

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

## 10. Entrevista sobre la educación\*

T. HORIO: *Reencontré a Pierre Bourdieu en 1986 en el Colegio de Francia. Recibí, leí y traduje el Informe del Colegio de Francia, en el cual se encuentran proposiciones muy progresistas.<sup>1</sup>*

*Conozco el papel y la importancia de Pierre Bourdieu durante 1968... la manera en que ha sido presentado en Japón, y pensé que él era de izquierda en aquel momento. Los izquierdistas pensaron que, como la escuela estaba cerrada, era necesario destruirla.*

*Alain Prost hizo una larga recensión de La reproducción que yo leí. Él presentó esta obra como pesimista y estática, y he sufrido esta influencia; pero leyendo las proposiciones del Colegio de Francia comprendí que había cometido un error y que no había visto aún el verdadero carácter de sus proposiciones.*

*Los periodistas japoneses lo han presentado a usted como un estructuralista y eso es otro error. ¿Se puede, empleando un neologismo, decir que su línea es la de un estructuralismo "historicizante" o viviente? ¿Puedo decir que sus investigaciones reconcilian historia y estructuralismo como un estructuralismo en marcha?*

*Usted desempeña un papel muy importante en la reforma de la educación; no es un intelectual nihilista, sino que trabaja de una manera activa, constructiva, y trata de intervenir en la vida.*

\* Entrevista realizada en Tokio, Japón, en octubre de 1989, por H. Kato y T. Horio, profesores de sociología en la Universidad de Tokio.

<sup>1</sup> El entrevistador se refiere al documento titulado "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", que se encontrará en este mismo volumen, pp. 113-125.

Esta conversación es la última etapa de un período de trabajo muy intenso en el que yo he podido oírlo a usted en las conferencias, en la mesa redonda... y la impresión que me ha quedado es la importancia, el lugar del saber, de los saberes, en la actualidad, y su papel social.

Ayer, en el periódico Asahi, usted habló del papel de los intelectuales y yo quisiera resumir sus opiniones para los lectores de esta revista, o mejor aún, dar mi impresión: se trata de una crítica del periodismo actual, que utilizando la autoridad de los mass media pone a los ciudadanos en situación de "vacaciones", fuera de juego. Habló usted también de la aparición de nuevos tecnócratas, de epistemócratas, de nucleócratas... Por un lado, el pueblo es puesto fuera de juego, separado de los grandes problemas, y, por otra parte, el campo intelectual es invadido por esos epistemócratas que dominan al pueblo por mediación del saber. La reproducción de esos epistemócratas se hace por medio de los diplomatas, la sociedad de los diplomados, el capital de los diplomados, el capital cultural. Esta perspectiva es importante y puede ser útil para analizar la situación japonesa actual.

Otro aspecto que su conferencia muestra es que los sectores ignorantes pueden ser liberados mediante el saber y que el saber es portador de cambios. En este contexto la educación desempeña un papel fundamental y las proposiciones del Colegio de Francia han sido redactadas con este espíritu. Hay muchos principios generadores en ellas; por ejemplo, los que tienen relación con la unificación de la ciencia y la diversidad de las culturas y con el deseo de hacer compatibles estos dos principios.

La inteligencia escolar y la inteligencia matemática son una sola y misma cosa. Hay que asegurar la multiplicidad de las formas de excelencia y romper el orden, la jerarquía de las formas de inteligencia.

El quinto principio habla de la revisión periódica de los saberes que se van a enseñar. En el suplemento que recibí ayer y que constituye la continuación de las proposiciones del Colegio de Francia, se dice también que los programas deben ser flexibles y no deben constituir una especie de collar de hierro como en el caso del Japón.

Además, ayer, en su conferencia en el periódico Asahi, usted habló de una movilización necesaria de los intelectuales. Es cierto que no hay nada explícitamente normativo en sus conclusiones, sin embargo yo he

visto en ellas este aspecto normativo y lo apruebo plenamente. Está igualmente la aparición de su revista *Liberté*, que hace un llamado a la solidaridad de los intelectuales y a rebasar el marco de las culturas particulares para alcanzar lo universal.

Me preocupa pensar que pueda estar presentándolo quizá bajo un aspecto normativo. Ayer en su conferencia usted centró su interés en lo que son los intelectuales. Al escucharlo se coige que todo el mundo puede aspirar a esta calificación gracias a la educación, al saber, aunque esto pueda parecer muy utópico, como implicaba la pregunta que le hice al final de la conferencia. Quisiera continuar hoy aquella conversación, y empezar por la pregunta acerca de si esta posición era demasiado idealista, a lo que usted respondió: no, absolutamente. Desearía hoy pedirle que desarrollara ese punto. *Disciplinez, en fin, por haber hecho este comentario inicial tan largo.*

PIERRE BOURDIEU: Quisiera, para empezar, evocar el contexto en el cual ha aparecido el trabajo que yo he hecho sobre la educación: creo, en efecto, que es importante para explicar todos los malentendidos originados en su difusión.

Retrospectivamente me parece que *Los herederos* el primer libro en el que fueron expuestos los resultados de los trabajos sobre educación, fue un verdadero estallido en el cielo político. El libro tuvo mucho éxito. Fue leído por toda una generación y produjo el efecto de una revelación, aunque no decía nada extraordinario: los hechos eran bien conocidos por la comunidad científica. Se tenían, desde hacía mucho tiempo, encuestas sobre la eliminación diferencial de los niños según su medio de origen. Yo creo que lo que ha impresionado es que este libro, a diferencia de los trabajos anglosajones, ha extraído las consecuencias de todo ello, o mejor aún, ha despejado los mecanismos que están en la base de las observaciones empíricas. No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar por qué ocurría y, en particular, cuál era la responsabilidad, la contribución—porque la palabra responsabilidad es ya normativa—, cuál era la contri-



En lugar de hacer grandes discursos, dije: "Aquellos a los que la escuela ha liberado ponen su fe en la escuela liberadora al ser vicio de la escuela conservadora...". No fui muy aplaudido (había 3.000 o 4.000 personas); se verá que no estuve muy elocuente, a diferencia de Juquin, que preparó un gran discurso como uno hace de ordinario en semejante situación, es decir, todo lo contrario del análisis. Esta historia no es anecdótica. Permite entender una de las reacciones más violentas contra lo que he hecho, que vino de la base intelectual del partido comunista, es decir, de los *miraculés* de la escuela, que tenían dos razones para querirme allí: ellos me querían, en primer lugar, para que yo dijera su inconsciente, lo que ellos habían rechazado; y me querían allí, también y sobre todo, como intelectuales, como analistas, como responsables políticos, para decir lo que ellos habrían debido decir. Es aquí donde uno llega a Langevin-Wallon. Langevin-Wallon es el Alfa y Omega, la Biblia, y no lo movamos más.

Si yo me permito contar estas cosas, que pueden parecer historia vieja, es por dos razones: primero porque pienso que los intelectuales japoneses están inmersos en una atmósfera intelectual muy parecida, donde está la cuestión de la "escuela liberadora" e incluso el plan Langevin-Wallon; y además, porque pienso que es así como hay que analizar, porque quisiera transmitir una manera de percibir la discusión política, a propósito de la educación o de cualquier otra cosa, en Francia o en Japón. Delante de las gentes que toman una posición, de izquierda o conservadora, en materia de educación, hay que preguntarse qué intereses tienen ellos en el sistema escolar, qué relación tienen con el sistema escolar, en qué grado su capital está comprometido con su paso por la institución escolar, etc. Pienso que, en el mundo intelectual, en un sentido amplio, la relación con el sistema escolar es uno de los grandes principios explicativos de las prácticas y de las opiniones.

Regreso al análisis. En aquella época, en el cuerpo de profesores, el fondo ideológico era la ideología de la escuela liberadora: había un periódico que llevaba ese nombre, el *Sindicato*

Nacional de Maestros estaba embebido en esta idea, y un hombre como Pierre Vilar, que es un gran historiador marxista, un día que lo encontré en un coloquio, me reprochó públicamente por haber escrito lo que había escrito en *Los herederos*. Para las gentes que yo llamo *miraculés*, la puesta en evidencia de los determinantes sociales del éxito escolar tiene algo de escandaloso. Entre otras razones porque eso las despoja de todo su mérito.

Una buena cantidad de estas personas han devenido ultraconservadores durante y después del movimiento estudiantil. Pasaron de la izquierda clásica del partido comunista a la derecha clásica, precisamente, o más aún, a la derecha extrema. El movimiento estudiantil ejerció sobre ellos un verdadero traumatismo: destruyó su idea sobre ellos mismos. Frente a ellos estaban los movimientos de estudiantes que (la guerra de Argelia había terminado, el movimiento militante estaba un poco en descenso) desarrollaban la idea de que los estudiantes eran una clase, y describían las relaciones estudiantes-profesores como lucha de clases. Los profesores provenientes de clases populares o medias, todos buenos estudiantes que habían triunfado por sus "méritos", se encontraron superados a su izquierda por los estudiantes, que los hacían aparecer como fracasados de origen burgués...

Los estudiantes, pues, tenían también una representación mistificada de su condición. No querían ver las diferencias que los separaban. Por ejemplo, el sindicato de los estudiantes había hecho una encuesta en la que no se tomaba en cuenta la variable "profesión de los padres". El gran problema era la "independencia económica" de los estudiantes y se analizaban las respuestas en función de la residencia (con los padres o no). Aquí también el sociólogo cuestiona muchas de las ideas recibidas. Demuestra que hay diferencias sociales entre los estudiantes y hace estallar en pedruzcos la idea de una "clase estudiante".

Después vino *La reproducción*. Aquí, la palabra "reproducción" ha ejercido un efecto catastrófico. A la vez, ha contribuido mu-

cho, sobre todo en Estados Unidos, a producir el éxito de eso que ellos llaman el "paradigma" según el cual el sistema escolar contribuye a la reproducción de la estructura social, pero al mismo tiempo ha bloqueado la lectura del libro. La historia de la literatura muestra muy claramente que lo que es común en la vida intelectual de una época es, muy a menudo, no el contenido de los libros, sino sus títulos. Por ejemplo, en 1880, todo era saturniano, poemas, poetas, etc. Con la reproducción, pasa algo semejante: la palabra ha circulado, pero el libro no se ha leído y se dijo —los sociólogos los primeros—: "Bourdieu dice que el sistema escolar reproduce las clases". Y como la gente lee normalmente, han sobreentendido: "y dice que está bien, luego él es conservador". Pienso que Touraine ha leído de este modo y todavía hoy me ubica en una visión mecanicista, pesimista, ignorante de la efervescencia del mundo social. Antoine Prost es lo mismo. Otros han hecho la lectura inversa: "Bourdieu dice que la escuela reproduce y está mal". En este caso dos cosas han intervenido: el título, pero también el ejercicio. Yo me divertí poniendo como ejercicio un poema de Robert Desnos, "El pelicano de Jonathan" (el pelicano pone un huevo, del que sale otro pelicano, y eso puede continuar largo tiempo si no hacemos una *omelette* antes). Entonces se dijo: "Bourdieu dice que hay que hacer la revolución".

H.K.: *Jonathan es...?*

P.B.: "El pelicano de Jonathan" es el título de un poema de Robert Desnos que yo puse como ejercicio por diversión. Perdonéme por tomarme tanto tiempo, pero termino ya la historia de las reacciones a mis primeros libros. Entre ustedes hay todo un conjunto de personas que han sido contrariadas por la existencia de ese libro. Evidentemente, los más contrariados han sido los colegas, sobre todo aquellos que se dicen de izquierda, la gente que está encargada de hacer la sociología de la educación y que eran miembros del partido comunista o próximos a él, como el señor

Snyders, para no hacer una lista, o la señora Isambert, o un católico progresista como el señor Prost, que comenzó a hacer la historia de la educación porque leyó *Los herederos*, lo que no le impidió ser injusto, al contrario. En lugar de decir: hay un libro importante que ha cambiado la visión de la educación y hay que ayudar a que sea difundido, lo que han hecho es lo que se llama en francés "un cordón sanitario". Y desde allí han disparado, a diestra y siniestra, diciendo cualquier cosa. A propósito de esto el artículo de Prost es interesante porque me reprocha a la vez de desesperanzar al maestro republicano y él se declara admirador de Illich.

H.K.: *Lo que usted dice es interesante porque cuando dio su conferencia en la Universidad de Tokio los estudiantes hicieron un acercamiento entre usted e Illich, pensando que los dos proponen la destrucción de la escuela.*

T.H.: *Se ha publicado en el mismo número de la misma revista un artículo suyo y otro de Illich sobre el 68 en Japón.*

P.B.: Yo continué mi historia refiriéndome siempre al contexto francés esperando darles de este modo elementos para analizar los efectos de las transferencias o de las imitaciones japonesas; o también simplemente la situación de los diferentes actores japoneses. La posición de Prost es interesante. Recurre a una estrategia que se emplea con mucha frecuencia en política para desembarazarse de un mensaje que provoca verdaderamente dificultades, problemas, que molesta: se le pone a la izquierda; más precisamente, para hacer absurda o anodina una posición de izquierda, hay que radicalizarla, llevarla a su límite, es decir, hasta el punto en que deviene absurda: la escuela conserva, hay que suprimirla.

Es una idea idiota, irrealista, irrealizable. No es ni siquiera una utopía, es una forma de nihilismo estúpido. Prost, que en el fondo de sí mismo sabía sin duda que *La reproducción* era un libro progresista que le molestaba por esa misma razón, neutralizó el malestar que le provocaba el libro yendo aparentemente

un poco más allá, mientras en realidad se quedaba un poco más acá... Es una cosa muy conocida, el ultraizquierdismo es frecuentemente una forma de conservadurismo. Al mismo tiempo, los ataques se multiplicaron desde el partido comunista, en las revistas del partido comunista... Yo no las leí, pero algunos de mis alumnos que hacen trabajos sobre la historia del partido me han dicho que soy el intelectual francés más atacado por ese partido. Lo que a primera vista puede parecer sorprendente.

T.H.: *Es cierto, yo también pensé que usted era un conservador con palabras progresistas.*

P.B.: Eso es lo que yo llamo el cordón sanitario, se ha hecho mucho trabajo para anular los efectos del mensaje; es algo que conocemos muy bien; la sociología del profesismo lo enseña. Yo no digo que el mensaje de *La reproducción* sea, propiamente hablando, profético. Pero, a la manera de la profecía, propone una verdad que sacude las estructuras mentales, que cambia la visión del mundo. Antes el sistema escolar aparecía como un lugar al que se iba para aprender cosas universales, progresistas, etc. Llega un mensaje que sacude las ideas recibidas mostrando que el sistema de enseñanza produce efectos conservadores. Este mensaje hay que neutralizarlo, y entonces llega la casta de los curas (el fenómeno ha sido estudiado cien veces, en diversas sociedades) y dice que aquí no ha pasado nada. Eso es todo.

T.H.: *Resumiendo: ataques en el partido comunista, aneación izquierdista, crítica conservadora enmarcada en el ultraizquierdismo, tales son las enormes confusiones que han rodeado a La reproducción. ¿Cómo explica usted esos malentendidos?*

P.B.: La ciencia se sitúa más allá de las categorías políticas y por eso no tiene ningún sentido decir: *La reproducción* es un libro izquierdista, comunista, ultraizquierdista, conservador. Es un libro que describe las cosas como son, un libro que es confirmado por

la observación. Veinte años después veo que es aún más verdadero de lo que yo creía. En aquel entonces se dijo también en el extranjero, sobre todo en Inglaterra y en Estados Unidos: eso es lo que pasa en Francia, que es un país aparte, con tradiciones aristocráticas, etc. Ahora, en Estados Unidos, aparecen todos los días libros que dicen que es igual en todas partes... Que es lo mismo en Noruega, en Suecia, etcétera.

Esto quiere decir que la ciencia social es difícil de hacerse y de leerse, es difícil porque las categorías del pensamiento que actúan en la comunicación de los resultados son muy frecuentemente construidas *contra* las categorías de pensamiento que están comprometidas en la lectura. Se le hacen al libro preguntas que él rechaza; se lo encierra dentro de alternativas que él sobrepasa, como la alternativa del mecanicismo o del finalismo, rebasadas por la noción de *habitus*. Es decir, los lectores tienen, a pesar de todo, sus excusas.

Lo que dice ese libro era difícilmente soportable, era penoso para mucha gente; es un libro que hacía daño... como *La distinción* ha hecho daño. Hay un informe en el que un poeta francés bastante conocido, Michel Deguy, dice más o menos: "Bourdieu nos hace mal a propósito". Es extraordinario... A Bourdieu no le importa hacer mal... Más aún, muy frecuentemente él se hace mal a sí mismo escribiendo ciertas cosas. Así pues, es un pensamiento que hiere y además es difícil. Tenemos pues todas las razones para no entenderlo. Es de este modo como se puede llegar a dos lecturas totalmente opuestas: una de tipo mecanicista (el sistema escolar es una mecánica, un engranaje fatal que, sistemáticamente, reproduce), y al lado de esta lectura fatalista, una lectura finalista (el sistema escolar es la mano de la burguesía, es el complot). Elster, un filósofo norteamericano, repite machaconamente todavía hoy que Bourdieu es finalista, funcionarista a la manera de Marx, que dice que la burguesía se sirve del sistema escolar para dominar, etc., mientras que el libro no dice nada de eso, y ya desde *Los herederos* eso que yo llamo el funcionalismo de lo peor, la idea de que todo está hecho en el mundo so-

cial para dominar a los dominados, para engañarlos, ha sido claramente denunciado.

H.K.: *Pero eso que ha dicho Provi es diferente de la posición de Illich; me gustaría, pues, saber lo que usted piensa de Illich.*

P.B.: Desde mi punto de vista no tiene ningún interés, no me interesa. Se puede decir eso... como decía Raymond Aron. Cuando alguien decía una cosa un poco tonta él decía: se puede decir eso.

H.K.: *Bueno, es una amable conclusión a propósito de Illich.*

T.H.: *Entiendo perfectamente las razones que hacen que eso que dice el señor Bourdieu se preste a confusiones en Francia. Hay puntos que replantean de igual manera la situación japonesa. Pero yo quisiera pasar a otra cosa. Se habla de la escuela liberadora como objetivo y no como situación presente, es como un proyecto. Y nos preguntamos cómo podemos a través de la crítica realizar la reforma de la escuela actual. Ése es hoy el problema de la escuela japonesa: cómo a través de la crítica se puede cambiar la escuela; y si se piensa que no se la puede cambiar, entonces las posiciones que pudiéramos hacer no tendrían sentido.*

H.K.: *Los herederos ha sido una obra agredida por los intelectuales del partido comunista, hay que decirlo. Hay que explicar bien esto a los lectores japoneses. Es un hecho histórico, no se puede negar.*

P.B.: *Los herederos es un libro que ha sido agredido casi por todos lados. Yo puedo hablar de manera distanciada, como si no se tratara de mí (han pasado veinte años y no me ha afectado en absoluto). Pero pienso que convendría hacer un estudio sociológico sobre la recepción de *Los herederos*. Yo, por ejemplo, a partir de un determinado momento, cuando hacía encuestas, estaba obligado a hacer una pregunta: ¿ha leído usted *Los herederos*? Porque los que habían leído *Los herederos* sabían lo que había que*

responder o no responder. Dicho de otro modo, se ha vuelto un hecho social y ahora lo interesante es que, veinte años después, todo el mundo está de acuerdo en reconocer como evidente que el sistema escolar reproduce. Escuchamos eso en la televisión, pero el sistema de defensa (en el sentido en que lo entiende Freud) está todo el tiempo en funcionamiento.

Entre los sistemas de defensa recientes está el que consiste en decir: así es, no hay nada que hacer. Hoy la constatación se ha vuelto masiva, todo el mundo está de acuerdo en decir: sí, sabemos bien que en Francia el sistema escolar reproduce. Pero se hace como si fuera un *hecho de la naturaleza*. ¡Ustedes no van a cambiar la ley de la gravedad! Y la paradoja es que soy yo el que debe ahora recordar que esta ley es la que ha permitido volar (es lo que yo he dicho siempre desde *Los herederos*: quisiera que volieran a la conclusión sobre la "pedagogía racional", que había sido considerada como reformista por algunos). Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar.

T.H.: *De hecho éste es el sentido del Informe del Colegio de Francia.*

P.B.: *El Informe del Colegio de Francia —es algo importante que no ha sido visto en absoluto— no pronuncia la palabra "reproducción" ni la palabra "democratización". En ningún momento dice que el sistema escolar va a igualar las oportunidades, que el sistema escolar va a dar la cultura a todos. Jamás... esto es muy, muy importante. ¿Y por qué? Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. Hay una serie de proposiciones que van en ese sentido: la más importante, desde este punto de vista, es la que consiste en poner en guar-*

dia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales. Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra "idiotía", ustedes no tienen derecho de emplear la palabra "estúpido", ustedes no tienen derecho de escribir en el margen "este razonamiento es imbécil", ustedes no tienen el derecho de decir "nulo"... Dicho de otro modo, ustedes deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona. Ustedes podrían decir: "Esta tarea no está bien", "esta solución es falsa", pero no pueden decir: "Eres nulo para matemática", "tú no estás dotado para la matemática". Los profesores de matemática deberían saber y comprender que tienen un poder dialéctico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí, y que pueden infligir traumas terribles, aún más porque sus veredictos son muy frecuentemente subrayados y reforzados por los padres desesperados y angustiados. En definitiva, yo creo que lo que hay de más progresista en ese informe es *lo que no se dice*; es el hecho de no prometer cosas imposibles; no demanda al sistema escolar cosas que éste no puede hacer.

H.K.: *Para los japoneses, yo diría que no es un conjunto de consignas.*

P.B.: Exactamente. Yo pienso que es un texto de política científica: un texto que se esfuerza por ser científico y por utilizar para bien, racionalmente, la fuerza política que es intrínseca a la autoridad científica. Es un texto firmado unánimemente por el Colegio de Francia, en su totalidad, en tanto que cuerpo. (Diré, entre paréntesis, que un periodista de *Le Monde*, para hacerse el listo, para socavar, ya que yo le había hecho jurar que no lo haría, ha hablado del "informe redactado por M. Bourdieu", lo que fue doblemente monstruoso: primero, porque tuvo el efecto de debilitar ese informe al convertirlo en una contribución privada,

sesgada, etc., y en segundo lugar, porque de este modo le arrebató una parte de la fuerza que debía al hecho de haber sido una reflexión colectiva del cuerpo intelectual más prestigioso.) Así, pues, este informe es un texto que usa de manera no cínica, sociológicamente, la autoridad social de los intelectuales, para ser escuchado y ser eficaz. Se trató de dar fuerza social a ideas justas.

H.K.: *Yo estuve un poco intrigado en la FNAC porque el texto se encontraba en la sección de P. Bourdieu, al lado de sus otros libros. No estaba firmado, pero...*

P.B.: Pero eso no es un error mío. Es decir, continúa llamándose *Informe del Colegio de Francia* y actúa en cuanto tal. No ha sido mi error. Yo hice todo lo que pude para que se llamara *Informe del Colegio de Francia*. Lo que es interesante, yo creo, es que se puede mostrar, a propósito de este ejemplo, cómo se puede actuar racionalmente, en tanto que intelectual. Los intelectuales, muy frecuentemente, o bien actúan para ellos mismos, o bien para un partido, pero no saben actuar para la verdad... En el caso del que hablamos, por ejemplo, yo obtuve, por cálculo, apoyándome en mi conocimiento del medio, usando la competencia entre los periodistas, que el mismo día todos los periódicos, yo creo (salvo *Le Figaro* y *L'Humanité*), tuvieron como encabezado de la primera plana el *Informe del Colegio de Francia*, y que lo publicaran íntegramente. Spinoza dijo: "No hay una fuerza intrínseca en la idea verdadera", la verdad por ella misma no puede hacer nada, no tiene poder. Desgraciadamente, es cierto. El problema de la acción política racional es darle fuerza a la verdad, hacer que la verdad tenga un poco de fuerza. Hay una manera: dándole autoridad. Pero en general la autoridad es utilizada para sostener acciones conservadoras. En general el argumento de autoridad no es progresista. El problema es crear las condiciones para que la autoridad de un cuerpo científico pueda ser puesta al servicio de una verdad científica. Es un primer punto. Segundo punto: la verdad es una apuesta de lucha.

En los diversos campos se producen luchas para saber quién tiene la razón. Los hombres políticos luchan a propósito de la educación. ¿Cómo hacer para que el *Informe del Colegio de Francia* no sea puesto fuera de juego porque incomoda? Yo pensé: será eficiente si llega a ser una apuesta de lucha en las elecciones dentro de dos años. El Colegio de Francia, siendo una gran autoridad, en el momento de las elecciones, todo el mundo querrá tener las firmas de los profesores del Colegio de Francia, y en ese momento el informe va a funcionar. Por eso pensé que se convertiría en una apuesta de lucha entre la derecha y la izquierda. En realidad, se convirtió en una apuesta de lucha entre los diferentes sectores de la izquierda y es lo que ha hecho que funcione. El presidente de la República los insertó en su *Lettre aux Français*, que era su programa. Por eso el Colegio de Francia ha llegado a ser una autoridad con poderes y es a este título que me han pedido trabajar (de hecho yo hubiera querido que fuera cualquier otro, pero estuve obligado a continuar) en la revisión de los contenidos de la enseñanza propuesta en el *Informe del Colegio de Francia*.

H.K.: *Pero de todos modos se puede considerar que este informe ha sido elaborado colectivamente por el conjunto...*

P.B.: Ha sido discutido por todo el mundo, ha sido producido por todos. Ha sido aceptado unánimemente; lo que puede parecer sorprendente porque en el Colegio de Francia hay, como en todas partes, gente de todas las opiniones políticas. Y es así como aparece otra cosa importante: a condición de plantear los problemas de la educación de una manera racional sin demandar al sistema escolar hacer lo que no puede hacer, sin demandarle demostrar, etc., se puede llegar a una forma de consenso en las soluciones progresistas, a la vez científica y políticamente.

T.H.: *¿Cómo es posible? Estamos acostumbrados a pensar que hay antinomias entre las exigencias científicas de calidad y las exigencias de democratización.*

P.B.: En efecto, en muchos puntos las soluciones más progresistas científicamente son también las más progresistas políticamente, no hay antinomias; cierto que, durante años, los sindicatos de la izquierda en Francia, los sindicatos de investigadores especialmente, crearon una antinomia entre los criterios de calidad científica y los criterios sociales. En materia intelectual, los sindicatos de izquierda juegan con mala fe sistemáticamente, se sirven de analogías salvajes entre el CNRS y las fábricas de Renault por ejemplo para transformar reivindicaciones corporativistas, interesadas, de privilegiados que no hacen su trabajo, en reivindicaciones progresistas de trabajadores explotados.

T.H.: *¿Podría usted dar un ejemplo de esa coincidencia entre ciencia y democracia?*

P.B.: Por ejemplo, cuando se exhorta a combatir la jerarquización de las actividades (teóricas y empíricas) de las disciplinas, etc., o cuando se predica la unificación del saber, son recomendaciones que son buenas para la ciencia, para la razón, y también buenas para la democracia.

H.K.: *Algunos aspectos del Informe del Colegio de Francia, que pueden ser juzgados progresistas en Francia, no son de hecho vistos así por los intelectuales de la izquierda japonesa, por ejemplo, sobre el importante punto de la apertura hacia las empresas, hacia la búsqueda de un vínculo entre la empresa y la Universidad.*

P.B.: Yo pienso que, entre la gente de izquierda, hay rechazos reflejos que se esconden tras rechazos de reflexión: yo creo que hay muchas cosas que se deben poner en tela de juicio. Por ejemplo, y éste ha sido un punto muy delicado, el pluralismo, la competencia, la rivalidad entre los establecimientos escolares, las universidades especialmente. Algunos colegas han propuesto la idea de universidades concurrentes. Yo, junto con otros, recordé que había que tener mucho cuidado (es muy peligroso), que ha-

bía que evitar poner a la universidad bajo la dependencia de las empresas, etc. pero con la reflexión me ha parecido que de hecho la universidad ya está, en más de un caso, bajo esa dependencia. En este caso, mejor decirlo, saberlo y sacar las consecuencias. Es lo mismo con la competencia: ya existe y es terriblemente desigual. Es mejor tomarla en cuenta, hacerla pública, con la intención de poner en marcha mecanismos para impedir las consecuencias funestas.

Hay que echar a andar mecanismos de protección. Conocemos las leyes: cuando hay competencia libre, los beneficios, el capital, las ventajas, se van a concentrar en tres o cuatro universidades (esto es ya lo que sucede: hay un grado de concentración monopolística increíble, y todo el mundo puede fingir ignorarlo: nosotros somos todos investigadores, nosotros somos todos iguales). Si, por el contrario, se pone la situación en claro, se descubre también que es necesario echar a andar mecanismos compensatorios. Terminar en todo caso con la hipocresía de la equivalencia formal de todos los establecimientos, de todos los puestos: en nombre de la cual, con la bendición de los sindicatos, se envía a los más jóvenes y a los más desprovistos, es decir, a las mujeres jóvenes, a enseñar en las colonias de la periferia donde, de hecho, van a ser violadas, mientras que los viejos sindicalistas de bigote van a los lugares privilegiados. Si se dice abiertamente que existen las desigualdades se está obligado a tomarlo en cuenta y a echar a andar los mecanismos compensatorios, se ve entonces que el papel del Estado es el de regular la competencia, de dar los medios para la enseñanza masiva, las subvenciones, la enseñanza por televisión, siendo una de las medidas importantes la utilización de los medios centrales (como la televisión) para compensar los efectos de las desigualdades regionales. Nada de eso ha sido hecho, pero está sobre el papel, y puede ser que un día ese papel tome fuerza...

T.H.: *Usted piensa también que la alternativa del liberalismo y del estatismo debe ser rebasada...*

P.B.: Uno piensa como si se tratara de una opción a hacer de una vez por todas. En la medida en que estamos en un sistema que muere de estatismo, de centralismo, de burocracia, una buena inyección de liberalismo es indispensable para romper esas estructuras. Las opciones que se presentan como opciones eternas deben ser opciones temporales. La enseñanza pública está de tal modo esclerotizada por treinta y seis razones, que una de las pocas maneras de desbloquearla, al menos provisionalmente, es restaurando un poco la competencia, pero haciéndolo con la idea de que es necesario corregir los efectos de esta competencia con acciones compensatorias. Ésa es la intención de todo el informe. Por eso yo vuelvo a lo que ya dije: este informe tiene un mérito inestimable, no le pide al sistema escolar cosas que no puede hacer. Las gentes, entre los profesores que gritan "democratización", "democratización", cuando piensan en la democratización, ¿en qué piensan? Ellos esperan que los adjuntos lleguen a ser iguales a los profesores. Exactamente como durante la Revolución Francesa, muchos de los que decían "igualdad", "igualdad", pensaban igualdad entre los burgueses y los nobles.

H.K.: *Yo creo que hay que precisar un poco el modelo de democratización. Creo que cuando decimos en japonés: minshuka nos referimos sobre todo a la democratización del funcionamiento del sistema... mientras que en Francia es más que nada igualdad de oportunidades, ¿no? Mezclamos todo. Es como se dice en francés, le tour de passe-passe [juego de manos], que consiste por ejemplo, en conjundir... El sistema escolar objeto de todas las confusiones, se mezcla todo, la gente mezcla todo.*

T.H.: *La noción de igualdad se presta a confusión.*

H.K.: *Cuando se dice democratización de la enseñanza superior se piensa sobre todo en dar oportunidades en la enseñanza superior a los hijos de los obreros.*

P.B.: Nadamos en plena confusión. Se puede pensar en "democratizar" la relación pedagógica. Pero yo tengo una serie de índices que me hacen pensar que mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben cómo dominar una situación de *laissez-faire*. En ese caso, se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democracia en la relación pedagógica. Pero bajo la palabra "democratización" se puede también introducir la igualdad entre el profesor y sus adjuntos en el interior del cuerpo de profesores. Lo que ponemos por delante es el acceso más igualitario a la enseñanza de todas las categorías, muchachas y muchachos, ricos y pobres... Pero tenemos en la cabeza otras ideas de democratización. Dicho de otro modo, es una consigna sinérgica, confusionista, que permite a los profesores, en particular en los sindicatos de izquierda, darse una buena conciencia. Dicho de otro modo, es una consigna que, aun si es sincera, pide al sistema escolar cosas que no puede hacer.

T.H.: *En los últimos principios que usted publicó, otra proposición verdaderamente democrática concierne a la divulgación sistemática de las técnicas del trabajo intelectual.*

P.B.: Se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual, porque transmite desigualmente (implícita o explícitamente) en la familia, las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. Las familias cultivadas (y, aquí, particularmente, pero también en Francia, las madres de familia) desempeñan un papel determinante: ellas organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo. Es el segundo principio: hay que velar por que la enseñanza no deje lagunas inadmisibles, porque perjudican el éxito del conjunto de la empresa educativa.

Esto es contra la tendencia a suponer conocidas cosas absolutamente fundamentales. Lo dije ya en *Los herederos*: hay cosas respecto de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficos. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada.

T.H.: *El Informe del Colegio de Francia excluye conscientemente la palabra democratización, pero, como se acaba de decir, en la práctica se realiza esa democratización.*

P.B.: Digamos que hay un esfuerzo por movilizar de una manera realista todos los medios disponibles en los límites de la institución escolar para favorecer la democratización.

H.K.: *Tengo una pregunta para el señor Horio. Yo no soy especialista en educación, pero frecuentemente tengo la impresión de que para mis colegas, que son especialistas en ciencias de la educación, o también para los sindicalistas que quisieran una reforma democrática de la enseñanza en Japón, el programa es sobre todo hacia la unificación, la misma casa para todo el mundo, la misma enseñanza, el mismo sistema para todo el mundo, es decir la igualdad de oportunidades. Como ciudadano tengo a menudo esta impresión y cuando leí el Informe del Colegio de Francia tuve el sentimiento de que éste recomendaba sobre todo la multiplicación de las ciencias, etc. Yo creía más bien estar leyendo el informe dado por Chuo Kyoiku Shingi Kai (Comisión de la Educación de obediencia gubernamental, que es muy conservadora), es decir, multiplicación de oportunidades, de líneas vocacionales, que es a menudo el discurso sostenido por la derecha en Japón.*

J.F.S.: Ése es el problema que me fastidiaba cuando el señor Horio me da textos como ése, porque yo me digo que es un discurso que se podrá sostener en Francia, y el problema de Japón es que siempre hay una diferencia entre lo que se dice y el contenido, como si hubiera alguna cosa inscripta en una lata con un contenido diferente del que está anunciado.

P.B.: Yo también pienso que es un problema importante. Hay que preguntarse por qué la educación no es el objeto de una verdadera reflexión, por qué la izquierda no tiene una teoría de la educación. Los sindicatos en Francia están dominados por obreros y empleados y tienen todos una rama educativa; delegan en su fracción docente la reflexión sobre los problemas de la educación. Dicho de otro modo, ellos se desembarazan del problema y la fracción docente puede desarrollar a placer su corporativismo. Se grita: "Locales, maestros!". Ésta es la reivindicación de base: los salones de clase y los profesores. Aumentar el número de los profesores, eso quiere decir aumentar nuestro cuerpo, multiplicarnos y darnos condiciones de trabajo; habrá que agregar: y buenos salarios.

H.K.: ¿No voluemos a poner en duda el contenido de la enseñanza?

P.B.: No. Cosa extraordinaria, los socialistas, si son consecuentes, deben tener una idea del hombre que quieren hacer, por el que ellos combaten, y que la educación, entre otras cosas, debe producir. Como no tienen ninguna idea de la humanidad ideal que quieren producir, no tienen una idea de la educación.

Es la razón por la cual, antes del *Informe del Colegio de Francia*, nadie había hablado de los contenidos, nadie se había preguntado si el hombre realizado del mañana debería tener una cultura política, como decía Marx, o una simple cultura técnica; si él podría vivir sin saber un poco de matemática, o sin saber hablar dos lenguas, etcétera.

Tomemos por ejemplo el problema de las lenguas regionales. El hecho de enseñarlas se justifica a la vez técnica y política.

mente. Tenemos bereberes, árabes, portugueses, italianos; ustedes tienen a los coreanos, a los chinos. El *Informe del Colegio de Francia* recuerda que es capital que la gente que tiene otra lengua de origen sea formada en esta lengua al mismo tiempo que aprende las lenguas oficiales.

Volviendo a los sindicatos, las clases populares no tienen una posición sobre la educación (aunque hoy en día el inicio de una toma de conciencia se empieza a delinear). Ellas no tienen una filosofía de la educación, y hace apenas quince años, cuando se preguntaba a los miembros de las clases populares cuáles eran los factores de éxito, hablaban del don mucho más frecuentemente que los burgueses. No hay conciencia del papel de la cultura en la dominación, menos todavía, hasta una época muy reciente, entre los sindicalistas, que son ellos mismos, muy a menudo, pequeños portadores de capital cultural, autodidactas hipercorrectos (exagero un poco); nada de conciencia entre los profesores que defienden su empleo.

La enajenación cultural excluye la conciencia de la enajenación. Porque la dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable, mucho más fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico.

Hay otro tema que quisiera comentar: se trata de poner un poco de unidad en los saberes transmitidos para que la gente tenga una cabeza más o menos coherente; se puede buscar la unidad del lado de la lógica, tratar de formalizar (esa sería la tendencia francesa). Nosotros hemos propuesto buscar la unidad sobre todo del lado de la historia, hacer de la historia la ciencia matricial: historia de las ciencias, historia de las ideas, historia de la literatura, historia de la filosofía, historia del arte, deben ser reunidas, y esperamos que el profesor de historia tenga la formación necesaria para que pueda ofrecer a sus estudiantes esta unidad genética que arranque al saber transmitido de la pura contingencia.

J.F.S.: ¿Pero quién podrá dar tal enseñanza?

P.B.: La historia redefinida llegará a ser central...

J.F.S.: *Ése será sobre todo el papel del profesor de filosofía.*

P.B.: De hecho, será necesario prever enseñanzas comunes a muchos... Otra proposición: las ciencias sociales deberían ser un elemento obligatorio de toda enseñanza destinada a los futuros profesores, y todos los profesores deberían tener una cultura de historia de las ciencias y de ciencias sociales de la educación (ésta era ya una idea de Durkheim, que trabajó con las escuelas normales de maestros). Para combatir lo que yo llamo efecto de destino, y la tendencia de los profesores a creer que ellos juzgan a personas cuando en verdad juzgan a individuos sociales, habría que darles la conciencia de los mecanismos más elementales de la transmisión cultural. Esto sería importante para sensibilizar a los profesores y al menos poner en duda sus creencias.

H.T.: *Estos dos últimos puntos los considero muy importantes, es decir, la unidad del saber. La escuela está dividida entre las diferentes disciplinas. Los profesores, los maestros, son gente que enseña disciplinas. Pero el saber es uno y los profesores deben recibir una enseñanza sobre la unidad de la ciencia.*

T.H. y H.K.: *Usted ha puesto en tela de juicio y ha dicho que era necesario para ellos ponerse en el terreno de la duda, tener conciencia de la unificación de la ciencia...*

*Entonces es justamente después de esta puesta en cuestión de ellos mismos cuando se puede comenzar a...*

P.B.: Está dicho en alguna parte, en el *Informe del Colegio de Francia*: la única proposición universal es la idea de que las culturas son arbitrarias.

Nosotros decimos que, en tanto que científicos, enseñamos el universalismo, y en tanto que científicos del hombre, enseñamos el relativismo. ¿Cómo fundar a pesar de todo la unidad? Bien, ahí

está la historia. Se comprende mejor un problema cuando se lo ve en proceso de nacimiento; de ahí que la enseñanza de la historia tenga funciones técnicas; y más aún, tenga funciones políticas, porque evita creer que la razón es eterna y todopoderosa. La razón cambia con la historia... Ustedes verán que es un texto bastante sofisticado científica y políticamente. Pero difícil de aplicar.

Al término de esta conversación, en la que he hablado demasiado de mí y de Francia, pero también, creo, o al menos espero, de Japón, quisiera decir solamente que confío mucho en la acción de los intelectuales japoneses. Me parece, en efecto, que en este momento en que Japón afirma su poder económico, y en el que, a veces, entre algunos intelectuales, se expresa la tentación de una hegemonía cultural basada en la afirmación de la "particularidad" japonesa, los intelectuales progresistas tienen la responsabilidad de "engancharse", si se puede decir así, la sociedad japonesa al universo y a lo universal. La discusión con el Occidente universalista y racionalista debe ser intensificada, y la educación, que en sus contradicciones, pero también en las posibilidades de acción que encierra, lleva en sí el futuro, debe ser uno de los centros de esta confrontación. Deseo mucho que podamos organizar la circulación de los hombres y de las ideas favoreciendo especialmente el otorgamiento de becas a jóvenes estudiantes y a jóvenes investigadores, animando la traducción de obras importantes, multiplicando las ocasiones de encuentro, emprendiendo investigaciones comunes o paralelas (en el cuadro, por ejemplo, de un centro de historia y sociología comparadas de los sistemas culturales y educativos). Pienso que si tenemos la voluntad de esta acción, y si sabemos movilizar las energías y los entusiasmos que ya existen, no tendremos dificultad en obtener los medios materiales e institucionales para llevar adelante esta empresa.