, p. 118, trad. Guillermo Hirata.]

hacer una encuesta comparativa sobre el funcionamiento del *koza* y sobre la forma que toman, en el caso de Japón, las relaciones de tiempo y de poder universitario tal como las he analizado en Francia). Pienso que es en los cambios en el campo escolar y sobre todo en las relaciones entre el campo escolar y el campo económico, y en la transformación de la correspondencia entre los títulos escolares y los puestos de trabajo, donde se encontrará el verdadero origen de los nuevos movimientos sociales que han aparecido en Francia, como prolongación del 68, y de otros, todavía más recientes, como el fenómeno muy nuevo de las "coordinaciones" que, si puedo creer en los autores que leo, comienza a manifestarse también en Alemania y en Japón, entre los jóvenes trabajadores notablemente, menos apegados que sus mayores a la ética tradicional del trabajo. (Asimismo, los cambios políticos en la URSS, que se anuncian ya en China, no están desvinculados del crecimiento considerable de la fracción de la población de estos países que ha pasado por la enseñanza superior ni de las contradicciones que de allí se derivan, y en primer lugar, en el seno mismo del campo de poder.)

Pero sería necesario también examinar el lazo entre la nueva delincuencia escolar, más desarrollada en Japón que en Francia, y la lógica de la competencia frenética que domina la institución escolar, y sobre todo el efecto de veredito, o de destino, que el sistema escolar ejerce sobre los adolescentes: con una brutalidad psicológica sin atenuantes, la institución escolar impone sus juicios totales y sus decisiones sin nombre, que clasifican a todos los alumnos en una jerarquía única de las formas de excelencia, disminadas hoy por una disciplina, las matemáticas, y por una institución, la Escuela Nacional de Administración o la Escuela Politécnica. Los excluidos se encuentran condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado, por consiguiente, psicológicamente indiscutible e indiscutido, el de la inteligencia: de tal modo que no tienen otro recurso para restaurar su identidad amenazada que rupturas brutales con el orden escolar y el orden social (se ha observado que, en Francia, es en

las revueltas contra la escuela en donde se forman y se consolidan numerosas bandas de delincuentes) o, también, el caso de crisis psíquicas, ya sea como enfermedades mentales o incluso el suicidio.

Y sería necesario, en fin, analizar todos los obstáculos que, desde el punto de vista del sistema, es decir, desde el punto de vista del estricto rendimiento técnico (en la institución escolar o fuera de ella), resultan de la primacía conferida a las estrategias de reproducción social: citaré, como ejemplo, el estatuto inferior que las familias otorgan, objetivamente, a la educación técnica y el privilegio que dan a la enseñanza general. Es probable que en Japón, como en Francia, los grandes dirigentes, provenientes ellos mismos de las grandes universidades públicas en Japón o de las grandes escuelas en Francia, prediquen la revalorización de una educación técnica reducida al estado de refugio o de verdadero (víctima, sobre todo en Japón, de la competencia de la enseñanza de empresa), al tiempo que considerarían como una catástrofe la relegación de sus hijos a ella. Idéntica contradicción se encuentra en la ambivalencia de los dirigentes mismos respecto de un sistema de enseñanza al que ellos deben, si no su posición, al menos la autoridad y la legitimidad con la que la ocupan: como si quisieran tener los beneficios técnicos de la acción escolar sin asumir los costos sociales —tales como las exigencias asociadas a la posesión de títulos que podríamos llamar universales, en oposición a aquellos títulos de *maison* otorgados por las empresas—, ellos favorecen la enseñanza privada y sostienen o promueven todas las iniciativas políticas tendientes a reducir la autonomía de la institución escolar y la libertad del cuerpo de docentes: manifiestan la mayor ambigüedad en el debate sobre la especialización de la enseñanza, como si quisieran tener los beneficios de todas las elecciones, los límites y las garantías asociadas a una educación altamente especializada, y la apertura y la disponibilidad, favorecidas por una enseñanza de cultura general, apropiadas para desarrollar las capacidades de adaptación convenientes a empleados móviles y "flexibles", o todavía más,

las garantías y las seguridades que procuran los "señoritos" egresados de la ENA<sup>2</sup> o de Todai,<sup>3</sup> gestores equilibrados de las situaciones de equilibrio, y los audaces "cachorros de lobo" situados en los márgenes, que se suponen mejor adaptados en los tiempos de crisis.

Pero, si se le permite, por una vez, a un sociólogo hacer previsiones, es sin duda en la relación cada vez más tensa entre la pequeña y la gran nobleza de Estado donde reside el principio de los conflictos centrales del futuro: en efecto, todo permite suponer que, frente a los egresados de las grandes escuelas de Francia, de las universidades públicas más importantes de Japón, que tienden cada vez más a monopolizar fuertemente todas las posiciones relevantes de poder —en la banca, en la industria, en la política—, los poseedores de títulos escolares de segundo orden, pequeños samurai de la cultura, estarán obligados, sin duda, a invocar, en sus luchas por la ampliación del grupo de poder, nuevas justificaciones universalistas, como lo hicieron en el siglo XVI en Francia, y hasta los comienzos de la Revolución Francesa, los pequeños nobles provincianos, o en el siglo XIX los pequeños samurai excluidos que dirigieron la revuelta, en nombre de la "libertad y los derechos cívicos", contra la reforma Meiji.

## 8. Prefacio a la reedición de *La reproducción*\*

La posición de representante emblemático de un nuevo paradigma teórico que los críticos, y en particular los más críticos y los más simplistas entre ellos,<sup>1</sup> han atribuido a *La reproducción*, dejándose guiar por el efecto de marbete o etiqueta ejercido por el título, ha tenido como contrapartida una extraordinaria simplificación de los análisis que allí se encuentran expuestos, en un lenguaje que, hay que reconocerlo, alcanza a veces grados sumos de complejidad y de dificultad. El análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social se ha encontrado reducido a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación. Después de haberle hecho sufrir una tal mutilación, se puede reprochar a la teoría el que sea incapaz de dar cuenta de los cambios o de ignorar las resistencias de los dominados...

Para explicar estas malas lecturas, podría contentarme con invocar los intereses o las pasiones que pueden designarse como políticas: los análisis inspirados por la preocupación de com-

\* Texto preparado para la última reedición de esta obra, 1989.

<sup>1</sup> Pienso por ejemplo en la obra de Stanley Aronowitz y Henry A.

Giroux, *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1985 (el subtítulo es, en sí mismo, una petición de principio metodológico: anula de golpe la pretensión de los trabajos científicos a la taxonomía puramente política, y además, puramente anglosajona).

<sup>2</sup> Escuela Nacional de Administración, una de las más prestigiadas entre las grandes escuelas de Francia.

<sup>3</sup> Todai, una de las grandes universidades públicas de Japón.