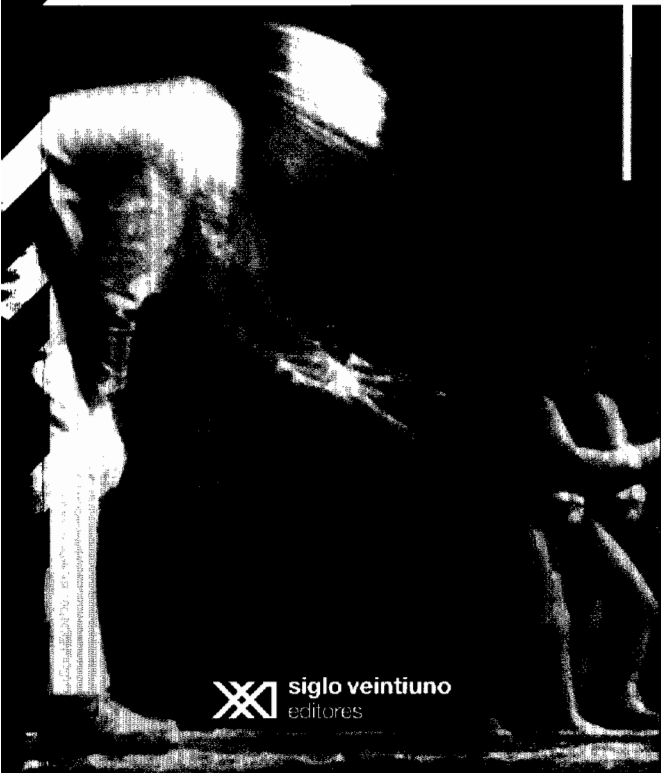




**pierre bourdieu
jean-claude passeron
los herederos**

los estudiantes y la cultura



 **siglo veintiuno**
editores

Traducción de Marcos Mayer

pierre bourdieu
jean-claude passeron
los herederos

los estudiantes y la cultura

 **siglo veintiuno**
editores



siglo veintiuno editores argentina s.a.

Tucumán 1621 7° N (C1050AAG), Buenos Aires, Argentina

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

Cerro del agua 248, Delegación Coyoacán (04310), D.F., México

siglo veintiuno de españa editores, s.a.

c/Menéndez Pidal, 3 BIS (28006) Madrid, España

*Cet ouvrage, publié dans le cadre du Programme d'Aide
à la Publication Victoria Ocampo, bénéficie du soutien
du Ministère des Affaires Étrangères et du Service Culturel
de l'Ambassade de France en Argentine.*

Esta obra, publicada en el marco del Programa de Ayuda
a la Edición Victoria Ocampo, ha sido beneficiada con el apoyo
del Ministerio de Asuntos Extranjeros y del servicio cultural
de la embajada de Francia en Argentina.

Bourdieu, Pierre

Los herederos : los estudiantes y la cultura / Pierre Bourdieu y Jean-
Claude Passeron. - 2a ed. - Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina,
2009. // 216 p. ; 21x14 cm. - (Biblioteca clásica de Siglo XXI)

Traducido por: Marcos Mayer

ISBN 978-987-629-067-8

1. Sociología de la Cultura. I. Passeron, Jean-Claude II. Mayer, Marcos,
trad. III. Título. // CDD 306

Título original: *Les héritiers. Les étudiants et la culture.*

© 1964, Les Éditions de Minuit

© 2003, Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Edición al cuidado de Ricardo Sidicaro

Diseño de portada: tholon künst

1ª ed. arg.: 2003

2ª ed. arg., revisada: 2009

ISBN 978-987-629-067-8

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Alte. Solier 2450, Avellaneda
en marzo de 2009

- Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina – Made in Argentina

Índice

La sociología según Pierre Bourdieu, por Ricardo Sidicaro	IX
Advertencia	9
1. La elección de los elegidos	11
2. Juego serio y juego de lo serio	47
3. ¿Aprendices o aprendices de brujo?	81
Conclusión	101
Apéndices	115
Apéndice 1. Los estudiantes en Francia	117
Apéndice 2. Algunos documentos y resultados de encuestas	141
Índice de temas y de nombres	183

La sociología según Pierre Bourdieu

por Ricardo Sidicaro

A cuarenta años de su primera edición francesa, el libro de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron *Les Héritiers, les étudiants et la culture*¹ se ha convertido en un moderno clásico de la sociología que interesa tanto por sus contenidos como por la estrategia analítica que propone. Por cierto, la combinación presente en ese texto de formas rigurosas de investigación empírica con una reflexión conceptual, que insertaba los análisis en una teoría novedosa sobre las sociedades modernas y sus conflictos, motivó su atracción. Los estudios sobre los sistemas escolares y las prácticas culturales, temas predilectos de las primeras investigaciones del grupo formado en torno a Bourdieu, rompieron con los encuadres habituales para tratar esas cuestiones al remitir las explicaciones a la dinámica del conjunto de la sociedad y, más específicamente, a los mecanismos de violencia simbólica que legitiman las relaciones de dominación y de desigualdad social. Llevar dicha óptica a ámbitos de la vida social donde las personas participan casi totalmente libres de prevenciones al compartir las creencias de que se trata de instancias al servicio del interés general o de que favorecen el progreso de todos por igual supuso introducir una visión crítica en dominios en los que se asentaban significativas ilusiones sociales e individuales.

La difusión inicial de *Los Herederos* encontró públicos distintos y con expectativas contradictorias: En el movimiento estudiantil del Mayo francés de 1968, muchos leyeron el libro como la denuncia de un sistema escolar y universitario cerrado al acceso de las clases populares y que servía para beneficiar a los hijos de los sectores privilegiados.² Los especialistas en sociología de la educación, sobre todo

¹ París, Minuit, 1964.

² Winock, Michel: *Le siècle des intellectuels*, París, Seuil, 1997, p. 552.

aquellos que buscaban las reformas de las instituciones educativas, reaccionaron contra una interpretación que juzgaron demasiado estructural y que no parecía dejar espacio a las mejoras parciales y objetaron la invasión "sociologista y reproduccionista" de los bourdieusianos,³ que estimaron incompatible con la defensa de la educación pública.⁴ Como muestra de que las perspectivas conceptuales de Bourdieu no se articulan en armonía con los enunciados de los actores, es suficiente mencionar la explicación propuesta en su libro *Homo academicus*⁵ sobre los acontecimientos de Mayo del 68, muy distinta a las interpretaciones propuestas por los estudiantes entonces movilizados; por otra parte, el autor no sólo rechazó reiteradamente pensar en términos "reduccionistas", sino que, además, participó de la elaboración de ideas para reformar las instituciones educativas para tratar de neutralizar en alguna medida los efectos estructurales encontrados en su investigación;⁶ en cuanto a su posición sobre la defensa de la educación pública, cabe señalar que en los años noventa, en su impugnación intelectual al neoliberalismo, sus análisis relacionales lo mostraron contrario a la interpretación ontológica de los sistemas educativos, a los que juzgó necesario resguardar en tanto dimensiones de acceso a lo universal a pesar de operar en la reproducción de las desigualdades sociales.

El objetivo de esta breve presentación es abordar las ideas de Bourdieu sobre la utilidad política y social de la sociología, una de las preocupaciones centrales de la concepción expuesta en sus investiga-

³ Véase Van Haecht, Anne, *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*, Buenos Aires, Biblos-Miño y Dávila, 2002.

⁴ Sobre las instrumentaciones ideológicas intentadas a partir de una lectura descontextualizada de Bourdieu para tratar de fundamentar la realización de reformas neoliberales de la educación pública en Latinoamérica, véanse las pertinentes críticas de Rubinich, Lucas, *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y universidad*, Buenos Aires, UBA-Libros del Rojas, 2001.

⁵ Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, París, Minuit, 1984, cap. 5, *Le moment critique*.

⁶ Entre las participaciones de Pierre Bourdieu en comisiones para proponer reformas de la educación, la más conocida es la del Collège de France, que en 1989 produjo el informe "Principios para una reflexión sobre los contenidos de

ciones más eruditas y en muchos artículos e intervenciones en foros académicos y sociales. El *corpus* es amplio y permite resaltar los lineamientos fundamentales de sus posiciones, así como situar algunas discusiones vinculadas, directa o indirectamente, con el tema escogido.

La sociología como crítica social

Transformado en sociólogo de moda en su momento más cuestionador, y cuestionado, Bourdieu obtuvo una alta popularidad en algunos públicos que parecieron considerar que usar palabras bourdieusianas constituía un *signo de distinción*, que daba una tonalidad renovada a ideas, posiciones y desempeños que, paradójicamente, habían sido analizados y desmitificados por la sociología bourdieusiana. No fueron pocos los intelectuales del viejo marxismo economicista, los un tanto más modernos etnometodólogos, los profesores de letras pasados a los estudios culturales o los consultores de ciencias de la educación que intentaron reconvertir sus *capitales* originarios traduciéndolos a las nociones acuñadas por Bourdieu. Sin duda, todos encontraron en el sociólogo francés consideraciones teóricas que necesariamente debían molestar sus intereses o que revelaban el sentido de sus disputas en los *campos* en los que participaban, y al asumir las formas discursivas bourdieusianas contribuyeron a neutralizar, bajo definiciones más o menos vacías, su potencial heurístico y crítico. La recuperación que hizo la prensa comercial de algunos textos de Bourdieu, a quien presentó como un sociólogo parisiense, rebelde y sensible a los temas de la pobreza, de la exclusión social o de la globalización, lo situó en los sistemas de pensamiento *dóxicos*, que hacen banales y aceptables los mecanismos de dominación social, y a los que Bourdieu solía dirigir frecuentes y fundadas críticas.

enseñanza", publicado en Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 1997, pp. 129-144. Una versión distinta y con un lenguaje más bourdieusiano fue editada por el Collège de France, París, 1985, con el título *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Elaborée à la demande de Monsieur le président de la République par les professeurs du Collège de France*.

Muchas de las objeciones formuladas a las teorías de Bourdieu parecieron estar inspiradas en lecturas formalistas, favorecidas por sus propios resúmenes de sus conceptos principales, repetidos con ligeras variaciones en varias oportunidades. A pesar de haber previsto los riesgos de ese estilo de interpretación y de insistir en la necesidad de rechazar las falsas dicotomías, los códigos del lenguaje operaron en tanto reglas opresivas y de poco sirvieron sus frecuentes aclaraciones, correcciones y precauciones sobre el problema: "sería necesario evitar totalmente el hablar de los conceptos por sí mismos, exponiéndose a ser esquemático y formal a la vez".⁷ La consecuencia fue una difusión de sus ideas que, a la vez que resaltaba el formalismo de sus conceptos sistemáticos, dejaba de lado las interesantes tramas teóricas y empíricas con las que construyó sus explicaciones sociológicas. Así, equivocadamente, sus contribuciones pudieron verse como más interesadas por *las cosas de la lógica que por la lógica de las cosas*, reproche que dirigía frecuentemente al formalismo de muchos economistas, de cientistas políticos y de sociólogos.

Por el contrario, las perspectivas teóricas de Bourdieu, adaptadas a las necesidades de la investigación, y sin ser totalmente compartidas, estimularon la producción de nuevos conocimientos en prácticamente todas las disciplinas de las ciencias sociales. Los investigadores jóvenes hallaron en su obra conceptos y métodos para "entrar", a veces con *herejías*, en campos de las ciencias sociales reacios a la innovación y en los que las repeticiones de los "estados de la cuestión" operan como verdaderos *mecanismos de control del Estado sobre la cuestión*. Probablemente, la invitación a pensar sobre los usos de la ciencia y sobre las reglas del mundo académico y de la educación fueron elementos que incidieron en la ambigüedad que, en muchos casos, generó la recepción de sus trabajos. En sus teorías estaban expuestas, desde sus inicios, muchas de las consideraciones que llevaron a Bourdieu a incrementar su participación en la arena pública, uniendo la acción claramente política a las luchas por las posiciones de predominio en el campo académico.

⁷ Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991, p. 92, n. 2.

Sobre la utilidad política y social de la sociología

El reconocimiento a nivel mundial de la obra de Pierre Bourdieu no era fácil de prever, dado que abundaban en ella las referencias empíricas francocéntricas ajenas a las realidades culturales de otros contextos nacionales.⁸ Sin embargo, a pesar de las menciones a temas ajenos a los lectores internacionales, la contribución bourdieusiana fue asimilada académicamente en tanto aporte valioso para renovar la discusión sobre la teoría de la acción y para replantear núcleos conceptuales de la sociología contemporánea. Por el modo en que Bourdieu definió la labor sociológica y, especialmente, su utilidad política y social, eran esperables las controversias suscitadas. En el cielo nunca sereno de la disciplina, sus trabajos e intervenciones invitaron a los debates, por sus contenidos y por sus formas. Las respuestas que encontraron muchos de sus textos sobre los más diversos aspectos de las prácticas sociales evidenciaron que sus escritos sobrepasaban el campo de la sociología. No fueron pocos los investigadores de otras ciencias sociales o de las humanidades que reaccionaron contra las incursiones en sus *campos* u objetaron sus aseveraciones sobre la filosofía o la epistemología. Prácticas e instituciones que habían vivido en sus reconfortantes autodefiniciones entraron en la amplia agenda de indagaciones de Bourdieu y sus colaboradores, y así, desde la alta costura hasta la alta cultura, incluyendo las fundaciones empresarias, las iglesias, los partidos políticos, los aficionados a la fotografía, la dominación masculina, el poder de los medios de comunicación, los usos del lenguaje, y la lista podría prolongarse, se sumaron a los objetos de investigación contruidos a partir de un enfoque teórico orientado a proponer nuevas interpretaciones de la acción social y explicarlas remitiendo a condiciones estructurales o a intereses sectoriales ignorados no

⁸ Consciente del problema, en el Prefacio a la publicación norteamericana de *La distinción*, Bourdieu les proponía a sus lectores hacer el esfuerzo necesario para comprender, más allá de las referencias empíricas francesas, las dimensiones universales de los problemas analizados en su obra. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, Harvard University Press, 1984, pp. XI-XIV.

sólo por las miradas espontáneas, sino también por otros tipos de abordajes conceptuales.

Desde sus orígenes, la sociología conoció numerosas discusiones sobre la utilidad política y social de sus conocimientos. El clásico tema de los efectos de la filosofía sobre la vida social se prolongó, con justificadas razones, en el caso de la sociología. La reflexión sobre la objetividad de las ciencias sociales y el problema de los valores había sido recurrente en las especialidades de la disciplina más próximas a los conflictos sociales y políticos, pero, también, en otros dominios en apariencia distantes de las opciones, las opiniones y los intereses que dividen las sociedades. Los primeros sociólogos anunciaron que sus explicaciones debían desencantar las prácticas estudiadas al proponer interpretaciones reñidas, de un modo u otro, con las creencias socialmente aceptadas, y que eso afectaría intereses y posiciones sectoriales.

Las grandes tradiciones iniciadas por Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber dieron respuestas que perduraron sobre los vínculos entre el conocimiento científico de la sociedad y sus efectos sobre la misma. Marx fue quien reveló más optimismo al considerar que sus estudios sobre la estructura de la sociedad y, específicamente, sobre el carácter de la explotación de clases proporcionaban elementos para nutrir la conciencia de la clase obrera y forjar su organización social y política en las luchas para la destrucción de los regímenes capitalistas. Para Durkheim, el conocimiento sociológico podía servir para mejorar las regulaciones sociales y para fortalecer la integración social, pues estimaba que las explicaciones del funcionamiento de la sociedad, especialmente de las *patologías sociales*, dotarían de elementos para perfeccionar o corregir la acción de los gobiernos y de los dirigentes políticos, lo que favorecería el "interés general", protegería las situaciones de los sectores social y económicamente más débiles y afianzaría la democracia republicana. Weber estableció explícitamente su célebre diferencia entre el político y el científico, pero en ningún momento ignoró los efectos políticos de los conocimientos que producían las ciencias sociales, y eligió sus objetos de investigación pensando en la utilidad social de sus análisis, insistiendo por ello en la necesidad de tratarlos con el máximo de rigor científico.

Fronteras y distinciones

La sociología de Bourdieu se caracterizó por destacar sus diferencias no sólo con distintas escuelas anteriores o contemporáneas, sino, además, por discutir la pertinencia de aquellas prácticas intelectuales o culturales que desvirtuaban los conocimientos sobre lo social. Las modalidades de construcción de los objetos de investigación les sirvieron a quienes compartieron la corriente bourdieusiana para establecer la separación entre la sociología y las aproximaciones sociográficas empiristas, carentes de teoría y sin preguntas sobre la constitución social de los datos. Las especulaciones de quienes alimentan sus reflexiones con lecturas e introspecciones y desdeñan el trabajo empírico sistemático fueron otro blanco predilecto de sus críticas. Las denominadas ingenierías sociales al servicio de intereses burocráticos recibieron fuertes objeciones desde la óptica de Bourdieu por su carácter de mecanismo de legitimación de las estructuras de poder. La propuesta respecto de mantener una estricta vigilancia epistemológica en la labor de investigación sociológica puso una clara barrera con los diferentes tipos de prácticas ideológicas, lo que, tomado formalmente, podía confundirse con una expresión de desinterés por los conflictos políticos y sociales circundantes. Por otra parte, el énfasis que Bourdieu ponía en algunos temas estimados poco nobles en los consensos imperantes en la disciplina lo condujo a subrayar el rigor conceptual y metodológico para distanciar su obra del ensayismo diletante.

Una mención aparte merece la estrategia de investigación empleada por Bourdieu al buscar observables empíricos de la vida cotidiana para proponer la explicación y la comprensión de procesos sociales complejos. Como ilustración, por demás elocuente, puede servir un ejemplo tomado de *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*: "A propósito de las clases populares, se podría hablar de comer con franqueza igual que se dice hablar con franqueza. La comida está situada bajo el signo de la abundancia (lo que no excluye restricciones y limitaciones) y sobre todo bajo el signo de la libertad: se perfeccionan platos 'elásticos', que 'abundan', como las sopas y las salsas, las pastas y las patatas (asociadas casi siempre con verduras) y que servidas con cazo o cucharón evitan tener que medir o contar demasia-

do (...). Al 'comer con franqueza' popular, la burguesía contraponen el comer *guardando la forma*. Las formas son, en primer lugar, ritmos que implican esperas, retrasos, contenciones; nunca se da la impresión de precipitarse sobre los platos, se espera hasta que el último que se ha servido haya comenzado a comer, se sirve y se repite con discreción. Esta manera de introducir el rigor de la regla hasta en lo cotidiano (...) no se explica sólo por la presencia en el seno del mundo familiar y de la familia de esos extraños que son los criados y los invitados. Es la expresión de un *habitus* de orden, de postura, de composición, del que no se podría abdicar, y ello tanto menos en la medida que la relación con los alimentos –necesidad y placer primario por excelencia– no es sino una dimensión del tipo de relación burguesa con el mundo; la oposición entre lo inmediato y lo diferido, lo fácil y lo difícil, la substancia o la función y la forma, que en ella se expresa de manera particularmente brillante, se encuentra en la base de toda estetización de las prácticas y de toda estética".⁹ Por cierto, cabe reconocer la originalidad del ejercicio conceptual que, contraponiendo la "elasticidad y abundancia de los platos populares" con el "guardar las formas" de la burguesía, revela aspectos de los *ethos* de clase y establece los nexos teóricos entre la gastronomía, las costumbres de mesa y las luchas de clases.¹⁰

Las distintas maneras de definir los efectos de los conocimientos producidos por la sociología sobre la sociedad son, o pretenden ser, necesariamente coherentes con las respectivas matrices teóricas em-

⁹ Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1998, p. 194. En esta cita hemos reemplazado "clases particulares" (error de imprenta de la obra en español) por "clases populares", tal como dice la obra original *La distinction. Critique sociale du jugement*, París, Minuit, 1979, pp. 216-217.

¹⁰ Como nota marginal, cabe señalar que las referencias de Bourdieu a cuestiones empíricas demasiado cercanas a las cosas diarias inspiraron críticas que evitaron a leer sus argumentos con prevención y, por qué no, a objetarlos con un poco de humor. Raymond Boudon y Francois Bourricaud optaron por una constatación desacartonada: "Recientemente, se descubrió que los obreros franceses tienen debilidad por las bananas y los burgueses por la endivia. Ningún mito cataloga, sin embargo, la endivia entre los alimentos de los dioses". Boudon, Raymond y Bourricaud, Francois, *Diccionario crítico de sociología*, Buenos Aires, Edicial, 1993, p. 247.

pleadas para analizar las relaciones sociales. De acuerdo con las conceptualizaciones de la acción social, se piensa el sentido y la eventual consecuencia del saber, producido por la sociología y, más aún, se entienden las fuerzas condicionantes o las resistencias de las estructuras o sistemas frente a las acciones que pretenden modificarlas. Por otra parte, si bien, las preguntas sobre las relaciones entre el conocimiento y los cambios de la sociedad son anteriores a la sociología, a ésta le tocó hacerse cargo de ellas en una época en que se aceleraron los procesos de transformación social y se consolidaron las instituciones especializadas en presentarse como agentes de intereses colectivos que plantearon, en términos seculares, los conflictos sectoriales por los predomios políticos, económicos y culturales.

Pierre Bourdieu mantuvo permanentemente presente las preguntas sobre los usos políticos y sociales de la sociología y sus respuestas se situaron en el centro de su perspectiva teórica. En sentido estricto, nunca dejó de hacer referencias a la importancia política y social de los conocimientos sociológicos orientados a revelar los mecanismos y las condiciones, *ocultos* a la percepción *dóxica*, que producen y reproducen las relaciones materiales y simbólicas de dominación social. La de Bourdieu es, de hecho, una sociología de la sociología que, aún en los casos en que no critica a otras corrientes de modo explícito, construye conceptos y propone estrategias de investigación que cuestionan los modos de trabajar más consagrados y generalizados de quienes se desempeñan en la disciplina. Por cierto, los aportes de Bourdieu no fueron totalmente incompatibles con los de otras corrientes de la polifonía sociológica de la segunda mitad del siglo XX, pero la separación fue franca y notoria en la respuesta a la gran, y tan reiterada, pregunta: ¿para qué sociólogos?

En sus opciones teóricas y epistemológicas, la sociología de Bourdieu se fijó una meta prioritaria: explicar las estructuras de dominación y la distribución asimétrica de posiciones de poder existentes en los más variados campos de relaciones sociales. Sus recortes analíticos suponían una definición del mundo social que partía de una perspectiva que, a una primera lectura, puede considerarse contradictoria con sus ideas sobre la utilidad de la sociología: el funcionamiento de las relaciones sociales, además de no ser transparente, dota a las personas de ideas y percepciones que las convierte en

receptores sumisos, por la vía de la naturalización espontánea, de las estructuras de dominación y, más aún, las lleva a ser reacias a aceptar las explicaciones que dan cuenta científicamente de sus situaciones. Para Bourdieu, eso sucede en virtud de que quienes viven en una sociedad comparten visiones o sistemas de percepción *dóxicos* referidos, y fundados, en la captación de diferentes órdenes de relaciones sociales que son producidos y reproducidos por las asimetrías de poder que proporcionan al observador, ingenuo o interesado, las imágenes, bien visibles y evidentes, de una estructura de lo real, pero que resultan ininteligibles si no se las explica revelando las relaciones de dominación. Para dar un ejemplo propuesto por nuestro autor: cualquiera que observa una sociedad occidental actual *ve como una simple evidencia empírica* la existencia de un alto porcentaje de mujeres desempeñándose en roles cotidianos y profesionales considerados socialmente secundarios, y esa fácil operación cognitiva lo conduce a pensar, con datos tangibles, y similares a los que seleccionan los enfoques empiristas, que se está ante la prueba de la distribución *natural* de dotes de género que llevan *naturalmente* a la población femenina a realizar tareas acordes con sus capacidades comparativamente menores que las de los varones.¹¹ La dominación masculina se plasma en la aludida realidad pero, sobre todo, se manifiesta en la eficacia de su comprensión y aceptación en tanto situación legítima y expresión de un orden supuestamente *natural* de las cosas. Cuando los sistemas de percepción incorporados por las personas se colocan frente a las estructuras de relaciones asimétricas que condicionaron sus formas de percibir lo social, la realidad se convierte no sólo en insumo del pensamiento sino que, además, produce y refuerza las categorías socialmente aprendidas para captarla. De allí que toda explicación sobre la génesis de las estructuras visibles o, más aún, de las predisposiciones cognitivas incorporadas en los distintos procesos de socialización y de educación de los sujetos, formulada con rigor y sistematización desde la sociología, no sólo genera resistencias y desencantos, sino que, por principio, molesta e incomoda.

¹¹ Al respecto, véase Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000, cap. 1.

Los Herederos

Un buen ejemplo del interés por la labor científica ligada a la crítica política y social de la reproducción de los mecanismos de dominación es *Los Herederos*. En las representaciones imaginarias de la sociedad francesa, las instituciones escolares públicas eran, desde larga data, el símbolo del afianzamiento de los principios republicanos y democráticos, en tanto que para las ideas progresistas significaban la ampliación de la igualdad de posibilidades y sus funciones contribuían a superar las asimetrías sociales de origen. Émile Durkheim había hecho su aporte a esas concepciones sobre los sistemas escolares y, además, a su organización en términos administrativos. Si desde la izquierda de la Tercera República Paul Nizan había definido a los docentes e ideólogos de los sistemas de enseñanza, incluido Durkheim, como *perros guardianes del orden burgués*, esa crítica no había afectado las concepciones que consideraban a la educación pública como un factor de progreso cultural y material de los sectores sociales menos favorecidos.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dotes naturales de inteligencia. Así, el paso por las instancias educativas formales consagraba, mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares –culturales, económicas y de vinculaciones sociales– los colocaban en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar “igualitaria”, que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como “nuevas” para todos pero que algunos ya poseían. De ese modo, los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente. En la óptica bourdieusiana, Monique de Saint Martin señaló que “la

escuela, lejos de borrar las desigualdades sociales, tiende a transformarlas en castas escolares".¹²

Sin duda, cualquier estudio sociográfico solía captar fácilmente en la época las diferentes procedencias sociales de los estudiantes universitarios, o las disímiles preferencias de elección de carreras según los géneros, para nombrar sólo las desigualdades más notorias que, con fines técnicos o críticos, se registraban en la lectura superficial de las informaciones estadísticas.¹³ La diferencia del aporte realizado por el libro de Bourdieu y Passeron consistió en explicar los mecanismos de *elección de elegidos* y de producción de las percepciones sociales de su justificación y, por lo tanto, de aceptación sumisa de la selección social por los propios perjudicados. Recordemos que para evitar una lectura determinista, o fatalista, de explicaciones basadas en probabilidades estadísticas, Pierre Bourdieu se encargó en repetidas oportunidades de exponer aquellos rasgos de su trayectoria vital y familiar que lo ponían en una situación que para nada preanunciaba su carrera académica.

Raymond Aron, en su autobiografía, que se convirtió en un libro de cabecera para los estudiantes de Mayo de 1968, se expresaba disgustado por los efectos políticos *contestatarios* de *Los Herederos* y afirmaba, además, que sus inconsistencias teóricas habían facilitado su aceptación en el mundo estudiantil.¹⁴ Por su parte, Louis Pinto reflexionó sobre las molestias y los malos entendidos que producían las argumentaciones bourdieusianas sobre el sistema educativo en "una época en que el progresismo político y sindical consistía en poner de relieve sólo las desigualdades económicas para dar cuenta de las desigualdades de éxito en la escuela, un análisis de las diferencias sociales con base en las relaciones diferenciales con la lengua y con la

¹² Saint Martin, Monique de, "Les facteurs de l'élimination et de la sélection différencielles dans les études de sciences", en *Revue française de sociologie*, 1967-1968, París, p. 183.

¹³ Sobre el contexto de producción de *Los Herederos*, puede consultarse Masson, Philippe, "La fabrication des Héretiers", *Revue française de sociologie*, juillet-septembre 2001, 42-3, pp. 477-507.

¹⁴ Aron, Raymond, *Mémoires. 50 ans de réflexion politique*, París, Julliard, 1983, p. 670.

cultura no podían sino suscitar, entre todos aquellos que reclamaban la 'democratización' sin llevar más lejos el conocimiento lúcido de los obstáculos, una especie de malestar o, en el mejor de los casos, una comprensión superficial que dejaba creer que se trataba de luchar contra el elitismo, los privilegios, etc."¹⁵ En coincidencia con Pinto, otro partícipe de la corriente teórica iniciada por Bourdieu, Alain Accardo, evocó en una entrevista realizada en el año 2003 "la desconfianza que en los medios docentes de sensibilidad de izquierda despertaba la idea de que la lucha de clases era también una lucha de clasificaciones, incluidas las clasificaciones escolares y universitarias, y que el sistema educativo no era tan liberador como se proclamaba desde varias generaciones".¹⁶

Pierre Bourdieu recordó, en 1989, la mala acogida, "casi por todos lados", de *Los Herederos*, pero señaló que sus tesis se convirtieron en las dos décadas transcurridas desde la publicación del libro en un hecho social y que posibilitaron el planteamiento de iniciativas encaminadas a reformar los sistemas educativos: "Es porque conocemos las leyes de reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar".¹⁷ Además de las discusiones generadas entre los actores de los sistemas de enseñanza, desde su momento inicial las tesis del libro fueron criticadas en el ámbito académico con una caracterización negativa, *hiperfuncionalismo*, que le dirigieron científicos sociales de muy diversas filiaciones teóricas.

Dominación social, democracia y *doxa*

¿Pueden los conocimientos producidos por la sociología contrarrestar los efectos de la dominación social, materializados en estructuras e instituciones supuestamente beneficiosas o neutras para los

¹⁵ Pinto, Louis, *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*, México, Siglo XXI, 2002, p. 165.

¹⁶ Accardo, Alain, Une entrevue électronique préparée par Richard Brun et Raphaël Desanti pour la liste Champs, junio de 2003.

¹⁷ Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela...*, *op. cit.*, p. 160.

sujetos, los que, además, interiorizan sistemas de percepción y de evaluación *dóxicos* que legitiman su reproducción? En las perspectivas de Bourdieu las respuestas distan de ser simples, y en ellas se combinan aspectos de sus teorías que pueden considerarse contradictorios. Cuando el autor generaliza sobre las potencialidades de las ciencias sociales para construir conocimientos objetivos sobre la sociedad, por lo tanto críticos, su contestación a la pregunta es afirmativa y en ella liga el avance del saber sociológico con el de las progresivas capacidades eventuales de los actores sociales para oponerse a los mecanismos reproductivos de la dominación y de las desigualdades sociales. Sin embargo, de la mayor parte de sus investigaciones y razonamientos surge la visión de estructuras de lo social cuyas propiedades fundamentales parecen difícilmente modificables y en las que los agentes, favorecidos y desfavorecidos, se encuentran atrapados por prácticas y mecanismos, conscientes e inconscientes, que operan en el sentido de su reproducción. Al respecto, las perspectivas de Bourdieu sobre los sistemas políticos democráticos proporcionan elementos para ejemplificar, pues allí se exponen elaboraciones conceptuales centradas en análisis diferentes cuyas conclusiones no son de fácil compatibilización.

Bourdieu resumió en 1995 sus ideas sobre la utilidad de los conocimientos sociológicos para quienes quieren tratar de mejorar el funcionamiento de los regímenes democráticos y sostuvo que la sociología puede “contribuir a una acción política realmente democrática, a un gobierno de todos los ciudadanos (definición ideal de la democracia) que pueda asegurar el bienestar de todos”.¹⁸ En esa oportunidad, estableció el nexo entre la labor de indagación sobre los mecanismos de dominación social y la ampliación del horizonte teórico y práctico de las acciones orientadas a la emancipación de los agentes a ellos sometidos; su óptica fue netamente antipopulista y opuesta al culto a la sabiduría popular que presume la posibilidad de captar espontáneamente el funcionamiento de la realidad social. Con Gaston Bachelard, Bourdieu volvió a recordar que “no hay más cien-

¹⁸ Bourdieu, Pierre, “Sociología y democracia”, en *Capital cultural, escuela... op. cit.*, p. 98.

cia que la de lo oculto” y que la sociología sirve a la democracia en la medida que revela aquellos aspectos de la realidad que no coinciden con la visión inmediata, motivo por el que (el sociólogo) “aun si se contenta con enunciar lo que es (no sin un cierto placer malicioso), que hace su trabajo de desvelamiento, en lugar de conformarse con registrar y ratificar las apariencias, puede parecer que (hace una) denuncia”.¹⁹ Esa valoración de la labor sociológica, relacionada conceptualmente con la dimensión *constructivista* del enfoque de Bourdieu, resalta los efectos del conocimiento en la producción de la realidad social. Dicha idea, básica en la definición bourdieusiana de la sociología, no se articula de un modo simple con las dimensiones explicativas *estructuralistas* presentes en su paradigma teórico.

En el *constructivismo estructuralista* de Bourdieu, las acciones de los actores sociales interesados en profundizar las luchas emancipatorias y de ampliación de los sistemas democráticos podrían encontrar inspiración y potenciar sus fuerzas en los conocimientos sociológicos desmitificadores de la realidad, pero para acceder a ellos deberían sortear los obstáculos propios de la *doxa* “democrática”, base del pensamiento político de ese tipo de régimen institucional. Por otra parte, la “representación de los ciudadanos” se halla debilitada, según Bourdieu, en virtud de que los individuos no cuentan con las mismas competencias y predisposiciones para desempeñarse como ciudadanos efectivamente iguales, dado que, cuanto “más desposeídas son las personas, culturalmente sobre todo, más obligadas e inclinadas están a confiar en los mandatarios para tener una palabra política”.²⁰ A esta constatación, Bourdieu agrega los efectos de la acción del Estado cuyas prácticas y discursos institucionales crean la sumisión *dóxica* a un orden fundado formalmente en el interés general.²¹ Además, Bourdieu relaciona directamente la explicación sobre la falta de condiciones para el ejercicio de la ciudadanía con la situación

¹⁹ *Ibidem*, p. 106.

²⁰ Bourdieu, Pierre, “La delegación y el fetichismo de lo político”, en *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988, p. 161.

²¹ Bourdieu, Pierre, “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”, en *Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, abril 1996, número 8.

de los sectores dominados, tema que abordó frecuentemente y expuso en términos claros y coloquiales en un intercambio teórico con Terry Eagleton, en el que salió al encuentro de una objeción habitual a sus ideas: "Se dice que soy pesimista, que desanimo a la gente, etc. Pero creo que es mejor conocer la verdad; lo cierto es que cuando vemos con nuestros propios ojos a la gente que vive en condiciones de pobreza —tal como ocurría entre el proletariado local, los trabajadores de las fábricas, cuando yo era un joven estudiante— resulta evidente que tiende a aceptar mucho más de lo que habríamos podido creer. Esta experiencia fue muy impactante para mí: aguantaba mucho, y esto es a lo que me refiero cuando hablo de *doxa*, a que hay muchas cosas que la gente acepta sin saber... Cuando preguntas a una muestra de individuos cuáles son los factores principales de éxito en la escuela, cuanto más abajo te desplazas hacia los extremos inferiores de la escala social, más creerán en el talento natural o en los dones, más creerán que los que tienen éxito están mejor dotados con capacidades intelectuales concedidas por la naturaleza".²²

En respuesta a previsibles objeciones a sus planteos sobre la eficacia de las luchas sociales que se desenvuelven en los límites de la democracia capitalista, Bourdieu sostuvo en *Meditaciones pascalianas* que "no hay contradicción, pese a las apariencias, en luchar *a la vez contra* la hipocresía mistificadora del universalismo abstracto *y a favor* del acceso universal a las condiciones de acceso a lo universal, objetivo primordial de todo verdadero humanismo que tanto la prédica universalista como la (falsa) subversión nihilista tienen en común olvidar".²³ Sobre el papel del intelectual crítico y su relación con las condiciones de sumisión de los sectores dominados, Bourdieu resaltó la función que podía desempeñar la investigación sociológica que elabora conocimientos sobre los mecanismos de legitimación de la asimetría social, en "la labor simbólica necesaria para liberarse de la evidencia silenciosa de la *doxa* y enunciar y denunciar la arbitrariedad

²² Bourdieu, Pierre y Eagleton, Terry, "Doxa y vida ordinaria", *New Left Review*, enero de 2000, p. 222-223.

²³ Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999, p. 97.

que ésta oculta supone unos instrumentos de expresión y crítica que, como las demás formas de capital, están desigualmente distribuidos. En consecuencia, *todo induce a creer* que no resultaría posible sin la intervención de profesionales de la labor de explicación, los cuales, en determinadas coyunturas históricas, pueden convertirse en *portavoces* de los dominados sobre la base de las solidaridades parciales y alianzas de hecho basadas en homologías estructurales entre una posición dominada en tal o cual campo de producción cultural y la posición de los dominados en el espacio social".²⁴

La sociología en la arena pública

Es difícil precisar en qué momento Bourdieu profundizó sus intervenciones en los debates políticos, pero si se analiza su desplazamiento hacia la arena pública, no cabe duda que dio un salto simbólico y real al participar del acto multitudinario de la Gare de Lyon, en el contexto de las grandes huelgas y movilizaciones de más de dos millones de personas, en diciembre de 1995.²⁵ En esa oportunidad, Bourdieu pronunció un discurso que se halló en estricta continuidad con su pensamiento sociológico y expresó su apoyo a quienes se oponían a la "destrucción de una civilización asociada a la existencia del servicio público: civilización de la igualdad republicana de los derechos, a la educación, a la salud, a la cultura, a la investigación, al arte, y por encima de todo, al trabajo".²⁶ Puede sostenerse que en sus análisis dedicados a las críticas al neoliberalismo, Bourdieu incrementó la prioridad del componente "constructivista" de su *constructivismo estructuralista*, es decir, de las dimensiones de la acción, sin dejar de lado los efectos de las estructuras. El sociólogo y el político estrecha-

²⁴ *Ibidem*, p. 247.

²⁵ Sobre los debates intelectuales de esa coyuntura, véase Le Goff, Jean-Pierre y Caillé, Alain, *Le tournant de décembre*, París, La découverte, 1996.

²⁶ Bourdieu, Pierre, "Combatir la tecnocracia en su propio terreno", *Pierre Bourdieu*, Selección de artículos de *Le Monde diplomatique*, Santiago de Chile, 2002, p. 53

ron sus objetivos ante lo que percibía como un momento histórico crítico: “la cuestión radica en si quienes prevén, por medio de su saber científico, las consecuencias funestas de esta política (neoliberal) pueden y deben permanecer en silencio (...) Creo que el investigador actual no puede elegir. Si tiene la convicción de que existe una correlación entre las políticas neoliberales y las tasas de delincuencia y todos los signos de aquello que Durkheim llamaba ‘anomia’, ¿cómo no va a decirlo? No sólo no habría que reprocharlo por hacerlo, sino felicitarlo. (Aunque tal vez yo esté haciendo una apología de mi propia posición)”.²⁷ En la mencionada conferencia, subrayaba que se iba a referir a la “política de mundialización” y que no hablaba de la “mundialización” como si se tratara de un proceso natural. Cerraba esa alocución reflexionando sobre el lugar que podían desempeñar los investigadores: “Trabajar para una invención colectiva de estructuras colectivas de invención que harán nacer un nuevo movimiento social, es decir, nuevos contenidos, nuevos objetivos y nuevos medios internacionales de acción”.²⁸

Una sociología conflictiva

Al situar su presencia en la arena pública, Bourdieu pareció ubicarse en la tradición del modelo de intelectual francés nacido en tiempos del *Affaire Dreyfus* y prolongado en el denominado “compromiso”, del que Jean-Paul Sartre fue, a partir de la segunda posguerra, la figura paradigmática. No obstante, lo distintivo de la propuesta de Bourdieu consistió en el hecho de colocar a la labor científica de investigación en ciencias sociales en el epicentro de una tarea de esclarecimiento colectivo de la realidad social. Su posición fue contraria tanto a los discursos morales sobre los comportamientos sociales como a las filosofías de la historia especializadas en predicar la llegada

²⁷ Bourdieu, Pierre, *Pensamiento y acción*, Buenos Aires, El Zorzal, 2002, p. 152-153

²⁸ Bourdieu, Pierre, “Los investigadores y el movimiento social”, en *Pensamiento y acción*, op. cit., p. 156.

necesaria de inexorables futuros de emancipación. En los análisis de Bourdieu, las ideas de Sartre se presentan como hechas a medida para criticar el subjetivismo del intelectual y en su primera obra de sistematización conceptual, *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, había rechazado la concepción sartriana de los procesos de toma de conciencia política por considerarla como una “formulación explícita y sistemática de las representaciones ingenuas de la acción colectiva (que) transponen al orden del grupo la cuestión arquetípica de la filosofía de la conciencia y hacen de la toma de conciencia una especie de cogito revolucionario y único capaz de hacer acceder la clase a la existencia constituyéndose como ‘clase para sí’”.²⁹ El rigor necesario para constituir una sociología capaz de brindar conocimientos útiles para comprender y transformar las relaciones de dominación no tenía, decía Bourdieu, la atracción emotiva de las filosofías subjetivistas: “Entre los riesgos que es preciso correr para defender posiciones como la mía, está el de decepcionar a los adolescentes (...) Uno de los objetivos de mi trabajo acerca de los intelectuales es demostrar que el origen de todos los dobles juegos y dobles lenguajes radica en una relación de mala fe con la propia posición dentro del campo intelectual”.³⁰

Si las diferencias con las teorías que explican la sociedad otorgando importancia decisiva a los sujetos era una posición obvia en las ideas bourdieusianas, igualmente necesaria resultaba la delimitación con respecto a las concepciones marxistas, filiación que le endilgan muchos de sus críticos. Las relaciones de Bourdieu con las contribu-

²⁹ Bourdieu, Pierre, *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, Genève, Droz, 1972, p. 180. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, p. 140-141, Bourdieu ponía como ejemplo a Sartre y decía: “Creo que el desconocimiento de los mecanismos colectivos de la subordinación política y ética, y la sobrestimación de la libertad de los intelectuales condujeron con demasiada frecuencia a sus exponentes más sinceramente progresistas (como Sartre) a seguir siendo cómplices de aquellas fuerzas contra las que creían combatir, no obstante los esfuerzos que desplegaron para tratar de escapar de las coacciones del determinismo intelectual. Esta sobrestimación los incitaba a involucrarse de formas ingenuas y poco realistas de lucha”.

³⁰ *Ibidem*, p. 141.

ciones de Marx distan de ser simples y así como es clara la incorporación en su trabajo metateórico de muchos de sus aportes fundadores, no es menos evidente el rechazo de las orientaciones deterministas o economicistas, enraizadas en algunas de las tradiciones del marxismo. En un artículo de 1984, Bourdieu expuso varios de los ejes fundamentales de su teoría contraponiéndolos a las doctrinas de los seguidores de Marx: "La construcción de una teoría del espacio social supone una serie de rupturas con la teoría marxista. Ruptura con la tendencia a privilegiar las sustancias —aquí los grupos reales de los que se pretende definir el número, los límites, los miembros, etc.— en detrimento de las *relaciones* y, también, con la ilusión intelectualista que lleva a considerar las clases teóricas, construidas por el analista, como una clase real, un grupo efectivamente movilizado; ruptura con el economicismo que conduce a reducir el campo social, espacio multidimensional, exclusivamente al campo económico, a las relaciones de producción económicas, constituidas así en las coordenadas de la posición social; ruptura, en fin, con el objetivismo que va junto con el intelectualismo, y que conduce a ignorar las luchas simbólicas libradas en los diferentes campos y que tienen por objeto de disputa la representación del mundo social y, particularmente, la jerarquía en el seno de cada uno de los campos y entre los diferentes campos".³¹

Las diferencias y críticas que Bourdieu establece entre sus concepciones sociológicas y las perspectivas marxistas no impidieron que, con frecuencia, se le adjudicara ser continuador del marxismo vulgar, del que se esforzaría en proponer una versión "distinguida". Raymond Boudon y Jeffrey C. Alexander, dos de los críticos más conocidos de la obra de Bourdieu, se esmeraron en objetar tanto sus explicaciones generales como en tratar de demostrar la inconsistencia de sus conceptos sistemáticos. Ambos autores subrayaron la continuidad de su obra con el economicismo marxista.

Raymond Boudon es el autor que en el campo sociológico francés criticó con mayor perseverancia lo que caracterizó como la com-

³¹ Bourdieu, Pierre, "Espace sociale et genèse des 'classes'", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 52-53, juin 1984, p. 3.

binación entre el hiperfuncionalismo y el marxismo vulgar en la obra de Bourdieu.³² A esas objeciones, Boudon agregó observaciones igualmente negativas acerca de la validez de los criterios empleados en las demostraciones propuestas en sus investigaciones: "es posible reunir un gran número de datos y utilizar algunos métodos estadísticos más o menos sabiamente para demostrar que el opio hace dormir o que los gustos varían con las clases, sin validar sin embargo el sofisma de la virtud dormitiva o del *habitus-reflejo* condicionado".³³

En su libro sobre la teoría sociológica de finales del siglo XX, Jeffrey Alexander presentó un conjunto de críticas a Bourdieu y, si bien se refirió a varios temas importantes, puso el acento en los déficits que encontró en la elaboración del concepto de *habitus*, con el objetivo de demostrar las ambigüedades o desequilibrios derivados de una mala solución de la superación bourdieusiana de la falsa antinomia objetivo-subjetivo. Junto con las observaciones puntuales de carácter teórico, Alexander apuntó a la consistencia del conjunto de las perspectivas de Bourdieu y, naturalmente, no excluyó las relacionadas con los efectos políticos y sociales de sus obras. Alexander objetó las consecuencias políticas e ideológicas de los estudios del sociólogo francés: "Bourdieu desvaloriza y degrada los logros de aquellos que han conseguido progresos en la movilidad social. Desprecia a la clase obrera por su falta de gusto y de racionalidad política, se burla de los esfuerzos de los reformadores sociales y es extraordinariamente

³² En *Homo Academicus*, París, Minuit, 1984, p. 194, n. 14, Bourdieu resume su rechazo al funcionalismo que le atribuyen: "¿Tengo necesidad de decir que, habiendo desde hace mucho tiempo denunciado lo que llamo el funcionalismo *du pire* y provisto, con la noción de *habitus*, el medio de captar la razón de la apariencia de la teleología objetiva que procuran ciertos colectivos, yo no me reconozco de ningún modo en etiquetas tales como 'sociologismo', 'realismo totalitario' o 'hiperfuncionalismo' que me son a veces aplicadas (cf. F. Bourricaud, *Contre le sociologisme: une critique et des propositions*, *Revue française de sociologie*, 16, 1975, supplément, pp. 583-603, et R. Boudon, *Effets pervers et ordre sociale*, París, PUF, 1977):".

³³ Boudon, Raymond, *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, París, Fayard, 1986, p. 228. Para Boudon, el estilo expositivo de Bourdieu debería entenderse como un conjunto de recursos retóricos para neutralizar "eficazmente los efectos cómicos potenciales de sus teorías", p. 227.

pesimista con respecto a la posibilidad de crear una sociedad mejor, más justa".³⁴ En otro de sus textos, Alexander planteó un tema sugerente para pensar el lugar que asigna Bourdieu a las prácticas y a los bienes culturales y lo criticó por rebajar su estatuto al de un elemento de las relaciones de dominación y de desigualdad social, lo que disminuía su significado en la construcción de lo social.³⁵

¿Para qué sociólogos?

Las perspectivas sociológicas de Pierre Bourdieu abrieron múltiples debates en el campo de las ciencias sociales, y lo que pudo limitarse a las discusiones sobre teorías y métodos se encontró, desde un primer momento, totalmente articulado con sus propuestas sobre la utilidad política y social de los conocimientos producidos por la disciplina. Más tarde, sus intervenciones en la arena pública, preocupado por enfrentar las iniciativas y las consecuencias de las políticas neoliberales en los más disímiles ámbitos de la vida social, lo condujeron a participar en publicaciones, en foros y en discusiones con actores en los que intentó llevar a la práctica sus prédicas sobre la relación entre la sociología y las luchas sociales. En muchos de sus escritos de la década del 90 sobre las urgencias políticas no sólo allanó su estilo, sino que, además, perdió en profundidad para situar los temas que lo convocaban, limitando sus respuestas a cuestiones mucho más inmediatas que las abordadas en momentos anteriores.

Frente a una sociedad que se desestructuraba, las teorías de Bourdieu y el oficio y las predisposiciones acumuladas en las condiciones sociohistóricas precedentes parecieron poner límites a la construcción rigurosa y sistemática de nuevos objetos de investigación y a

³⁴ Alexander, Jeffrey, *Fin de Siècle Social Theory. Relativism, reduction, and the problem of reason*, New York, Verso, 1995, p. 192.

³⁵ Alexander, Jeffrey, "¿Sociología cultural o sociología de la cultura? Hacia un programa fuerte para la segunda tentativa de la sociología" (en colaboración con Philip Smith), en Alexander, Jeffrey, *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*, México, Anthropos, 2000, pp. 44-47.

las preguntas sobre la adecuación permanente de los conceptos. Sus textos y reflexiones sobre el neoliberalismo se dedicaron a combatir las iniciativas políticas e ideológicas de quienes se beneficiaban o abdicaban ante los nuevos poderes pero, por el mismo carácter del campo político en que éstas contribuciones se hicieron, tuvieron las marcas de las argumentaciones en él desarrolladas. Por otra parte, en temas tales como el de la mundialización (o globalización), sin una labor de indagación científica sobre los numerosos tipos de realidades y efectos nacionales y regionales, el pensamiento asociado al campo político, sea en sus particularidades francesas o europeas, no proporcionaba sino un estrecho conjunto de análisis y observables empíricos con la consiguiente dificultad para elaborar conceptos generales.³⁶

En *La miseria del mundo*, los bourdieusianos describieron bien la declinación de las anteriores estructuras sociales y el desconcierto de los actores que habían incorporado *habitus* en las conformaciones sociohistóricas precedentes, ahora en crisis o en vías de desaparición.³⁷ Esas mismas situaciones anteriores del período de apogeo de la integración social, con sus mecanismos "suaves" de desigualdad y de dominación, con el Estado benefactor y la escolaridad que prepara para el pleno empleo, con los partidos conservadores y socialistas coincidiendo en la preservación y la ampliación de las regulaciones públicas, habían sido las investigadas por Bourdieu y sus equipos cuando forjaron sus originales perspectivas teóricas.

Seguramente, después de tantos cambios sociales, económicos, políticos y culturales, después de las muchas lecturas que se realizarán de la obra de Bourdieu, para hallar conceptos que conduzcan a nuevos conocimientos y no a la repetición escolástica, surgirán investigaciones sobre las estructuras y las acciones sociales características

³⁶ En Bourdieu, Pierre, *Las estructuras sociales de la economía*, Buenos Aires, Manantial, 2001, se desarrollan proposiciones que van más allá del tema de investigación puntual que indican la eventual intención de abordar en una indagación de largo alcance las nuevas formas de dominación económica mundial.

³⁷ Al respecto, véase Bourdieu, Pierre, "La dimisión del Estado", en *La miseria del mundo* (con la dirección de Pierre Bourdieu), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 161-166.

de las sociedades transformadas por el neoliberalismo y las políticas de mundialización o de globalización. En cuanto a las ideas de Bourdieu sobre la utilidad política y social de la sociología y de los conocimientos desmitificadores por ella producidos, no es arriesgado suponer que el tema ha ganado una extraordinaria actualidad en las sociedades occidentales de alto y mediano desarrollo económico, social y cultural, ya que en ellas las relaciones de dominación y de desigualdad social, así como las diversas formas de violencia materiales y simbólicas, asumieron, en comparación con el período del capitalismo integrador, una presencia y un significado muy superior.

Agreguemos, por último, que en las sociedades en las que se encuentran institucionalizados los estudios e investigaciones de sociología, las fracturas sociales y elitistas que produjeron las políticas neoliberales no crearon las mejores condiciones, objetivas ni subjetivas, para la asimilación orgánica de los sociólogos a las profesiones ligadas a la reproducción de los sistemas de poder político, cultural o económico. Con la "dimisión estatal" a la realización de políticas públicas de integración social, también se redujeron los espacios de participación de los sociólogos en "la mano izquierda del Estado".³⁸ No sería sorprendente que en las situaciones de redefinición que son propias a todas las esferas de actividades de las sociedades contemporáneas, crezca el número de aquellos que se formulan la recurrente pregunta "¿Para qué sociólogos?" y que discutan la respuesta de Pierre Bourdieu.

Buenos Aires, 2003

³⁸ *Ibidem*, p. 163.

Advertencia

Este ensayo se basa principalmente en un conjunto de investigaciones que hemos realizado en el marco del Centro de Sociología Europea y cuyos resultados completos han aparecido por otra vía,¹ a partir de estadísticas provistas por el INSEE y el BUS, y basándonos en estudios monográficos o preinvestigaciones realizadas por nosotros, bajo nuestra dirección, por estudiantes de sociología de Lille y de París, constituidos en grupos de trabajo o de manera aislada: el conocimiento entre estudiantes (GTU de Lille), la ansiedad ante los exámenes (por B. Vernier), un intento de integración (GTU de Lille), el ocio entre los estudiantes (por G. Le Bourgeois), el estudiante visto por los estudiantes (GTU de París), el grupo de teatro antiguo de la Sorbona y su público (GTU de París).

Si no hemos recurrido más que excepcionalmente a otras investigaciones referidas al conjunto de la población estudiantil o a otras facultades (los estudiantes y la política, los usuarios de la biblioteca universitaria de Lille, los estudiantes de medicina, las estudiantes), en resumen, si los estudiantes de letras ocupan un lugar particular en nuestro análisis es, como se verá más adelante, porque reflejan de modo ejemplar la relación con la cultura que hemos tomado como objeto.² Finalmente, no ignoramos que al elegir aislar un análisis que privilegia lo cultural dentro de un conjunto de investigaciones en curso sobre la cultura y la educación, nos exponemos a aparecer reducidos a un único universo de cuestiones posibles. ¿Pero no es necesario correr ese riesgo para comprender el problema fundamental que el enfoque ritual del tema logra casi siempre disimular?

¹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les étudiants et leurs études*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, publicación de la École pratique des hautes études, Mouton et C^o, París, 1964.

² Cf. *infra*, p. 20.

1. LA ELECCIÓN DE LOS ELEGIDOS

“Entre los indios de Norteamérica, el comportamiento del visionario era altamente refinado. El joven que no había ‘elegido todavía una visión’ era habitualmente enviado a escuchar los numerosos relatos de las visiones que habían tenido los demás hombres, relatos que describían en detalle el tipo de experiencia que debía considerarse como una ‘verdadera visión’ y el tipo especial de circunstancia (...) que daba validez a un encuentro sobrenatural y que, en consecuencia, confería al visionario el poder de cazar, de llevar adelante una empresa guerrera y así sucesivamente. Así entre los omaha, a pesar de que los relatos no daban detalles sobre lo que habían visto los visionarios. Un examen más en profundidad hacía percibir claramente que la visión no era una experiencia mística democráticamente accesible a cualquiera que la buscara sino un método cuidadosamente mantenido para conservar para ciertas familias la herencia de la pertenencia a la sociedad de los hechiceros. En principio, la entrada en la sociedad estaba validada por una visión libremente buscada, pero el dogma según el cual una visión era una experiencia mística no específica que todo joven podía buscar y encontrar estaba contrabalanceado por el secreto, muy cuidadosamente guardado, referido a todo lo que constituía una verdadera visión. Los jóvenes que deseaban entrar en la sociedad del poder debían retirarse en soledad, ayunar, rezar y contar sus visiones a los ancianos, todo esto para que se les anunciara, si no eran miembros de las familias de elite, que su visión no era auténtica.”

MARGARET MEAD, *Continuities in Cultural Evolution*.

¿Alcanza con comprobar y deplorar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para cerciorarse, una vez más, de las desigualdades ante la educación? Cuando se dice y se repite que no hay más que el 6% de hijos de obreros en la enseñanza superior, ¿hay que sacar de esto la conclusión de que el medio estudiantil es un medio burgués? O cuando sustituimos el hecho por la protesta contra el hecho, ¿acaso no nos esforzamos, la mayor parte de las veces con éxito, por persuadirnos de que un grupo capaz de protestar contra su propio privilegio no es un grupo privilegiado?

Sin duda, en el nivel de la enseñanza superior, la desigualdad inicial de las diversas capas sociales ante la educación se muestra ante todo en el hecho de que están muy desigualmente representadas. Pero habría que observar que el porcentaje de estudiantes originarios de las diversas clases refleja sólo de modo incompleto la desigualdad educativa, siendo las categorías sociales más representadas en la educación superior al mismo tiempo las menos representadas dentro de la población activa. Un cálculo aproximativo de las posibilidades de acceder a la universidad según la profesión del padre hace aparecer que van desde menos de una posibilidad entre cien para los hijos de los asalariados agrícolas a cerca de 70 para los hijos de industriales y a más de 80 para quienes provienen de familias donde se ejercen profesiones liberales. Esta estadística hace evidente que el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree. Pero es menos habitual que se perciban ciertas formas ocultas de la desigualdad ante la educación, como la relegación de los niños de clases infe-

riores y medias en ciertas disciplinas y su retraso o estancamiento en los estudios.

En las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. En realidad, para las clases más desfavorecidas, se trata de una simple y pura eliminación.³ El hijo de una familia de clase alta tiene 80 veces más chances de entrar en la universidad que el hijo de un asalariado rural y 40 veces más que el hijo de un obrero; sus posibilidades son incluso el doble de las de alguien de clase media. Estas estadísticas permiten distinguir cuatro niveles de utilización de la enseñanza superior: las posibilidades de enviar a sus hijos a la facultad de las categorías más desfavorecidas son hoy más que nada formales (menos de 5 chances sobre 100); ciertas categorías medias (empleados, artesanos, comerciantes), cuyo porcentaje ha aumentado en los últimos años, tienen entre 10 y 15 posibilidades sobre 100. Luego se observa una duplicación de las posibilidades en los sectores medios (casi 30 posibilidades sobre 100) y una nueva duplicación en los sectores superiores y las profesiones liberales, cuyas posibilidades se acercan al 60 sobre 100. Aunque no sean consideradas conscientemente por los interesados, estas variaciones tan fuertes en las posibilidades educativas objetivas se expresan de mil maneras en el campo de las percepciones cotidianas y determinan, de acuerdo con el medio social, una imagen de los estudios superiores como futuro "imposible", "posible" o "normal" que se convierte a su vez en determinante de las vocaciones educativas. Un integrante de clase alta, con *más de una posibilidad sobre dos* de concurrir a la facultad y que siente a su alrededor, e incluso en su familia, que los estudios superiores son un destino banal y cotidiano, no puede tener la misma experiencia del fu-

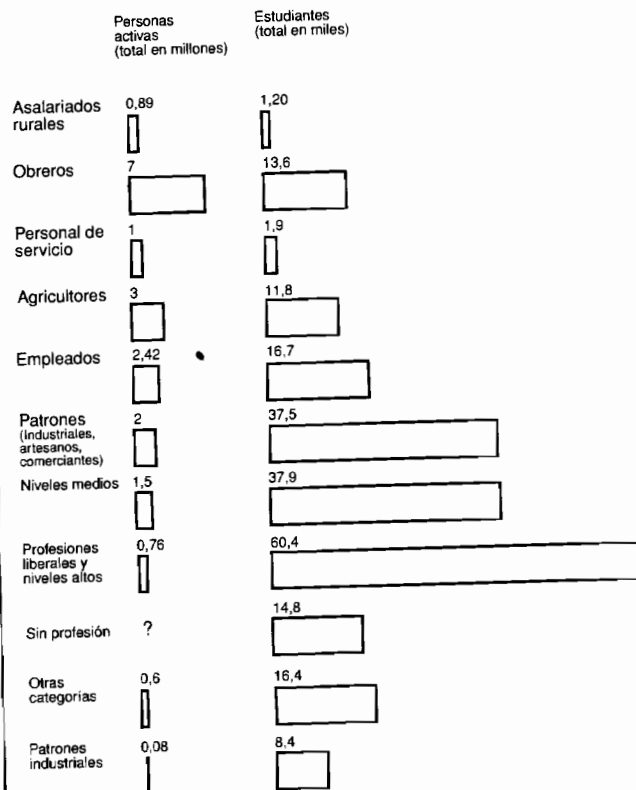
³ Véase, en la página 15, el cuadro n° 1 y los gráficos de las páginas 16, 17 y 18. En los Apéndices se hallarán diferentes estadísticas sobre la población estudiantil y una nota sobre el método empleado para calcular las posibilidades de acceder a la enseñanza superior y las probabilidades de seguir tal o cual tipo de estudio de acuerdo con el origen social y el sexo.

CUADRO I. LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS SEGÚN EL ORIGEN SOCIAL (1961-1962)

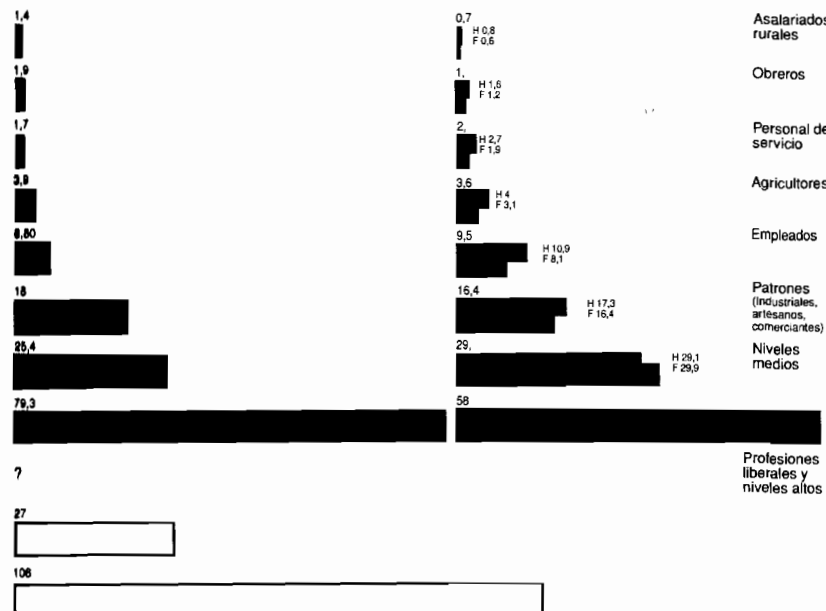
CATEGORÍA SOCIOPROFESIONAL DE LOS PADRES		Posibilidades objetivas (probabilidad de acceso)	PROBABILIDADES CONDICIONALES				
			DERECHO	CIENCIAS	LETRAS	MEDICINA	FARMACIA
Asalariados rurales	H	0,8	15,5	44,0	36,9	3,6	0
	M	0,6	7,8	26,6	65,6	0	0
	Prom.	0,7	12,5	34,7	50,0	2,8	0
Agricultores (I)	H	4,0	18,8	44,6	27,2	7,4	2,0
	M	3,1	12,9	27,5	51,8	2,9	4,9
	Prom.	3,6	16,2	37,0	38,1	5,6	3,1
Personal de servicio	H	2,7	18,6	48,0	25,3	7,4	0,7
	M	1,9	10,5	31,1	52,6	4,7	1,1
	Prom.	2,4	15,3	41,3	37,0	5,5	0,9
Obreros	H	1,6	14,4	52,5	27,5	5,0	0,6
	M	1,2	10,4	29,3	56,0	2,6	1,7
	Prom.	1,4	12,3	42,8	39,9	3,6	1,4
Empleados	H	10,9	24,6	46,0	17,6	10,1	1,7
	M	8,1	16,0	30,4	44,0	6,1	3,5
	Prom.	9,5	21,1	39,4	28,6	8,6	2,3
Dueños de industria o comercio (I)	H	17,3	20,5	40,3	24,9	11,0	3,3
	M	15,4	11,7	21,8	55,7	4,8	6,0
	Prom.	16,4	16,4	31,8	39,1	8,1	4,6
Niveles medios	H	29,1	21,0	38,3	30,2	8,5	2,0
	M	29,9	9,1	22,2	61,9	3,4	3,4
	Prom.	29,6	15,2	30,5	45,6	6,0	2,7
Profesiones liberales y niveles altos	H	58,8	21,8	40,0	19,3	14,7	4,2
	M	57,9	11,6	25,7	48,6	6,5	7,6
	Prom.	58,5	16,9	33,3	33,2	10,8	5,8

(I) Se trata en ambos casos de categorías puramente estadísticas, que comprenden grupos sociales muy diversos: la categoría de los agricultores agrupa a todos los productores agrícolas, sean cuales fuesen las dimensiones de su producción; y la de los dueños de industria o de comercio comprende, además de artesanos y comerciantes, a los industriales, a quienes no se ha podido aislar en estos cálculos pero de quienes puede decirse, por otro lado, que son fuertes consumidores de enseñanza superior (cf. Apéndice I, cuadro 1.9). Por lo tanto, una lectura prudente del cuadro sugiere atenerse preferentemente a las categorías más homogéneas.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS POSICIONES SOCIALES Y PROFESIONALES SEGÚN EL ORIGEN SOCIAL*

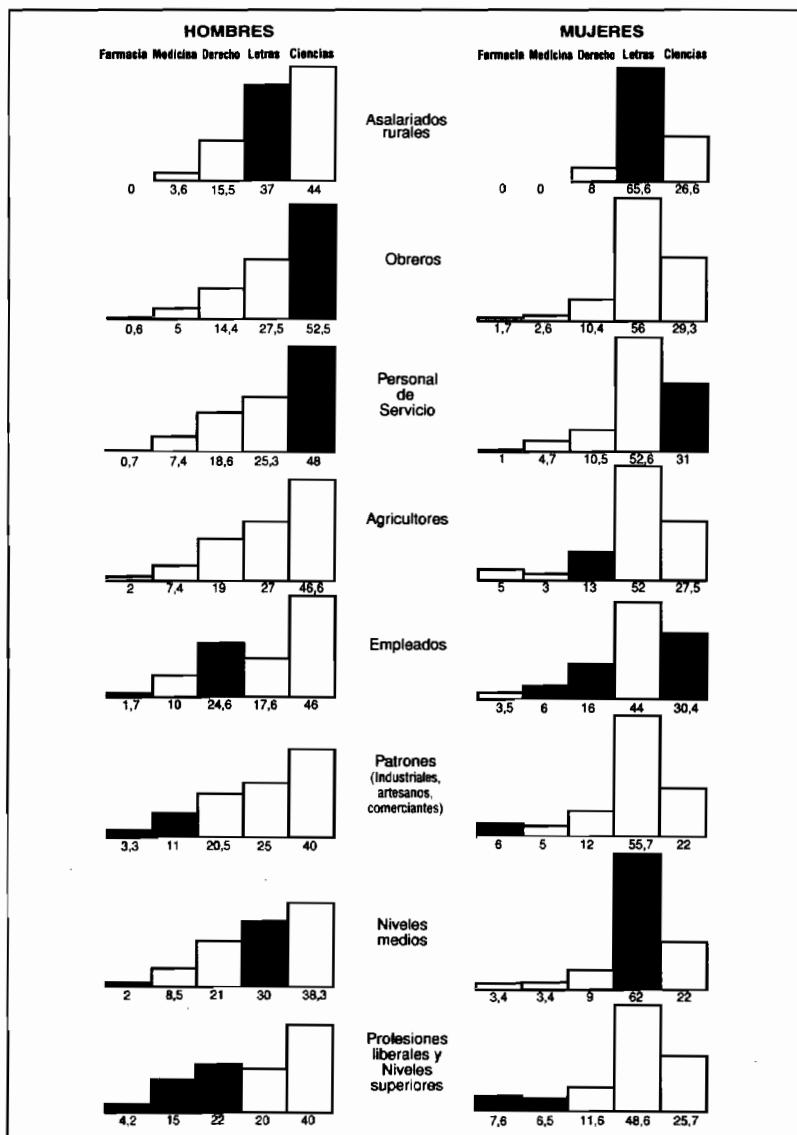


Estudiantes por cada mil personas activas



* Agradecemos al señor Bertin por las representaciones gráficas de las páginas 16, 17 y 18, que fueron establecidas en el laboratorio de cartografía de la École pratique des hautes études.

PROBABILIDAD DE ACCESO A UNA DISCIPLINA DADA SEGÚN EL ORIGEN SOCIAL Y EL SEXO



En negro las dos tendencias más fuertes por disciplina. La clasificación por disciplina ha sido establecida en función del número de estudiantes matriculados en cada una, y la clasificación de las categorías socioprofesionales según la tasa de probabilidad de acceso a la enseñanza superior.

turo educativo que el hijo de un obrero que, al tener *menos de dos posibilidades sobre cien* de acceder a la universidad, sólo conoce a los estudios y a los estudiantes a través de personas o medios interpositos.

Si se sabe que las relaciones extrafamiliares se extienden a medida que se asciende en la jerarquía social, permaneciendo en cada caso socialmente homogéneas, se ve que la expectativa subjetiva de acceder a la enseñanza superior tiende a ser aún más débil que sus posibilidades objetivas para los sectores más desfavorecidos.

En esta distribución desigual de las posibilidades educativas de acuerdo con el origen social, varones y mujeres están grosso modo en la misma situación. Pero la ligera desventaja de las mujeres se marca más claramente en la clase baja: si, globalmente, las chicas tienen un poco más de ocho posibilidades sobre cien de acceder a la enseñanza superior mientras que los varones tienen diez, la diferencia es más fuerte en lo bajo de la escala social mientras que tiende a disminuir en los estratos superiores y medios.

La desventaja educativa se expresa también en la *restricción de elección* de los estudios que pueden razonablemente estar destinados a una categoría social dada. Así, el hecho de que las posibilidades de acceso a la universidad sean parecidas tanto para los varones como para las mujeres no debe esconder el hecho de que, una vez entrados en la facultad, es muy posible que unos y otras no cursen los mismos estudios. En principio, y sea cual fuese el origen social, sigue siendo más probable que las mujeres se inclinen por las letras y los varones por los estudios científicos. En esta tendencia se reconoce la influencia de los modelos tradicionales de división del trabajo (y de los "dones") entre los sexos. De manera más general, las mujeres suelen estar condenadas a las facultades de letras y de ciencias, que preparan para una profesión docente: el porcentaje de posibilidades de hallar a las hijas de los asalariados rurales que acceden a la enseñanza superior en una u otra de estas dos facultades es del 92,2%, mientras que es apenas del 80,9% para los varones del mismo origen; las cifras siguen respectivamente de 85,3% y 80% para las hijas e hijos de obreros, de 74,4% y 63,6% para las hijas e hijos de empleados, de 84,1% y 68,5% para las

hijas e hijos de sectores medios y de 74,3% y 59,3% para las hijas e hijos de los sectores superiores.

Es más probable que la elección sea limitada cuando los estudiantes pertenecen a un medio más desfavorecido. Se puede ver un ejemplo de esta lógica —según la cual se presenta una restricción de elecciones más o menos severa de acuerdo con el origen social— en el momento de entrada en la enseñanza superior en el caso de las mujeres de sectores medios y de las mujeres de sectores superiores. En efecto, es en el nivel de los cuadros medios donde las posibilidades de acceso de las mujeres se igualan a las de los varones, pero al precio de un relegamiento a las facultades de letras (61,9% de las posibilidades), mucho más evidente que en todas las otras categorías sociales (con excepción de los asalariados rurales). Al contrario, cuando provienen de las capas sociales superiores, las mujeres, cuyas posibilidades de acceso son claramente iguales a las de los varones, ven atenuarse el rigor de esta condenación a las facultades de letras (48,6% de las posibilidades).

Como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo.⁴

En definitiva, si la desventaja vinculada al sexo se expresa principalmente por el relegamiento a las facultades de letras, la desventaja vinculada al origen social tiene consecuencias más evidentes pues se manifiesta al mismo tiempo por la eliminación pura y simple de los jóvenes surgidos de las capas desfavorecidas y por la restricción de elecciones disponibles a aquellos

⁴ Estos comentarios pretenden restituir las tendencias que se perciben en las probabilidades condicionales y que, casi siempre, jerarquizan las posibilidades en función del origen social; pero habría que señalar que la categoría de los empleados arrasa con las categorías más afirmadas: así, las posibilidades de cursar medicina son más altas para las estudiantes y los estudiantes que pertenecen a familias de empleados que para las estudiantes y estudiantes hijas e hijos de sectores medios; o incluso, son las hijas e hijos de empleados quienes tienen las mayores probabilidades (condicionales) de realizar estudios de derecho. Sin duda, se perciben en esto ciertas consecuencias de la actitud de toda la pequeño burguesía frente a los estudios y el ascenso social.

de entre ellos que logran escapar a la eliminación. Así, estos estudiantes deben pagar con el precio de la elección forzada entre las letras y las ciencias su entrada en la enseñanza superior, que para ellos tiene dos puertas y no cinco: hay un 35% de posibilidades de que los hijos e hijas de los sectores altos cursen estudios de derecho, de medicina o de farmacia, porcentaje que se reduce al 23,9% para los hijos e hijas de los sectores medios, al 17,3% para los hijos e hijas de los obreros y al 15,3% para los hijos e hijas de los asalariados rurales.

Pero las posibilidades condicionales de inscribirse en las facultades de letras para estudiantes provenientes de una categoría social dada traducen sólo de manera confusa el *relegamiento* de quienes provienen de clases más desfavorecidas. En efecto, un segundo fenómeno interfiere aquí con el primero: la facultad de letras, y en su interior, disciplinas como sociología, psicología o lenguas pueden también servir de refugio para los estudiantes de las clases más educadas que, "obligados" socialmente a una enseñanza superior, se orientan, a falta de una vocación positiva, hacia esos estudios que les brindan al menos la apariencia de una razón social. El porcentaje relativo de estudiantes de letras provenientes de una categoría social dada tiene por lo tanto una significación equívoca porque la facultad de letras puede ser para unos una elección y para otros un refugio.

Si es verdad que la asequibilidad desigual a las diferentes disciplinas conduce al fenómeno del relegamiento, se puede esperar que la jerarquía de las instituciones de enseñanza conduzca a que aquellos que forman parte de las clases más favorecidas acaparen las que están en más alto lugar. Y de hecho es en la *École Normale Supérieure* y en la *École Polytechnique* donde la proporción de alumnos provenientes de ambientes privilegiados alcanza su máximo, o sea respectivamente el 57% y el 51% de hijos de sectores altos y de miembros de profesiones liberales, y 25% y 15% de hijos de sectores medios.⁵

Última manifestación de la desigualdad ante la educación, el *retraso* y el *estancamiento* de los estudiantes de las clases más desfavorecidas pueden ser tal vez observados en todos los niveles del *cursus*: así, la participación de estudiantes que tienen

⁵ Cf. páginas 24 y 25, cuadro II.

edad modal (es decir, la edad más frecuente en ese nivel) decrece a medida que se baja hacia las clases más desfavorecidas, mientras que la participación relativa de los estudiantes de origen bajo tiende a crecer en los grupos de edad más elevada.⁶

Si es verdad que la elección forzada de las facultades de ciencias y de letras es una manifestación de la desventaja educativa propia de los sujetos de las clases inferiores y medias (aun cuando logren vivir ese destino como una vocación), si es verdad que los estudios de ciencias parecen menos ligados al origen social⁷ y si se acuerda finalmente que es en la enseñanza humanista donde la influencia del origen social se manifiesta con mayor claridad, parece legítimo ver en las facultades de letras el terreno por excelencia para estudiar la acción de los factores culturales y de la desigualdad ante la educación, cuyas estadísticas, operando un corte sincrónico, no hacen más que revelar su resultado: la eliminación, el relegamiento y el retraso. En efecto, la paradoja quiere que los más desfavorecidos culturalmente sufran más su desventaja allí mismo donde son relegados como consecuencia de sus desventajas.

Los obstáculos económicos no alcanzan para explicar que las tasas de "mortalidad educativa" puedan diferir tanto de acuerdo con las clases sociales. No habiendo algún otro índice e ignorándose los caminos múltiples y frecuentemente ignorados por los cuales la educación elimina continuamente a los niños provenientes de los medios más desfavorecidos, se encontrará una prueba de la importancia de los obstáculos culturales que deben superar en el hecho de que se comprueban, aun en el nivel de la enseñanza superior, diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas al origen social, aunque los estudiantes a los que separa hayan sufrido todos durante quince o veinte años la acción homogeneizadora de la educación y aunque los más desfavorecidos de entre ellos hayan po-

⁶ Cf. Apéndice II, cuadro 2.11.

⁷ Cf. Apéndice II, cuadro 2.51 a 2.53.

dido escapar a la eliminación gracias a una capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable.⁸

De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y sobre todo más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo.

Aunque la religión declarada da como resultado uno de los clivajes más evidentes y aun cuando la oposición entre "talas",⁹ "no talas" y "antitalas" tiene una eminente función clasificatoria, la filiación religiosa e incluso su práctica asidua no determinan diferencias significativas, al menos en lo que concierne a las actitudes en relación con la educación y con la cultura vinculada a ella. Sin duda, la participación en grupos o movimientos confesionales (en especial católicos) les brinda a los estudiantes, y sobre todo a las estudiantes, la posibilidad de contactos organizados y regulares en el seno de grupos secundarios relativamente integrados, "círculos", "hogares" o "asociaciones" que toman el relevo del medio familiar. Los estudiantes católicos que hicieron sus estudios secundarios en establecimientos privados son más numerosos (51% contra 7% para los no católicos). Los compromisos ideológicos o filosóficos están significativamente ligados a la confesión y al grado de práctica: de los católicos que se reconocen en una escuela de pensamiento, el 43% nombra al personalismo, sólo el 9% al marxismo y el 48% adhiere al existencialismo, mientras que el 53% de los no católicos nombran al marxismo, apenas el 7% al personalismo y el 40% al existencialismo. Finalmente, los estudiantes católicos parecen comprometerse con sus estudios y basan la representación que se hacen de su carrera futura en una ética de la buena voluntad y del servicio al otro que encuentra una expresión particularmente lírica en las mujeres. Pese a que sobre todo esto no hay dudas, en las conductas y actitudes propiamente educativas, la pertenencia religiosa no determina jamás diferencias estadísticamente significativas.

⁸ Cf. *infra*, páginas 43 y 44.

⁹ Nombre con que se designa a los estudiantes católicos en Francia. (T.)

CUADRO II. ESTADÍSTICA DEL ORIGEN SOCIAL

PROFESIÓN DE LOS PADRES (profesión del jefe de familia o en su defecto de la madre o tutor) (*)	ESCUELAS				ESCUELAS		ESCUELAS	
	Politécnica	Central	De minas (3)	Aeronáutica superior	Eclesiástica superior	Química ENSI (14)	Nacional de artes y oficios	INSA Lyon
0. AGRICULTORES	1	2	5	5	4	5	5	6
Propietarios productores	1	2	3	4	3	3	5	2
Granjeros, colonos, administradores	"	"	2	1	1	2	"	4
1. ASALARIADOS RURALES	"	"	"	"	"	"	1	1
2. DUEÑOS DE INDUSTRIA Y COMERCIO	13	12	13	31	19	19	19	18
Industriales	5	3	4	18	6	5	4	2
Artesanos	2	2	3	4	3	4	9	7
Comerciantes	6	7	6	9	10	10	6	9
3. PROFESIONES LIBERALES Y NIVELES ALTOS	57	47	41	33	42	30	19	19
Profesiones liberales	16	7	9	13	11	7	3	4
Profesores (sector privado)	8	"	"	"	"	"	"	3
Profesores (sector público)	8	4	10	4	3	3	2	3
Altos ejecutivos (sector privado)	14	20	11	5	11	10	8	5
Altos ejecutivos (sector público)	19	16	11	11	17	10	6	7
4. NIVELES MEDIOS	15	18	18	19	17	19	19	16
Docentes (sector privado)	2	5	"	"	"	"	"	"
Docentes (sector público)	7	5	4	4	4	5	5	6
Ejecutivos (sector público)	3	13	8	11	5	7	6	4
Ejecutivos (sector privado)	3	13	6	4	8	7	8	6
5. EMPLEADOS	8	9	12	8	8	11	10	16
Empleados de oficina	5	9	11	7	6	7	7	13
Empleados de comercio	3	9	1	1	2	4	3	3
6. OBREROS	2	2	5	2	7	7	17	14
Capataces	2	1	1	1	2	2	5	2
Obreros	2	1	4	1	5	5	11	11
Peones	"	"	"	"	5	5	1	1
7. PERSONAL DE SERVICIO	"	"	"	"	1	1	2	2
8. OTRAS CATEGORÍAS	3	4	1	1	"	3	3	5
9. RENTISTAS, SIN PROFESIÓN	1	6	5	1	2	5	5	3
TOTALES	100	100	100	100	100	100	100	100

DE LOS ALUMNOS DE LAS GRANDES ESCUELAS (1961-1962)

Esc. NOR. SUP.	ESCUELAS				AGRICULTURA			Porcentaje de la población activa 1954	Por comparación origen social por cada 100 estudiantes universitarios (todas las disciplinas)
	Ulm y Sèvres	St-Cloud, Fontenay	Inst. Est. Pol. (5)	HEC (12)	Inst. nac. agro.	Esc. nac. agro. (3)	Esc. nac. veter. (3)		
1	7	8	4	20	28	15	20,8	6	
1	5	7	3	20	26	15		4	
1	2	1	1		2			2	
"	1	"	"	"	"	"	6	"	
9	14	19	32	37	15	19	12	18	
2	"	8	12	18	3	2		5	
2	7	3	3	18	2	2		4	
5	7	8	17	19	10	15		9	
51	18	44	34	29	22	30	2,9	29	
7	"	15	8	9	4	14		10	
7	"	1	"	8	3	"		1	
26	9	2	1	8	3	4		5	
4	3	15	17	12	8	3		7	
7	6	11	8	12	7	9		6	
26	24	13	14	"	18	10	5,9	18	
1	"	3	"	"	"	"		1	
13	14	3	2	4	5	5		5	
5	6	7	6	6	6	4		5	
7	4	3	6	8	8	1		7	
5	10	8	5	7	4	11	10,9	8	
3	7	5	3	7	3	9		5	
2	3	3	2	7	1	2		3	
3	15	2	5	"	5	2	33,8	6	
1	3	1	2	"	1	"		2	
2	12	1	3	"	4	2		3	
"	"	"	"	"	"	"		1	
"	2	1	"	"	1	"	3,6	1	
1	4	2	1	"	2	8		8	
4	5	3	5	7	5	5	4,5	6	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	

* En el caso de padres jubilados o fallecidos se ha indicado la última profesión ejercida.

En un medio que se renueva anualmente y en un sistema que otorga a la precocidad un valor eminente, la edad y más precisamente la antigüedad no tienen su significación habitual. Es sin duda en las conductas, las actitudes y las opiniones donde se marca la influencia general del crecimiento: se puede comprender dentro de esta lógica que el compromiso político y sindical se acrecienta con la edad del mismo modo en que tiende a ser más frecuente el vivir solo así como el trabajo al margen de los estudios. Pero muchos fenómenos, por el contrario, parecen ligados a lo que puede llamarse la *edad educativa*, es decir la relación entre la edad real y la edad modal de los estudiantes llegados al mismo nivel de estudios. Si resulta fácil aislar las conductas y las actitudes sobre las cuales se ejerce la influencia del simple envejecimiento que aumenta la madurez y la inclinación a la independencia, es mucho más difícil aprehender el sentido y la influencia del *envejecimiento educativo*, porque los viejos estudiantes no son sólo estudiantes envejecidos sino una categoría de estudiantes que está representada en todas las clases de edad (y en grados diferentes en todas las clases sociales) y que está predispuesta por ciertas características educativas a un envejecimiento en los estudios.¹⁰ Finalmente, la influencia de la edad no se ejerce jamás de manera unívoca en los diferentes dominios de la existencia y sobre todo entre sujetos originarios de medios sociales diferentes y comprometidos en estudios diferentes, pudiendo ser la antigüedad, como lo hemos visto, un aspecto de la desventaja social o, a la inversa, un privilegio del "eterno estudiante".

Al definir posibilidades, condiciones de vida o de trabajo completamente diferentes, el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia. El hábitat y el tipo de vida cotidiano que le está asociado, el aumento de recursos y su reparto entre las diferentes partidas presupuestarias, la intensidad y la modalidad del sentimiento de dependencia, variable según el origen

¹⁰ Cf. Apéndice II, cuadro 2.21 a 2.28.

de los recursos así como según la naturaleza de la experiencia y los valores asociados a su adquisición, dependen directa y fuertemente del origen social al mismo tiempo que refuerzan su eficacia.

¿Cómo hablar, aun de manera simplificada, de la "condición de estudiante" para caracterizar a un medio donde la ayuda familiar hace vivir al 14% de los estudiantes hijos de trabajadores rurales, de obreros, de empleados y de clases subalternas y a más del 57% de los hijos de la clase alta o profesionales liberales, mientras que el 36% de los primeros están obligados a trabajar fuera de sus horas de estudio y sólo lo hace el 11% de los segundos? La naturaleza o el monto de los recursos y por lo tanto el grado de dependencia respecto de la familia separan radicalmente a los estudiantes según su origen: además de ir de menos de 200 francos mensuales a 900, los ingresos no tienen en absoluto el mismo sentido si se relacionan con las facilidades anexas (según, por ejemplo, que la vestimenta esté a cargo de la familia o no) y de acuerdo con el origen del dinero. En fin, los estudiantes que viven con su familia no son estudiantes más que parcialmente. Deben multiplicar constantemente las ocasiones de participar de la condición de estudiante, se identifican más con esa elección, siempre revocable, a partir de una imagen fantasmiosa más que a partir de su condición real, dadas las necesidades por las que no están obligados a pasar. Pues oscilando (según la disciplina) entre el 10 y el 20% para los hijos de campesinos y obreros, el porcentaje de estudiantes que viven con su familia se eleva al 50% y a veces al 60%¹¹ en el caso de los estudiantes provenientes de la clase alta.

Estas diferencias son demasiado evidentes como para ponerlas en duda. También es en la actividad universitaria de los estudiantes donde se suele buscar el principio de definición que permita salvaguardar la idea de que la condición de estudiante es una, unificada y unificadora. En efecto, por más diferentes que sean en función de otros parámetros, los estudiantes considerados en su rol propio tienen en común el cursar estudios, es decir, en ausen-

¹¹ Cf. Apéndice II, cuadro 3.1 a 2.5.

cia de toda asiduidad y de todo ejercicio, el sufrir y experimentar la subordinación de su porvenir profesional a una institución que, a través del diploma, monopoliza un medio esencial del éxito social. Pero los estudiantes pueden tener en común prácticas, sin que se pueda por eso concluir que comparten una experiencia idéntica y sobre todo colectiva.

Usuarios de la enseñanza, los estudiantes son también su producto y no hay categoría social cuyas conductas y aptitudes actuales impliquen más la marca de adquisiciones pasadas. Pues, como muchas investigaciones lo han establecido, es a lo largo de la educación y particularmente en los grandes cambios de la carrera educativa cuando se ejerce la influencia del origen social: la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (el latín, por ejemplo) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en "su lugar" o "desplazado" en la institución y lo que se percibe como tal, determinan, aun en el caso de que se parta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales y particularmente en las disciplinas que suponen toda una adquisición, se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos. Por ejemplo, se sabe que el éxito educativo depende estrechamente de la aptitud (real o aparente) para manejar el lenguaje de ideas propio de la enseñanza y que el éxito en ese terreno es para aquellos que han hecho estudios clásicos.¹² Se ve entonces cómo los éxitos o los fracasos actuales, que los estu-

¹² Los estudios de B. Bernstein han mostrado el lugar que ocupa, entre los obstáculos culturales, la estructura de la lengua hablada en las familias obreras (cf. "Social Structure, Language and Learning", *Educational Research*, 3 de junio de 1961, pp. 163-176). Un test de vocabulario que pretenda comprender los factores que condicionan, entre los estudiantes de filosofía y sociología, el éxito en

diantes y los profesores (que suelen pensar a escala del año lectivo) tienden a imputar al pasado inmediato, cuando no a las aptitudes o a las personas, dependen en realidad de orientaciones precoces que son, por definición, resultado del medio familiar. Así, la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio de origen es redoblada por el efecto multiplicador de las orientaciones iniciales (producidas ellas mismas por las determinaciones primarias) que desencadenan la acción de determinaciones inducidas de manera mucho más eficaz y que se expresan en la lógica propiamente educativa bajo la forma de sanciones que consagran las desigualdades sociales aparentando ignorarlas.

En una población estudiantil, no se accede más que al resultado final de un conjunto de influencias que se vinculan con el origen social y cuya acción se ejerce durante mucho tiempo. Para los estudiantes provenientes de la clase baja que han sobrevivido a la eliminación, las desventajas iniciales han evolucionado, el pasado social se ha transformado en déficit educativo por el juego de

los diversos tipos de manejo de la lengua, desde la aptitud para la definición hasta la búsqueda de sinónimos pasando por la conciencia explícita de las polisemias, deberá tener en cuenta que la formación clásica (latín y griego) constituye la variable de base más fuertemente vinculada al dominio del lenguaje; esta ligazón es tanto más fuerte que el ejercicio con el que se mide el éxito educativo, llegando a su punto máximo con el ejercicio de definición (cf. *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, n° 2, Mouton, París, 1965; primera parte). Así, la desventaja implicada en el origen social se encuentra principalmente subrayada por las orientaciones educativas, permaneciendo el éxito educativo en el más alto nivel de los estudios ligado estrechamente al pasado educativo más lejano. El análisis detallado de los resultados del test muestra además que el éxito de estudiantes provenientes de diversas clases sociales no puede ser comprendido si no se toma en cuenta la lógica según la cual se opera la conversión continua de la herencia social en herencia educativa en las situaciones de las diferentes clases. Es así, por ejemplo, que los resultados de los hijos de los sectores altos tienden a repartirse de modo bimodal, revelando así que esta categoría estadística disimula de hecho dos grupos diferenciados por sus orientaciones culturales y, sin duda, por características sociales secundarias, o incluso que los estudiantes provenientes de las clases populares adjudican a todos los demás grupos la categoría de latinistas, pues la rareza de una formación semejante implica entre los estudiantes una sobreselección relativa (cf. Apéndice II, 2.44).

CUADRO III. EL ORIGEN SOCIAL Y LA VIDA ESTUDIANTIL

	CONDICIONES DE VIDA			PASADO ESCOLAR	ACTITUDES ANTE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA				Hostiles a la participación sindical
	Alojamiento con los padres	Recursos: ayuda familiar	No trabajan fuera de los estudios	Latín en el 1º Bach.	Asisten a varios cursos	No poseen fichero	Interés por la etnología y países subdesarrollados	Preferencias por profesiones no universitarias	
Rurales Obreros Empleados Niveles subalternos									
Artesanos Comerciantes									
Niveles medios									
Niveles altos Profesiones liberales									
Amplitud de la variación	DE 29% A 60%	DE 14% A 58%	DE 64% A 89%	DE 41% A 83%	DE 44% A 68%	DE 56% A 76%	DE 56% A 73,5%	DE 30% A 52%	DE 11% A 34%

mecanismos sustitutos tales como las orientaciones precoces y frecuentemente mal informadas, las elecciones forzadas y los estancamientos. Por ejemplo, en un grupo de estudiantes de la facultad de letras, la proporción de estudiantes que cursaron latín en el secundario varía del 41%, para los hijos de obreros y de trabajadores rurales, al 83% para los hijos de los sectores altos y de miembros de profesiones liberales, lo que alcanza para demostrar *a fortiori* (se trata de literatos) la relación que existe entre el origen social y los estudios clásicos, con todas las ventajas educativas que éstos brindan. Se puede reconocer otro índice de la influencia del medio familiar en el hecho de que la participación de los estudiantes que dicen haber seguido el consejo de su familia para la elección de una determinada orientación en la primera o la segunda parte del bachillerato crece al mismo tiempo que se eleva el origen social, a pesar de que el papel del profesor decrece paralelamente.

Se observan diferencias análogas en las actitudes en relación con la enseñanza.¹³ Sea que adhieran con más fuerza a la ideolo-

¹³ Cf. arriba, cuadro III. Cf. también Apéndice II, cuadro 2.6 a 2.13.

gía del don, sea que crean con mayor intensidad en su propio don (yendo las dos actitudes juntas), los estudiantes de origen burgués, reconociendo claramente y también tan unánimemente como los demás la existencia de técnicas de trabajo intelectual, muestran un mayor desdén respecto de aquellas a las que habitualmente consideran incompatibles con la imagen romántica de la aventura intelectual, tales como la posesión de un fichero o de un horario. Sólo las modalidades sutiles de la vocación o del manejo de los estudios revelan el carácter gratuito de los compromisos intelectuales entre los estudiantes de clase alta. Mientras que, más seguros de su vocación o de sus aptitudes, expresan su eclecticismo real o pretendido y su diletantismo más o menos exitoso en la tendencia a una mayor diversidad de sus intereses culturales, los demás muestran una mayor dependencia con relación a la universidad. Cuando se les pregunta a los estudiantes de sociología si prefieren consagrarse al estudio de su propia sociedad, a la de los países del Tercer Mundo o a la etnología, se percibe que la elección de temas y terrenos "exóticos" se vuelve más frecuente a medida que se eleva el origen social. Del mismo modo, si los estudiantes más favorecidos se inclinan con más entusiasmo a las ideas de moda (por ejemplo viendo en el estudio de las "mitologías" el objeto por excelencia de la sociología), ¿no es porque la experiencia protegida que han conocido hasta allí los predispone a aspiraciones que obedezcan al principio del placer y que el exotismo intelectual y la buena voluntad formal representan el medio simbólico, es decir ostentatorio y sin consecuencias, de liquidar una experiencia burguesa por medio de su expresión? Para que puedan expresarse esos mecanismos intelectuales, ¿no hace falta que hayan estado dadas —y durante mucho tiempo— las condiciones económicas y sociales de la libertad y de la gratuidad de la elección?

Si el diletantismo en la conducta de los estudios es más particularmente propio de los estudiantes de origen burgués es porque, más seguros de mantener un lugar, aun ficcional, al menos en una disciplina de refugio, pueden, sin riesgo real, manifestar un desapego que supone precisamente una seguridad mucho mayor: leen menos obras directamente ligadas a los programas y obras menos

académicas; están siempre más dispuestos a realizar estudios múltiples y se ocupan de disciplinas alejadas o en facultades diferentes; son siempre los más dispuestos a juzgarse con indulgencia, y esta complacencia mucho mayor, que denuncia la estadística de los resultados educativos, les asegura en muchas situaciones –la oral por ejemplo– una ventaja considerable.¹⁴ En efecto, hay que cuidarse de ver en la menor dependencia de los estudiantes burgueses hacia las disciplinas académicas una desventaja que vendría a compensar otros privilegios: el eclecticismo advertido les permite sacar el mejor partido de las posibilidades ofrecidas por la enseñanza. Nada impide que una parte (alrededor de un tercio) de los estudiantes privilegiados transforme en privilegio académico lo que puede constituir una desventaja para los demás pues, tal como se verá, la institución otorga paradójicamente los mayores lauros al arte de tomar distancia de los valores y las disciplinas académicas.

Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente.

La cultura “libre”, condición implícita del éxito universitario en ciertas disciplinas, está muy desigualmente repartida entre los

¹⁴ Invitados a expresar su opinión sobre su propio valor como alumnos calificándose de acuerdo con una escala, los estudiantes provenientes de la burguesía rechazan más que los estudiantes provenientes de clase baja las categorías medias (75% contra 88%) y se sitúan con mayor entusiasmo en las categorías de los “buenos” y “muy buenos” (18% contra 10%), mientras que los estudiantes de clase media muestran en todos los casos actitudes intermedias. Pero, en ese mismo grupo, los estudiantes de clase baja tienen resultados académicos regularmente mejores que los estudiantes de clase alta: 58% de entre ellos tienen al menos una mención en exámenes anteriores contra 39% de los estudiantes de la clase alta y la diferencia es aún más evidente en el grupo de estudiantes que han tenido al menos dos menciones, pues los estudiantes de clase baja son en esto proporcionalmente dos veces más numerosos, es decir 33,5% contra 18%.

CUADRO IV. EL ORIGEN SOCIAL Y LA VIDA ARTÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES

	CONTACTO DIRECTO CON LAS OBRAS			CONOCIMIENTO DE OBRAS MODERNAS			COMPROMISOS CULTURALES		ERUDICIÓN Y PRÁCTICA: EL CINE	
	Teatro Conocimiento en salas	Música Conocimiento en conciertos	Pintura Conocimiento en museos, expos., colecciones	Teatro de vanguardia	Música moderna	Pintura moderna	Práctica de un instrumento musical	Posesión de libros de arte	Cine Conocimiento de los directores	Cineclub Asistencia frecuente
Clase baja										
Clase media										
Clase alta										
Amplitud de la variación	DE 26% A 61%	DE 20% A 34%	DE 21% A 39%	DE 30% A 72%	DE 41% A 68%	DE 15% A 30%	DE 15% A 39%	DE 54% A 80%	DE 52% A 64%	DE 25% A 13%

estudiantes provenientes de medios diferentes, sin que la desigualdad de ingresos pueda alcanzar para explicar las diferencias. El privilegio cultural se vuelve evidente cuando se trata de la familiaridad con las obras que sólo puede dar la frecuentación regular del teatro, de los museos o conciertos (frecuentación que no es organizada por la escuela, o lo es sólo de modo esporádico). Y es más evidente aun en los casos de las obras generalmente más modernas, que son las menos “académicas”.¹⁵

En cualquier terreno cultural que se los mida –teatro, música, pintura, jazz o cine–, los estudiantes tienen conocimientos mucho más ricos y más extendidos cuando su origen es más alto. Si no tiene nada de sorprendente la fuerte variación en la práctica de un instrumento musical, en el conocimiento de piezas dramáticas por asistir al teatro o de la música clásica en los conciertos pues los factores culturales de clase y los factores económicos acumulan aquí sus efectos, es notable que los estudiantes se sigan diferenciando claramente según su origen social en lo que concierne a la frecuentación de museos e incluso en el conocimiento de la historia del jazz o del cine, que suelen presentarse como “artes

¹⁵ Cf. cuadro IV. Cf. también Apéndice II, cuadro 2.14 a 2.20.

de masa". Si se sabe que en el caso de la pintura, que no es objeto directo de enseñanza, las diferencias aparecen en el conocimiento de los autores más clásicos y van acentuándose para los pintores modernos, si se sabe también que la erudición en materia de cine o de jazz (siempre más rara que en las artes consagradas) está también desigualmente repartida según el origen social, se debe concluir que las desigualdades ante la cultura no están tan marcadas en otro lugar como en el terreno en el que, por ausencia de una enseñanza sistemática, los comportamientos culturales obedecen a determinismos sociales más que a la lógica de gustos y pasiones individuales.¹⁶

Los estudiantes de diferentes ambientes no se distinguen menos por la orientación de sus intereses artísticos. Sin duda, los factores sociales de diferenciación pueden a veces anular sus efectos más evidentes y el pequeño burgués serio puede compensar la ventaja que brinda a los estudiantes de clase alta la familiaridad con la cultura académica. Pero los valores diferentes que orientan comportamientos semejantes pueden revelarse indirectamente a través de diferencias más sutiles. Se lo ve particularmente bien con relación al teatro que, a diferencia de la pintura o de la música, participa a la vez de la cultura enseñada en la escuela y de la cultura libre y adquirida libremente. Los hijos de campesinos o de sectores medios, de obreros o de niveles superiores pueden manifestar un conocimiento equivalente del teatro clásico sin por eso tener la misma cultura, incluso en ese terreno, pues no tienen el mismo pasado cultural. Los mismos saberes no expresan necesariamente las mismas actitudes y no implican los mismos valores: mientras que demuestran en unos el poder exclusivo de la regla y del aprendizaje escolar (pues han sido adquiridos

¹⁶ Un origen social alto no favorece automáticamente y de manera igual a todos aquellos que se benefician de él. En el caso de la frecuentación del teatro o de conciertos, la participación de hijos de los niveles superiores es bimodal: una parte de la población (alrededor de un tercio) se distingue claramente por su comportamiento del resto de la categoría al mismo tiempo que del resto de la población estudiantil. Cf. Apéndice II, cuadro 2.14 y 2.19.

en gran parte por medio de la lectura libre o educativamente obligatoria antes que por el espectáculo), expresan en los otros, al menos tanto como la obediencia a los imperativos educativos, la posesión de una cultura que deben en principio a su medio familiar. Así, cuando por medio de un test o de un examen se esboza un panorama de los gustos o conocimientos en un momento dado, se corta en un determinado punto una cantidad de trayectorias diversas.

Además, un buen conocimiento del teatro clásico no tiene la misma significación entre los hijos de los niveles superiores parisinos, que lo asocian a un buen conocimiento del teatro de vanguardia e incluso del teatro de boulevard, que entre los hijos de obreros del Lille o de Glermont-Ferrand que, conociendo bien el teatro clásico, lo ignoran todo del teatro de vanguardia o del teatro de boulevard. Se ve con claridad que una cultura puramente escolar no es sólo una cultura parcial o una parte de la cultura sino una cultura inferior porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio. ¿No exalta acaso la escuela en la "cultura general" todo lo opuesto de lo que denuncia como práctica educativa de la cultura, entre aquellos cuyo origen social los condena a no tener otra cultura que la que deben a la educación? Por lo tanto, cada conocimiento debe ser comprendido a la vez como un elemento de una constelación y como un momento del itinerario cultural en su totalidad, con cada punto de la curva encerrando a toda la curva. Finalmente, es la manera personal de realizar actos culturales lo que confiere la cualidad propiamente cultural: así la desenvoltura irónica, la elegancia delicada o la certeza estatutaria que permiten la comprensión o un remedo de comprensión están casi siempre presentes en estudiantes provenientes de clase alta donde esas maneras juegan el papel de un signo de pertenencia a una elite.

La mayor parte del tiempo, la acción de privilegio se percibe sólo bajo sus formas más brutales: recomendaciones o relaciones, ayuda en el trabajo escolar o enseñanza suplementaria, informa-

ción sobre las carreras y sus perspectivas. En realidad, lo esencial de la herencia cultural se transmite de manera más discreta y más indirecta e incluso con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta. Es tal vez en los medios más "cultivados" donde hay menos necesidad de demostrar devoción a la cultura o de tomar en serio, deliberadamente, la iniciación en la práctica cultural. Por oposición al medio pequeñoburgués donde la mayoría del tiempo los padres no pueden transmitir otra cosa que su buena voluntad cultural, las clases cultivadas manejan estímulos difusos mucho mejor pensados para suscitar, por medio de una suerte de persuasión clandestina, la adhesión a la cultura.

Es así como los colegiales de la burguesía parisina pueden manifestar una vasta cultura, adquirida sin intención ni esfuerzo y como por ósmosis, en el momento mismo en que se oponen a sufrir la menor presión por parte de sus padres.

"¿Vas a los museos?" "No demasiado seguido. Vamos a los museos de pintura con el colegio, más que nada a los museos de historia. Mis padres me llevan sobre todo al teatro. No vamos demasiado seguido a los museos." "¿Cuáles son tus pintores favoritos?" "Van Gogh, Braque, Picasso, Monet, Gauguin, Cézanne. No he visto los originales. Los conozco por los libros que hay en mi casa y que miro. Toco un poco el piano. Es todo. Me gusta sobre todo escuchar la música y no tocarla. Tenemos mucho de Bach, Mozart, Schubert, Schumann." "¿Tus padres te aconsejan lecturas?" "Leo lo que quiero. Tenemos muchos libros. Elijo el que me parece." (Hija de profesor, trece años, 4° clásico, liceo de Sèvres.)

Pero si las diferencias que separan a los estudiantes en el terreno de la cultura libre remiten siempre a los privilegios o desventajas sociales, no tienen siempre el mismo sentido cuando se las refiere a las expectativas de los profesores: en efecto, los estudiantes más desfavorecidos pueden, a falta de otro recurso, encontrar en las conductas más académicas, como la lectura de obras de teatro, un medio de compensar sus desventajas. Del mismo modo, si la erudición cinematográfica está distribuida de

acuerdo con la lógica del privilegio que brinda a los estudiantes provenientes de medios acomodados el gusto y el placer de transferir a terrenos extraacadémicos los hábitos cultos, la frecuentación de cineclubs, práctica a la vez económica, compensatoria y cuasi académica, parece ser sobre todo un hábito de los estudiantes de sectores medios. Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza. Podría ser entonces la vía regia de la democratización de la cultura si no se dedicara a consagrar —por el simple trámite de ignorarlas— las desigualdades iniciales ante la cultura y si no soliera llegar —por ejemplo reprochándole a un trabajo académico que sea demasiado "académico"— hasta desvalorizar la cultura que se transmite en beneficio de la cultura heredada que no lleva la marca del esfuerzo y, de ese modo, favorecer a quienes aparentan facilidad y gracia.

Difiriendo por completo en un conjunto de predisposiciones y presaberes que deben a su medio, los estudiantes sólo son iguales *formalmente* a la hora de la adquisición de la cultura académica. En efecto, están separados, no por divergencias que podrían establecerse por categorías estadísticas y que difieren por una relación diferente y por razones diferentes, sino por sistemas de características culturales que comparten en parte, aunque no se lo confiesen, con su clase de origen. En el contenido y la modalidad del proyecto profesional tanto como en el tipo de conducta universitaria que se pone al servicio de esa vocación o en las orientaciones más libres de la práctica artística, en resumen, en todo lo que define la relación que un grupo de estudiantes tiene con sus estudios se expresa la relación fundamental que su clase social tiene con la sociedad global, el éxito social y la cultura.¹⁷

¹⁷ La investigación empírica no logra acceder jamás a estas totalidades significativas salvo a través de perfiles sucesivos pues debe recurrir a indicadores que parcelan el objeto de análisis.

Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas. Educación *ad usum delphini*, la enseñanza secundaria clásica transmite significaciones de segundo grado, dando por adquirido todo un tesoro de experiencias de primer grado, lecturas suscitadas tanto como autorizadas por la biblioteca paterna, espectáculos elegidos que no se han elegido, viajes en forma de peregrinaje cultural, conversaciones alusivas que sólo esclarecen a las personas ya esclarecidas. ¿No resulta de esto una desigualdad fundamental ante este juego de privilegiados al que todos deben entrar pues se les presenta repleto de los valores de la universalidad? Si los niños de las clases desfavorecidas suelen percibir la iniciación escolar como aprendizaje del artificio y del discurso a la usanza de los profesores, ¿no es precisamente porque la reflexión académica debe preceder para ellos a la experiencia directa? Tienen que aprender en detalle el plano del Partenón sin haber salido jamás de su provincia, y disertar a lo largo de todos sus estudios con la misma insinceridad obligatoria sobre no se sabe qué y las lýtotes de la pasión clásica o sobre los matices infinitos e infinitesimales del buen gusto. Repetir que el contenido de la enseñanza tradicional esconde la realidad en todo lo que transmite es callar que el sentimiento de irrealidad es desigualmente experimentado por los estudiantes de distintos orígenes.

Crear que se da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada cuando se aseguran los mismos medios económicos a todos aquellos que tienen los "dones" indispensables es quedarse a medio camino en el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los "dones" naturales (que siguen siendo hipotéticos en tanto que se puedan adjudicar a otras causas las desigualdades educativas), a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él. Cuando se orientan a las instituciones consideradas culturales que con-

tribuyen en una parte siempre muy importante a determinar las posibilidades de hacer estudios "nobles" (la ENA¹⁸ o Politécnico tanto como la licenciatura en letras), los alumnos deben asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de las de su clase de origen. Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación.

Si los propios interesados viven raramente su aprendizaje como renuncia o renegación es porque los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la elite. Así, hay que distinguir entre la facilidad para asimilar la cultura transmitida por la escuela (mucho mayor a medida que sube el origen social) y la propensión a adquirirla que alcanza su máxima intensidad en la clase media. Aunque el deseo de ascenso a través de la educación no sea menos intenso en las clases inferiores que en las medias, sigue siendo irreal o abstracto dado que las posibilidades de satisfacerlo son ínfimas. Los obreros pueden ignorar por completo la estadística que establece que un hijo de obrero tiene dos posibilidades sobre cien de acceder a la enseñanza superior, pero su comportamiento parece regirse objetivamente sobre una estimación empírica de esas expectativas objetivas, comunes a todos los individuos de su categoría. También es la pequeñoburguesía, clase de transición, la que adhiere más intensamente a los valores escolares, pues la escuela promete colmar todas sus expectativas confundiendo los valores del éxito social con los del prestigio cultural. Los miembros de la clase media se distinguen (y esperan distinguirse) de las clases inferiores por otorgar a la cultura de elite, de la que suelen tener un conocimiento bastante distante, un reconocimiento decisivo que da cuenta de su buena voluntad cultural, de una intención vacía de acceder a la cultura. Es entonces bajo esta doble relación entre la facilidad de asimilar la cultura y la propensión a

¹⁸ École National d'Administration (T.).

adquirirla cuando los estudiantes provenientes de las clases campesinas y obreras están en desventaja: hasta una época reciente incluso, no encontraban en su medio familiar la incitación al esfuerzo escolar que permite a los niveles medios compensar la desposesión con la aspiración a la posesión y se necesitaba una serie continua de logros (así como los consejos reiterados de las autoridades) para que un niño fuera llevado al liceo y así sucesivamente.

Si hay que recordar parecidas evidencias es porque el éxito de algunos en superar sus desventajas culturales suele hacer olvidar que ese logro no se debe más que a aptitudes particulares y a ciertas peculiaridades de su medio familiar. El acceso a la enseñanza superior, que ha supuesto para algunos una serie ininterrumpida de milagros y esfuerzos, y la igualdad relativa entre sujetos seleccionados con un rigor muy desigual pueden disimular las desigualdades que lo fundan.

El éxito educativo alcanzaría a los estudiantes provenientes de la clase media al igual que a los estudiantes provenientes de las clases cultivadas, quedando unos y otros separados por diferencias sutiles en la manera de abordar la cultura. No se excluye que el profesor que opone al alumno "brillante" o "dotado" con el alumno "serio" en muchos casos juzgue sólo la relación con la cultura a la cual están prometidos unos y otros por nacimiento. Inclinado a comprometerse totalmente con el aprendizaje y a movilizar en su trabajo las virtudes profesionales que valora su medio (por ejemplo, el culto al trabajo realizado rigurosamente y con dificultad), el estudiante de clase media será juzgado con los criterios de la elite cultivada que numerosos docentes toman con entusiasmo como propios, incluso y sobre todo si su pertenencia a la "elite" data de su ascenso al "magisterio". La imagen aristocrática de la cultura y del trabajo intelectual presenta tales analogías con la representación más habitual de la cultura plena que se impone incluso a los espíritus menos sospechados de complacencia hacia las teorías de la elite, impidiéndoles ir más allá de la reivindicación de la igualdad formal.

La inversión de la tabla de valores que, por medio de un cambio de signo, transforma lo serio en espíritu de seriedad y la va-

loración del trabajo en una demostración de mezquindad a la vez pobre y laboriosa, sospechada de pretender compensar la ausencia de dones, se opera porque el *ethos* pequeñoburgués es juzgado desde el punto de vista de la "elite", es decir que se mide esa tabla de valores según el diletantismo del hombre cultivado y bien nacido que sabe sin haber penado para adquirir su saber y que, seguro de su presente y su futuro, puede permitirse la elegancia del desapego y tomar los riesgos del virtuosismo. Pues la cultura de la elite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeñoburgués (y *a fortiori* campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese *savoir faire* y ese *savoir vivre* que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase.¹⁹ Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad.

Si las ventajas o desventajas sociales pesan tan intensamente sobre las carreras educativas y, más generalmente, sobre toda la vida cultural es que, evidentes o imperceptibles, son siempre acumulativas. Por ejemplo, la posición del padre en la jerarquía social está muy fuertemente ligada a una posición parecida de los otros miembros de la familia o incluso no es independiente de las posibilidades de realizar estudios secundarios en una ciudad grande o pequeña, pues se sabe que están significativamente ligadas a niveles desiguales de conocimiento y de práctica artística. Ésta no es más que una de las manifestaciones más lejanas de la influencia del factor geográfico que determina en principio las de-

¹⁹ Se pueden comprender las contradicciones que implica la conquista laboriosa del "don" en los dramas psicológicos e intelectuales a que son condenadas las víctimas de ese milagro. ¿No fue acaso Péguy el que jamás pudo superar la conciencia desdichada de su elección salvo transfigurándola en su obra, solución mítica de su drama social?

sigualdades establecidas en las posibilidades de acceder a la enseñanza secundaria y a la enseñanza superior: las tasas de escolarización varían de menos del 20% a más del 60% según los departamentos para la clase de edad de once a diecisiete años y de menos del 2% al 10% para la clase de edad de diecinueve a veinticuatro años, estando esas diferencias en función a la vez de la parte de la población activa empleada en la agricultura y de la dispersión del hábitat. De hecho, el factor geográfico y el factor social de desigualdad cultural no son jamás independientes pues, como hemos visto, las posibilidades de residir en una gran ciudad, donde las oportunidades de acceso a la enseñanza y a la cultura son mayores, crecen a medida que uno se eleva en la jerarquía social: es así como se ve oponerse, en el terreno de los conocimientos artísticos, a los dos grupos extremos que constituyen, por una parte, los hijos y nietos de los niveles superiores que pasaron su infancia y adolescencia en París y, por otra, a los hijos y nietos de gente del campo que ha pasado su infancia y adolescencia en ciudades de menos de cincuenta mil habitantes.

Así, ignorada o rechazada, se ejerce en el medio estudiantil la influencia de los factores sociales de diferenciación, pero sin seguir los caminos de un determinismo mecánico. Por ejemplo, hay que cuidarse de creer que el patrimonio cultural favorece automática e igualmente a todos los que lo reciben. En efecto, se han detectado al menos dos maneras de situarse con relación al privilegio y dos tipos de acciones del privilegio. La amenaza de la dilapidación está encerrada en el hecho mismo de heredar, sobre todo cuando se trata de cultura, es decir de una adquisición donde la manera de adquirirla es constitutiva de lo que se adquiere. Cuando se invierte en el placer superficial de los juegos de buena sociedad, esta herencia no rinde en la misma magnitud y en los diferentes niveles de estudio el beneficio educativo que les asegura a los sujetos provenientes de clase baja su inclinación forzada a moverse hacia los lugares más seguros. Por el contrario, usada racionalmente, la herencia cultural favorece el éxito educativo sin atarse a los intereses, más o menos estrechos, que define la escuela. La pertenencia a un medio cultivado e informado de las verda-

deras jerarquías intelectuales o científicas permite relativizar las influencias de la enseñanza que pesan sobre los demás con demasiada autoridad o prestigio. Sería fácil mostrar que de la misma manera que los sujetos de las clases desfavorecidas tienen las mejores posibilidades de dejarse quebrar por la fuerza del destino social, pueden también, como excepción, encontrar en el exceso de su desventaja el estímulo para superarla: ¿la energía soreliana y la ambición a lo Rastignac se expresarían tan intensamente y tan generalmente entre los hijos de obreros o de pequeñoburgueses que llegan a la enseñanza superior si estos estudiantes no les debieran el haber escapado al destino común?

Habría que estudiar más precisamente las causas o las razones que determinan estos destinos excepcionales pero todo hace pensar que se las puede encontrar en las singularidades del medio familiar. Dado que, como se ha visto, las posibilidades objetivas de acceder a la enseñanza superior son *cuarenta veces* más altas para un hijo de los niveles superiores que para el hijo de un obrero, se podría esperar a través de la investigación la misma relación, aproximadamente, en los números promedio de individuos que cursan estudios superiores en las familias obreras y las familias de niveles altos. Pero se comprueba en un grupo de estudiantes de medicina que la media de los miembros de la familia extendida que han cursado o cursan estudios superiores no varía más que de uno a cuatro entre los estudiantes provenientes de clase baja y los hijos de los estratos altos.²⁰ Así, los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos que acceden a la enseñanza superior difieren profundamente, al

²⁰ Hemos tomado prestado de S. Ferge, de la Oficina Central de Estadísticas de Hungría, este índice de posibilidades educativas a escala del grupo familiar, es decir tal como el sujeto puede percibirlo concretamente. La familia extendida comprendía a los abuelos, padres, hermanos y hermanas, hermanos y hermanas de los padres y los primos en primer grado. La diferencia constatada entre las posibilidades de cursar estudios superiores propias de un nivel social y el número real de miembros de la familia extendida de los estudiantes que pertenecen a esta categoría que han cursado estos estudios es significativa *a fortiori* pues la tasa de escolarización ha crecido regularmente de una generación a otra.

menos en esta instancia, de otros individuos de su categoría. La presencia en el círculo familiar de un padre que ha cursado o cursa estudios superiores muestra que esas familias presentan una situación cultural original, al menos en la medida en que proponen una esperanza subjetiva más intensa de acceder a la universidad. Bajo reserva de verificación, se puede suponer que es la ignorancia relativa de su desventaja (fundada en una estadística intuitiva de sus posibilidades educativas) lo que salva a esos sujetos de una de las desventajas más reales de su categoría, a saber, la renuncia resignada a seguir estudios "imposibles". Tal vez porque los estudiantes provenientes de clase baja vienen de la fracción menos desfavorecida de los estratos desfavorecidos, la representación de la clase baja en la enseñanza tiende a estabilizarse una vez desaparecida esta categoría marginal. Por ejemplo, tras haber crecido regularmente la proporción de hijos de obreros que cursan estudios secundarios se ha estancado hoy en alrededor del 15%.

Si privilegios de tan diferente naturaleza como la residencia en París o la pertenencia a la clase cultivada son casi siempre asociados a la misma actitud en relación con la educación y la cultura, es porque, vinculadas en los hechos, favorecen la adhesión a valores cuya raíz común no es otra cosa que el hecho mismo del privilegio. El peso de la herencia cultural es tal que se la puede poseer de manera exclusiva sin llegar a necesitar de la exclusión, pues todo pasa como si sólo se excluyera a los que se excluyen. Las relaciones que los sujetos mantienen con su condición y con los determinismos sociales que la definen forman parte de la definición completa de su condición y de los condicionamientos que les imponen. No es necesario que estos determinismos sean percibidos conscientemente para obligar a los sujetos a determinarse en relación con ellos, es decir en relación con el *futuro objetivo* de su categoría social. Podría suceder incluso que la acción de los determinismos sea mucho más impiadosa cuando la extensión de su eficacia es más ignorada.

Por eso no hay mejor manera de servir al sistema —creyendo combatirlo— que imputar únicamente a las desigualdades económicas o a una voluntad política todas las desigualdades ante la edu-

cación. En efecto, el sistema educativo puede asegurar la perpetuación del privilegio por el solo juego de su propia lógica; dicho de otro modo, puede servir a los privilegiados sin que los privilegiados deban servirse de él: en consecuencia, toda reivindicación que tienda a autonomizar un aspecto del sistema de enseñanza, se trate de la enseñanza superior en su totalidad o, por una abstracción de segundo grado, de tal o cual aspecto de la enseñanza superior, sirve objetivamente al sistema y a todo lo que sirve al sistema porque alcanza con dejar actuar a los factores, desde el jardín maternal a la enseñanza superior, para asegurar la perpetuación del privilegio social. Es así como los mecanismos que aseguran la eliminación de los niños de clases baja y media actuarían casi con la misma eficacia (pero más discretamente) en el caso en el que una política sistemática de becas o subsidios de estudio volviera formalmente iguales ante la educación a los sujetos de todas las clases sociales; se podría entonces, con más justificaciones que nunca, imputar a la desigualdad de dones o a la aspiración desigual a la cultura la representación desigual de los diferentes niveles sociales en los diferentes niveles de enseñanza.

En resumen, la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios.

**2. JUEGO SERÍO
Y JUEGO
DE LO SERIO**

“Robert Sorbon, en una especie de sermón humorístico que dirige seriamente a los alumnos de su colegio, no vacila en comparar el examen de la Facultad de Artes con el Juicio Universal y llega hasta decir que los juicios universitarios son mucho más severos que los juicios del cielo.”

“En Bologna no se profesaba más que el Derecho; los estudiantes de Derecho eran hombres de una cierta edad, con frecuencia eclesiásticos ya llenos de beneficios. Semejantes oyentes no estaban dispuestos a dejarse regentear. Formaron entonces una corporación, una *Universitas*, distinta e independiente del colegio de los maestros; y era su corporación la que, en razón de su fuerte organización, decidía la ley e imponía su voluntad a los profesores, que estaban por cierto obligados a ir por donde querían sus alumnos. Por más paradójico que les pueda parecer este tipo de organización académica, ha existido en más de un caso.”

ÉMILE DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France.*
Des origines à la Renaissance.

Aunque las desigualdades ante la educación siguen con frecuencia sin ser percibidas y sean siempre aquello de lo que menos se habla cuando se habla de los estudiantes, sobre todo cuando los estudiantes hablan de sí mismos, tienen tanta evidencia, al menos bajo su aspecto estrictamente económico, como para obligar a buscar la unidad del medio estudiantil en la identidad de la práctica universitaria más que en la identidad de las condiciones de existencia. Pero adecuarse a las mismas reglas de derecho universitario, someterse a las mismas formalidades administrativas, inscripción o examen médico, experimentar juntos la falta de lugares, el anonimato del anfiteatro o de las salas de examen, las esperas ante el restaurante universitario o la biblioteca, sufrir las exigencias del mismo programa o las manías de los mismos profesores, disertar sobre los mismos temas o tratar las mismas cuestiones curriculares, ¿alcanzará con todo eso para definir, aun vaga o negativamente, un grupo entero y una condición profesional?

Es verdad que, generalmente, el análisis de los rasgos específicos de la práctica profesional, de la organización social en la cual se realiza, de sus ritmos, de sus instrumentos y de las exigencias que imponen es una de las primeras condiciones de toda comprensión de las conductas, de las actitudes y de las ideologías de un cuerpo profesional. Sin embargo, un grupo en perpetua renovación, cuyos miembros difieren tanto por su pasado social como por su futuro profesional y que, al menos hasta ahora, no viven como una profesión la preparación para la profesión, con posibilidades de definirse más por la significación y la función simbólica que le confiere, casi unánimemente, a su práctica que por la unidad de su práctica.

Sin duda, los estudiantes viven y creen vivir en un tiempo y un espacio originales. El paréntesis abierto por los estudios los libera momentáneamente de los ritmos de la vida familiar y profesional. Atrapados en la autonomía del tiempo universitario, escapan más completamente aún que sus profesores a los horarios de la sociedad global, sin conocer otro plazo que el de los *dies irae* del examen y otro horario que el de los cursos, tan poco exigente. La devoción académica tiene sus practicantes regulares y sus practicantes de estación, pero todos, sea cual fuese su asiduidad, viven al ritmo del año universitario. El único calendario impuesto debe su estructura al ciclo de los estudios. Con sus tiempos fuertes, la efervescencia del reingreso y las febriles vísperas de examen enmarcando el largo tiempo débil del medio año, donde se ablanda la asiduidad y donde se disuelven las resoluciones iniciales, el año universitario escande el esfuerzo académico al mismo tiempo que la aventura intelectual, organiza la experiencia y la memoria alrededor de los éxitos y fracasos y limita los proyectos a su limitado horizonte.

Fuera de las obligaciones que impone este calendario, no hay fechas ni horarios. La condición de estudiante permite borrar los marcos temporales de la vida social o invertir su orden. Probarse como estudiante es en principio, y tal vez ante todo, sentirse libre de ir al cine en cualquier momento y, en consecuencia, jamás el domingo como los demás; es ingeniarse para debilitar o invertir las grandes oposiciones que estructuran obligatoriamente tanto el ocio como la actividad de los adultos; es jugar a desconocer la oposición entre el fin de semana y los días hábiles, el día y la noche, el tiempo consagrado al trabajo y el tiempo libre. Más generalmente, el estudiante tiende a disolver todas las oposiciones que organizan la vida y la someten a exigencias, por ejemplo las que separan la conversación de la discusión regulada y orientada, la cultura libre de la cultura impuesta, el ejercicio académico de la obra personal.

“Es el único tiempo de la vida en que se puede no hacer todo lo que se tiene que hacer, en el que se puede trabajar las horas que se quiera, ponerse a vagar si uno lo desea...” (hijo de

clase alta, veintiséis años). “Ser estudiante es trabajar cuando uno tiene ganas, es tener suficiente tiempo para interesarse en las cosas, tener más ocio y un tiempo elástico” (hijo de clase alta, veintitrés años). “No hay ocio, me rehúso a diferenciar entre el trabajo y el ocio, estoy contra esa dicotomía; sea porque es arbitraria, sea porque es confesar el fracaso: es el trabajo el que nos animaliza” (hijo de clase media, París). “Mi trabajo no es desagradable, no es impuesto, podría decir que casi todo mi trabajo es placentero, estoy contento de trabajar pues tengo la posibilidad de no estar obligado” (hijo de clase media, París). “Para mí, durante el año el trabajo es una especie de ocio y el ocio una especie de trabajo: en fin, todo está imbricado y creo tener una tendencia al ocio mucho más que al trabajo, en fin, tengo la impresión, es algo subjetivo, que para mí, la vida de estudiante tiene más de ocio que de trabajo efectivo si se considera al trabajo como algo penoso o aburrido. El trabajo, esa noción del deber en el sentido kantiano, jamás me ha interesado realmente, preferiría no ocuparme de nada (...) Sí, finalmente, hay que hacer el mínimo indispensable, esforzarse un poco, un poquito” (hijo de clase alta, París). “Raramente me planteo problemas, sobre todo con los horarios; no hay separación entre el ocio y el no-ocio, si hay una película voy a verla, tanto en la semana como un domingo; realmente el problema del ocio en sí mismo no se plantea. No tengo la menor organización de mis ocios. Elijo según lo que se presente antes que armar un calendario. No tengo ninguna clase de abonos, ni encuentros con fecha fija y regular (...) No tengo hábitos en lo relacionado con el tiempo que destino al ocio (...) No hay nada fijo; como estoy con mi familia, no hay ocios previstos como tales, pero finalmente ocupan muchas horas” (hijo de clase alta, París).

Por más superficiales y ficticias que sean, estas libertades son las licencias decisivas por las cuales el colégial se da cuenta de que se convierte en estudiante. El novicio podrá usar mucho tiempo en adquirir el arte de organizar por sí mismo su trabajo. Pero dado que todo lo lleva a eso se apropia en un solo movimiento y de golpe del arte de vivir —o de dejarse vivir— según los modelos intelectuales más prestigiosos.

“Sí, pierdo mi tiempo tontamente, no sé lo suficiente cómo organizar mi trabajo, entonces pierdo el tiempo y como el trabajo está antes que el ocio, es normal, ya no tengo tiempo para divertirme (...)” (hijo de clase alta, París). “Cuando ya no tengo ganas de trabajar, cuando estoy ante la mesa, preparo lo que voy a hacer durante la semana. Trato de armar un horario, pues al principio uso una planilla. Al principio, luego funciona o no, según el tiempo, según el humor del momento” (hijo de clase alta, París). “Mi problema, me parece, es una cuestión de organización (...) Lo que pasa es que no logro darme una disciplina, es siempre la misma historia (...) soy incapaz de imponerme una disciplina, un método de trabajo” (hijo de clase alta, París). “Pienso que eso tiene que ver más con el plano de la organización intelectual, algo que no funciona y que no he logrado aún coordinar. La jerarquía de las urgencias no aparece de manera clara; por ejemplo, tengo algo que hacer en la casa, me desplazo para hacerlo y en el momento en que me desplazo me doy cuenta de que tengo que hacer otras cosas, es un poco como injertar sobre un injerto (...) Lo sufro. Siempre tengo treinta libros para leer para el examen y cada día tomo uno nuevo. Digo cada día, ¡casi cada hora!, me digo que tengo que leer eso, entonces tomo un libro, leo tres o cuatro páginas y luego a la noche me atrapa otro libro y tomo otro” (hijo de comerciante, París).

Este uso libre y libertario del tiempo puede resultar propio del estudiante, sin por eso resultar positivamente una condición del estudiante. A diferencia de los ritmos sociales que hacen a los grupos integrados —sometiendo las actividades de todos a las mismas exigencias—, el tiempo flotante de la vida universitaria no une a los estudiantes más que negativamente, pues los ritmos individuales pueden no tener en común más que el hecho de distinguirse diferentemente de los grandes ritmos colectivos.

Sin duda, en todas partes donde se desarrolla, la vida universitaria ha inscripto en el lugar sus hábitats, sus áreas de desplazamiento y sus itinerarios obligados. Los lugares de residencia y de ocio, aunque dispersos en el espacio urbano, tienen su originali-

dad, algo que demuestra el lenguaje habitual: hay barrios, cafés, pensiones “de estudiantes”. Pero además de que los estudiantes no tienen en común más que el hecho de asistir a los mismos cursos, no se puede atribuir al hecho de la coexistencia o de la cohabitación el poder de integrar en un grupo coherente a los individuos que relacionan: no es el espacio sino un uso del espacio regulado y ritmado en el tiempo el que provee a un grupo su marco de integración.

Se lo verá en las diferentes consecuencias que implica la cohabitación en la ciudad universitaria y en los internados de tipo tradicional. Si las clases preparatorias en las grandes escuelas (y, como consecuencia, en menor grado, las grandes escuelas) representan islotes de integración, si allí se encuentra un cuerpo de tradiciones orales o escritas, ritos de iniciación y de pasaje, un código de relaciones con los demás que supone la jerarquía de la antigüedad, una jerga que sirve para nombrar lo que hay de más específico en la experiencia y finalmente un “espíritu” que hace reconocer y reconocerse, todo a lo largo de la vida, con los “antiguos alumnos”, es ante todo porque el espacio y el tiempo, el comer juntos y la cohabitación, el ritmo de vida y la distribución de tareas en el tiempo reencuentran aquí su poder estructurante en razón de la organización de las actividades que impone la disciplina escolar. Como en la ciudad tradicional, las actividades reguladas y los contactos impuestos y multiplicados por la uniformidad de la regla permiten a todos saber de todos sin recurrir a la experiencia directa. No se trata de proponer este tipo de integración forzada y desaforada como un ideal de relaciones entre condiscípulos y ni siquiera como un método de trabajo eficaz, sino de hacer percibir a partir de este caso límite que un espacio y un tiempo comunes no son factores de integración si no son regulados por una institución o una tradición.

A veces se espera que un reagrupamiento de las actividades universitarias en un mismo espacio —es decir el del *campus*— produzca una completa transformación de todas las relaciones sociales, se trate de las relaciones entre profesores y estudiantes o en-

tre los propios estudiantes. De hecho, si el hábitat separado tiende por su naturaleza a crear condiciones negativas de integración, la intensificación de las actividades colectivas y más particularmente de las actividades de colaboración, supone, en ausencia de los mecanismos tradicionales de la integración comunitaria, una institución y un personal especializado en organizar el trabajo en común y en enseñar técnicas de cooperación. Y, en realidad, no aparecen signos de integración en el medio estudiantil salvo cuando un grupo se ocupa de organizarse por medio de una institución ya existente o cuando la cooperación está impuesta por las exigencias académicas de aprendizaje. Por ejemplo, para las facultades de letras, en ciertos institutos especializados.

Pero el ideal de cooperación no encuentra ningún estímulo en la tradición de la universidad francesa y, desde la escuela primaria a la investigación científica, el trabajo colectivo no se apoya salvo excepcionalmente en las instituciones. Entre las tareas que se asignan, los profesores suelen dejar en último lugar la función de organización que podría incumbirles y muy particularmente la tarea de encuadrar el trabajo colectivo de los estudiantes. Es más, la escuela inculca, desde la infancia, un ideal opuesto, el de la competencia individualista. También los estudiantes pueden oponer en la universidad el deseo de trabajo en equipo pero, formados por esa misma universidad, no están preparados en absoluto para inventar técnicas que contradigan los valores interiorizados durante tanto tiempo. Así, el frecuente fracaso de los grupos de trabajo universitario se debe a que los estudiantes, productos de un sistema que impulsa la inclinación a la pasividad, no pueden, por un milagro de decisión, crear *ex nihilo* las nuevas formas de integración.

En cuanto a las tradiciones que lograron integrar, al menos simbólicamente, el medio estudiantil del pasado, se han fragmentado y quedan hoy atadas a grupos marginales. Es en las pequeñas ciudades universitarias de provincia donde el "folclore" estudiantil, con sus cortejos y sus cantos, se ha perpetuado por más tiempo, índice de integración más a la comunidad local que al mundo estudiantil. Esos signos de originalidad jamás fueron tan marcados

como en las épocas en que la población estudiantil no representaba más que una clase de edad y en las que los estudios brindaban a los jóvenes privilegiados una tregua o un pasaje ritualmente preparados al costado de una carrera burguesa. Facultades como la de derecho o medicina, tal vez porque siguen siendo las más burguesas, o porque se vinculan con profesiones más tradicionales, constituyen hoy el último refugio de los rituales corporativos. Pero la importancia relativa de sus cifras —que han caído regular e intensamente— ha hecho que dejen de dar el tono de la vida estudiantil.

Los estudiantes de derecho y de medicina quienes, a principios del siglo XX, constituían más del 60% de la población estudiantil, alcanzan hoy sólo menos del 30% mientras que los estudiantes de ciencias y letras representan hoy el 65% de la población estudiantil contra menos del 25% en 1901. Tal inversión va a determinar naturalmente cambios cualitativos, tanto en la percepción que los grupos externos tienen de los estudiantes como en la percepción que los propios estudiantes tienen unos de otros. El estudiante modal en la actualidad ya no es el estudiante de derecho o de medicina, lo que no carece de consecuencias cuando se piensa en el tipo de actitud que favorecen el reclutamiento más burgués y las salidas profesionales de esas dos facultades.²¹

Privado de sostén institucional y de marcos sociales, cada vez más alejado de las tradiciones perimidas de la vida estudiantil, el medio estudiantil está tal vez hoy menos integrado que nunca. Ya no se observa siquiera ese juego de oposiciones formales y lúdicas entre subgrupos que asegura un mínimo de integración en grupos tan efímeros y tan artificiales como la población de un liceo o una escuela: la distinción entre humanidades y ciencias o, en el seno de la misma facultad, entre disciplinas diferentes y entre promociones sucesivas es absolutamente administrativa, la an-

²¹ Cf. Apéndice I, cuadro 1.2 y 1.4.

tigüedad en la facultad o la inscripción en una licenciatura determinan nada más que categorías estadísticas. La ausencia de estereotipos recíprocos o de relaciones optativas muestra la falta de espíritu de cuerpo y sobre todo lo inhabitual de los contactos y de los intercambios; de la misma manera, más que jergas verdaderas, sólo se encuentran híbridos de jergas diversas, tomadas de diferentes fuentes e incapaces de definir, aunque más no fuera a través de la exclusión, la pertenencia a un grupo. Finalmente, el conocimiento entre condiscípulos (y *a fortiori*, entre estudiantes de diferentes disciplinas) resulta muy débil, sobre todo en París. Naturalmente los intercambios son más frecuentes entre los estudiantes más asiduos y, pareciera, los más dependientes de la enseñanza; pero las únicas redes de interconocimiento que tienen alguna continuidad o alguna consistencia son los que surgen de una escolaridad anterior o que se basan en vínculos sociales externos, como el origen geográfico común, la filiación religiosa o política y sobre todo la pertenencia a las clases sociales más acomodadas.

Todos los tests sociométricos muestran que los intercambios fuera del aula e incluso el simple conocimiento de los nombres son extremadamente raros. Si, como lo sugieren diferentes índices, los intercambios más habituales y los más diversos se deben sobre todo al hecho de tratarse de estudiantes provenientes de clase alta, es sin duda, como miles de otros hechos lo muestran, porque están más a gusto en el medio universitario y también, tal vez, porque deben a su educación las técnicas de sociabilidad que convienen a ese medio. Un sondeo restringido realizado en Lille parece indicar que, siendo iguales en todas las demás cosas, son los estudiantes y las estudiantes provenientes de los niveles más acomodados los más conocidos por sus camaradas y quienes, aunque en menor grado, conocen a un mayor número de éstos. Y, del mismo modo, teniendo en cuenta el hecho de que se ubican más o menos cerca del frente —lo que puede ser considerado un signo de comodidad y seguridad—, no es sorprendente que, sea cual fuese el tipo de enseñanza emprendido (desde el simple conocimiento de vista hasta la cooperación), el número de condiscípulos conocidos

decrezca regularmente cuando se va desde las primeras filas hasta el fondo del aula.²²

Esta débil integración es sin duda un obstáculo para la transmisión de informaciones técnicas y de estímulos intelectuales. Así, entre los estudiantes que frecuentan la biblioteca universitaria de Lille, aquellos que dicen haber leído o tomado en préstamo un libro por consejo de un camarada son tres veces menos numerosos que aquellos que siguieron el consejo de un profesor. Del mismo modo, la influencia de los camaradas interviene muy poco en las orientaciones y las elecciones de cursada. Pero los contactos esporádicos y las conversaciones de ocasión alcanzan para la propagación de los rumores, generalmente temibles, sobre los profesores, sus exigencias y manías. Tan débil, lenta e incierta es la circulación de informaciones sobre el tema de la organización de exámenes (se percibe en cada clase que una alta proporción de estudiantes lo ignora todo sobre el sistema de opciones o la duración de las pruebas), como tan rápida y extendida es la propagación de los rumores más extravagantes. Así se constituyen la mayoría de las mitologías sobre los exámenes o sobre los examinadores. La efervescencia verbal puede favorecer el contagio cultural o la imitación sin integrar verdaderamente al conjunto de los estudiantes a valores comunes, del mismo modo que puede sostener el ideal o la nostalgia de una verdadera integración sin brindar los medios para realizarla. Cuando aparece el proyecto de organizar intercambios dirigidos a fines prácticos, por ejemplo constituir grupos de trabajo eficaces, se revela impiadosamente la ausencia de mecanismos institucionales o tradicionales de integración.

Todo conduce entonces a dudar de que los estudiantes constituyan de hecho un grupo social homogéneo, independiente e integrado. Si es verdad que la situación del estudiante encierra suficientes caracteres específicos como para justificar que en un cierto nivel de análisis uno se esfuerce por relacionar con esa situación las actitudes implicadas de manera más directa en ella, el

²² Cf. Apéndice II, cuadro 2.12 y 2.13.

resultado de autonomizar completamente el medio estudiantil es que nos prohibiríamos practicar la sociología. La sociología de un grupo cuyos miembros no tienen en común más que su práctica universitaria y que se diferencian de miles de maneras, y, específicamente en esa práctica, por su origen social, no puede tratarse más que de un caso *particular* (cuya particularidad hay que definir, efectivamente) de la sociología de las desigualdades sociales frente a la educación y ante la cultura transmitida por la educación.

Más cerca de la agregación sin consistencia que del grupo profesional, el medio estudiantil presentaría todos los síntomas de la anomia si los estudiantes no fueran más que estudiantes y si no estuvieran integrados a otros grupos, es decir, en su mayoría a sus familias o, secundariamente, a grupos electivos como las asociaciones religiosas o los partidos. Pero como existen, a pesar de su apariencia o su nombre, agrupaciones para estudiantes más que agrupaciones de estudiantes, los que siguen siendo suficientemente estudiantes para sentir la falta de integración como soledad o abandono encuentran en las organizaciones que brindan un comienzo de realidad al ideal de un medio integrado la ocasión de experimentar con mayor intensidad su nostalgia de la integración. Así, los estudiantes más ligados a su medio familiar o a asociaciones secundarias son al mismo tiempo los que originan la mayoría de los intentos de dar vida a un grupo de condiscípulos. Pero el voluntarismo bienintencionado de la mayoría de esos esfuerzos alcanzaría para mostrar que no pueden apoyarse ni en una tradición viva de técnicas de fiesta ni en sentimientos comunitarios.

Se manifiestan cada año entre los estudiantes de filosofía de una facultad de letras de provincia intentos de organizar actividades colectivas que fracasan regularmente sin duda porque están afectadas por el individualismo aristocrático de los "filósofos".

Los intentos esporádicos de agrupamiento son resultado de aquellos que no pueden o no quieren sublimar su soledad en el ideal de la meditación solitaria, es decir, en primer lugar, las mujeres que incluyen en su rol universitario la preocupación por organizar esos intercambios característicos del papel tradi-

cional de la mujer. En 1964, la oficina del Instituto comprendía cinco mujeres y un varón (miembro de la "Corporación" y presidente del "grupo católico" de filósofos), todos en primer año de licenciatura, todos miembros del grupo católico. Aunque el núcleo activo del Instituto estuviera constituido por miembros de la "parroquia estudiantil", aunque las tres cuartas partes de los estudiantes de ciencias humanas y de filosofía se dijera católicos y el "grupo católico" contara con veinticinco fieles entre los estudiantes de filosofía, sólo triunfaron algunos proyectos en los que participaban los profesores: un almuerzo (cuarenta y cinco participantes, la mitad varones) y un viaje cultural a París (veinticinco participantes). En todos los demás casos, un almuerzo sin profesores y una fiesta, el grupo quedó reducido al núcleo de activistas católicos, siendo las muchachas cada vez más mayoritarias. En cuanto al proyecto de revisión en común del programa, quedó en el terreno de los buenos deseos.

En París, donde el medio estudiantil está menos integrado que en otras partes, conductas parecidas de compensación son menos habituales y la resignación de la mayoría convive con los sueños ideológicos de algunos: mientras que los contactos con los profesores son evidentemente más raros en París que en provincias, es en París donde se los exige menos, al menos por parte de la masa de los estudiantes, tal vez porque la realidad hace aparecer más claramente la falta de realismo de esa aspiración. Por el contrario, los provincianos pueden exigir la intensificación de aquellos intercambios que les parecen excluidos por las costumbres universitarias más que prohibidos por necesidades materiales.

Por lo tanto, todo ocurre como si, más allá de un cierto umbral, las expectativas razonables, demasiado evidentemente desmentidas y denunciadas por la realidad, debieran ceder su lugar a la resignación en el malestar o a la utopía milenarista. Sin duda no es casual que los estudiantes parisinos, condenados por el sistema actual a la pura coexistencia espacial, a la asistencia pasiva y a la competencia solitaria por el diploma, aplastados por la experiencia del anonimato y por la agresión difusa del número, tiendan a sustituir la crítica realista de lo real por el terrorismo conceptual de las reivindicaciones verbales que se satisfacen muchas

veces con el solo hecho de enunciarse. La utopía según la cual “pequeños grupos de trabajo” no podrían acrecentar la intensidad de la comunicación entre los estudiantes más que arrancándolos totalmente de la empresa de la organización universitaria y el proyecto mítico de la enseñanza absolutamente no dirigida, de la co-educación y el “socratismo” para muchos, no hacen más que proyectar la necesidad de integración bajo la forma del ideal formal de la integración por la integración.

Por poco realistas que sean, las formas más extremas de esta ideología deben ser tomadas en serio porque podría ser que expresaran una de las verdades que el medio estudiantil más se preocupa por disimular. ¿Es en efecto ir demasiado lejos preguntarse si la ideología más extremista expresa la *verdad objetiva* de un grupo dominado por valores y hábitos de pensamiento que debe a su origen burgués, a su implantación parisina y al carácter más tradicional de su especialidad académica?

Por diferentes que sean, por mayores que puedan ser las desigualdades que los separan, tanto en sus condiciones de existencia como en sus posibilidades de éxito, los estudiantes tienen al menos en común el realizar, aunque más no sea sosteniendo el mito de la unidad antes que el juego de la diversificación, la identificación individual con algo que, sin ser un modelo, es menos que un ideal y más que un estereotipo, y que define una esencia histórica del estudiante. El esfuerzo por comprender algunas de las actitudes profundas de los estudiantes a partir de la forma genérica de la situación del estudiante se justifica en la medida en que esa situación encierra, al menos como posibilidad objetiva, la tentación de su relación con la condición de estudiante y con los estudios que vale como tipo histórico, aun cuando no sea más que desigualmente cumplido por las diversas categorías de estudiantes.

Si es en vano esperar descubrir modelos de comportamiento propiamente estudiantil bajo los conformismos esporádicos y cambiantes, ya sean de vestimenta, cosméticos o ideológicos, es tal vez porque los estudiantes se parecen sobre todo por la naturaleza de

la relación que mantienen con lo que son y con lo que hacen o, mejor dicho, con lo que dicen que hacen y que son. Si los comportamientos por los que el observador reconoce comúnmente al estudiante son en principio comportamientos simbólicos, es decir actos por medio de los cuales el estudiante muestra ante los demás y ante sí mismo su aptitud para ser autor de una imagen original de estudiante, es porque está condenado por la condición transitoria y preparatoria en la que está ubicado para ser sólo lo que proyecta ser o incluso para ser puro proyecto de ser.

Este proyecto no predetermina de manera unívoca el contenido de las conductas simbólicas en las cuales se realiza. La voluntad, a veces aplicada y metódica, de realizarse como estudiante, no supone el reconocimiento unánime de una imagen de estudiante ideal, pues la imagen de lo que se pretende realizar puede reducirse a la exigencia de realizar una imagen. Querer ser y querer elegirse es en principio rechazar aquello que no se ha elegido. Entre las necesidades rechazadas o transfiguradas, está en principio la vinculación con un medio social. Los estudiantes se suelen poner de acuerdo para eludir la simple referencia a la profesión de sus padres, sea cual fuese. El silencio avergonzado, la mentira a medias o la ruptura proclamada son las tantas maneras de tomar distancia con la idea insoportable de que una determinación tan poco elegida pueda determinar a alguien ocupado por completo en elegirse.²³ La aspiración a elegirse no obliga a un comportamiento determinado sino sólo a un empleo simbólico del comportamiento destinado a mostrar que se ha elegido ese comportamiento. También las afirmaciones o negaciones entre las cuales se reparte indistintamente el discurso que el estudiante tiene sobre el estudiante en general y sobre sí mismo como estudiante retornan siempre a la pregunta que hace a su ser, la pregunta por lo que es.

“Jamás pienso en mí como estudiante” (estudiante de arquitectura, veinte años). “No hay más que un estudiante, uno

²³ Las tasas de no respuesta a la pregunta vinculada a la profesión de los padres es siempre particularmente alta en una población de estudiantes.

no es más que estudiante" (estudiante de sociología, veinte años). "Soy estudiante como cualquier otra cosa" (estudiante de psicología, veintisiete años). "El estudiante soy yo, no puedo más que hablar de mí si se me pregunta" (estudiante de sociología, veintiún años).

Cuando una conducta muestra una regularidad o una frecuencia que se codea con la banalidad (se trate de cómo usar el impermeable o de la admiración por Cannonball Adderley), deja en la conducta que la rechaza su poder de diferenciación. Distinguirse en tanto estudiante es en efecto distinguirse de la esencia del estudiante en la que se encierra a los demás.

"Soy un caso particular, no correspondo a eso que se llama estudiante" (estudiante de arqueología, veinte años). "Yo no soy estudiante" (estudiante de psicología, veintiséis años). "El estudiante tipo es el estudiante independiente (...) Hay una moda, corrientes intelectuales, pero es nada más que algo seguido por aquellos que tratan de incorporarse al género estudiante" (estudiante de sociología, veinticuatro años). "La imagen del estudiante de la Sorbona: tiene mala cara, está pendiente de *Le Monde*, discute en los cafés (...) protesta contra la Sorbona porque allí no se es feliz" (estudiante de etnología, veintiún años).

Toda relación con una exigencia, sea cual fuese, tiende aquí a realizarse según la lógica de la transfiguración simbólica de la necesidad en libertad. Si la experiencia del espacio y del tiempo es tan irreal como sea posible, es porque los estudiantes reinterpretan simbólicamente sus obligaciones para así elegirse como estudiantes. Algunos lugares pueden ser frecuentados exclusivamente por los estudiantes, como los restaurantes universitarios, o mayoritariamente por ellos, como ciertos cafés, sin por eso acercarse socialmente a los pequeños grupos que allí se codean: si, a diferencia del café popular donde los intercambios abarcan a todos los "habitués", la unidad elemental de los cafés de estudiantes pasa por la simple asistencia, es porque muchos estudiantes se llegan hasta allí para consumir ante todo las significaciones simbólicas de las cua-

les está investido el café y el trabajo solitario en el café. Lejos de situarse y de situar en un espacio de comunicación o de cooperación, el café —como el cineclub o la sala de jazz— forma parte de un espacio mítico donde los estudiantes llegan para encontrar al estudiante arquetípico ante todo porque no es allí donde lo encuentran. Hasta la "pieza de estudiante", espacio impuesto por razones económicas, puede prestarse al juego de las transfiguraciones simbólicas. Por oposición a la pieza "en casa particular" o en el hogar, se inscribe —incluso para aquellos que deploran estar reducidos allí— en un espacio literario que privilegia los extremos opuestos, lo alto y lo bajo, la cueva y el granero, y muestra, en su propia pobreza, los riesgos de la vocación y el precio de la libertad.

Los estudiantes son parcialmente irreductibles a su clase de origen, e incluso a su condición y su práctica (siempre estrechamente ligadas a su origen), porque, novicios de la inteligencia, se definen por *la relación* que mantienen con su clase de origen, su condición y su práctica y porque, aspirantes a intelectuales, se esfuerzan por vivir esa relación según los modelos de la clase intelectual, reinterpretados por la lógica de su condición. Como reacción contra la disciplina del secundario, se afirman como sujetos de un libre albedrío cultural. El estudiante frecuenta el cineclub, compra discos y tocadiscos, decora su pieza con reproducciones, descubre la vanguardia literaria o cinematográfica. Se trate de discusiones políticas y culturales o de préstamos de libros y de discos, los intercambios no son siempre tan informados para que se pueda hablar de educación mutua, pero parecen tener al menos como efecto favorecer el reconocimiento de los valores de la cultura. Intercesores e intermediarios, los mayores convertidos en expertos entrenan a los más jóvenes en la adhesión obligada a un universo cultural que de otra manera correría el riesgo de aparecer como herencia de adultos o de mandarines.

Adolescente y aprendiz, el estudiante está más que cualquier otro en la búsqueda de maestros en pensar y en vivir; por eso es muy particularmente sensible al prestigio de los ejemplos que, futuro intelectual, no podría encontrar más que en el mundo intelectual, y,

con mucha frecuencia, en la fracción del mundo intelectual con la cual su práctica cotidiana se pone en contacto directo y permanente, es decir el cuerpo de profesores. Un grupo definido por la aspiración a la cultura favorece naturalmente la adhesión a los valores que la encarnan. Y ocurre que tal o cual maestro, frecuentado directamente, presenta la imagen prestigiosa del intelectual en el que uno espera convertirse: no hay currículum de estudiante que no esté atravesado por un “gran profesor”, y es siempre en nombre de un maestro prestigioso por lo que se rechaza la rutina de los simples pedagogos. El desdoblamiento de la *imago* profesoral permite al estudiante identificarse con los valores que encarna el “buen profesor”, a pesar de la repulsión por los profesores tiránicos, machacones o aguafiestas. El profesor puede incluso aparecer como garante y caución de la legitimidad de los intereses más alejados del universo académico: ¿no cumplen los estudiantes con su “esencia singular” —con la beatitud que acompaña naturalmente a semejante perfección— cuando sirven a las mismas causas políticas que sus maestros?

Se podrá objetar —está en el clima de la época— que la acción de los maestros ya no significa nada ante las influencias que compiten con ellos, como la de los medios modernos de comunicación, mejor pensados para atender las nuevas demandas. Sería demasiado fácil demostrar que la universidad sigue siendo, al menos en el medio estudiantil, el gran vehículo de la cultura más tradicional y también, de modo indirecto y secundario, de los contenidos culturales menos ortodoxos. Por ejemplo, los eruditos en cine o en jazz son mucho más escasos que lo que quieren creer los críticos enceguecidos por su interés profesional, infinitamente más raros en todo caso que en las artes que son objeto de una enseñanza. Y sobre todo son los sujetos más adaptados al universo académico quienes, valiéndose de las técnicas y los intereses académicos, realizan las mejores performances en esos terrenos.

Lejos de constituir una cultura paralela, competidora o compensatoria, el conocimiento del cine y del jazz varía en relación directa con la familiaridad con las artes tradicionales. Es por lo tanto natural que los grupos más integrados al universo académico y al más alto nivel obtengan los mejores resultados

en jazz y cine. Por ejemplo, teniendo que citar el nombre de directores de una serie de películas, el 94% de los politécnicos lograron dar al menos un nombre contra únicamente el 69% de los estudiantes de licenciatura. Del mismo modo, el 73% de los politécnicos muestran un conocimiento mínimo de jazz contra únicamente el 49% de los estudiantes de licenciatura.

Se conoce lo inhabitual de las empresas culturales propiamente estudiantiles, grupos de teatro o círculos de poesía, que no alcanzan cierta continuidad salvo cuando se apoyan en las instituciones universitarias o responden a exigencias académicas. Así, en la Sorbona, el grupo de teatro antiguo y el grupo de comedia moderna deben el ser mantenidos y desarrollados a un deslizamiento al cuasi profesionalismo, percibido como tal por la mayoría de los estudiantes que no conocen sus producciones más que en la medida en que les sirven a su preparación académica.

Dado que los estudiantes juegan a discutir, en sus opiniones declaradas o en sus actitudes superficiales, la eficacia de la acción académica, dado que quieren probar que la enseñanza no influencia a nada ni a nadie, se olvida que la enseñanza logra, en una gran medida, suscitar entre los alumnos la necesidad de los productos que provee. En efecto, el profesor tiene siempre por tarea crear la propensión a consumir el saber al mismo tiempo que la satisface. Puede ser que en la tradición universitaria francesa la acción de la enseñanza sobre el mercado de los bienes culturales aparezca más claramente. El carisma profesoral es una incitación permanente al consumo culto: la exhibición de virtuosismo, el juego de alusiones elogiosas o de silencios despreciativos alcanzan para orientar, muchas veces de manera decisiva, la práctica del estudiante. Se suele señalar, no sin ironía, que más de un estudiante se ha creído “filósofo” por haber tenido un profesor de filosofía prestigioso, pero no se percibe con tanta frecuencia que la influencia de los profesores se extiende a terrenos que no forman parte de la enseñanza.²⁴

²⁴ En respuesta a una pregunta abierta, las tres cuartas partes de los estudiantes asocian el acontecimiento más importante de su biografía artística a un profesor.

Productos del sistema, el estudiante y el profesor expresan su lógica: el estudiante no contribuye en nada a orientar la "producción" o la transmisión del saber; el profesor no consulta (o lo hace poco) al estudiante sobre sus necesidades y, cuando trata de hacerlo, se encuentra habitualmente con la pasividad o el asombro del estudiante quien, animado por una propensión indiferenciada a absorber el saber, espera precisamente del profesor que le indique las urgencias y elija él mismo satisfacer las necesidades que ha creado al decidir satisfacerlas. Por lo tanto, el profesor tiene la iniciativa en todo; a él le corresponde definir los programas, los temas del curso, los trabajos, las lecturas, así como la cantidad de fantasía que puede inyectarse sin riesgo en la máquina académica. En la situación actual, la investigación sobre el consumo puede equivaler a una investigación sobre la producción: para saber lo que consume el estudiante (y *a fortiori* el alumno de liceo), alcanza (o casi) con saber lo que produce la enseñanza. Los librerías de las pequeñas ciudades saben bien que, antes de aprovisionarse de Marx más que de Nietzsche, deben esperar a que el nuevo profesor de filosofía muestre su juego. En efecto, éste juega un papel importante en esta consagración académica de las novedades: se trate del curso sobre Heidegger, del lugar dado a Sartre o a la cibernética, a la eutanasia o a Mauriac, decretan (para sus cuarenta alumnos anuales) cuáles son las necesidades culturales nobles y cuáles no.

No es en absoluto sorprendente si, en estas condiciones, la empresa académica logra producir, un buen año, un mal año, un lote de consumidores particularmente adecuados. Para convenirse de esto basta con pensar en la ortodoxia cultural que testimonian esos productos de exposición que son los laureados de los concursos generales. En 1963, sobre los dieciocho primeros premios (de los cuales quince eran hijos e hijas de clase alta o de miembros de profesiones liberales y tres hijos de comerciantes), trece decían que iban a dedicarse a la enseñanza o a la investigación, testimoniando así su reconocimiento hacia una universidad que había sabido reconocerlos. Todos hacían de la lectura su ocio favorito y sus preferencias se agrupaban en el pequeño círculo de

la vanguardia consagrada: Camus, Malraux, Valéry, Kafka, Proust. Once de entre ellos decían preferir sobre todo la música clásica, dejando al jazz y al cine en segundo lugar. Finalmente, rechazaban con indignación la idea de que Johnny Hallyday pudiese representar a la juventud actual y ponían a Grecia a la cabeza de los países que les gustaría visitar. Así, cada año, los jóvenes laureados muestran, en sus proyectos futuros, las virtudes que celebran los artículos necrológicos. Viendo al primer premio de filosofía, de francés o de lenguas clásicas encarnar del modo más completo los valores adjudicados a la enseñanza clásica, se puede componer el tipo ideal de *homo academicus* en su forma juvenil: proveniente de padres y abuelos ellos mismos docentes, el primer premio de filosofía de 1964 tiene por proyecto prepararse para la escuela normal superior, de allí pasar a la licenciatura y convertirse en profesor de filosofía, mientras que el primer premio de versión latina "ha leído el conjunto de la literatura francesa con quince años y dos meses" y, "ferozmente individualista", "sorprendente por su precocidad", "sólo duda entre la investigación y la enseñanza" (diarios de junio de 1964).

Es sin duda un caso extremo, pero no es inevitable que una institución armada de tales medios de transmisión transmita algo, ¿será ese algo distinto de lo que quiere y cree transmitir? De hecho, a pesar de las apariencias, la universidad predica siempre a los conversos: dado que su función última es obtener la adhesión a los valores de la cultura, no necesita obligar ni castigar pues su clientela se define por la aspiración más o menos confesa de entrar en la clase intelectual. Pero, no siendo el acceso a la *intelligentia* un proyecto racional y razonable más que para una fracción restringida de los estudiantes, ¿cuál puede ser la función de esa experiencia ficcional y lúdica de la condición de intelectual que se hace cumplir durante varios años a todos los estudiantes, incluidos los que no serán intelectuales?

La mala fe colectiva gracias a la cual algunos estudiantes logran mistificar la verdad de su trabajo actual disimulando el porvenir para el que los prepara es la primera forma de la astucia de la razón universitaria. Cumplen con el ejercicio simbólico de la

profesión bajo el modo de “hacer como si”, como dice Jean Château respecto del niño, como si las tareas del intelectual pleno fueran, bajo cierta relación y para ciertas categorías de estudiantes, una de las condiciones de la adhesión a los valores que dominan el mundo intelectual. A la manera del colegial de la *belle époque*, el estudiante de letras o de filosofía puede, aún hoy, vivir los tiempos de estudio como retiro inicial que prepara para una vida exclusivamente intelectual y puede ser que se necesite (o se necesitaría hasta aquí) que sea así. Lejos de ser considerado como un simple medio, el aprendizaje es un fin en sí mismo. A consecuencia de la autonomización actual de los estudios y al precio de una doble negación del *terminus a quo* y del *terminus ad quem*,²⁵ se puede tener la ilusión de vivir plenamente la vocación intelectual. A partir de esto, el aprendizaje del juego y del doble juego con los determinismos sociales aparece como una buena preparación profesional pues asegura la adquisición de técnicas por las cuales el intelectual podrá darse la experiencia, real o ficcional, de la *freischwebende Intelligenz*.²⁶

¿Acaso esta ilusión no está favorecida por la irrealidad misma de la práctica universitaria? Lo es hasta el punto que las sanciones y obligaciones específicas resultan amortiguadas y debilitadas. Por una complicidad tácita entre estudiantes y profesores, la disciplina universitaria no puede ser impuesta ni sufrida como imperiosa e impiadosa: el fracaso no alcanza jamás, aunque se lo viva como un drama, la gravedad de una expulsión. Por la propia naturaleza de la sanción más seria que encierra —el examen—, el sistema universitario está sin duda más cerca del juego que del trabajo. Pero se sabe que, impulsado por la inquietud de ser algo o alguien, el estudiante está dispuesto a la interrogación permanente sobre sí y que, impregnados del espíritu esencialista que

habita una institución encargada de establecer jerarquías indiscutidas, los profesores se sienten encargados de juzgar a los estudiantes más que nada en el ser que aparece en su producción, exposición o disertación —las formas del ejercicio—, un “hacer” ficticio cuyo único fin es manifestar las aptitudes virtuales y definitivas, es decir esenciales. Se comprende entonces que el estudiante esté condenado a buscar en el valor que el juicio de la Educación adjudica a sus “obras” el único signo indiscutible de la elección. Profesores y estudiantes pueden percibir la irrealidad de las pruebas y las sanciones académicas o burlarse de ellas sin dejar de comprometerse con los valores teatrales de la salvación personal.²⁷ La disertación es unánimemente considerada como pretexto, pero pretexto para juzgar a los hombres o, por lo menos, al hombre universitario que existe en todos los hombres de nuestras sociedades y que los universitarios no son los únicos en considerar como el hombre completo. Si el universo académico evoca por más de una característica el universo del juego, campo de aplicación de reglas que no valen hasta tanto se acepte jugar con ellas —espacio y tiempo limitados y arrancados al tiempo real donde pesan los determinismos—, es porque, más que cualquier otro juego, propone o impone a aquellos que lo juegan la tentación de meterse en el juego haciendo que crean que su ser está en juego.

Y el cuestionamiento de la universidad y de la cultura de la universidad, ¿no obedece también al modelo universitario por excelencia, el del rechazo cómplice y ficcional de la *disputatio de quolibet*²⁸ o de la *dissertatio de omni re scribi*, ejercicios sumamente formales por los cuales la institución enseña, planteándolos como exigencia, el ejercicio de la libertad intelectual? En efecto, ¿có-

²⁵ Es decir, con relación a qué y a quién (T.)

²⁶ La traducción literal de la expresión sería “intelectual flotante” y hace alusión a lo que Bourdieu llama en otros textos profetas de lo universal, que piensan sus teorías sin el menor anclaje en las condiciones socioeconómicas. (T.)

²⁷ Es en las clases preparatorias de los grandes colegios y más especialmente los literarios, donde la mística del éxito educativo como signo de salvación personal es llevada a su paroxismo. Se conocen los dramas que determinan ciertos fracasos y, no en menor medida, ciertos éxitos.

²⁸ Ejercicio de origen medieval en el cual se elige un tema libre para una exposición oral. La disertación es el mismo ejercicio, pero realizado por escrito. (T.)

mo no ver que la rebeldía contra el sistema académico y la evasión hacia entusiasmos heterodoxos cumplen, por caminos retorcidos, con los fines últimos que persigue la universidad? Al suscitar, incluso contra sus preferencias, la adhesión rebelde a una "anticultura" considerada más viva y verdadera, el profesor más rutinario cumple a pesar suyo su función objetiva: determinar a los neófitos a adorar la cultura y no ser sólo el universitario encargado de organizar el culto de la cultura. En resumen, astucia suprema de la razón académica, las exigencias hacen que los más recalcitrantes terminen adhiriendo a los valores que niegan ficticiamente aquello para lo que sirve la exigencia. Las conductas aparentemente más bohemias no suelen ser más que la obediencia a los modelos tradicionales fuera del campo tradicional de aplicación de esos modelos y los francotiradores de la cultura, buenos alumnos que se hacen la rabona. ¿Sería la misma la pasión por el western si no apareciera como el lejano oeste de la cultura? El responsable del cineclub amplía las exposiciones o las intervenciones que el profesor de letras o de filosofía se esfuerza en vano por suscitar. Así, la revuelta contra la exigencia externa de la regla es uno de los caminos por donde se realiza la interiorización de los valores que impone la regla. Como en el mito freudiano, es con la muerte del padre donde empieza el reinado del padre introyectado.

¿Hay que sorprenderse si los estudiantes de letras de París presentan una imagen ideal-típica, es decir a la vez completa y caricaturesca, del estudiante como novicio intelectual, ocupado en hacer sus pruebas de intelectual autónomo ejercitándose en el juego que hace del arte de decepcionar las expectativas el modo privilegiado del ejercicio de la libertad intelectual?

Es en París donde está más marcado el rechazo a dejar transparentar la influencia del medio familiar sobre las opiniones políticas: en efecto, aunque la Universidad de París cuenta con la proporción más alta de estudiantes de origen burgués, el porcentaje de estudiantes que se dicen de izquierda es aquí más fuerte que en provincias, donde las opiniones políticas de izquierda están muy vinculadas a la pertenencia a sectores desfavorecidos.

También el porcentaje de estudiantes que, diciéndose de izquierda, rehúsan reconocerse en un partido de izquierda es mayor en París que en provincias; y aquellos que, para definirse políticamente, experimentan la necesidad de crear etiquetas originales, como "trotskismo renovado", "anarquismo constructivo", "neocomunismo revolucionario", son parisinos en sus dos tercios. Más generalmente, si, en sus elecciones estéticas que se suelen dirigir hacia la vanguardia, o sus elecciones políticas, frecuentemente extremistas, los estudiantes parisinos están y se pretenden en ruptura, si se comprometen o pretenden comprometerse contra la corriente y contra la moda, obedeciendo al conformismo del anticonformismo, es porque los valores del diletantismo y de la desenvoltura que los estudiantes burgueses importan al medio estudiantil y que se imponen, sobre todo en París, al conjunto del medio estudiantil, están en afinidad con los valores que entran en el ideal intelectual de una inteligencia sin ataduras y sin raíces.

Es por eso por lo que tienden más que todos los demás a confundir las rupturas simbólicas de la adolescencia con una realización intelectual. Así, numerosos estudiantes para quienes tantas elecciones siguen regidas por los modelos más tradicionales construyen la imagen que se hacen del intelectual sin ataduras desatándose de las normas sexuales. El alto rendimiento simbólico de estas libertades se revela por las inversiones formales que autorizan: "A la valorización de la virginidad (...) le ha sucedido otra mística: la de la virginidad que hay que perder a cualquier precio".²⁹ Y el encanto de ciertos compromisos políticos suele deberse, al menos en parte, a que permiten consumir simbólicamente la ruptura con el medio familiar bajo la forma a la vez menos costosa y más escandalosa. El juego típicamente intelectual de la toma de distancia respecto de todas las limitaciones, se trate del origen social o del futuro profesional y de los estudios que lo preparan, sostiene y apela al juego de la disimilación por la disimilación misma. Cuan-

²⁹ Mme. AMADO LÉVY-VALENSI, "L'étudiant possède-t-il une affectivité d'adulte?", *Lille - U*, n° 7, nov.-dic., 1963.

to más se mantengan en silencio las diferencias que se deben al origen social, más se las expresa deliberadamente en las opiniones, mientras que los gustos son manifiestos y manifestados. Son pocas las sociedades donde las sectas se oponen, se componen y descomponen tan rápidamente y según mecanismos tan complejos; pocos grupos en los que el juego de las polémicas movilice tantas energías y suscite tantas pasiones. Así, los minoritarios de una agrupación pueden oponerse a la mayoría de esa agrupación sin por eso unirse a la posición de la mayoría de una agrupación más vasta donde aquellos que se diferencian son ellos mismos minoritarios.³⁰

Aunque la mayoría de los estudiantes no participan más que de lejos en esos debates y no suelen reconocerse en ellos más que con bastante dificultad, las ideas políticas o los valores estéticos que oponen y por los cuales se oponen en discusiones interminables obedecen a la misma lógica. La voluntad de distinguirse puede hallar un terreno fértil tanto en el orden político como en el filosófico o el estético: un trotskismo se opone a otro y de otro modo que se opone al maoísmo mientras que los admiradores del primer Antonioni se oponen a los seguidores del segundo, y una y otra capilla se ponen de acuerdo para ejecutar a Bergman pero por razones diferentes. De hecho, la búsqueda de la diferencia supone el consenso sobre los límites dentro de los cuales se puede jugar al juego de las diferencias y sobre la necesidad de jugarlo dentro de esos límites. Pero existiendo la dificultad de que hay que buscar verdaderas diferencias sin salirse de los límites del consenso, las oposiciones corren siempre el riesgo de ser ficticias o formales y uno se expone a no discutir nunca lo esencial porque hay que estar de acuerdo sobre lo esencial para poder discutir.

Es en París donde es más manifiesta la alianza del consenso y del disenso dentro de los límites del consenso. La proliferación de grupúsculos opuestos y los conflictos de las tendencias

³⁰ Éste es el modelo simplificado de las relaciones más frecuentes en el seno de la burocracia sindical, por ejemplo las relaciones de una dirección de grupo parisino en la FGEL y de la FGEL en la dirección de la UNEF.

rivales no deben disimular que el 79% de los estudiantes de letras de París se dicen de izquierda contra el 56% de los literatos provinciales y que sólo el 20% se dicen hostiles a toda participación sindical contra 35% en provincias. El cuerpo de opiniones obligadas permanece generalmente idéntico aun cuando recibe tonos diferentes según las escuelas de pensamiento: por ejemplo, si bien los "compromisos" se expresan a través de conductas y vocabularios muy diversos, la regla de juego es que no hay que cuestionar jamás la necesidad de "comprometerse" y, más precisamente, de "comprometerse concretamente". Del mismo modo, los estudiantes pueden entrever el carácter lúdico de sus discusiones sin cesar por completo de tomarlas en serio: "Las discusiones, ¿son útiles o inútiles? Ocupan mucho tiempo pero hacen parte del traqueteo cotidiano" (hijo de clase alta, París). "Hay toda clase de reuniones, discusiones en los cafés, que valen la pena, que no son forzosamente idiotas por completo, además, pueden ser políticas o sociales; generalmente no aportan gran cosa, pero, en fin, toman cierto tiempo" (hijo de comerciante, París). "Cada día en el café puede considerarse como ocio; en fin, es un momento de esparcimiento, una manera de considerar las cosas que se discuten directamente en clase" (hijo de clase alta, París). "El domingo a la noche en un cuarto: hago venir a los compañeros para discutir; eso es ocio, si se lo quiere ver así" (hijo de clase alta, París).

La presión ejercida directamente por el medio no puede explicar ni la fuerza del consenso ni el gusto por las oposiciones formales en los límites del consenso, pues, se lo ha visto, el mundo estudiantil está en París menos integrado que en cualquier otra parte. Sin duda, los juegos ideológicos no son más que un aspecto de toda una actitud con relación a los estudios y a la vida intelectual que está normalmente autorizada por la situación de privilegio. Al no poder distinguir con claridad las condiciones de existencia y las condiciones de trabajo, se suele ignorar que las condiciones de existencia de los estudiantes parisinos son sensiblemente mejores que la de los estudiantes provincianos: es en París donde el porcentaje de estudiantes provenientes de las clases más favorecidas es más elevado así como lo es el porcentaje de es-

tudiantes alojados con su familia o que reciben recursos de ella, mientras que la proporción de aquellos que obtienen sus ingresos de un trabajo remunerado alcanza allí su cifra menor. Sabiendo que las ventajas culturales que se asocian regularmente al origen burgués se redoblan por la residencia parisina, se comprende que, al acumular todos los privilegios, los estudiantes burgueses de París estén en condiciones de manifestar, más que todos los demás, la desenvoltura y el desapego respecto de los estudios en los que se reconoce la maestría intelectual y sean más que los otros impulsados a las audacias políticas que les procuran las satisfacciones de una adhesión al consenso intelectual mucho más meritorio aparentemente por el simple hecho de ser deliberado.

Pero las diferencias más importantes, al menos en el terreno de las actitudes profundas, tal vez se deban a la naturaleza de la relación que los parisinos y los provincianos mantienen con la institución universitaria, el cuerpo de profesores y el medio intelectual. Más cercanos al centro de los valores intelectuales, los estudiantes parisinos sufren más fuertemente su atracción. La proximidad a los cenáculos, el conocimiento de los matices que los separan y que no son perceptibles salvo para los iniciados directamente o por interpósita persona, o, mejor aún, por aquellos que pertenecen por nacimiento a la familia restringida o ampliada de los intelectuales, en resumen todo el capital de informaciones que no se adquieren más que por la frecuentación de los seminarios, las conferencias, los debates o los mitines, por la lectura de las revistas de moda o por la participación en grupúsculos donde nunca falta algún intermediario informado, dan a los grandes debates teóricos un aire de cotilleo y una familiaridad a la vez sacralizadora y desacralizadora, completamente análoga a aquella que permite a los humildes de Roma la conversación irrespetuosa sobre los respetables secretos de la Curia.

Además, la dependencia respecto de la tutela universitaria es mayor en provincias que en París, mientras que el estudiante parisino encuentra en la pluralidad de profesores el medio de relativizar el prestigio (si no la autoridad) de cada profesor y, más radicalmente, en la diversidad del mundo intelectual el modo de

relativizar el prestigio profesoral. El estudiante de provincias está condenado a la universidad y al universitario que reina como maestro en su disciplina y, más encadenado a las exigencias académicas hasta en sus intereses más libres, está menos inclinado a vivir sus estudios como una aventura intelectual.

Por lo tanto, todo predispone a los literatos parisinos a entrar en los juegos del París literario. Disponiendo para su formación de todo un arsenal retórico y del gusto por las ideas, se sienten por lo tanto mucho más seguros para intervenir en los debates ideológicos del momento a los que son objetivamente invitados por su situación de público en disputa. Pero cuando lo hacen, como hoy a propósito de la crisis de la enseñanza, tienden a aportar sus grandes ambiciones y sus pequeños dramas, ampliando a escala del universo una experiencia que están inclinados a vivir y a pensar como universal porque la viven y la piensan en un universo que tiene por vocación pensar lo universal. Así, dado que en letras, filosofía o en ciencias sociales la frontera entre la charlatanería sentenciosa y la discusión científica es menos clara que en otras disciplinas, porque el conocimiento que se adquiere como cierto tiene menos posibilidades de percibirse como tal, los estudiantes de estas materias pueden hacer de lo que no es más que una ilusión de novato un principio de reflexión con pretensión de universalidad sobre la enseñanza. Los juegos ideológicos podrían ser entonces una de las maneras de superar la experiencia angustiosa y desdichada de la condición de estudiante. La búsqueda de la originalidad a cualquier precio tiene sin duda una función particularmente vital para el estudiante parisino que, colocado en condiciones de trabajo extremadamente difíciles, experimenta a cada momento la inquietud que le suscita el contacto amenazante con una multitud de competidores desconocidos. No está excluido más que de las experiencias más fácilmente confesadas, como el aplastamiento o el aislamiento, que expresan, desplazándola, la ansiedad fundamental del estudiante: condenado a plantearse sin cesar la pregunta por lo que es y lo que vale y no teniendo otro signo del valor de su elección que el éxito académico, es en su ser donde se siente afectado por el fracaso o el anonimato. Al igual

que los esfuerzos o las astucias para hacerse notar por el profesor ("hacerse ver bien") o su contrario, el sarcasmo y la denigración, los debates ideológicos están entre los medios de escapar a esta casi experiencia del desamparo.

Si el mito de la autoeducación, utopía aristocrática propia de los pequeños grupos de elegidos que pretenden determinar por sí mismos los fines de su actividad, ha conocido recientemente tal éxito es tal vez porque esa ideología llegaba para colmar las expectativas más profundas y más inconfesadas de los estudiantes de literatura parisinos y burgueses, instaurando una fiesta permanente: a través de la fiesta, un grupo puede afirmar su integración intensificando ficticiamente los intercambios simbólicos. Se pueden así saborear más plenamente las gratificaciones que provee la integración dándose a sí mismo en espectáculo como grupo integrado, sin que ese juego de integración tenga otro fin que el refuerzo de la integración.³¹

Por complicado que sea reconocer aquello que divide y que une realmente a los estudiantes y si es difícil distinguir qué forma parte del juego y qué de lo serio en sus compromisos, sus convicciones y sus ejercicios, es porque las ideologías y las imágenes que suscita la relación tradicional con la cultura condenan a la práctica universitaria, sea profesoral o estudiantil, a aprehender lo real sólo de manera indirecta o simbólica, es decir a través del velo de la ilusión retórica. Para comprender el modelo de la relación que une a la ideología con la significación objetiva de las conductas, hay que ubicarse en el caso puro en el que estarían dados al mismo tiempo la actitud tradicional respecto de la cultura que estimu-

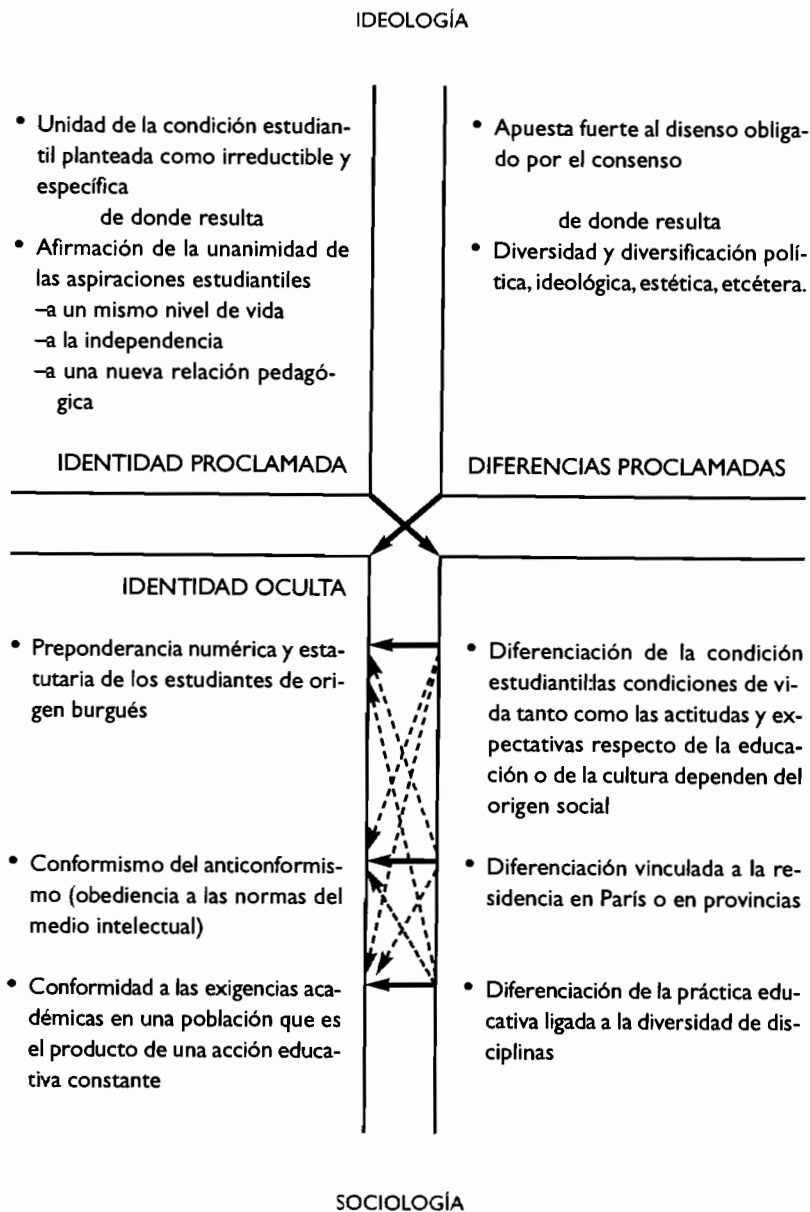
³¹ Si tocamos aquí este debate, es sólo porque, en las oposiciones entre organizaciones científicas y literarias, parisinas o provincianas, el análisis sociológico aprehende algo que es distinto y más que el enfrentamiento de tesis que pueden evaluarse sólo desde el juicio político. Es evidente que esos conflictos expresan si no intereses realmente opuestos, al menos diferencias de espíritu estrechamente ligadas a las diferencias sociales entre los grupos en conflicto.

lan y perpetúan las disciplinas, el contacto con el mundo intelectual favorecido por la residencia en París y la libertad sin riesgos que autoriza un origen social acomodado. Aparece entonces como la imagen recobrada de su condición la representación que se hace el estudiante de su condición y que reúne ese conjunto de rasgos —es decir el literato parisino hijo de intelectual tomado como *tipo ideal* del estudiante—. Cambiando el *a favor* por el *contra*, la sociología de las ideologías revela la identidad que disimulan las diferencias proclamadas y las diferencias que se esconden bajo la identidad proclamada.³²

Si es verdad que el determinante fundamental de las actitudes es el origen social, si es cierto que los estudiantes provenientes de la burguesía siguen siendo la mayoría y que los valores que deben a su medio continúan imponiéndose a ellos, y a través de ellos, a los estudiantes provenientes de otras clases, se puede considerar legítimamente que el medio estudiantil debe muchas de sus características al grupo que sigue allí dominante, numérica y estatutariamente. Los novicios de la inteligencia se reclutan sobre todo entre los estudiantes de origen burgués porque los juegos de la inteligencia libre suponen que los estudios sean vividos como un juego que excluya toda otra sanción salvo la definida por la regla del juego y no como un aprendizaje sometido a la prueba del éxito profesional. En consecuencia, uno se alejará de la descripción *ideal-típica* que presta al conjunto de los estudiantes las características del grupo dominante a medida que se acrecienta la proporción de estudiantes provenientes de las clases populares, portadores de nuevos valores y condenados a una experiencia más realista de la situación de estudiante. Aunque este cambio no resulte tan rápido, porque los estudiantes de origen burgués podrán dejar de ser mayoritarios numéricamente sin que las normas y valores que han legado al medio estudiantil dejen de ser considerados, incluso por las categorías recién llegadas a la enseñanza superior, como inseparables de ese medio.

³² Véase en página siguiente, cuadro n° 5.

CUADRO 5



La condición de estudiante no condena indistinta y uniformemente a todas las categorías de estudiantes a una experiencia irreal y lúdica. En las preguntas que se plantean a propósito de su rol actual y futuro, los estudiantes muestran, sobre todo después de algunos años, una seriedad indiscutible y no es indiferente que se planteen explícitamente la cuestión de la seriedad de sus reivindicaciones. Pero la irrealidad de la condición de estudiante no se desvanece por la sola virtud de la intención de seriedad. Mejor aún, ¿no será de un sentimiento agravado de la irrealidad de la experiencia académica de donde nacen tanto las preguntas serias sobre la seriedad de la condición de estudiante como las preguntas irreales sobre los problemas reales?

En efecto, hay que distinguir la irrealidad que la experiencia del estudiante debe al hecho de que su condición no es un oficio más que por analogía del irrealismo al cual predisponen desigualmente las condiciones de vida más o menos favorables. La inclinación al irrealismo no es exclusivamente función de la parte de irrealidad que encierra la situación: así, la experiencia fútil y frívola que el estudiante burgués tradicional (hijo de escribano, seguro de que será escribano) podría tener de sus estudios colabora en una mínima parte con la irrealidad constitutiva de la condición de estudiante. Por el contrario, los actuales estudiantes de letras pueden ignorar por completo la experiencia folclórica de los estudiantes del pasado y sin embargo sentir la irrealidad del futuro que demuestran sus conductas más evidentes y a la que apelan con sus deseos más intensos; pueden incluso, si son de origen pequeñoburgués o popular, experimentar la irrealidad de una enseñanza poco transformada en sus métodos y a veces en su contenido, porque está poco adaptada a las expectativas y a los intereses que deben a su medio o tal vez porque aspiran a un futuro profesional sobre el cual tienen una preocupación más realista. Por otra parte, la indiferencia a las realidades no da jamás como resultado que las conductas no se organicen, consciente o inconscientemente, con referencia a las posibilidades objetivas de alcanzar el lugar para el que uno se prepara. Así, el grado de adhesión al juego intelectual y a los valores que implica no es jamás independiente del

origen social. En nombre de la "seriedad" se disimulan por lo tanto dos maneras de vivir la condición de estudiante. Una es característica sobre todo de los estudiantes de origen burgués, quienes hacen de sus estudios una experiencia en la que no entran problemas más serios que aquellos que ellos introducen allí. La otra expresa la inquietud por el futuro propia de los estudiantes provenientes de los sectores sociales más alejados de la cultura académica y condenados a vivirla irrealmente. Se sigue de esto que las denuncias de irrealidad no tienen para todos la misma seriedad y que las experiencias más serias de irrealidad no predisponen necesariamente al realismo.

3. ¿APRENDICÉS O APRENDICES DE BRUJO?

“La necesidad de ser educado existe entre los niños como un sentimiento que les es propio por no estar satisfechos con ser lo que son. (...) La pedagogía del juego trata al elemento pueril como algo válido por sí mismo, lo presenta a los niños como tal y rebaja para ellos lo que es serio. La propia pedagogía tiene una forma pueril, poco considerada hacia los niños. Al representarlos como acabados siendo que se sienten en estado de inacabamiento, al esforzarse así por mantenerlos contentos, perturba y altera su verdadera necesidad espontánea, que es mucho mejor. Tiene por efecto el desapego por las realidades sustanciales, del mundo espiritual, y en principio el desprecio a los hombres, que se presentan ellos mismos como pueriles y despreciables para los niños y, finalmente, la vanidad y la confianza de los niños ple-nos de la sensación de su propia distinción.”

F. W. HEGEL, *Principios de la filosofía del derecho*.

Para comprender en qué y por qué la situación del estudiante encierra la posibilidad objetiva de una relación irreal o mistificada con los estudios y el futuro al que preparan, hay que construir, al menos con fines heurísticos, el *tipo ideal* de la conducta estudiantil perfectamente conforme a la racionalidad, conducta que ape-lará exclusivamente a los medios considerados adecuados con re-ferencia a los fines planteados de manera unívoca. Por más alejada que esté de la realidad, esta construcción ficticia no es en absolu-to una imagen ideal pues resulta del desarrollo lógico de la reali-dad implicado en el hecho de ser estudiante o de estar en la situa-ción de estudiante. Además de comprenderse mejor el sentido de las conductas reales al confrontarlas con la conducta *ideal-típica-mente* racional, dotada de la evidencia propia de toda conducta ra-cional, la explicitación completa de todo lo que encierra la reali-zación racional de los estudios permite evaluar la distancia que separa a las conductas de las diferentes categorías de estudiantes de la conducta racional y, más precisamente, relacionar las con-ductas no con una norma arbitrariamente elegida sino con un mo-delo construido de lo que sería la conducta estudiantil si estuvie-ra perfectamente de acuerdo con lo que pretende ser —en algunas de sus expresiones ideológicas— con referencia a los fines que se plantea por su propia existencia. Si sucede que el modelo de la conducta construida en la hipótesis de la conformidad a los fines racionales que están objetivamente inscriptos en la situación de estudiante parece utópico cuando se lo compara con las conduc-tas reales de los estudiantes, y que hace aparecer como utópicas las conductas milenaristas de algunos grupos estudiantiles, es que habrá cumplido con su función de piedra de toque de la raciona-lidad y del realismo de las conductas y las ideologías.

Hay que tomar partido en esto: para el estudiante se trata de hacer, lo que no es jamás otra cosa que hacerse. Únicamente el afán retórico puede llevar a olvidar lo que hace a la definición misma del rol del estudiante: estudiar no es crear sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o, en la mayoría de los casos, como usuario o transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir como docente o como especialista. Más generalmente, estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir.

¿Hay que concluir que el estudiante está condenado a un rol pasivo, como si no hubiera otra alternativa que entre la digestión y la creación? La imagen romántica del trabajo intelectual y la impaciencia de las disciplinas impuestas a uno mismo conducen a algunos a tildar de infantil la actividad específica del *aprendiz de intelectual*, a saber el aprendizaje de la actividad intelectual a través del entrenamiento y del ejercicio. Pues al organizar ese "hacer" ficticio, la educación prepara con ese ejercicio a los estudiantes para hacer, haciendo lo que hay que hacer para hacerse.

Dicho de otro modo, el estudiante no tiene ni podría tener otra tarea que trabajar por su propia desaparición en tanto que estudiante.³³ Lo que supondría que se asume como estudiante y como estudiante provisorio: trabajar en su propia desaparición en

³³ Se podría objetar que no definimos aquí más que una de las racionalidades posibles de la enseñanza, muy particularmente la de la enseñanza superior. El tipo racional de relación con los estudios, del que esbozamos algunas características, no es más que el tipo ideal de aprendizaje intelectual al cual se puede criticar con toda la razón del mundo por reducir los estudios. Pero esta definición mínima está puesta aquí en primer plano porque en la representación carismática de los estudios que tienden a hacerse estudiantes y profesores es aquella la más completamente rechazada. Se verá más adelante que los vestigios tradicionales o carismáticos pueden tener una función positiva, sobre todo en las disciplinas más tradicionales como letras o filosofía.

tanto que estudiante sería entonces trabajar por la desaparición del profesor como profesor apoderándose de aquello por lo cual es profesor, ayudado en esto por el profesor que se daría como tarea preparar su propia desaparición en tanto que profesor. Esto sirve para mostrar que la mistificación por excelencia consiste en negarse mágicamente en tanto que estudiante negando al profesor como profesor por medio de la utopía de la participación en la creación de la cultura, es decir, creyendo abolirse en tanto estudiante cuando no se hace más que rehusarse a ser estudiante sin imponerse la paciencia y el trabajo de la negación.

Los modelos de conducta profesional y de conducta estudiantil construidos según la hipótesis de la racionalidad de los fines y de los medios están, como se ve, igualmente alejados de la realidad actual. Así, profesores y estudiantes pueden estar de acuerdo en la denuncia de la pasividad de los estudiantes sin dejar por eso de disfrutar de las ventajas que les procura. Es demasiado evidente que, sobre todo en París, el estudiante está condenado a no ser nunca algo más que el término pasivo de la relación pedagógica. Si se percibe como sujeto manejado, desprovisto de iniciativa y reducido, como una estatua de Condillac, a una pura receptividad es porque de hecho toda su actividad es la del registro: acumula material y mentalmente el saber y, dispensado de crear y sobre todo de ejercitarse en crear, es el receptáculo puro del saber profesoral. Pero imputar ese estado de cosas únicamente al conservadurismo de los profesores autoritarios es dispensarse de analizar las satisfacciones profundas que procura a los estudiantes, lo que conduciría a comprender mejor las satisfacciones que asegura en el mismo movimiento a los profesores: jamás un profesor exige toda la pasividad que los estudiantes le otorgan y la invitación profesoral a la participación activa no alcanza para sacar de la pasividad a los estudiantes modelados por el sistema y sometidos a la lógica del sistema, como tampoco lo logra el espartaquismo estudiantil que rechaza la opresión profesoral en nombre del mito de la creación estudiantil, como si la pasividad sólo tuviera como su opuesto a la creación.

Del mismo modo que todo el mundo acuerda en definir al estudiante como alguien que estudia, sin sacar de eso las mismas consecuencias, también se convendrá con certeza que ser estudiante es prepararse a través del estudio para un porvenir profesional. Pero no es superfluo desplegar todas las implicaciones de esta formulación. Es en principio decir que la acción de estudiar es un medio al servicio de un fin que le es exterior, es decir luego que la acción presente sólo adquiere sentido con referencia a un futuro que ese presente no prepara sino preparando su propia negación. Se sigue de allí que una condición que se define como provisoria no puede deber su seriedad más que a la condición para la que se prepara, o, en otros términos, que el presente no tiene realidad salvo por procuración o por anticipación. También, a condición de llevar la lógica a su extremo, la manera más racional de cumplir con el oficio de estudiante consistiría en organizar toda la acción presente con referencia a las exigencias de la vida profesional y en poner en práctica todos los medios racionales para alcanzar, en el menor tiempo posible y lo más perfectamente posible, ese fin explícitamente asumido.³⁴

La realidad es muy diferente. Todo sucede como si los estudiantes, beneficiándose en esto de la complicidad interesada de sus profesores, trabajaran inconscientemente en disfrazarse la verdad de su trabajo separando su presente de su futuro y a los medios de los fines a los que se supone que deben servir. Si lo que hacen los estudiantes, es decir lo que se les hace hacer, les suele

³⁴ Se puede oponer a la definición de enseñanza "racional" que se propone explícitamente aquí, a través de una descripción *ideal-típica* del aprendizaje racional, que las demandas del sistema económico ya no se formulan hoy en términos de especialización estricta y que el acento está puesto, por el contrario, sobre la adaptabilidad a múltiples tareas. No es más que una discusión sobre palabras, pues en el fondo se trata de un nuevo tipo de especialización exigida por las transformaciones del sistema económico. Por otra parte, no está en nuestra intención proponer una enseñanza estrictamente especializada, lo que serviría para reafirmar las desigualdades culturales pues el medio familiar resultaría el único vehículo de la cultura académica. Las ambigüedades de la acción educativa resultan mucho

parecer un "fingimiento" o un "hacer como si", es porque el trabajo no se acompaña, como en otras partes, de las gratificaciones serias y palpables que se continúan directamente de las tareas profesionales. Un futuro ligado al presente por demasiadas mediaciones corre siempre el riesgo de ser considerado como ficticio y de manera ficticia. La autonomización de un estado esencialmente provisorio y transitorio permite al estudiante olvidarse como tal al olvidar su futuro. Con ese fin, la tradición universitaria le propone dos grandes modelos que, en apariencia contradictorios, están igualmente probados, "el animal de exámenes" o el "diletante".³⁵ El primero, fascinado por el éxito académico, pone al servicio del examen el olvido de todo lo que esté más allá de él, comenzando por la calificación que supone que garantiza el examen. Al estudiante "obsesionado" por el horizonte limitado de los plazos académicos se opone, en apariencia, el "diletante", que no conoce más que los horizontes indefinidamente postergados de la aventura intelectual. La ilusión del aprendizaje como fin en sí mismo cumple con la aspiración a la condición de intelectual, aprendiz eterno, pero sólo de manera mágica, pues debe negar los fines a los que sirve realmente el aprendizaje, a saber el acceso a una profesión, aunque sea intelectual. En ambos casos, es el mismo esfuerzo por inmovilizar de modo ficticio —eternizándolo o autonomizándolo— un presente que apela objetivamente a su propia desaparición.

Estas dos maneras de vivir la vida de estudiante sin vivirla no conviven tan felizmente entre los estudiantes, y a veces dentro del mismo estudiante porque son producidas y estimuladas por todo

más funestas cuando ninguna institución puede reemplazar a la escuela cuando se trata de hacer acceder al mayor número a la cultura bajo todas sus formas, desde la frecuentación de los museos hasta el manejo de nociones y técnicas económicas o la conciencia política. El hecho de que las artes y las letras sean las que se enseñan más frecuentemente según los métodos tradicionales (en razón misma de la función social de esta cultura) no debe hacer concluir que no existe, en este dominio como en otros, una pedagogía racional.

³⁵ Estas virtudes tienen sus excesos que profesores y estudiantes se ponen de acuerdo en ridiculizar: "la obsesión" y "el camelo".

el sistema universitario y porque procuran a los profesores, a la vez adversarios y cómplices, las razones y los medios de vivir el oficio de profesor tal como les gusta. En efecto, alcanza con que el estudiante se haga de su condición una imagen racional y realista para que el profesor se vea enfrentado a exigencias que lo relegan al rol de auxiliar pedagógico. La tarea profesional del profesor no es ya más que un momento de un proyecto profesional del cual deja de ser dueño y cuya verdad se le escapa. Del mismo modo que algunos estudiantes se niegan mágicamente en tanto que estudiantes o, lo que resulta ser lo mismo, niegan mágicamente al profesor en tanto profesor, de igual modo, numerosos profesores que se las ingenian valiéndose de todos los recursos del carisma para negar la posibilidad de su propia negación en tanto que maestros, se rehusarían absolutamente a ese rol instrumental.

La experiencia mistificada de la condición de estudiante autoriza la experiencia encantada de la función profesoral: la puesta en relación, técnicamente acondicionada, entre un pedagogo y un aprendiz puede ser sustituida por un encuentro de elección entre elegidos. Dado que permite a los profesores aparecer como maestros que comunican una cultura total a través de su don personal, ese juego de las complacencias recíprocas y complementarias obedece a la lógica de un sistema que, como el sistema francés en su forma actual, parece servir a los fines tradicionales más que a los racionales y trabajar objetivamente para formar hombres cultivados más que hombres de oficio.³⁶ El propio curso magistral sigue siendo un intercambio pues la proeza del virtuoso se dirige implícitamente a sujetos dignos de recibirla y de apreciarla. El intercambio universitario es un intercambio de dones donde cada uno de los participantes acuerda al otro lo que espera de él, el reconocimiento de su propio don.³⁷

³⁶ Esto resulta aún más cierto en la enseñanza literaria, pero nunca del todo falso en otras partes: la enseñanza científica puede también dar lugar al carisma, el virtuosismo de las bellas soluciones tiende a dar escaso espacio a los recorridos pacíficos y a las manipulaciones subalternas.

³⁷ Se encontrará un análisis más sistemático de la relación pedagógica como

Pero no todos los estudiantes mantienen con su condición actual una relación igualmente amañada, porque el futuro no es igualmente irreal, indeterminado o desencantador para todos. La distancia con relación al proyecto racional es función de las posibilidades objetivas del futuro más intensamente esperado. Las posibilidades difieren fuertemente según la naturaleza del futuro profesional anhelado y según la situación actual de cada categoría de estudiantes. La imagen de la profesión corre siempre el riesgo de ser más indeterminada para un estudiante de letras que para uno de medicina o un alumno de la ENA. En el propio interior de las facultades de letras, las disciplinas con salidas inciertas, como la sociología, parecen atraer a los estudiantes cuya vocación es más incierta al mismo tiempo que favorecen la incertidumbre vinculada a la vocación. Cuando el porvenir profesional está ligado de manera clara y cierta a la situación actual de los estudios, el ejercicio universitario está inmediatamente subordinado a las tareas profesionales que le proveen un sentido y una razón de ser. Por el contrario, acechado por la inquietud de un futuro que resulta inquietante por ser incierto e in formulable, el estudiante de letras está condenado, si quiere salvar el sentido de su empresa, a confundir el ejercicio académico con una aventura intelectual. Si el estudiante de filosofía no se imagina ni puede imaginarse como futuro profesor de filosofía es que necesita olvidar esa salida laboral para poder esperarla. Aquí, la experiencia mistificada es una de las condiciones de la adhesión a los valores implicados en la propia práctica. Las imágenes más ilógicas del trabajo no están, por lo tanto, desprovistas de toda lógica para las disciplinas literarias en las cuales la intención de racionalizar los medios corre siempre el riesgo de aparecer como incompatible con la natura-

intercambio cómplice de imágenes prestigiosas así como de la tolerancia al malentendido lingüístico que le es solidario en la introducción del segundo número de los *Cahiers du centre de sociologie européenne*, *op. cit.*, pp. 11-36.

leza de los fines, más tradicionales que racionales, o, al menos, como capaz de quitar tanto a los estudios como a la carrera intelectual para la que preparan lo que, a falta habitual de cualquier otra gratificación, le provee todo su encanto.

Dado que la entrada en una profesión es particularmente improbable para ellos, los estudiantes están también condenados al esfuerzo por disimularse un futuro que amenaza con quitarle todo el sentido a su presente o de conferirle un tono completamente opuesto al que quieren encontrarle. Pero su porvenir objetivo se impone tan claramente que, en su caso, la mistificación nunca puede imponerse por completo, de manera que la clave de muchos de sus comportamientos no puede encontrarse sino en la verdad objetiva de su situación. La diferencia entre los sexos no aparece nunca tan de manifiesto como en las conductas o las opiniones que implican la propia imagen o la anticipación del futuro. Aunque las condiciones de vida y de trabajo de los estudiantes tienden a acercarse a las de las estudiantes, aunque las estudiantes profesen más que cualquier otra categoría femenina el rechazo a la condición tradicionalmente propuesta de la mujer en la sociedad, habría que cuidarse de concluir que todas las estudiantes están igualmente alejadas, en todos los terrenos, de todos los modelos tradicionales. Demasiado manifiestamente asociados a un rol rechazado, los modelos más evidentes tienen mayor posibilidad de suscitar resistencia o rebelión, mientras que los modelos no menos tradicionales pero menos claramente percibidos pueden seguir actuando subterráneamente porque continúan determinando el porvenir objetivo y colectivo.

Las estudiantes y sobre todo aquellas provenientes de la burguesía tienen una aprehensión confusa del porvenir. "Me gusta enormemente ser estudiante, es el momento de la vida en que se es más feliz, se hace lo que se quiere (...) Estás disponible para todo, es el momento en que debes enriquecerte" (estudiante, París, veinte años, hija de editor). "Me gusta ser estudiante, estás muy disponible" (estudiante, París, veinte años, hija de médico). "El estudiante va hacia cualquier lado, es una espera, lo importante es sentirse productiva" (estudiante, París,

veinte años, hija de embajador). "Ser estudiante es el momento de la vida en que una se orienta; se puede ser estudiante toda la vida, es un tipo de trabajo como cualquier otro: se es responsable de lo que se hace y se busca un progreso intelectual" (estudiante, París, veintiún años, hija de un profesor universitario). "Los estudiantes no tienen buena conciencia con relación a lo que aprenden (...) No tengo la sensación de ser útil en este momento (...) ¿Es que yo, como francesa, podré asumir un día lo que he adquirido en esta sociedad tal como funciona hoy? Desde un punto de vista estrictamente profesional, lograré desenvolverme, pero según una perspectiva más amplia, no estoy segura" (estudiante, París, veintiún años, hija de clase alta). La referencia al porvenir objetivo de la categoría parece muy precoz pues se la encuentra, desde el liceo, en muchachas de catorce a quince años, no sólo a través de la elección de profesiones llamadas "femeninas" —profesora, psicopedagoga, decoradora— sino también a través de la preocupación, con frecuencia planteada explícitamente, de reservarse para las tareas familiares cumpliendo un trabajo de medio tiempo.

Si los varones y mujeres de una misma categoría social difieren menos por sus posibilidades objetivas de acceder a la enseñanza superior que por sus posibilidades de cursar tales o cuales tipos de estudios, es porque en gran parte los padres y las propias muchachas continúan adhiriendo a una imagen de las "cualidades" o de los "dones" específicamente femeninos que sigue dominada por el modelo tradicional de la división del trabajo entre los sexos.³⁸ Del mismo modo, se puede suponer que las diferencias que separan a los estudiantes de las estudiantes al nivel de las condiciones de existencia (del hábitat, por ejemplo) no dejan de reflejar la imagen que se hacen los padres y las propias estudiantes de las libertades que corresponden a varones y mujeres. Más generalmente, es en los comportamientos o las actitudes ligadas a los aspectos menos conscientes de la imagen de sí donde son más marcadas las di-

³⁸ Cf. Apéndice I, cuadro 1.5.

ferencias según el sexo. Las muchachas suelen destinarse con más frecuencia que los varones a la enseñanza, expresando con esa preferencia la preocupación, más intensa en las provincias que en París, de no renegar de las tareas tradicionales de la mujer.³⁹ A igual nivel, ellas se hacen una idea más modesta de su valor académico y muestran una mayor humildad ante las técnicas del trabajo intelectual. Se puede ver otro índice de su mayor dificultad para vivir sus estudios como una vocación intelectual en el hecho de que leen menos obras filosóficas y sociológicas que los varones, mientras que consagran más o menos el mismo tiempo semanal al trabajo académico.⁴⁰ Todo ocurre como si, al experimentar más intensamente la irrealidad de sus actividades menos académicas, la estudiante buscara eludir por medio de su celo y su docilidad académica la cuestión del futuro al que preparan los estudios. Las diferencias que se constatan en el orden de los compromisos políticos y sindicales pueden explicarse a partir de la misma lógica. En el medio estudiantil, la política sigue siendo implícitamente patrimonio de los varones: no es raro que los dirigentes sindicales imputen a la fuerte representación femenina la tibieza sindical de los estudiantes y que se resistan a confiar a las mujeres las tareas consideradas más importantes. Menos politizadas y menos a la izquierda que los varones, las mujeres participan menos de las responsabilidades sindicales, leen menos diarios y diarios menos políticos.⁴¹

Nada aclara más la especificidad de la relación que mantienen las mujeres con los valores dominantes en el medio intelectual.

³⁹ La evolución de la representación femenina en las diferentes disciplinas muestra que los modelos tradicionales de la división del trabajo entre sexos rigen aún con mucha fuerza las elecciones profesionales de las estudiantes y al mismo tiempo dominan la experiencia que hacen de su condición: es en las facultades de letras (donde las muchachas han estado muy representadas) y en farmacia donde la participación de las estudiantes es la mayor hoy (superior a la mitad) y donde la feminización ha sido más rápida. Cf. Apéndice I, cuadro 1.5.

⁴⁰ Cf. Apéndice II, cuadro 2.31 a 2.34.

⁴¹ Cf. Apéndice II, cuadro 2.25 y 2.36.

tual y las dificultades a las cuales se enfrentan cuando se esfuerzan por recomponer una imagen unificada de su rol que el estilo de su planteo sobre el "compromiso". Participando ampliamente del consenso ideológico propio del medio estudiantil, ellas se dicen (los dos tercios) "comprometidas" y las que no lo son se excusan por ello. Pero todo su planteo traiciona la fidelidad a una definición de las tareas tradicionales de la mujer. No se encuentra más que excepcionalmente una justificación utilitarista o racional del "servicio al otro" y abundan las metáforas que exaltan el ideal de sacrificio, vestigio de la ética tradicional. El vocabulario del *contacto* y de la *relación* alterna con el de la *apertura al otro*, del *enriquecimiento* y de la *plenitud* o con el vocabulario moral del *deber de presencia*: "tener relaciones humanas enriquecedoras." "Tener numerosos contactos e intercambios con los extranjeros, los estudiantes." "Más contactos con los demás." "Un contacto directo con los demás." "Contactos humanos." "El sentido de los demás." "Cooperación con los demás." "Ocasión de numerosos contactos y diálogos." "Me permite darme a los demás." "Descubrir a los demás." "Plenitud, apertura hacia los demás." "Un intento de apertura hacia los demás." "Ayudar a los demás; enriquecimiento personal." "Sentirme de acuerdo con los que me rodean, expandir mi personalidad." "Expansión de la personalidad, contactos." "Plenitud y encuentros." "Que me ayude a abrirme a los demás." "Una mejor comprensión de los demás y una formación de mí misma." "Enriquecerme y enriquecer a los demás." "Algo a descubrir y a aportar." "Enriquecimiento personal." "Medio para darme." "Plenitud personal por el don." "Afirmarme y realizarme, ponerme a prueba, dar consistencia a un ideal abstracto." "Enriquecimiento moral." "Enriquecimiento de aquellos de los que me ocupo y enriquecimiento personal." "Es una parte importante de la vida." "Punto de estabilidad en mi vida." "Incentivo, eje de mi trabajo." "Algo serio e indispensable." "Uno de los modos esenciales de participar en el ejercicio de la trascendencia humana." "Medio concreto de asumir las responsabilidades." "Mi lugar está al servicio de los demás." "Responsabilidad de los demás." "Objetivo hacia el que tiende lo Humano." "Justicia. Paz. Virtud. Libertad. Amor."

En resumen, dado que su presente está dominado por la ima-

gen de un futuro que lo desmiente o lo cuestiona, las estudiantes no pueden brindar una adhesión incondicional a los valores de la inteligentsia y no logran tan completamente como los varones disimularse la irrealidad de su presente irrealizando su porvenir. Y si la docilidad académica se les propone como el menos malo de los medios para triunfar, tal vez sea porque constituye una reinterpretación feliz del modelo tradicional de la dependencia femenina que, en este caso, se ajusta perfectamente a las expectativas de una enseñanza superior que permanece tradicional (y masculina) en su espíritu (y en su personal docente).

En cuanto a los varones, su distancia con la racionalidad y su actitud respecto de los prestigios de la vocación intelectual es principalmente función de sus orígenes sociales. Muchos rasgos parecen indicar que, en lo que se refiere a la relación con el futuro, las mujeres son a los varones como los estudiantes de clase baja a los estudiantes provenientes de medios privilegiados. Las posibilidades objetivamente más débiles de tener una profesión y sobre todo una profesión intelectual (siempre tomadas en consideración en la conducta, aun cuando sean rechazados por la ideología) impiden a las mujeres lanzarse al juego intelectual con todo el ardor al que sólo autoriza el olvido sin riesgos de un porvenir garantizado. Obligados a un proyecto profesional más realista, los estudiantes provenientes de la clase baja jamás pueden abandonarse por completo al diletantismo o atarse a los prestigios ocasionales de estudios que siguen siendo para ellos ante todo una ocasión, que hay que aprovechar, de elevarse en la jerarquía social. Haciendo de la necesidad virtud, lo saben y se abocan mejor a la profesión para la cual se preparan y sin desconocer que se preparan para una profesión. La relación que los estudiantes mantienen con su futuro, es decir con sus estudios, estando directamente en función de las posibilidades objetivas que los individuos de su clase tienen de acceder a la enseñanza superior, hace que los estudiantes de clase alta puedan conformarse con proyectos vagos pues jamás tuvieron que elegir verdaderamente hacer lo que hacen, algo banal en su medio e incluso en su familia, mientras que los estudiantes de clase baja no pueden no interrogarse sobre lo

que hacen porque tienen menos posibilidades de olvidar que podrían no haberlo hecho.

Si por lo tanto la condición de estudiante no puede deber su seriedad más que al porvenir profesional para el que se prepara o mejor dicho, al hecho de tomarse en serio esa preparación y si es verdad que, por diferentes razones y por medios muy diversos, los estudiantes y sobre todo los más favorecidos de entre ellos se disimulan generalmente la verdad objetiva de su situación, se comprende que pocas veces se vean impulsados a organizar racionalmente su práctica con referencia a las tareas profesionales que tendrán que realizar y que, manteniendo con su trabajo una relación frecuentemente mistificada, no otorgan más que un escaso interés y un escaso valor a la adquisición de técnicas, es decir de recetas, que les permitirían organizar metódicamente su aprendizaje en vistas a un fin racional, planteado de manera explícita y unívoca. Por ejemplo, profesores y futuros profesores se suelen poner de acuerdo en despreciar la pedagogía, es decir uno de los saberes más específicamente ligados a lo que hacen y a lo que habrán de hacer. Del mismo modo, todo esfuerzo por reintroducir una disciplina "educativa" en la enseñanza superior es inmediatamente percibido por los estudiantes y los profesores como atentatorio contra la dignidad de unos o como incompatible con la maestría de los otros.

Allí también estudiantes y profesores concuerdan en el intercambio de imágenes prestigiosas: el profesor que quisiera enseñar las técnicas materiales del trabajo intelectual, por ejemplo, la manera de hacer una ficha o de constituir una bibliografía, abdicaría de su autoridad de "maestro" para aparecer a los ojos de los estudiantes atrapados en la imagen de sí mismos como un maestro de escuela extraviado en la enseñanza superior. Todo estudiante contiene dentro de sí un Péguy, aquel al que Mauss llamaba "caja de fichas". Cuando se enteran de la existencia de las técnicas intelectuales, como la aptitud para definir los conceptos utilizados o los principios elementales de la retórica y de la lógica, los estudiantes suelen considerarlas obligaciones insoportables o ayudas indignas, atentatorias contra la imagen romántica del trabajo intelec-

tual como creación libre e inspirada. Encontrándose rota toda relación racional con el futuro probable, el presente se convierte en el lugar de una fantasía que excluye la misma idea de técnicas eficaces y de la eficacia de las técnicas.

No es por lo tanto casual que las "técnicas" profesionales más frecuentemente observadas en el medio estudiantil participen casi siempre de la magia. Al estimular la pasividad y la dependencia, la lógica del sistema tiende a ubicar al estudiante en una situación que no puede manejarse completamente por medios enteramente racionales: por ejemplo, al devaluar el rol de las recetas de éxito e ingeniándose a veces para disimular las técnicas materiales e intelectuales que hacen a su prestigio (y a veces a todo su prestigio), omitiendo o evitando mostrar con toda claridad los criterios de sus juicios, los maestros en carisma no pueden sino reforzar entre los estudiantes la sensación de impotencia, de arbitrariedad o de predestinación al fracaso. Por su parte, dado que les gusta más y les cuesta menos creer en el carisma que manejar laboriosamente las técnicas, los estudiantes se condenan a una imagen del éxito académico sobre la cual, en ausencia del talento, sólo puede actuar la magia.

Y, de hecho, la investigación etnológica descubre que los estudiantes oponen a la angustia del examen todo un grupo de "trucos", cábalas y técnicas, en parte herencias de los antiguos estudiantes, en parte inventadas por cada uno, para manejar, o mejor dicho conjurar las mismas amenazas. En ese contexto, los procedimientos en apariencia racionales se convierten en movimientos a ciegas que siguen la lógica del formalismo mágico: las revisiones afiebradas de las vísperas de examen no suelen ser otra cosa que ritos propiciatorios; el tomar notas que no serán releídas es una técnica para reconfortar al espíritu más que de acumulación razonada. "Cuando se termina de trabajar estamos hasta la coronilla. Ya no se repasa el curso, además resulta ilegible" (estudiante de letras, veintidós años, París, hija de clase alta). Se transmite como una de tantas recetas colocar su copia del examen después de la de un mal estudiante conocido o pasar en el momento justo delante del examinador. Un

florecimiento de supersticiones, que tal vez aparece en esta magnitud sólo entre los campesinos tradicionales, sometidos a los albures de la naturaleza, o en el mundo del juego, rodea a los momentos peligrosos de la vida universitaria: ritos de pronóstico por los cuales uno se esfuerza en prever el tema o la nota, exvotos propiciatorios o acciones de gracias que se depositan en las iglesias u objetos fetiches que se llevan con uno el día del examen, éstos son los medios más usuales de ayudar a la suerte. "Virgen Santa, gracias por mi examen" o "tengo mi examen en una hora, Virgen Santa, reza por mí", ésas son las inscripciones que pueden verse en la catedral de Poitiers, ciudad universitaria, grabadas en el mármol o escritas a mano sobre otros exvotos. Al lado de aquellos que pretenden manejar el azar por medio de un ritual extra cotidiano, otros, obedeciendo al principio de la reiteración mágica, siguen siendo fieles a los comportamientos que ya han resultado exitosos o a los objetos que, habiendo acompañado a esos éxitos, contienen su principio, por ejemplo el vestido o la corbata del último examen. Si el arte de "hacer pausas" a propósito tiene semejante lugar en los relatos de exámenes es porque constituye la demostración más patente del maná escolar, el éxito que testimonia la extensión de un don bastante seguro de sí mismo como para no esperar nada del trabajo.

Al mantener con su futuro una relación contradictoria, el estudiante puede unir el desprecio a los medios racionales que permitirían manejarlo con la adhesión vergonzante a las recetas y trucos, más mágicos que técnicos, que le permiten exorcizar las amenazas.

Así, resulta grande la distancia entre el modelo de una conducta estudiantil o profesoral acorde a la racionalidad y la conducta real de estudiantes y profesores. Tal vez estudiantes y profesores tengan en común la oscura intención de salvar las ventajas ocultas que les procura el sistema actual beneficiándose absolutamente de las ventajas manifiestas que les aseguraría el sistema opuesto, que es incompatible en tanto tal con el sistema actual. Del mismo modo que los profesores pueden lamentar la pasividad de los estudiantes sin ver que es el precio de la seguridad que deben

a una relación pedagógica disimétrica, ciertos estudiantes pueden imputar únicamente al autoritarismo profesoral la pasividad en la que son mantenidos sin percibir que es la contrapartida de todas las protecciones y de todas las libertades que les asegura el anonimato de los anfiteatros. Profesores y estudiantes pueden incluso coincidir en la denuncia vehemente de los obstáculos a la racionalización de la enseñanza. Al no poder comprender al sistema en tanto tal, no quieren ni pueden ver que las satisfacciones contradictorias pero simultánea o alternativamente accesibles que les procura están necesariamente vinculadas con las taras que rechazan.

Y, de hecho, no es seductor ni fácil proceder a una estimación completa de los costos del sistema actual. Sin duda, el modelo puro de un sistema que subordinara la elección de sus herramientas pedagógicas a un único fin, a saber la formación de especialistas (se trataría de especialistas de lo general), nunca pasa de ser una utopía: encargado de producir valores por referencia a valores que no son otros que los de la sociedad para los cuales los ha producido, un sistema de educación real está siempre investido de funciones múltiples e inconmensurables, de manera que no puede otorgarse preponderancia a tal o cual sin comprometer los valores últimos que una sociedad, o mejor dicho, los grupos que la componen incorporan en su representación de la cultura. Sin embargo, no es indiferente que la preferencia se confiera a uno u otro de los fines, por ejemplo a la perpetuación de una elite de hombres cultos o a la preparación diversificada para un número mayor de tareas profesionales. Ficción abstracta, resultado de la decisión metódica de acentuar unilateralmente y al precio de convertir en irrealizable un sistema que explicitara y cumpliera completamente con las condiciones técnicas del aprendizaje intelectual, el *tipo ideal* de la enseñanza "racional" hace ver, por comparación, que los diversos fines a los que puede servir un sistema educativo están desigualmente alejados de los fines que los diferentes grupos asignan, explícitamente o no, a la educación y, por eso, desigualmente conformes a sus intereses.

Aquí se hace necesario distinguir entre las funciones que cumple un sistema educativo y los medios de los que se vale para cumplirlas. En efecto, el vínculo que se establece en los hechos entre los valores más tradicionales y la tradición pedagógica de la maestría hace olvidar que se podrían poner recursos tradicionales al servicio de fines más alejados de aquellos que implica el aprendizaje de tareas profesionales estrictamente definidas. La racionalización del arte de transmitir la adhesión a los valores de la cultura, por ejemplo en la enseñanza de las letras o de disciplinas artísticas, no es más inconcebible, después de todo, que la racionalización de la vida religiosa, en el sentido en que la entendía Max Weber. En todo caso, al debatirse los fines de la educación más útil a los intereses de las clases desfavorecidas, se sigue que, en el estado actual del sistema y de los objetivos que lo orientan, la racionalización de los medios y de las instituciones pedagógicas está siempre inmediatamente conforme a los intereses de los estudiantes más desfavorecidos.

CONCLUSIÓN

“Recuerden ustedes, señores, el hermoso relato de Juan Crisóstomo sobre su entrada en la escuela del rector Libanius en Antioquía. Libanius tenía por costumbre, cuando se presentaba un alumno nuevo en la escuela, preguntarle por su pasado, sus padres, su país.”

ERNEST RENAN, *La Réforme intellectuelle et morale*.

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades –particularmente en materia de éxito educativo– como desigualdades naturales, desigualdades de talentos.⁴² Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales. Se trate de la enseñanza propiamente dicha o de la selección, el profesor no conoce más que alumnos iguales en derechos y deberes: si, en el curso del año lectivo, le sucede adaptar su enseñanza a algunos, es a los “menos dotados” a quienes se dirige y nunca a aquellos a los que su origen social convierte en más desfavorecidos. Del mismo modo, si, el día del examen, toma en cuenta la situación social de tal candidato, no es porque lo perciba como miembro de una clase social desfavorecida sino que, por

⁴² No está en nuestras intenciones, al subrayar la *función ideológica* que cumple en ciertas condiciones el recurrir a la idea de la desigualdad de talentos, discutir la desigualdad natural de las aptitudes humanas, quedando entendido que no se ve razón para que los azares de la genética no distribuyan igualmente esos dones desiguales entre las diferentes clases sociales. Pero esta evidencia es abstracta y la investigación sociológica debe sospechar y revelar metódicamente la desigualdad cultural condicionada socialmente bajo las desigualdades naturales aparentes pues no debe apelar a la “naturaleza” más que a falta de otra causa. Por lo tanto, jamás habrá posibilidad de estar seguro sobre el carácter natural de las desigualdades que se constatan entre los hombres en una situación social dada y, en la materia, hasta que no se hayan explorado todos los caminos a través de los que actúan los factores sociales de desigualdad y que no se hayan agotado todos los medios pedagógicos para superar su eficacia. Es mejor dudar demasiado que demasiado poco.

el contrario, le otorga el interés excepcional que merece un caso social. El exorcismo verbal permite conjurar la idea de un vínculo entre la cultura de los estudiantes y su origen social cuando éste se impone bajo la forma de grandes déficits. Decir con tono de lamentación resignada que los "estudiantes ya no leen" o que "el nivel baja de año a año" es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica.

Hay acuerdo en que este sistema encuentra su culminación en el concurso, que asegura a la perfección la igualdad formal de los candidatos pero que excluye a través del anonimato la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura. Los defensores de la agregación pueden argumentar legítimamente que, por oposición a un sistema de selección fundado en la calidad estatutaria y el nacimiento, el concurso brinda a todos iguales posibilidades. Es olvidar que la igualdad formal que asegura el concurso no hace más que transformar el privilegio en mérito pues permite que se siga ejerciendo la acción del origen social, pero a través de caminos más secretos.

¿Pero acaso podría ser de otra manera? Entre otras funciones, el sistema educativo debe producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez para siempre y para toda la vida. Dentro de esta lógica, querer tomar en cuenta los privilegios o las desventajas sociales y pretender jerarquizar a los sujetos según su mérito real, es decir según cuáles hayan sido los obstáculos superados, sería condenarse, si se lleva al final esta lógica, *es decir hasta el absurdo*, a la competencia por categorías (como en el boxeo) o, como para la evaluación de los méritos en la ética kantiana, a la evaluación de diferencias algebraicas entre el punto de partida, es decir las aptitudes socialmente condicionadas, y el resultado, es decir la medición del éxito educativo. En resumen, a la clasificación por desventaja. Del mismo modo que Kant atribuye méritos desiguales a dos acciones equivalentes en sí mismas según que sean resultado de "temperamentos" más o menos inclinados a esas acciones, aquí habría que examinar, sustituyendo la inclinación natural por la consideración de la aptitud socialmente condicionada, no el grado de éxito puntualmente alcanzado sino su relación con el

punto de partida, situado más o menos arriba. No el punto sino el trazo de la curva.⁴³ En esta lógica, la estimación de la desventaja de los sujetos provenientes de las clases desfavorecidas y la evolución de los grados de mérito proporcionales a la importancia de la desventaja superada conducirían —en la medida en que sea posible— a considerar como iguales a los autores de logros desiguales y como desiguales a los autores de logros idénticos, relativizando la jerarquía establecida según el criterio educativo y reduciendo a nada la ventaja que los sujetos desfavorecidos, así *artificialmente* favorecidos, sacarían de esta relativización demagógica de la jerarquía. Esta hipótesis no es del todo utópica. La política educativa de las democracias populares ha logrado favorecer sistemáticamente la entrada en la enseñanza superior y el éxito en los exámenes de los hijos de obreros y campesinos. Pero el esfuerzo de igualación sigue siendo formal en tanto que las desigualdades no han sido efectivamente abolidas por una acción pedagógica: así en Polonia, tras haber aumentado hasta 1957, los índices de estudiantes provenientes de medios rurales y obreros han comenzado a disminuir a partir de que se ha relajado la presión administrativa.⁴⁴

Aunque la consideración de las desventajas sociales no es menos ajena a aquellos que tienen como tarea la de seleccionar sólo a aquellos que son seleccionados, puede ocurrir que, para producir sujetos seleccionados y seleccionables, la universidad deba obtener, por lo tanto producir, la adhesión indiscutida a un principio de selección que quedaría relativizado por la introducción de principios que compitan con él. Esta adhesión exige de quienes entran en el juego que admitan las reglas de una competencia en la cual sólo podrían intervenir criterios educativos. Y es lo que parece imponerse, muy particularmente en Francia, pues es la aspi-

⁴³ No es casual que cuando se intenta discutir la ideología de los talentos naturales uno se encuentre con la lógica por la cual la ética kantiana del mérito se oponía a la moral antigua de las virtudes innatas, patrimonio de los hombres bien nacidos.

⁴⁴ Cf. Apéndice II, cuadro 2.39.

ración a situarse lo más alto posible en la jerarquía universitaria, considerada como absoluta, la que suscita los esfuerzos académicos más sostenidos y más eficaces. La adhesión a los valores implicados en la jerarquía académica de las performances es tan fuerte que se puede ver a los sujetos, independientemente de sus aspiraciones o aptitudes, dejarse llevar hacia las carreras o las pruebas más altamente valorizadas por la Educación; he aquí uno de los factores de la atracción, muchas veces inexplicable por otra parte, que ejercen la agregación y las grandes escuelas y, más generalmente, los estudios abstractos, a los cuales se adjudica un gran prestigio. Es tal vez el mismo principio el que inclina a los universitarios, y más generalmente a los intelectuales franceses, a acordar el más alto valor a las obras cuya ambición teórica es más evidente. Así se encuentra excluida (al menos a los ojos de los universitarios) la idea de una jerarquía paralela que relativizara la jerarquía de los éxitos académicos, permitiendo a aquellos que están por debajo encontrarse excusas o desvalorizar el éxito de los demás.

En resumen, aunque contradiga a la justicia real sometiendo a las mismas pruebas y a los mismos criterios a sujetos fundamentalmente desiguales, el procedimiento de selección que no toma en cuenta más que las performances medidas con el criterio académico, todas cosas iguales además, es el único que conviene a un sistema cuya función es producir sujetos selectos y comparables. Pero nada en la lógica del sistema se opone a que se introduzca la consideración de las desigualdades reales en la *enseñanza propiamente dicha*.

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la "gracia" o el "talento") una legitimación de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el "racismo de clase" puede permanecer sin evidenciarse jamás. Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando, lejos de oponer otra imagen del éxito educativo, las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su des-

ventaja como un destino personal. ¿No hay acuerdo acaso en reconocer en la precocidad una duplicación del talento? Es un hecho banal pero cargado de implicaciones éticas el asombro admirativo con el que se gratifica al bachiller de quince años, "el agregado más joven" o "el politécnico más joven de Francia". Las innumerables etapas del *cursus honorum* permiten además a algunos el prodigio de una eterna precocidad, pues se puede también ser el académico más joven. Es incluso en las clases más desfavoradas, donde tradicionalmente se percibe con más intensidad la herencia social de las aptitudes —se trate de pericia para trabajar con las manos o de habilidad para los negocios—, donde a veces se encuentra la expresión más paradójica de la ideología carismática: se suele ver invocar la interrupción de los estudios para salvar, en ausencia de todo éxito, la virtualidad del talento individual, según la misma lógica por la cual la clase alta puede comprobar que su talento se evidencia en el éxito.

Los estudiantes son mucho más vulnerables al esencialismo porque, adolescentes y aprendices, están siempre a la búsqueda de lo que son y por eso resultan profundamente afectados en su ser por lo que hacen. En cuanto a los profesores, que encarnan el éxito educativo y que se ocupan del juicio continuo de las aptitudes de los demás, es parte de su moral y de su moral profesional considerar como talentos personales las aptitudes más o menos laboriosamente adquiridas y que imputen al ser de los demás las aptitudes adquiridas y la aptitud para adquirir aptitudes, y esto mucho más cuando encuentran en el sistema educativo todos los medios de evitarse el giro reflexivo sobre sí mismos que los conduciría a cuestionarse como personas y también como miembros de la clase instruida. Con frecuencia provenientes de la clase media o surgidos de familias de docentes, son mucho más afectos a la ideología carismática, construida claramente para justificar lo arbitrario del privilegio cultural, pues es sólo como miembros de la clase intelectual como participan, aunque sea parcialmente, de los privilegios de la burguesía. Si el concurso de agregación genera defensores tan tenaces es tal vez por ser uno de los privilegios que pueden aparecer como ligados exclusivamente al mérito

personal y garantizado por un procedimiento tan democrático como es posible (formalmente).

Por lo tanto, nada viene a contradecir la ideología implícita de la universidad y del éxito universitario, pura inversión de una ética kantiana del mérito: todo el valor se encarna en el niño prodigio, esa brevedad de la trayectoria educativa que testimonia cuánto puede el talento. Y cuando aparece, el proyecto de relativizar la jerarquía educativa de los éxitos se arma paradójicamente a partir de la desvalorización del esfuerzo: los motes peyorativos, "de confección", "pesado", se vinculan con una ideología carismática que no opone las obras a la gracia más que para desvalorizarlas en nombre de la gracia.

Se comprende mejor por qué la simple descripción de las diferencias sociales y de las desigualdades educativas que fundan no es algo simplemente rutinario y constituye de por sí un cuestionamiento del principio sobre el cual descansa el sistema actual. El develamiento del privilegio cultural anula la ideología apologética que permite a las clases privilegiadas, principales usuarias del sistema de enseñanza, ver en su éxito la confirmación de talentos naturales y personales: al descansar la ideología del don más que nada en la ceguera ante las desigualdades sociales frente a la educación y la cultura, la simple descripción de la relación entre el éxito universitario y el origen social tiene una virtud crítica. Dado que todo los inclina a juzgar sus propios resultados con referencia a la ideología carismática, los estudiantes de clase baja se consideran un simple producto de lo que son y el presentimiento de su destino oscuro no hace más que reforzar las posibilidades de fracaso, según la lógica de la profecía que contribuye a su propio cumplimiento. El esencialismo implícitamente encerrado en la ideología carismática llega para multiplicar la acción de los determinismos sociales: a partir del hecho de que no se lo percibe ligado a una cierta situación social, por ejemplo con la atmósfera intelectual del medio familiar, con la estructura de la lengua que allí se habla, o con la actitud respecto de la educación y de la cultura que estimula, el fracaso educativo es naturalmente adjudicado a

la falta de talento. En efecto, son los niños provenientes de la clase baja las víctimas elegidas y constantes de estas definiciones esenciales en las cuales los docentes mal dispuestos (o poco inclinados, como se ha visto, a la relativización sociológica de sus juicios) encierran a los individuos. Cuando la madre de un alumno dice de su hijo, y con frecuencia delante de él, que "no es bueno en lengua", se hace cómplice de tres órdenes de influencias desfavorables: en primer lugar, al ignorar que los resultados de su hijo están directamente relacionados con la atmósfera cultural de la familia, transforma en destino individual lo que no es más que el producto de una educación y que todavía puede ser corregido, al menos parcialmente, por medio de una acción educativa; en segundo lugar, por falta de información sobre aspectos de la educación, a veces por la ausencia de algo que oponer a la autoridad de los maestros, deduce de un simple resultado escolar conclusiones prematuras y definitivas; finalmente, al darle su aprobación a este tipo de juicio, refuerza en el niño la sensación de que es de tal o cual manera por un designio de la naturaleza. Así, la autoridad legitimadora de la educación puede multiplicar las desigualdades sociales porque las clases más desfavorecidas, demasiado conscientes de su destino y demasiado inconscientes de los caminos por los cuales se realiza, contribuyen de este modo a su realización.

Dado que siempre sigue siendo parcial e incompleta, la percepción de las desigualdades frente a la educación conduce a veces a los estudiantes a reivindicaciones difusas que no son más que el reflejo invertido de la casuística por la cual los profesores introducen en su juicio, a la hora del examen, la situación de maestro de internado en primer lugar, de pupilo de la nación en segundo o de poliomielítico en el tercero. La excepción al sistema sirve aquí a la lógica del sistema, el miserabilismo generado por el paternalismo. Habiendo ignorado las desventajas sociales en el curso del aprendizaje, no hay problema en reconocerlos a la hora del examen (pero sólo bajo la forma de "casos") porque uno no se obliga más que a la generosidad. En resumen, tanto entre los estudiantes como entre los profesores, la primera tentación podría ser la de usar la invocación de la desventaja social como coartada o ex-

cosa, es decir como razón suficiente para abdicar de las exigencias formales del sistema de enseñanza. Otra forma de la misma abdicación (pero más peligrosa porque puede adoptar la apariencia de una lógica y servirse de los planteos del relativismo sociológico), la ilusión populista podría conducir a reivindicar la promoción de las culturas paralelas generadas por las clases más desfavorecidas al orden de la cultura enseñada. No alcanza con constatar que la cultura educacional es una cultura de clase, pero actuar como si no lo fuera es hacer todo para que quede así.

Es indiscutible que ciertas aptitudes que exige la escuela, como la habilidad para hablar o escribir y la multiplicidad de las aptitudes, definen y definirán siempre a la cultura académica. Pero el profesor de letras no tiene derecho a esperar el virtuosismo verbal y retórico que le parece, no sin razón, asociado al contenido mismo de la cultura que trasmite, más que a condición de que tenga a esa virtud por lo que es, es decir una aptitud susceptible de ser adquirida por su ejercicio y que se imponga proveer a todos los medios para adquirirla.

En el estado actual de la sociedad y de las tradiciones pedagógicas, la transmisión de las técnicas y de los hábitos de pensamiento exigidos por la educación remite primordialmente al medio familiar. Por lo tanto, toda democratización real supone que se enseñe allí donde los más desfavorecidos pueden adquirirlos, es decir en la escuela; que se amplíe el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales, es decir, de hecho, a la lógica de los privilegios sociales; que se saque partido bajo la forma de aprendizajes metódicos de los talentos totales e innegociables de la ideología carismática. El interés pedagógico de los estudiantes provenientes de las clases más desfavorecidas, que hoy se expresa sólo a través de conductas semiconscientes, inconscientes o vergonzantes, sería el de exigir que los maestros no sigan fingiendo, que dejen de poner en escena proezas ejemplares e inimitables, destinadas a hacer olvidar (olvidándolo) que la gracia no es más que una adquisición laboriosa o una herencia social, y que en lu-

gar de mantenerse a salvo durante todo el año de la pedagogía expidan de una vez por todas las recetas que hoy están desvalorizadas a causa de sus fines estrechamente utilitarios (las famosas recetas para la disertación) o devaluadas por la ironía con que se las transmite acompañándolas de ejemplificaciones magistrales irreductibles a su eficacia. Sería muy fácil aportar otros ejemplos de esta mala fe que transforma la transmisión de técnicas en un ritual para mayor gloria del carisma profesoral, se trate de bibliografías aterradoras y fascinantes, de exhortaciones a la lectura, a la escritura o a la investigación, que resultan tan ridículas, o finalmente la clase magistral que corre el riesgo de parecerse a un simulacro pedagógico, pues no puede más que dirigirse a estudiantes formal y ficticiamente iguales. Pero la pedagogía racional está por inventarse y en nada podría confundirse con las pedagogías que se conocen hoy que, no teniendo otros fundamentos que los psicológicos, sirven de hecho a un sistema que ignora y quiere ignorar las diferencias sociales. Aunque nada más alejado de nuestro pensamiento que apelar a la pedagogía llamada científica que, aumentando en apariencia la racionalidad (formal) de la enseñanza, permitiera a las desigualdades reales pesar más que nunca, y tener más justificaciones que nunca. Una pedagogía realmente racional debería basarse en el análisis de los costos relativos de las diferentes formas de enseñanza (cursos, trabajos prácticos, seminarios, grupos de estudio) y de los diversos tipos de acción pedagógica del profesor (desde el simple consejo técnico hasta la dirección efectiva de los trabajos de los estudiantes); debería tener en cuenta el contenido de la enseñanza o los fines profesionales de la formación y, considerando los diversos tipos de relaciones pedagógicas, no debería olvidar su rendimiento diferente según el origen social de los estudiantes. En cualquier hipótesis, está subordinada al conocimiento que se obtenga de la desigualdad cultural socialmente condicionada, y a la decisión de reducirla.

Por ejemplo, de entre todas las funciones profesoras, la más olvidada habitualmente, tanto por ciertos profesores que ya no se suelen preocupar por el aumento de trabajo sin encanto y sin prestigio como por ciertos estudiantes que verían allí sin dudas una in-

tensificación de la servidumbre a la que se sienten sometidos, es sin duda la organización continua del ejercicio como actividad orientada hacia la adquisición tan completa y rápida como sea posible de las técnicas materiales e intelectuales del trabajo intelectual. Tácitamente cómplices, profesores y estudiantes se suelen poner de acuerdo para definir con el menor costo las tareas que se está en derecho de esperar de los docentes y de los alumnos. Reconocer la libertad del estudiante y fingir ver en él, todo a lo largo del año, a un trabajador libre, o mejor dicho, autónomo, es decir capaz de imponerse a sí mismo una disciplina, de organizar su trabajo y obligarse a un esfuerzo continuo y metódico, es el precio que debe pagar el profesor para recibir del estudiante así definido la imagen que pretende dar y tener de sí mismo como maestro en pensar y no como pedagogo o auxiliar de colegio, o sea como docente de calidad para alumnos de calidad. Exigir la asistencia al curso o la entrega puntual de las tareas sería anular al mismo tiempo al profesor y al estudiante tal como se ven y como se pretenden, tal como se ven y como se pretenden el uno al otro.

Dado que el estudiante no puede prescindir de las exigencias de todo aprendizaje (a saber el trabajo regular o la disciplina de los ejercicios), hay que alternar entre la aspiración a un encuadramiento más estricto y a una "reescolarización" de la vida estudiantil y la imagen ideal y prestigiosa del trabajo noble y libre, liberado de todo control y de toda disciplina. Y se encontrarán en las expectativas del profesor las mismas alternancias y la misma ambivalencia. Así, no es extraño que el profesor que propone a todo lo largo del año la imagen de la proeza y del virtuosismo juzgue a sus alumnos en nombre de criterios totalmente diferentes de aquellos que parecía sugerir en su enseñanza, testimoniando así que no podría medir con la misma vara sus propias obras y las de sus estudiantes. Más generalmente, en ausencia de una explicitación metódica de los principios y de toda preocupación (docimológica⁴⁵),

⁴⁵ La docimología es una rama de las ciencias de la educación que estudia la forma de evaluar los exámenes. (T.)

los juicios profesoraes se inspiran en criterios particulares, variables según los profesores y, como en la "justicia del cadí", permanecen directamente ligados a los casos particulares. Se comprende que los estudiantes estén habitualmente condenados a descifrar augurios y a penetrar en los secretos de los dioses, con todas las posibilidades de engañarse. Se ve que no hay necesidad de tomar en cuenta expresamente la desventaja social de los candidatos para racionalizar el examen y trabajar por la racionalización de la actitud respecto del examen, asilo privilegiado de la irracionalidad. En efecto, los estudiantes de las clases cultas son los mejor (o menos mal) preparados para adaptarse a un sistema de exigencias difusas e implícitas pues tienen, implícitamente, el medio de satisfacerlas. Por ejemplo, a raíz de la afinidad evidente entre la cultura académica y la cultura de las clases cultas, los estudiantes originarios de esa clase pueden manifestar, en este encuentro personal que es el examen oral, cualidades imponderables que no necesitan ser percibidas por el profesor para entrar en el juicio profesoral. Las "pequeñas percepciones" de clase son mucho más intensas que la percepción consciente y explícita de los orígenes sociales, que siempre tiene algo de escandalosa.

Así, cada progreso en el sentido de la racionalidad real, se trate de la explicitación de las exigencias recíprocas de los docentes y los alumnos, o incluso de una organización de los estudios lo mejor armada posible para permitir a los estudiantes de las clases desfavorecidas superar sus desventajas, sería un progreso en el sentido de la equidad: los estudiantes provenientes de la clase baja, que son los primeros en sufrir todos los vestigios carismáticos y tradicionales y que están más predisuestos que los demás a esperarlo todo y a exigirlo todo de la enseñanza, serían los primeros en beneficiarse de un esfuerzo por liberar a todos de este conjunto de "talentos" sociales que constituyen la realidad del privilegio.

Si se acuerda en que la enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir *al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más*

completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado, se ve que es claramente lo opuesto a la enseñanza tradicional orientada hacia la selección de una elite de personas bien nacidas que la enseñanza tecnocrática ha hecho girar hacia la producción en serie de especialistas. Pero no alcanza con plantearse como fin la democratización real de la enseñanza. En ausencia de una pedagogía racional que se lleve a la práctica para neutralizar metódica y continuamente, desde el jardín de infantes hasta la universidad, la acción de los factores sociales de desigualdad cultural, la voluntad política de brindar a todos posibilidades iguales ante la enseñanza no puede llegar hasta el fondo de las desigualdades reales a menos que se provea de todos los medios institucionales y económicos. Recíprocamente, una pedagogía realmente racional, es decir fundada en una sociología de las desigualdades culturales, contribuiría sin duda a reducir las desigualdades ante la educación y la cultura, pero sólo podría llevarse realmente a la práctica si se encuentran dadas todas las condiciones de una democratización real en el reclutamiento de maestros y alumnos, comenzando por la instauración de una pedagogía racional.

Septiembre de 1964

APÉNDICES

Apéndice 1

Los estudiantes en Francia

**Datos estadísticos desde 1900
hasta 1963⁴⁶**

⁴⁶ Esta documentación ha sido establecida en el Centre de Sociologie Européenne a partir de datos provistos por el INSEE y el BUS.

1.1. La evolución de la cantidad de estudiantes por universidades

UNIVERSIDADES	AIX MARSELLA	BESANÇON	BURDEOS	CAEN	CLERMONT	DIJON	GRENOBLE	LILLE	LYON	MONTPELLIER	NANCY	PARIS	POITIERS	RENNES	ESTRASBURGO	TOLOSA	TOTAL
AÑOS																	
1900-01	950	252	2.119	803	299	669	566	1.209	2.458	1.610	1.027	12.381	1.028	1.609	—	2.040	29.020
1910-11	1.264	239	2.620	794	278	1.043	1.272	1.893	3.091	2.028	1.886	17.326	1.314	1.995	—	2.864	39.907
1915-16	482	80	948	291	135	240	587	64	881	654	356	5.522	428	651	—	825	12.144
1920-21	1.596	266	2.640	1.055	467	744	2.737	1.475	3.409	2.615	2.002	21.232	1.238	1.946	—	2.680	48.517
1925-26	1.971	458	3.000	1.180	621	1.015	2.931	2.420	3.575	2.428	2.554	25.123	1.578	1.929	2.889	3.171	56.843
1930-31	2.988	571	4.254	1.828	1.077	1.397	3.197	3.748	4.965	3.810	4.287	31.886	2.107	2.850	3.255	4.370	76.590
1935-36	3.169	451	3.932	1.317	1.025	1.047	2.180	3.221	4.998	3.126	3.105	32.577	1.969	2.647	2.760	4.016	71.250
1940-41	5.550	388	3.657	1.832	2.014	864	3.560	2.475	6.695	4.900	1.158	23.352	2.626	4.207	2.543	6.894	72.215
1945-46	5.496	745	6.242	2.624	2.007	1.172	3.954	6.225	6.958	5.091	3.894	53.427	3.118	5.032	4.520	7.665	118.170
1950-51	7.556	933	8.147	3.083	2.108	1.820	4.199	6.382	7.865	5.685	4.602	58.958	4.127	6.343	5.069	7.531	134.408
1955-56	9.679	1.157	9.511	3.826	2.758	2.426	4.685	7.406	9.258	7.054	5.231	64.151	4.546	7.161	5.343	8.054	152.246
1960-61 (1)	15.486	2.217	12.267	6.357	4.731	3.706	10.007	11.503	13.315	10.509	8.294	77.796	6.843	11.092	8.479	12.070	214.672
1961-62	19.020	2.889	13.805	7.395	5.556	4.578	10.471	13.101	15.351	13.361	8.682	81.617	6.310	9.253	11.686	14.592	244.814 (3)
1962-63 (2)	22.160	3.361	16.440	8.478	6.028	5.254	12.951	14.612	17.230	15.802	9.830	90.354	7.412	9.323	12.444	16.752	276.848 (3)
De 1901 a 1963 el número de estudiantes se ha multiplicado por	23	13	8	11	20	8	23	12	7	10	9	7	7	6	—	8	9

(1) A partir de 1961, los números comprenden a todos los estudiantes de las universidades; es decir, los inscriptos en facultades más los no inscriptos que pertenecen a establecimientos vinculados a universidades o facultades.

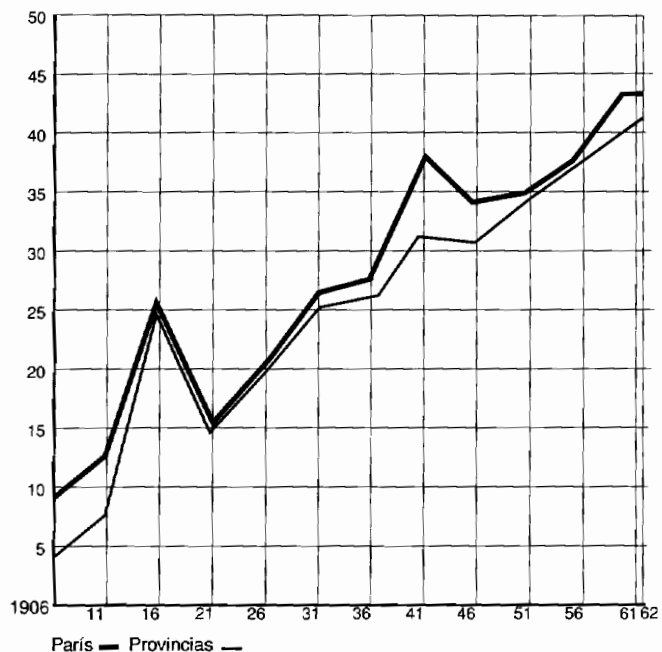
(2) Para 1962-63, los resultados son provisionarios; los resultados definitivos hicieron aparecer números algo superiores a los registrados.

(3) En 1961-62 y 1962-63, el total comprende también a los estudiantes de las universidades de Nantes, Orleans y Reims, o sea 7.147 en 61-62 y 8.417 en 62-63.

1.2. La evolución de la cantidad de estudiantes mujeres en París y en provincias

AÑOS UNIVERSITARIOS	PARÍS			PROVINCIAS			EN CONJUNTO		
	TOTAL	MUJERES	% F	TOTAL	MUJERES	% F	TOTAL	MUJERES	% F
1905-06	14.734	1.231	8,3	18.582	657	3,5	33.316	1.988	9,6
1910-11	17.326	2.121	12,2	23.864	1.833	7,7	41.190	3.954	14,7
1915-16	5.522	1.447	26,2	7.044	1.761	25,0	12.566	3.208	25,8
1920-21	21.232	3.200	15,1	28.195	4.100	14,5	49.727	7.300	6,0
1925-26	25.123	5.445	21,7	33.119	6.787	20,5	58.242	12.232	25,5
1930-31	31.886	8.487	26,6	46.438	11.701	25,2	78.324	20.188	21
1935-36	32.577	9.251	28,4	41.201	11.030	26,8	73.778	20.281	27,5
1940-41	23.352	9.020	38,6	49.963	15.811	32	72.715	24.831	34,1
1945-46	53.427	18.357	34,3	67.488	20.268	31,4	117.915	38.625	32,7
1950-51	58.958	20.227	35,3	75.135	25.384	33,8	134.093	43.611	34
1955-56	64.151	23.638	36,8	88.095	31.752	36,5	152.246	55.390	36,4
1960-61	72.449	31.028	42,8	130.926	52.540	40,1	203.375	83.568	41,1
1961-62	76.707	32.882	42,9	155.903	63.932	41	232.610	96.814	41,6

La evolución del porcentaje de estudiantes en París y provincias de 1906 a 1962



La participación de mujeres en el conjunto de la población universitaria ha pasado del 6% en 1906 al 41,6% en 1962. Si se hace abstracción de los cambios debidos a las dos guerras, esta progresión es regular.

En 1906, las estudiantes eran proporcionalmente dos veces más numerosas en París que en provincias, pero esa diferencia se ha vuelto insignificante a partir de 1916 y, desde entonces, pese a algunas irregularidades de las cuales la más importante coincide con la guerra de 1939-1945, la feminización de las universidades ha progresado, en términos generales, del mismo modo en París que en provincias. El ligero porcentaje (constante a todo lo largo de la progresión) a favor de las estudiantes de París podría indicar que la resistencia al abandono de los modelos tradicionales es más fuerte en provincias. El fenómeno es perceptible sobre todo en la primera fase de acceso de las estudiantes a la universidad, es decir antes de 1911. En 1962, las estudiantes representan el 43% de la población total en París y el 41% en provincias.

Contrariamente a la impresión que suscita la creencia sobre el número de estudiantes parisinos (para un grupo que se ha mantenido más o menos idéntico), la participación de París en el conjunto de la población estudiantil ha variado muy poco desde 1900 hasta 1955, siendo del 42,7% en 1900-1901 y del 43,9% en 1950-51 (por causa en parte de una fuerte deserción debida a la guerra y a la ocupación), luego decreció regularmente del 42,1% en 1955-56 al 32,5% en 1962-63 (pasando por el 39,2% en 1957-58, 37,9% en 1958-59, 35,9% en 1959-69, 35,6% en 1960-61 y 33,0% en 1961-62).

1.3. La evolución de la cantidad de estudiantes por disciplina

AÑOS	DERECHO		CIENCIAS		LETRAS		MEDICINA		FARMACIA		EN CONJUNTO	
	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES
1900-01	10.152	16	3.910	98	3.723	243	8.627	508	3.347	77	29.759	942
1905-06	14.312	86	5.592	305	4.893	1.088	6.545	454	1.974	55	33.316	1.988
1910-11	17.292	150	6.096	453	6.237	2.149	9.933	1.148	1.632	54	41.190	3.954
1915-16	3.503	130	2.727	735	2.417	1.412	3.263	765	656	166	12.566	3.208
1920-21	17.376	861	10.918	1.326	7.892	3.182	11.366	1.417	2.197	511	49.727	7.297
1925-26	17.415	1.507	12.596	1.638	12.244	5.750	12.286	2.158	3.701	1.179	58.242	12.232
1930-31	20.871	2.576	15.495	3.110	18.386	9.106	18.086	3.387	5.486	2.009	78.324	20.188
1935-36	21.568	3.131	11.329	2.578	17.221	8.247	17.699	3.829	5.654	2.490	73.471	20.275
1940-41 (1)	21.541	4.385	15.158	4.308	19.702	10.650	13.691	3.230	6.293	3.324	76.385	25.897
1945-46	40.553	9.318	21.947	5.853	27.778	15.021	19.586	4.172	8.051	4.261	117.915	38.625
1950-51	36.888	9.669	26.156	6.489	35.156	19.232	29.083	6.508	6.810	3.713	134.093	45.611
1955-56	35.486	10.113	38.290	10.525	41.785	23.877	29.091	6.660	7.594	4.199	152.246	53.374
1960-61	33.634	9.792	68.062	21.928	63.395	38.962	30.587	7.724	8.697	5.162	203.375	83.568
1961-62	38.469	11.275	75.282	24.196	73.376	46.490	36.203	9.289	9.300	5.564	232.610	96.814
1962-63	45.511	12.939	88.175	•	85.063	•	37.633	10.194	10.174	6.081	266.556	•

• Datos no disponibles.

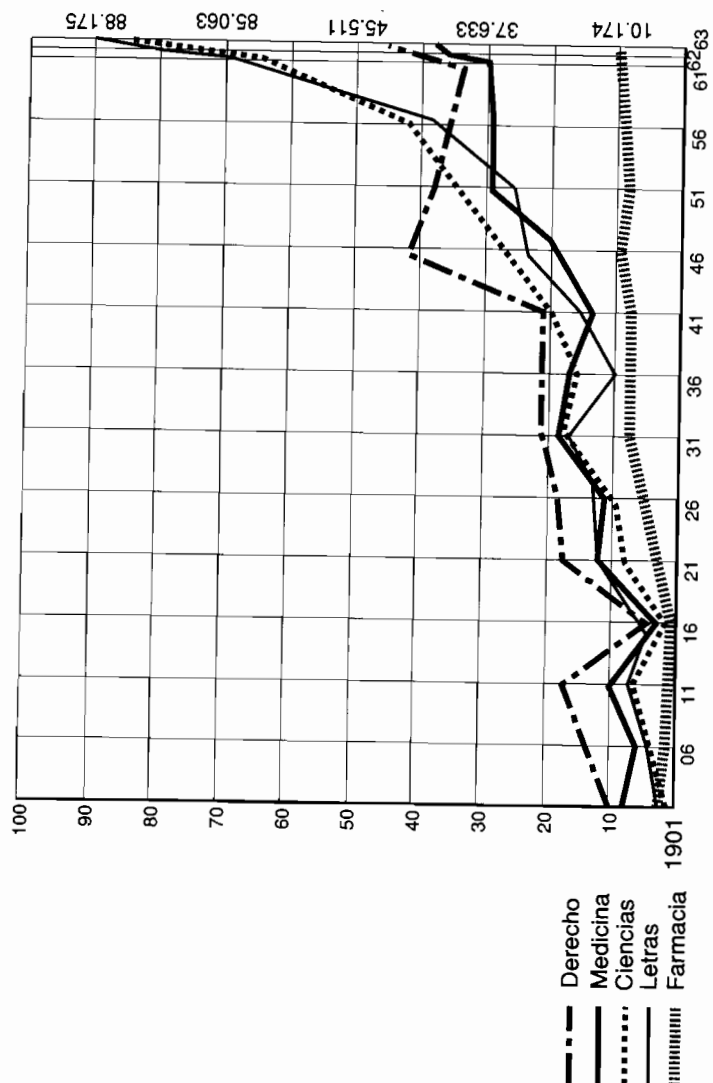
(1) Hasta 1940-41 inclusive, las cifras comprenden a los estudiantes de la Universidad de Argelia.

El crecimiento global de las cifras que, pasando de 29.759 en 1900-01 a 266.556 en 1962-63, se ha multiplicado por nueve, afecta de manera diferenciada a las distintas facultades. El número de estudiantes en las facultades de farmacia, pasando de 3.347 en 1901 a 10.174 en 1962-63, se ha multiplicado por tres. En el mismo tiempo, el número de estudiantes de derecho, pasando de 10.152 a 45.511, se ha multiplicado por cuatro, del mismo modo que el número de estudiantes de medicina (o sea de 37.633 contra 8.627). La evolución de las cifras es sin embargo más irregular en derecho que en medicina. Las cifras han tenido una evolución paralela en ciencias y en letras a pesar de ciertas irregularidades. En efecto, estas dos disciplinas han visto multiplicarse sus cifras por veintitrés entre 1901 y 1963, pasando los estudiantes de ciencias de 3.910 a 88.175 y los estudiantes de letras de 3.723 a 85.063. Desde 1956, las dos curvas tienden incluso a confundirse. Si el abandono de derecho y de medicina se explica claramente por el hecho de que sus salidas laborales están poco desarrolladas, el hecho de que las letras continúen incrementándose debe imputarse parcialmente a la inercia cultural.

Es después de 1945 cuando las cifras, muy cercanas entre las diferentes facultades y relativamente estables (sobre todo entre 1921 y 1941), muestran un crecimiento global, muy desigualmente repartido según las facultades. Las tasas de crecimiento de la población no han dejado de elevarse desde 1946, habiéndose multiplicado por tres las cifras en ese período. Como lo observa Raymond Aron,⁴⁷ el crecimiento de la demanda social de educación se debió por varios años a la aceleración del crecimiento económico en el conjunto de Europa occidental, cuyas repercusiones en el nivel de vida no fueron perceptibles hasta después de 1950. (Véase el gráfico de la página siguiente.)

⁴⁷ Raymond ARON, "Sur quelques problèmes des universités françaises", en *Archives européennes de sociologie*, n° 1, 1962.

La evolución de la cantidad de estudiantes por disciplina



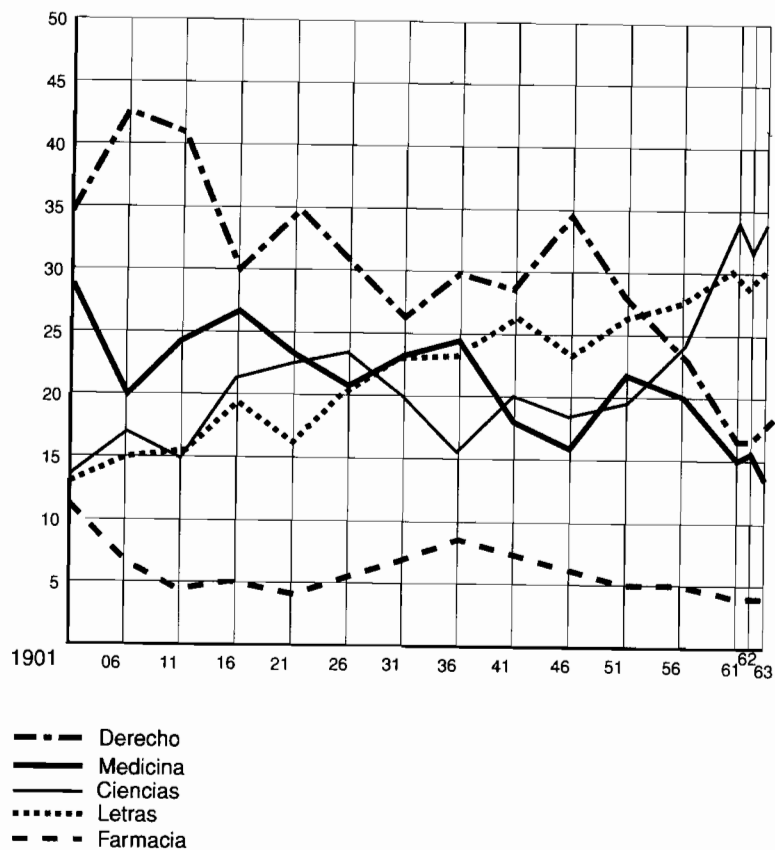
1.4. La evolución de la distribución de estudiantes por disciplina

(en valores relativos)

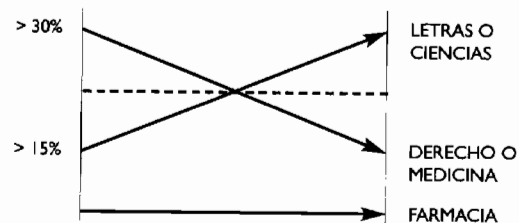
AÑOS	DISTRIBUCIÓN SOBRE CIENTO ESTUDIANTES					TOTAL
	DERECHO	CIENCIAS	LETRAS	MEDICINA	FARMACIA	
1900-01	33,9	13,2	12,6	28,9	11,4	100
1905-06	42,9	16,8	14,7	19,6	6	100
1910-11	41,8	14,8	15,2	24,1	4,1	100
1915-16	27,9	21,7	19,2	26	5,2	100
1920-21	34,9	21,9	15,9	22,8	4,5	100
1925-26	29,9	21,6	21	21,1	6,4	100
1930-31	26,6	19,8	23,5	23,1	7	100
1935-36	29,4	15,4	23,4	24,1	7,7	100
1940-41	28,2	19,9	25,8	17,9	8,2	100
1945-46	34,4	18,6	23,6	16,6	6,8	100
1950-51	27,5	19,5	26,2	21,7	5,1	100
1955-56	23,3	25,2	27,5	19,2	5,0	100
1960-61	16,5	33,5	30,7	15	4,3	100
1961-62	16,5	32,4	31,5	15,6	4,0	100
1962-63	17,1	33,1	31,9	14,1	3,8	100

El análisis de las participaciones relativas de las diferentes facultades hace aparecer una inversión que las cifras absolutas (en aumento para todas las disciplinas) no revelan tan claramente. Los estudiantes de las facultades de letras y de ciencias representan hoy el 65% de la población estudiantil, mientras que no constituían ni la cuarta parte a comienzos del siglo XX. En el mismo tiempo, las facultades de derecho y de medicina conocieron una evolución simétrica e inversa, decreciendo ligeramente la participación de farmacia. (Véanse los gráficos de la página siguiente.)

La evolución de la distribución de estudiantes por disciplina



Más allá de las fluctuaciones en el corto plazo, se notará que a escala de medio siglo, la estructura del medio estudiantil ha cambiado radicalmente, como lo muestra el esquema aquí abajo:



1.5. La evolución por disciplina del porcentaje de estudiantes mujeres

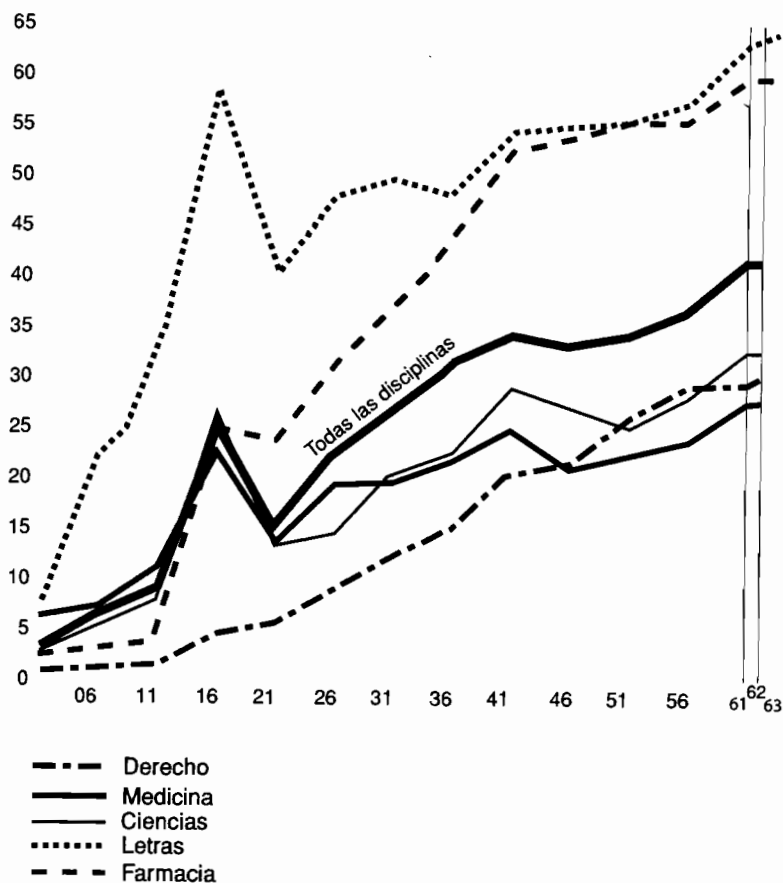
	DERECHO	CIENCIAS	LETRAS	MEDICINA	FARMACIA	TODAS LAS DISCIPLINAS
1900-01	0,1	2,5	6,5	5,9	2,3	3,2
1905-06	0,6	5,4	22,2	6,9	2,8	6,0
1910-11	0,9	7,4	34,4	11,5	3,3	9,6
1915-16	3,7	26,9	58,4	23,4	25,3	25,5
1920-21	4,9	12,1	40,3	12,5	23,2	14,7
1925-26	8,6	13,0	47,0	17,6	31,8	21,0
1930-31	12,3	20,0	49,5	18,7	36,6	25,8
1935-36	14,5	22,7	47,9	21,6	44,0	27,6
1940-41	20,3	28,4	54,0	23,6	52,8	33,9
1945-46	22,3	26,7	54,1	21,3	53,0	32,7
1950-51	26,2	24,8	54,7	22,4	54,5	34,0
1955-56	28,5	27,5	57,1	22,9	55,3	36,4
1960-61	29,1	32,2	62,4	25,2	59,3	41,1
1961-62	29,3	32,1	63,3	25,6	59,8	41,6

Estas cifras reconstruyen las etapas de una verdadera mutación cultural, la que en medio siglo ha llevado la representación de las estudiantes del 3% al 41%.⁴⁸ Pero la progresión de las tasas de estudiantes ha sido variable según las disciplinas.

No todas las disciplinas han tenido una feminización tan precoz, tan rápida, tan sostenida; es a las facultades de letras a donde se han dirigido en principio las estudiantes: la proporción de mujeres fue allí del 34% desde 1911 mientras que en todo el resto permaneció inferior al 15%. Es en derecho donde su aparición es más tardía: en 1931 las mujeres no representaban más del 12%. Las ciencias, a diferencia de letras o de farmacia, han tenido un crecimiento regular superior al de derecho y medicina.

⁴⁸ Señalemos que la guerra de 1914-18 ha dado ocasión a un aumento de la tasa de feminización de las facultades, que ha sido más o menos pronunciada según las disciplinas y que se ha reabsorbido con el final de la guerra, salvo en farmacia.

La evolución por disciplina del porcentaje de estudiantes



Medicina y farmacia deben ser consideradas por separado. Farmacia se ha feminizado desde 1911 y a un ritmo muy rápido, que ha alcanzado en 1941 el de letras (constituyendo las mujeres en uno y otro caso la mitad de la población estudiantil). En cuanto a medicina, que es hoy la menos femenina, ha tenido sin embargo desde 1901 a 1911 un porcentaje de mujeres superior al de ciencias, derecho o farmacia, pero su tasa de crecimiento se debilitó muy pronto.

Si el crecimiento se desencadenó más o menos pronto, si es más o menos rápido y más o menos sostenido, si por otra parte la jerarquía según la precocidad del comienzo y según la rapidez del crecimiento coinciden grosso modo,⁴⁹ es sin dudas porque los diferentes estudios y los diferentes oficios para los que preparan están calificados de modo diferente con relación a los modelos y las normas que definen la imagen adecuada a la actividad femenina. Se puede considerar cada disciplina bajo dos enfoques, por una parte en la relación de oposición entre humanidades y ciencias, por otra con relación a la profesión para la cual prepara. Las letras acumulan todas las ventajas pues preparan para el oficio más comúnmente adjudicado a la mujer, el de profesora, y porque esos estudios coinciden con la idea extendida de los talentos "naturalmente" femeninos.

Entre las profesiones que eran tradicionalmente patrimonio de la burguesía, únicamente farmacia se ha feminizado fuertemente y se puede pensar que si medicina —que hasta 1911 tenía un porcentaje de mujeres superior al de las otras disciplinas— no ha visto continuarse esa tendencia, es porque por una parte ha habido una transferencia de las estudiantes de origen burgués hacia farmacia (como lo demuestra la distribución según el origen social que hace de medicina y farmacia las facultades más burguesas) y porque, por otra, las resistencias, racionales o éticas, han podido frenar la feminización reduciendo, aquí más que en otros lugares, el porcentaje de las jóvenes en los contingentes provenientes de otras clases sociales.

⁴⁹ Así, tomando como único índice el momento en que la participación de mujeres en una disciplina supera definitivamente el 20% (por lo tanto, haciendo abstracción de la feminización accidental debida a la guerra), se percibe que el orden es letras, farmacia, ciencias, medicina y derecho. Este orden es en líneas generales el que se obtiene considerando las tasas de crecimiento de la proporción de mujeres en las diversas disciplinas: letras y farmacia, luego ciencias, luego derecho y medicina.

1.6. La evolución de las tasas de escolarización en la enseñanza superior⁵⁰

Desde 1911 hasta 1962, las cifras de enseñanza superior se han multiplicado por seis, mientras que la tasa de escolarización se multiplicó por siete.⁵¹ El aumento de la tasa de escolarización es, por el momento, la única causa del crecimiento de las cifras, no habiendo alcanzado aún las franjas de edad posteriores a 1945 (fecha del censo demográfico) la etapa de la enseñanza superior,⁵² donde no se presentaron hasta después de 1964.

AÑO	POBLACIÓN FRANCESA (19-24 AÑOS)	POBLACIÓN ESTUDIANTIL (19 A 24 AÑOS)	TASA DE ESCOLARIZACIÓN %	
1911	3.707.000	• 25.940	0,7	Sobre medio siglo
1936	3.285.000	• 46.488	1,4	
1946	3.760.000	• 76.810	2,0	
1954	3.770.462	92.341	2,4	
1957	3.650.000	104.330	2,8	Sobre seis años
1958	3.613.144	118.295	3,3	
1959	3.591.047	126.021	3,5	
1960	3.509.000	• 126.596	3,6	
1961	3.409.171	• 129.535	3,8	
1962	3.383.600	• 148.699	4,4	
1963	3.420.700	• 172.611	5,0	

⁵⁰ Se trata de una estimación aproximada que ha sido obtenida relacionando la población estudiantil de diecinueve a veinticuatro años en el conjunto de la franja de edad correspondiente. Para los años 1911, 1936 y 1946 no se dispone de estadísticas que den la división por años de los estudiantes. Dado que la franja de edad de diecinueve a veinticuatro años representa, en promedio, para los años 1950 a 1962 el 65% de la población estudiantil, se ha supuesto que representaba la misma proporción en los años anteriores al igual que para 1960 y 1963 (años en los cuales las estadísticas de la división por edad no están disponibles). Por otra parte, la tasa de escolarización así obtenida es ligeramente menor pues no toma en cuenta a los alumnos de ciertas grandes escuelas y de los institutos asociados a facultades o universidades, así como tampoco a los alumnos de la enseñanza secundaria que pertenecen a la misma categoría.

⁵¹ Estando la franja de edad de diecinueve a veinticuatro años de la población francesa en ligero retroceso, de 3.707.000 en 1911 a 3.420.700 en 1963.

⁵² La participación de los estudiantes de diecisiete años o menos representa menos del 3% de las cifras de la enseñanza superior.

EL ORIGEN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES FRANCESES

Hemos utilizado tres series de estadísticas concernientes al origen social de los estudiantes. Esto implica cierta redundancia pero son necesarios estos enfoques diferentes del mismo fenómeno para aclarar los diversos aspectos de la desigualdad ante la educación.

El primer tipo de estadísticas (cuadros 1.7 y 1.8) describe la participación respectiva de los estudiantes provenientes de diversos niveles sociales en el conjunto de la población estudiantil y en cada disciplina. Estas cifras son aquellas de las que uno se sirve más habitualmente para describir la desigual representación de las diversos niveles sociales de la sociedad francesa en la enseñanza superior. Se ve que, agregamos, el 28,5% de estudiantes hijos de clase alta o de miembros de profesiones liberales, el grupo al que hemos caracterizado como un grupo privilegiado en relación con la cultura, representaba en 1962 más del 30% de los estudiantes universitarios.

Pero esas cifras no dan más que una idea muy incompleta del privilegio de enseñanza. Las categorías sociales menos representadas en la enseñanza superior son al mismo tiempo las más numerosas dentro de la población activa. Se utiliza con frecuencia para caracterizar las posibilidades de acceso a la universidad la relación entre los estudiantes provenientes de una categoría socioprofesional dada y el número de personas activas de esa categoría socioprofesional. Damos aquí este segundo tipo de estadísticas, aunque la estimación de las posibilidades que autoriza sigue siendo bastante aproximada (cuadro 1.9). Pero, al permitir un detalle separado de los hijos de industriales y de miembros de las profesiones liberales, se percibe que es en su caso en el que las posibilidades de acceso a la enseñanza superior alcanzan su punto máximo.

El tercer tipo de estadísticas, que buscan brindar una estimación más precisa de las posibilidades educativas, ha sido utilizado en el texto (p. 15). Se encontrará más adelante su justificación metodológica.

1.7. El origen social de los estudiantes franceses
Cifras por disciplina en valores absolutos. Año universitario 1961-62

CATEGORÍAS SOCIOPROFESIONALES	DERECHO			CIENCIAS			LETRAS			MEDICINA			FARMACIA			TOTALES		TOTAL GENERAL
	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.
Asalariados rurales	107	39	146	314	140	454	232	313	545	39	12	51	5	7	12	697	511	1.208
Agricultores	1.234	608	1.842	3.112	1.395	4.507	1.586	2.229	3.815	941	251	1.192	162	273	435	7.035	4.756	11.791
Personal de servicio	183	77	260	581	230	811	231	331	562	136	67	203	9	9	18	1.140	714	1.854
Obreros	1.125	540	1.665	4.353	1.743	6.096	1.939	2.765	4.704	750	258	1.008	63	125	188	8.230	5.431	13.661
Empleados	2.216	1.044	3.260	4.419	2.079	6.498	1.414	2.566	3.980	1.728	757	2.485	176	270	446	9.953	6.716	16.669
Dueños de industria y de comercio	3.904	1.908	5.812	8.172	3.787	11.959	4.233	8.141	12.364	3.962	1.469	5.431	776	1.193	1.969	21.037	16.498	37.535
Industriales	965	458	1.423	1.245	537	1.782	1.102	2.352	3.454	871	442	1.313	171	277	448	4.354	4.066	8.420
Niveles medios	3.926	1.657	5.583	7.638	4.257	11.895	5.053	10.027	15.080	3.008	1.151	4.159	463	741	1.204	20.088	17.833	37.921
Niveles altos	6.291	3.041	9.332	12.290	7.189	19.479	4.971	11.420	16.391	8.042	3.239	11.281	1.481	2.410	3.891	33.075	27.229	60.374
Rentistas, sin profesión	2.464	984	3.448	3.860	1.681	5.541	1.641	2.348	3.989	1.075	348	1.423	164	204	368	9.204	5.565	14.769
Otras categorías	2.157	1.017	3.174	2.383	1.187	3.570	1.660	2.364	4.024	3.701	1.378	5.079	114	136	250	10.015	6.082	16.097
Total general	23.607	10.915	34.522	47.122	23.688	70.810	22.950	42.504	65.454	23.382	8.930	32.312	3.413	5.368	8.781	120.474	91.405	211.879

1.8. El origen social de los estudiantes franceses
Distribución por disciplina y por sexo. Año universitario 1961-62

CATEGORÍAS SOCIOPROFESIONALES	DERECHO			CIENCIAS			LETRAS			MEDICINA			FARMACIA			TODAS LAS DISCIPLINAS		
	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.	H	M	EN CONJ.
Asalariados rurales	0,45	0,35	0,4	0,7	0,6	0,6	1,0	0,7	0,8	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,6	0,6	0,6
Agricultores	5,2	5,6	5,3	6,6	5,9	6,3	6,9	5,2	5,9	4,0	2,8	3,7	4,8	5,1	5,0	5,8	5,2	5,6
Personal de servicio	0,8	0,7	0,8	1,2	1,0	1,1	1,0	0,8	0,9	0,6	0,7	0,6	0,3	0,2	0,2	1,0	0,8	0,9
Obreros	4,8	4,9	4,8	9,2	7,3	8,6	8,4	6,5	7,2	3,2	2,9	3,1	1,8	2,35	2,2	6,8	5,9	6,4
Empleados	9,4	9,5	9,4	9,4	8,8	9,1	6,2	6,0	6,0	7,4	8,5	7,7	5,2	5,0	5,0	8,3	7,3	7,9
Dueños de industria y de comercio	16,5	17,5	16,8	17,3	16,0	16,9	18,4	19,2	18,9	16,9	16,5	16,8	22,7	22,25	22,5	17,4	18,0	17,7
Industriales	4,1	4,2	4,1	2,6	2,3	2,5	4,8	5,5	5,3	3,7	4,9	4,1	5,0	5,2	5,1	3,6	4,4	4,0
Niveles medios	16,65	15,2	16,2	16,2	18,0	16,9	22,0	23,6	23,0	12,9	12,9	12,9	13,6	13,8	13,7	16,7	19,5	17,8
Niveles altos	26,65	27,85	27,1	26,1	30,3	27,6	21,7	26,9	25,1	34,3	36,3	34,9	43,4	44,9	44,2	27,5	29,9	28,5
Rentistas, sin profesión	10,4	9,1	10,0	8,2	7,1	7,8	7,2	5,5	6,1	4,6	3,9	4,4	4,8	3,8	4,2	7,6	6,1	7,0
Otras categorías	9,15	9,3	9,2	5,1	5,0	5,1	7,2	5,6	6,1	15,8	15,4	15,7	3,3	2,5	2,9	8,3	6,7	7,6
Total %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Número total de estudiantes	23.607	10.915	34.522	47.122	23.688	70.810	22.950	42.504	65.454	23.382	8.930	32.312	3.413	5.368	8.781	120.474	91.405	211.879

1.9. Número de estudiantes por cada mil personas activas
clasificadas por categorías socioprofesionales

CATEGORÍAS SOCIOPROFESIONALES	DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES (1961-62)		POBLACIÓN ACTIVA (CENSO DE 1962)		NÚMERO DE ESTUDIANTES POR CADA MIL PERSONAS ACTIVAS DE LA CATEGORÍA DE ORIGEN
	CIFRAS	%	CIFRAS	%	
Asalariados rurales	1.208	6	829.600	43	1,4
Agricultores	11.791	56	3.011.600	157	3,9
Personal de servicio	1.834	9	1.042.020	54	1,7
Obreros	13.661	64	7.024.040	367	1,9
Empleados	16.669	79	2.416.300	126	6,8
Dueños de industria y de comercio	37.535	177	1.996.560	104	18
- Industriales	8.420	40	78.780	4	106,8
- Artesanos	1.376	39	611.000	32	13,7
- Comerciantes	20.739	98	1.287.340	66	16,1
- Patrones pesqueros	-	-	19.440	7	
Niveles medios	37.921	178	1.490.500	78	25,4
Niveles altos	60.374	91	761.040	40	79,3
- Profesiones liberales	20.900	168	124.340	6	168
- Profesores	11.464	285	126.040	7	91
- Niveles administrativos superiores	28.010	55	510.660	27	55
Rentistas, sin profesión	14.769	70			
Otras categorías	16.097	76	592.800	31	
Total	211.879	1.000	19.164.460	1.000	11

LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS

El cuadro de la página 17 presenta dos tipos de probabilidades. La primera columna brinda la probabilidad objetiva que tiene un niño de un sexo dado y cuyo padre tiene una profesión dada de acceder normalmente a la enseñanza superior. Nos es provista por la relación:

Estudiantes inscriptos por primera vez, provenientes de una categoría socioprofesional dada

Cohorte de niños provenientes de esa categoría socioprofesional

Se encuentran en las siguientes columnas las posibilidades que tiene un estudiante (o una estudiante) de una categoría social dada que se inscribe por primera vez en la universidad de hacer tal o cual tipo de estudios; se trata entonces de probabilidades condicionales que suponen como adquirido el ingreso en la enseñanza superior. Se expresan en la relación:

Estudiantes inscriptos por primera vez en una disciplina dada, provenientes de una categoría socioprofesional

Estudiantes provenientes de esa misma categoría socioprofesional, inscriptos por primera vez en la universidad

Para evitar acordar un peso desproporcionado (y, de ser así, carente de sentido) a los estudios más largos (por ejemplo, medicina), se ha elegido tomar como base, en el cálculo de posibilidades, el flujo de entrada en cada disciplina.

NOTA METODOLÓGICA⁵³

Partiendo de cifras provistas por el BUS para el año universitario 1961-62 (distribución de los estudiantes inscriptos en facultades siguiendo la categoría socioprofesional de sus padres), nos hemos propuesto determinar la *probabilidad objetiva* que le corresponde a un niño (diga-

⁵³ Por el señor Darbel, administrador del INSEE.

mos el día de su nacimiento) de acceder normalmente a la enseñanza superior, siendo conocida la profesión de su padre.

El estado civil de las generaciones que vieron a cierta cantidad de sus miembros entrar en la universidad en 1961 proveería, con ciertas reservas, una respuesta al problema planteado pues se encontraría allí la profesión del padre al momento del nacimiento del niño y por lo tanto la distribución por categoría socioprofesional de los niños nacidos vivos.

Habitualmente, las declaraciones de profesión dejan aparecer imprecisiones siempre peligrosas, pero sobre todo desviaciones sistemáticas mucho más graves, inspiradas por la búsqueda de denominaciones eufemísticas: de estudios actualmente en curso en el Ministerio de Educación nacional surge que se deben formular las más expresas reservas sobre el tema de las declaraciones de alumnos del liceo sobre la profesión de sus padres.

En una sociedad donde la estructura social fuera estacionaria y los comportamientos lo suficientemente estables en el tiempo, las relaciones A tal como se las define más abajo se acercarían bastante a la probabilidad buscada:

$$A = \frac{\text{Nuevos estudiantes provenientes de una cohorte}^{54}}{\text{Cohorte de niños provenientes de una categoría socioprofesional dada}}$$

Son diferentes de las relaciones B

$$B = \frac{\text{Nuevos estudiantes provenientes de una categoría socioprofesional dada}}{\text{Cohorte de niños provenientes de esta categoría socioprofesional (de la misma edad)}}$$

Las relaciones B se refieren a la inscripción en la universidad, las relaciones A al nacimiento.

Si los comportamientos sociales son estables en el tiempo, la relación operacional, para el interesado, está verosímelmente comprendida entre A y B.

⁵⁴ En sentido demográfico.

Las relaciones B¹ pueden escribirse:

$$B^1 = B_1^1 + B_2^1 + \dots + B_k^1$$

Siendo B¹ la proporción original de la categoría socioprofesional n° k, de manera que el número de estudiantes que, a su nacimiento, pertenecían a la categoría social n° k es:

$$N^1 B_k^1 + N^2 B_k^2 + \dots + N^k B_k^k$$

(N, cifras correspondientes de la cohorte)
sea dividiendo por M^k (cifras de las cohortes al nacimiento)

$$A^k = \frac{N^1}{M^k} B_k^1 + \dots + \frac{N^k}{M^k} B_k^k$$

Donde $\frac{N^1}{N_k}$

es la expectativa matemática de paso de k a 1 para un hombre que pertenece a k en la edad en que puede ser padre.

En la medida en que las mutaciones de categorías sociales no pudieran tener ya lugar después de esa edad se tendría evidentemente:

$$\frac{M^k}{N^k} = 1 \text{ y } \frac{N^i}{N^k} (i \neq k) = 0$$

y:

$$A^k = B_k^k = B^k \text{ (o } A=B\text{)}$$

De manera aproximada es el caso de las categorías cuya entrada está determinada por:

- la posesión de un patrimonio (industriales, comerciantes)
- la posesión de un título universitario (niveles altos)

En compensación, para las categorías en las que el pasaje no es obligatorio no podría suceder igual y $A \neq B$. Como no se puede actuar más que estimando los órdenes de amplitud, los dos conceptos pueden considerarse equivalentes.

De hecho, se conoce B^k y como mucho se puede aspirar a una estimación de $\frac{N^i}{M^k}$;

en todo estado de duda el sistema en A no puede ser completamente resuelto en general (sistema de n ecuaciones con n^2 desconocidas).

Las relaciones B son de un valor operacional realmente superior a la relación A; son suficientes para determinar la expectativa subjetiva vivida en la época en que nos ubicamos (es decir la probabilidad de acceder a la enseñanza superior tal como se la puede estimar por medio del conocimiento cotidiano).

Por lo tanto, sólo es posible una estimación de B y aun así muy imperfecta:

A. Para estimar la distribución de niños nacidos vivos durante un año promedio entre 1941 y 1943 (de donde provienen la mayoría de los *nuevos* estudiantes del año universitario 1961-1962) siguiendo la categoría social de sus padres, utilizaremos:

- una estimación del número de mujeres casadas que pertenecen a cada categoría social y en edad de procrear;
- un indicador de la fecundidad diferencial por categoría social, a saber la distribución de la población activa masculina, casada, de menos de cincuenta años de edad (de la cual una proporción seguramente independiente de la categoría social tiene una esposa de menos de cuarenta y cinco años) corregido por un indicador de fecundidad diferencial. En otros términos, se calculará los productos: $H^{50} \times f$
 H^{50} número de hombres activos casados de menos de cincuenta años.
 f número promedio de hijos por familia.

$$\frac{Hf}{\sum Hf} M$$

es la cifra de una cohorte de niños provenientes de una categoría social correspondiente.

- No teniendo los datos necesarios, no se puede tener en cuenta la mortalidad diferencial, de manera que B es sustituida por una relación un poco más débil, lo que implica un riesgo de encontrarse con una ligera distorsión en el análisis diferencial. Un cálculo más preciso debería llevar a calcular los términos

$$\frac{HfS_o^{19}M}{\sum Hf}$$

Siendo S_o^{19} entonces la tasa de supervivencia promedio de 19 años.

B. Los datos del BUS no autorizan por su parte más que un cálculo aproximativo.

En efecto:

- La categoría social de origen está dada por el conjunto de los estudiantes y no por el flujo de llegada, de manera que aquellos de entre ellos que hacen estudios más largos (medicina, por ejemplo) aparecen mucho más representados en términos relativos. Se debió suponer que la distribución según el origen social de los estudiantes inscriptos por primera vez era el mismo que la distribución del conjunto de los estudiantes.
- La distribución por sexo no está disponible más que para el conjunto de los estudiantes. Allí también hemos supuesto que dentro de cada disciplina esta distribución era la misma para el flujo de llegadas y para el conjunto de los estudiantes. Esta hipótesis es bastante cercana a la realidad: las estimaciones brindadas por el BUS (distribución por sexo de los estudiantes inscriptos por primera vez en 1963-64) hicieron ver que hay proporcionalmente un poco más de mujeres en el primer año que en los años siguientes; sin embargo esta diferencia resulta mínima.
- Dos categorías dotadas de un peso relativo importante, "rentistas" y "otros", reflejan algunas dificultades particulares.

Apéndice 2

Algunos documentos y resultados de encuestas⁵⁵

⁵⁵ Los resultados de encuestas utilizados en este apéndice están extraídos de los balances integrales publicados en ediciones Mouton and C^o, bajo el título *Les étudiants et leurs études* por P. Bourdieu y J.-C. Passeron.

Del cuadro 2.1 al cuadro 2.10 y del cuadro 2.21 al cuadro 2.38, la tendencia más fuerte o las dos tendencias más fuertes han sido destacadas en negrita.

EL ORIGEN SOCIAL Y LA VIDA ESTUDIANTIL

CUADROS 2.1. A 2.5.

2.1. y 2.2. El origen de los recursos

Estudiantes de filosofía

ORIGEN DE LOS RECURSOS CSP DEL PADRE	BECA	AYUDA FAMILIAR	TRABAJO PERSONAL	BECA + AYUDA FAMILIAR	TRABAJO PERSONAL + AYUDA FAMILIAR	TOTAL	
	%	%	%	%	%	%	
Rurales, obreros, empleados, sectores subalternos	27	14,5	21	21	16,5	100	(48)
Artesanos, comerciantes	22	22	11	6	39	100	(18)
Ejecutivos y docentes	12,5	37,5	12,5	15	22,5	100	(40)
Niveles altos	11,5	58	1,5	11	18	100	(71)
	(30)	(67)	(18)	(25)	(37)		(177)

Estudiantes de sociología

ORIGEN DE LOS RECURSOS CSP DEL PADRE	BECA	AYUDA FAMILIAR	TRABAJO PERSONAL	BECA + AYUDA FAMILIAR	TRABAJO PERSONAL + AYUDA FAMILIAR	TOTAL	
	%	%	%	%	%	%	
Rurales, obreros, empleados, sectores subalternos	23	10	43,5	13,5	10	100	(30)
Artesanos, comerciantes	15	45	20	7,5	12,5	100	(40)
Niveles medios	15	39	22	15	9	100	(46)
Niveles altos	13,5	50	10	7	19,5	100	(98)
	(33)	(88)	(41)	(21)	(31)		(214)

Se ve en los cuadros 2.1. y 2.2. que la participación de los estudiantes que obtienen sus recursos de una beca o de un trabajo personal (por oposición a aquellos que viven gracias a la ayuda de sus familias) están en función del origen social pero ese vínculo parece más fuerte en los grupos de filósofos que en el de sociólogos.

2.3. El alojamiento

Estudiantes de filosofía y de sociología

TIPO DE ALOJAMIENTO CSP DEL PADRE	TIPO DE ALOJAMIENTO			TOTAL %
	CON LOS PADRES %	ALOJAMIENTOS UNIVERSITARIOS %	ALOJAMIENTO INDEPENDIENTE %	
Rurales, obreros, empleados, sectores subalternos	29,5	56	14,5	100 (95)
Artesanos, comerciantes	34	57	9	100 (65)
Niveles medios	35	53	12	100 (91)
Niveles altos	50	37	13	100 (189)
	(177)	(208)	(55)	(440)

La residencia con los padres, que determina una experiencia particular de la vida cotidiana y del trabajo, es mucho más frecuente cuando el origen social de los estudiantes es más alto. La dependencia más completamente aceptada o más intensamente experimentada suscita entre los estudiantes que viven con su familia conductas, actitudes y opiniones completamente originales.

2.4. y 2.5. El trabajo fuera del estudio

Estudiantes de filosofía

CSP DEL PADRE	TRABAJO	NO TRABAJO	TOTAL
	%	%	%
Rurales, obreros, empleados, sectores subalternos	36	64	100
Artesanos, comerciantes	25	75	100
Niveles medios	25	75	100
Niveles altos	11	89	100

Estudiantes de sociología

CSP DEL PADRE	TRABAJO	NO TRABAJO	TOTAL
	%	%	%
Rurales, obreros, empleados, sectores subalternos	53,5	46,5	100
Artesanos, comerciantes	28	72	100
Niveles medios	24,5	75,5	100
Niveles altos	25,5	74,5	100

La participación de los estudiantes que deben trabajar fuera de los estudios es regularmente decreciente, sea cual fuese la disciplina, a medida que el origen social se eleva. Pero como se lo ve comparando a los estudiantes de sociología y de filosofía, esta participación parece, sea cual fuese el origen social, mucho más débil cuando la disciplina es más "tradicional".

EL ORIGEN SOCIAL, LAS CONDUCTAS
Y LAS ACTITUDES ACADÉMICAS⁵⁶

CUADROS 2.6.A 2.13.

2.6. Las elecciones académicas: la sección del primer bachillerato

Estudiantes de filosofía y de sociología

ESTUDIOS SECUNDARIOS CSP DEL PADRE	EQUIVALENCIA	LATÍN-GRIEGO	LATÍN-LENGUAS	LATÍN-CIENCIAS	MODERNA O TÉCNICA	TOTAL
	%	%	%	%	%	%
Rurales, obreros,	6,8	20,5	16	4,2	52	100
Empleados, niveles subalternos		20	33	6	41	100
Artesanos, comerciantes	1,5	12,5	48,5	7,8	29,5	100
Niveles medios		24	35	13	28	100
Niveles altos	11,5	58	1,5	11	18	100

⁵⁶ Los indicadores de la influencia del origen social que han sido señalados más abajo podrían parecer discutibles o insólitos, por el mismo hecho de que se trata de una elección restringida y que su virtud probatoria tiende a que remitan a un sistema de variaciones siempre orientadas en el mismo sentido.

2.7. Los estudios múltiples

Estudiantes de sociología

CSP DEL PADRE	No	Si	TOTAL
	%	%	%
Obreros, rurales, empleados, sectores subalternos	56	44	100
Artesanos, comerciantes	45	55	100
Niveles medios	42	58	100
Niveles altos	32	68	100

Una disciplina como la sociología que puede entrar, a título de complemento, en los programas de estudios más diversos, deja ver que el "diletantismo" en los estudios es más particularmente una costumbre de los estudiantes de clase alta. En el grupo de sociólogos, la participación de estudiantes que siguen varios cursos⁵⁷ el mismo año crece al mismo tiempo que se eleva el origen social.

⁵⁷ Entre esos programas de estudios compuestos algunos son clásicos (derecho y sociología), otros más inesperados: lenguas (o letras) y sociología. Incluso sucede bastante frecuentemente que los estudiantes provenientes de sectores más acomodados yuxtapongan enseñanzas que implican más de dos disciplinas y varias facultades o institutos.

2.8. La imagen de los estudios

Estudiantes de sociología

C S P DEL PADRE	EUROPA %	PAISES SUBDESARROLLADOS O ETNOLOGÍA %	TOTAL %
Rurales, obreros, empleados, sectores subalternos	44	56	100
Artesanos, comerciantes sectores medios	42	58	100
Niveles altos	26,5	73,5	100

Cuando se les pregunta a los estudiantes de sociología si preferirían estudiar su propia sociedad o consagrarse al estudio de los países del Tercer Mundo y a la etnología, se percibe que las elecciones "exóticas" se vuelven más numerosas a medida que se eleva el origen social.

2.9. y 2.10. La participación en la vida sindical

Muestra exclusivamente femenina

C S P DEL PADRE	ADHERENTE %	INDIFERENTE U HOSTIL %	TOTAL %
Rurales, obreros	70,7	29,3	100
Niveles subalternos, artesanos, comerciantes	60,8	39,2	100
Ejecutivos y docentes	60,6	39,4	100
Altos ejecutivos, profesiones liberales	53,1	46,9	100

Estudiantes de sociología

C S P DEL PADRE	RESPONSABLE %	SIMPLE ADHERENTE %	INDIFERENTE U HOSTIL A TODA PARTICIPACIÓN %	TOTAL %
Rurales, obreros, empleados, sectores subalternos	18	71	11	100
Artesanos, comerciantes, sectores medios, altos ejecu- tivos, profesiones liberales	16	50	34	100

Se ve que tanto en un grupo de sociólogos como en uno de estudiantes mujeres, la tasa de adhesión al sindicato es claramente más fuerte para los estudiantes o las estudiantes provenientes de clase baja. Pero la diferencia parece desaparecer en el caso de la participación en una *responsabilidad* sindical: los estudiantes provenientes de la clase alta y de los sectores medios reencuentran una representación que no corresponde a su tasa, más débil, de sindicalización.

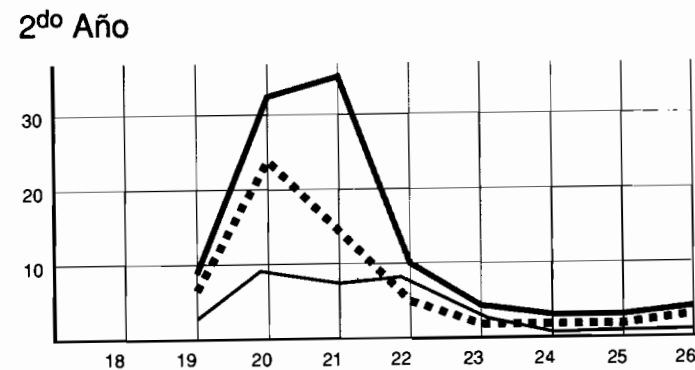
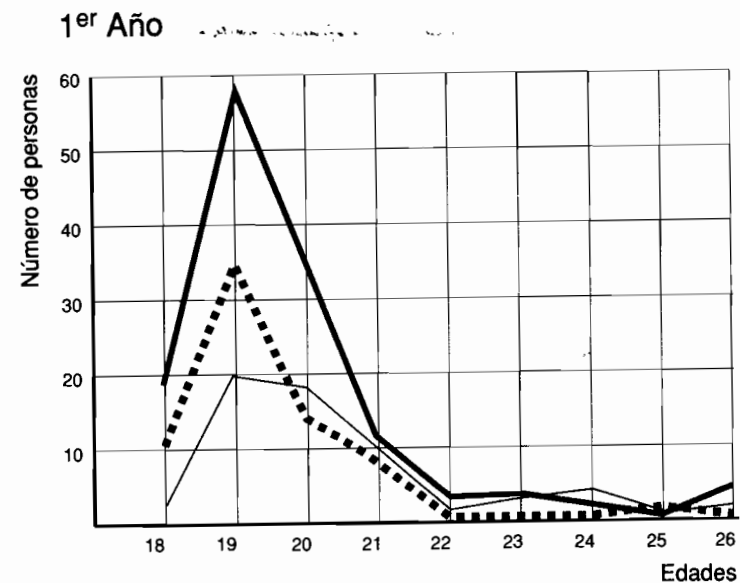
2.1.1. La edad escolar y el origen social

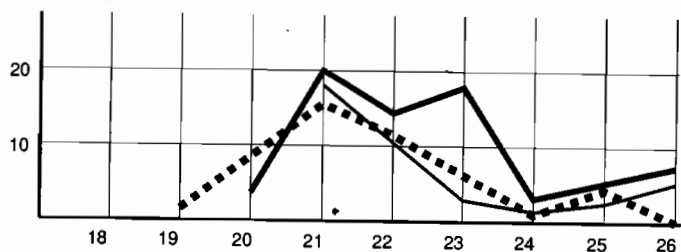
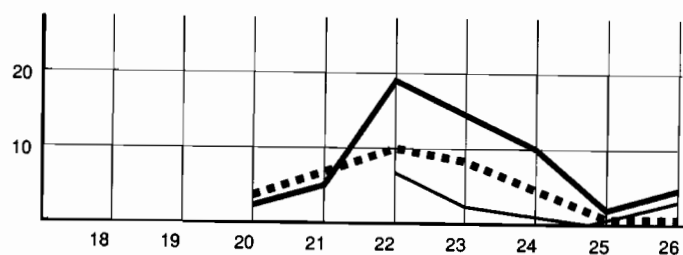
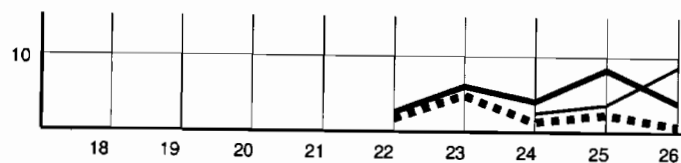
Desde la entrada a la facultad, el histograma que representa la distribución de edades para los estudiantes provenientes de las diferentes clases hace aparecer que la participación de los estudiantes originarios de estas clases que tienen la edad educativa modal (en relación con el conjunto de estudiantes originarios de esa clase) se eleva a medida que se va a las categorías más favorecidas; o, lo que resulta ser lo mismo, que la distribución es mucho más regular cuando el origen social es más elevado (véase debajo el cuadro que presenta las diversas etapas y las variaciones de las distribuciones de edad en primero y segundo año según el origen social). La distribución de la edad para los estudiantes de clase baja es ligeramente bimodal. A medida que se avanza en el *cursus* académico, las distribuciones toman características cada vez más diferentes. En el caso de la clase baja, las edades mínimas dejan de estar representadas más rápido. Aparece también en los últimos años una tendencia al aumento de la participación relativa de los estudiantes provenientes de clase baja. Se descubre aquí otra desventaja de estos estudiantes. El estancamiento en la carrera académica que, condenándolos a estudios más prolongados, les da en las estadísticas globales sobre el origen social un peso relativo mayor y desdibuja en parte el fenómeno de eliminación del que son víctimas.

Para explicar el estancamiento propio de los estudiantes de clase baja (presencia creciente de la edad modal de estos estudiantes) hay que usar aquí el mismo razonamiento que lo que concierne a la representación de los estudiantes en las disciplinas-refugio (cf. p. 18-19).

CSP DEL PADRE	EDAD MODAL		MEDIANA		MEDIA		DIFERENCIACIÓN TIPO	
	1º AÑO	2º AÑO	1º AÑO	2º AÑO	1º AÑO	2º AÑO	1º AÑO	2º AÑO
	CLASE BAJA	19	20	20	21	20-5 *	21-8	1,88
CLASE MEDIA	19	20	19	21	19-10	21-1	1,72	1,69
CLASE ALTA	19	21	19	20	19-7	20-10	1,48	1,58
EN CONJUNTO	19	20	19	21	20	21-2	1,72	1,74

* 20-5: leer 20 años 5 meses.



3^{er} Año4^{to} Año5^{to} Año

Clase baja ———
 Clase media ······
 Clase alta ———

2.12. Variación del interconocimiento

(media de los condiscípulos conocidos por estudiante de una categoría social)

CSP DEL PADRE	GRADO DE CONOCIMIENTO		
	A *	A o C *	A o C o N o V *
Rurales, obreros	2,2	6,5	14,4
Empleados	2,8	8,5	18
Niveles medios	3	7,1	15
Patrones de industria, comerciantes	4	9,1	21
Niveles altos	4,3	9,6	19
En conjunto	3,2	8,4	19

* A: A través de una actividad común continuada.
 C: Por haber tenido al menos una conversación.
 N: Conocido sólo de nombre.
 V: Conocido sólo de vista.

Se ve que el promedio de personas conocidas crece regularmente al mismo tiempo que el origen social. El crecimiento del interconocimiento según el origen social es mucho más marcado cuando se trata de un tipo de conocimiento más intenso: de catorce a diecinueve cuando se hace la cuenta de las personas conocidas por cualquier medio, de seis a nueve cuando la simple conversación es considerada entre el número de los medios de conocimiento, de dos a cuatro cuando sólo se considera a las personas conocidas por una actividad común (criterio de conocimiento intenso).

2.13. Variación del interconocimiento según el lugar ocupado en el anfiteatro (promedio de condiscípulos conocidos por estudiante)

GRADO DE CONOCIMIENTO	A *	A o C *	A o C O N O V *
LUGAR			
Primer tercio	5,1	9,7	23
Segundo tercio	3,4	8,6	17
Tercer tercio	2,3	7,1	15
En conjunto	3,2	8,4	19

* A: A través de una actividad común continuada.
C: Por haber tenido al menos una conversación.
N: Conocido sólo de nombre.
V: Conocido sólo de vista.

Se ve que, sea cual fuese el tipo de conocimiento deseado, el promedio de condiscípulos conocidos decrece sistemáticamente a medida que se va de las primeras filas al fondo del anfiteatro. La comodidad o la seguridad en el sistema académico, que se mide grosso modo por la ubicación en el aula, no carece entonces de relación con las técnicas de sociabilidad propias de las clases cultas.

EL ORIGEN SOCIAL Y EL CONOCIMIENTO DEL TEATRO

CUADROS 2.14.A 2.18.

2.14. y 2.15. Variaciones en el conocimiento del teatro según la categoría social del padre y el tipo de acceso a las obras

Estudiantes de licenciatura

TIPO DE ACCESO	OBRAS VISTAS EN ESCENA						Promedios	RADIO O TELEVISIÓN						Promedios	OBRAS LEÍDAS						Promedios
	0	1 a 3	4 a 8	9 a 14	15 a 51	TOTAL		0	1 a 3	4 a 8	9 a 14	15 a 51	TOTAL		0	1 a 3	4 a 8	9 a 14	15 a 51	TOTAL	
Rurales, obreros	5	8	11			24	1 a 3	9	10	5		24	1 a 3	1	2	7	13	1	24	9 a 14	
Empleados, niveles subalternos	9	21	24	2		56	1 a 3	14	22	12	8	56	1 a 3	2	1	28	22	3	56	4 a 8	
Artesanos, comerciantes	4	16	17	4		41	4 a 8	12	18	9	2	41	1 a 3		5	19	14	3	41	4 a 8	
Niveles medios	7	21	23	7		58	4 a 8	13	22	20	3	58	1 a 3	1	3	23	29	2	58	9 a 14	
Niveles altos	9	21	58	25	3	116	4 a 8	40	38	33	5	116	1 a 3	3	6	48	54	5	116	9 a 14	
Total	34	87	133	38	3	295	4 a 8	88	110	79	18	295	1 a 3	7	17	125	132	14	295	4 a 8	
N. C.	1	8	7	3		19		6	8	5		19				11	8		19		
Total general	35	95	140	41	3	314	4 a 8	94	118	84	18	314	1 a 3	7	17	136	140	14	314	4 a 8	

La simple comparación de los promedios muestra que el número de obras vistas en escena se eleva cuando se pasa de la clase baja a la media y alta. En todos los casos, la media se sitúa de cuatro a ocho, pero una parte (un cuarto) de los hijos de clase alta obtiene resultados superiores al promedio de la categoría y al promedio de la población global.

No hay diferencias sensibles para el acceso al teatro por medio de la radio y la televisión; para todas las categorías la lectura es el modo más frecuente de acceso al teatro.

Conjunto de la muestra

CSP DEL PADRE	OBRAS VISTAS EN ESCENA		CIFRAS	RADIO, TELEVISIÓN		CIFRAS	LECTURAS		CIFRAS
	MEÑOS DE 3 AUTORES (%)	MÁS DE 3 (%)		MEÑOS DE 3 (%)	MÁS DE 3 (%)		MEÑOS DE 9 (%)	MÁS DE 9 (%)	
Rurales	66	34	42	78	22	42	54	46	42
Obreros	82	18	29	41	59	29	68	32	29
Empleados, sectores subalternos	66	34	144	55	45	144	59	41	144
Artisanos, comerciantes	62	38	98	63	37	98	61	39	98
Niveles medios	58	42	117	56	44	117	50	50	117
Niveles altos	39	61	251	59	41	251	52	48	251
Total de las cifras	374	307	681	404	277	681	378	303	681

Los resultados se jerarquizan según el origen social en el caso del conocimiento a través de la escena. Dado que en el caso del acceso directo a las obras teatrales el clivaje se establece entre los hijos de clase alta y el conjunto de los demás estudiantes, se han agrupado las cifras según esas dos categorías comprobando entonces que la diferencia de los resultados es estadísticamente muy significativa: $X^2 = 31,27$ significativa en P.01.

2.16. El conocimiento de los diversos géneros teatrales según el origen social

Estudiantes de licenciatura

CSP DEL PADRE	GÉNEROS		A *		B *		C *		D *		TOTAL
	EFFECTIVOS	% DE FUERTES	EFFECTIVOS	% DE FUERTES	EFFECTIVOS	% DE FUERTES	EFFECTIVOS	% DE FUERTES			
Rurales, obreros	22	92	20	83	8	30	13	54		24	
Empleados, sectores subalternos, artesanos, comerciantes, niveles medios	148	94	137	88	88	57	89	57		155	
Niveles altos	111	96	106	91	84	72	78	67		116	

* A: Clásicos (Hugo, Marivaux, Shakespeare, Sófocles)

B: Modernos consagrados (Camus, Claudel, Ibsen, Montherlant, Sartre)

C: Vanguardistas (Beckett, Brecht, Ionesco, Pirandello)

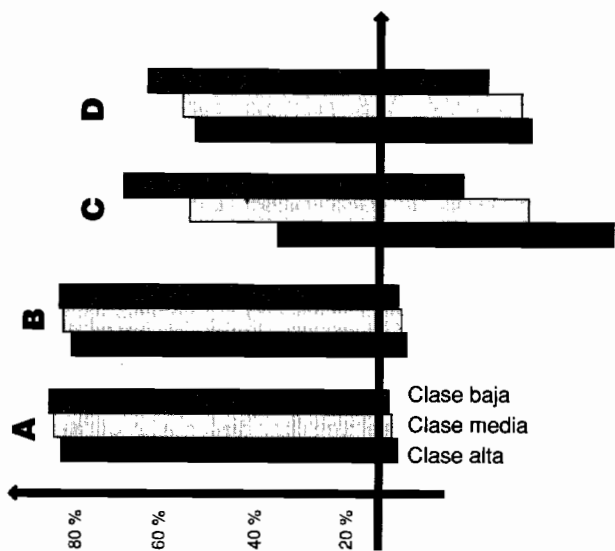
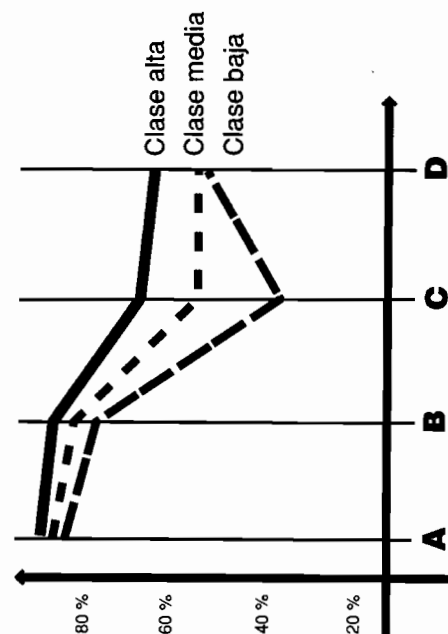
D: Bulevar (Achard, Aymé, Feydeau, Roussin)

El conocimiento de los tipos de arte más consagrados (particularmente por la educación) es el más fuertemente representado cualquiera que sea el origen social.

Pero la estructura de los diversos géneros de conocimiento varía según el origen social: para la clase baja (hijos de trabajadores rurales y de obreros), las diferencias marcadas aparecen entre los gustos por los tipos de arte más consagrados educacionalmente (clásicos y modernos consagrados) y los intereses artísticos menos ligados a la educación; a medida que el origen social se eleva la disparidad se atenúa y alcanza su mínimo entre los hijos de niveles altos.

Se ve el sentido de este desplazamiento de constelaciones de conocimientos: dado que los estudiantes de clase baja y de clase media están reducidos al acceso mediato organizado principalmente por la educación (la lectura), es normal que sus gustos se dirijan a las obras más escolares; esta tendencia no podría más que reforzarse por la actitud respecto de la educación y la cultura que deben a su medio.

La disparidad según el origen social es máxima en el caso del teatro de vanguardia donde la diferencia es estadísticamente muy significativa entre la clase baja, la media y la alta ($X^2 = 15$, significativa en P.01.).



2.17. Promedio de obras de teatro vistas en escena según la categoría socioprofesional del padre y del abuelo

CSP DEL PADRE \ CSP DEL ABUELO	CSP DEL PADRE			PROMEDIO SEGÚN LA CATEGORÍA DEL ABUELO
	RURALES, OBREROS	EMPLEADOS, ARTESANOS, COMERCIANTES, NIVELES MEDIOS	NIVELES ALTOS	
Rurales, obreros	3,00 45 *	3 70	4,37 16	3,16 131
Empleados, artesanos, comerciantes, niveles medios	1,75 10	3,57 127	4,43 51	3,73 188
Niveles altos	0	5,00 30	4,86 97	4,68 127
Promedio según la categoría del padre	2,74 55	3,58 227	4,68 164	446

* Efectivo de la categoría.

Se percibe aquí con qué fuerza puede actuar el medio social de origen sobre el comportamiento cultural de los estudiantes.

No sólo los promedios de piezas vistas en escena se jerarquizan perfectamente según que la categoría social del padre o del abuelo sean más elevadas (flechas gruesas) o según que los dos lo sean al mismo tiempo (diagonal del cuadro) sino también, para un valor fijo de cada una de las dos variables, la otra tiende, *por sí misma*, a jerarquizar los resultados: dicho de otro modo, a *abuelo equivalente*, los resultados tienden a ser mucho más altos cuando la posición del padre es más elevada (lectura por líneas) y, a *padre equivalente*, la posición del abuelo tiende también a jerarquizar los resultados (lectura por columnas).

2.18. Promedio de las obras de teatro leídas, según la categoría socioprofesional del padre y del abuelo

CSP DEL PADRE	CSP DEL PADRE			CSP DEL ABUELO		
	RURALES, OBREROS	EMPLEADOS, ARTESANOS, COMERCIANTES, NIVELES MEDIOS	NIVELES ALTOS	PROMEDIO SEGÚN LA CATEGORÍA DEL ABUELO		
Rurales, obreros	7,93 45	7,75 70	9,12 16	7,98 131	8,28 188	7,98 127
Empleados, artesanos, comerciantes, niveles medios	8,87 10	8,21 127	8,37 51	8,28 188	8,28 188	8,28 188
Niveles altos	*	9,23 30	8,55 97	8,33 127	8,28 188	8,33 127
Promedio según la categoría del padre	8,38 55	8,20 227	8,55 164	8,33 127	8,28 188	8,33 127

* Efectivo de la categoría.

Se siguen observando las mismas tendencias pero mucho menos claramente en el caso de la lectura, que puede jugar, en ausencia del contacto directo, un rol compensatorio.

EL ORIGEN SOCIAL Y EL CONOCIMIENTO DE LA MÚSICA
CUADROS 2.19.Y 2.20.

2.19. Variación del conocimiento de la música según la categoría socioprofesional del padre y el tipo de acceso a las obras
Estudiantes de licenciatura y propedéutica

TIPO DE ACCESO CSP DEL PADRE	EN VIVO			Promedios	POR RADIO, TV				Promedios	POR DISCOS				TOTAL	Promedios
	0	1 a 3	4 a 10		0	1 a 3	4 a 7	8 a 10		0	1 a 3	4 a 7	8 a 10		
Rurales, obreros	45	12	14	0	9	13	40	9	4 a 7	4	14	44	9	71	4 a 7
Empleados, niveles subalternos	73	40	31	0	22	21	77	24	4 a 7	12	15	99	18	144	4 a 7
Artesanos, comerciantes, niveles medios	98	66	51	1 a 3	35	46	100	34	4 a 7	10	26	157	22	215	4 a 7
Niveles altos	103	63	85	1 a 3	37	46	122	46	4 a 7	5	21	195	30	251	4 a 7
Total	319	181	181	1 a 3	103	126	339	113	4 a 7	31	76	495	79	681	4 a 7
N. C.	35	16	7	0	10	8	32	8	4 a 7	7	13	28	10	58	4 a 7
Total general	354	197	188	1 a 3	113	134	371	121	4 a 7	38	89	523	89	739	4 a 7

Aquí también la simple comparación de los promedios muestra que el número de obras escuchadas en concierto se eleva cuando se pasa de las clases baja y media a los hijos de la clase alta. La comparación de los promedios indica que el acceso directo a través del concierto es más raro que el acceso indirecto a través del disco. Por otra parte, para los hijos de la clase alta, la distribución entre conocimientos a través del concierto es claramente bimodal: clase 0 y clase de "4 a 10" (un tercio de los individuos de esta categoría tienen un resultado igual o superior al promedio más alto). Se constata aquí una tendencia característica de la categoría de los hijos de clase alta: una fracción apreciable de la categoría (un tercio o un cuarto) se distingue por su alto desempeño del resto de la categoría y del conjunto de la población estudiantil. Esto parece indicar que los privilegios culturales adjudicados a un alto origen social no funcionan en todos los casos.

2.20. Variación del conocimiento de los compositores según la categoría socioprofesional del padre

(número de menciones de un músico* según la categoría socioprofesional)

CSP DEL PADRE	MÚSICOS										TOTALES DE LAS CLASES
	MOZART	BEETHOVEN	BACH	BRAHMS	DEBUSSY	STRAVINSKY	CHABRIER	PALESTRINA	WEBER	BOULEZ	
Rurales, obreros	62	66	60	54	38	29	21	7	8	1	71
Empleados, niveles subalternos	127	129	122	105	91	78	57	20	13	1	142
Artesanos, comerciantes	91	88	86	74	62	56	31	21	9	2	97
Niveles medios	107	111	104	100	85	80	38	14	19	3	118
Niveles altos	240	232	221	205	191	167	83	42	33	9	245
Total	627	626	593	538	467	410	230	104	82	16	673

* Sea conocido por discos o en concierto.

Los clásicos se imponen globalmente sobre los modernos, siendo los únicos autores en obtener un consenso (más allá de 500 menciones): Mozart (627), Beethoven (626), Bach (593) y Brahms (538). Algunos nombres parecen bastante ligados a los hábitos culturales de clase, pues las menciones de que son objeto difieren significativamente según el origen social. Es el caso para Stravinsky ($X^2 = 17,2$) y Debussy ($X^2 = 17,7$).

LA INFLUENCIA DE LA EDAD

CUADROS 2.21. A 2.28.

2.21. y 2.22. La escala política

Filosofía

EDAD	EXTREMA IZQUIERDA %	CENTRO %	EXTREMA DERECHA %
Menos de 21 años	51	29	20
21 a 25 años	60	24,5	15,5
Más de 25 años	76	22	2

Sociología

EDAD	EXTREMA IZQUIERDA %	CENTRO %	EXTREMA DERECHA %
Menos de 21 años	51	29	20
21 a 25 años	60	24,5	15,5
Más de 25 años	76	22	2

2.23 y 2.24. La filiación religiosa

Filosofía

EDAD	CATÓLICOS %	NO CATÓLICOS %
Menos de 21 años	68,5	31,5
21 a 25 años	81,5	18,5
Más de 25 años	91	9

Sociología

EDAD	CATÓLICOS %	NO CATÓLICOS %
Menos de 21 años	84	16
21 a 25 años	80	20
Más de 25 años	67,5	32,5

En numerosos casos y según la edad, se constatan variaciones de sentido inverso entre los estudiantes de sociología y los de filosofía. Mientras que entre los estudiantes de filosofía la filiación religiosa crece cuando se va de los más jóvenes a los más adultos, decrece entre los sociólogos: inversamente, las opiniones políticas de extrema izquierda decrecen entre los primeros mientras que crecen entre los segundos. Para explicar estas extrañezas aparentes, hay que pensar en principio que, en oposición a la filosofía, licenciatura de enseñanza, la sociología es una disciplina de salida laboral relativamente incierta; así resulta un refugio de estudiantes que suelen venir de disciplinas más clásicas. Si se recuerda por otra parte que la antigüedad académica es un índice de fracaso o de menor adaptación a la universidad, se puede concluir que la antigüedad en este grupo representa la verdad tendencial del grupo, al límite de la patología. Si finalmente se sabe que muchos índices demuestran que los estudiantes de sociología adhieren más fuertemente que los demás a los valores de la inteligencia, se comprende que los más veteranos de entre los sociólogos presenten la forma más acentuada del tipo "intelectual".

2.25. El tipo de alojamiento

EDAD	% CON LOS PADRES	ALOJAMIENTO INDEPENDIENTE %	LOCALES UNIVERSITARIOS %	
Menos de 21 años	57	30	13	(214)
21 a 25 años	30	58	12	(171)
Más de 25 años	10	78	12	(66)

2.26. El trabajo fuera de los estudios

EDAD	% TRABAJAN	% NO TRABAJAN
Menos de 21 años	18	82
21 a 25 años	32,5	67,5
Más de 25 años	62	38

La escala de participación

2.27. En la vida política

EDAD	MILITANTE SIMPLE ADHERENTE %	SIMPATIZANTE %	INDIFERENTE %
Menos de 21 años	15	58	27
21 a 25 años	27	49	24
Más de 25 años	21	69	10

2.28. En la vida sindical

EDAD	RESPONSABLE %	SIMPLE ADHERENTE %	INDIFERENTE U HOSTIL %
Menos de 21 años	12,5	57	30,5
21 a 25 años	16	53	31
Más de 25 años	27	62	11

LOS ESTUDIANTES Y LAS ESTUDIANTES

CUADROS 2.29.A 2.38.

2.29. El tipo de alojamiento

SEXO	% CON LOS PADRES	ALOJAMIENTO INDEPENDIENTE %	LOCALES UNIVERSITARIOS %
Varones	34	52	14
Mujeres	46	43	11

(232)

(223)

2.30. El trabajo fuera de los estudios

SEXO	TRABAJAN %	NO TRABAJAN %
Varones	31	69
Mujeres	22	78

2.31. El proyecto profesional

SEXO	INVESTIGACIÓN %	ENSEÑANZA %	PROFESIÓN NO UNIVERSITARIA %
Varones	20,9	61,5	17,6
Mujeres	13	80,5	6,5

2.32. Las opiniones de los estudiantes sobre su propio valor académico

SEXO	DE REGULAR A PASABLE %	DE BASTANTE BUENO A MUY BUENO %
Varones	36	64
Mujeres	53	47

2.33. El tipo de obras leídas

SEXO	OBRAS ACADÉMICAS %	OBRAS NO ACADÉMICAS %
Varones	54	46
Mujeres	66	34

2.34. La formación de un repertorio de títulos

SEXO	POR OBRAS VISTAS %	POR PELÍCULAS VISTAS %	POR ASISTIR A CONCIERTOS %	POR EXPOSICIONES DE PINTURA VISTAS %
Varones	10	17	5	3
Mujeres	19	27	9	8

2.35. La participación en la vida sindical

SEXO	RESPONSABLE %	SIMPLE ADHERENTE %	INDIFERENTE U HOSTIL %
Varones	23	54	23
Mujeres	7	58	35

2.36. La participación en la vida política

SEXO	MILITANTE %	SIMPLE ADHERENTE %	INDIFERENTE U HOSTIL %
Varones	29	51	20
Mujeres	12	60	28

Se señalará que, tanto en el caso de la vida sindical como en el de la vida política, la diferencia entre los estudiantes y las estudiantes, muy débil cuando se trata de la simple adhesión, se acrecienta para la participación en responsabilidades.

2.37. La participación de los estudiantes en la vida política según su tipo de alojamiento

TIPO DE ALOJAMIENTO	PARTICIPACIÓN ACTIVA %	SIMPATIZANTE %	INDIFERENTE U HOSTIL %
Con los padres	19,5	49,5	31
Alojamiento independiente	32	38,5	29,5
Locales universitarios	46	25	29

2.38. La adhesión de los estudiantes al sindicato según su tipo de alojamiento

TIPO DE ALOJAMIENTO	% SINDICALIZADOS	No % SINDICALIZADOS
Con los padres	53	47
Alojamiento independiente	60	40
Locales universitarios	83	17

EL RECLUTAMIENTO SOCIAL DE LAS FACULTADES EN POLONIA

2.39. El origen social de los candidatos admitidos en primer año de facultad (de 1951-52 a 1961-62)⁵⁸

AÑOS ESCOLARES	1951-52 %		1952-53		1953-54 %		1954-55 %		1955-56 %		1956-57 %		1957-58 %		1958-59 %		1959-60 %		1960-61 %		1961-62 %	
	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS	CANDIDATOS	ADMITIDOS
Obreros	31,7	39,1	32,8	35,9	31,5	33,9	32,0	34,6	32,5	32,2	34,3	30,7	26,2	25,0	27,3	27,8	26,9	28,2	26,4	27,0	27,6	27,9
Campesinos	22,2	24,9	23,8	25,1	24,9	25,9	24,4	24,4	25,0	24,0	25,1	22,0	21,6	21,1	21,0	21,3	20,1	20,1	19,0	19,3	18,9	19,4
Inteligencia	46,1	36,0	43,4	39,0	43,6	40,2	43,6	41,0	42,5	43,8	40,6	47,3	52,2	53,9	51,7	50,9	53,0	51,7	54,6	53,7	53,5	52,7

Se ve que a partir de 1957 la participación relativa de los estudiantes de origen obrero (o campesino) admitidos en la facultad deja de ser sistemáticamente superior a la participación de *candidatos* de la misma categoría social. Se ve incluso comenzar una tendencia a la reducción del contingente de hijos de obreros y campesinos que entran en la universidad: de 30 a 27% para los obreros y de 24 a 19% para los campesinos. Se puede señalar, por otra parte, que incluso en el caso de una política que busca favorecer la educación de los sectores populares, el medio rural sigue relativamente desfavorecido con relación a los obreros: la participación de los hijos de obreros admitidos en facultades es regularmente superior a la de los hijos de campesinos mientras que, en la población activa, los trabajadores de la industria y de la construcción representan el 28% y los trabajadores de la agricultura el 48%.⁶⁰

⁵⁸ Tomado de Jan SZCZEPANSKI, *Socjologiczne zagadnienia wyzszego wykształcenia 1963*.

⁵⁹ La primera cifra indica el porcentaje de candidatos de la categoría con relación al conjunto de candidatos; la segunda cifra, el porcentaje de los estudiantes de la categoría que han sido admitidos con relación al conjunto de los candidatos admitidos.

⁶⁰ Fuente: *Rocznik statystyczny 1962*: Distribución de la población activa en Polonia en 1960.

EL ORIGEN SOCIAL Y LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS EN HUNGRÍA⁶¹

CUADROS 2.40.A 2.43.

2.40. La proporción de alumnos de segundo nivel y de estudiantes según la categoría socioprofesional del padre

CATEGORÍA SOCIOPROFESIONAL DEL JEFE DE FAMILIA	PARA MIL FAMILIAS			
	LICEÍSTAS	ALUMNOS DE ESCUELAS TÉCNICAS	TOTAL	ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Niveles altos, intelectuales	142	24	166	31
Otros niveles	108	32	140	25
Total de niveles	121	29	150	28
Obreros calificados	59	55	114	9
Obreros especializados	44	52	96	7
Peones, etcétera	33	47	81	5
Total de obreros	48	52	100	7
Total de todas las categorías mezcladas	69	46	115	13

Se ve que las posibilidades de acceso a la enseñanza son regularmente más altas para los hijos de los sectores superiores y que este porcentaje es aún más marcado cuando el grado de educación es más elevado: en efecto, los hijos de la clase alta tienen *dos veces y media* más de posibilidades de entrar en el liceo y *cuatro veces* más de entrar en la universidad que los hijos de obreros. Por otra parte, el tipo de estudios secundarios permanece también ligado al origen social, encontrándose que son esencialmente los hijos de obreros los que realizan estudios secundarios en escuelas técnicas.

⁶¹ A partir de una investigación de 1960, Ferge SANDORNE, *Statistikai szemle*, octubre 1962.

2.41. Las notas obtenidas y el origen social

TIPO DE ESCUELA	PROMEDIOS DE NOTAS OBTENIDAS (*)		RESULTADOS DE LOS HIJOS DE EJECUTIVOS EN RELACIÓN CON LOS HIJOS DE OBREROS (%)
	HIJOS DE EJECUTIVOS	HIJOS DE OBREROS	
Pequeñas clases de 1 a 4 (escuela primaria)	4,01	3,40	117,9
Escuela primaria clases de 5 a 8	3,72	3,16	117,7
Liceo	3,47	3,19	108,8

2.42. El éxito escolar y la categoría socioprofesional del padre (*)

TIPO DE ESCUELA	EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS				EN LOS LICEOS	
	CLASES 1-4		CLASES 5-8		CLASES 3-1 DE LOS LICEOS FRANCESES	
	MEJORES NOTAS	PEORES NOTAS	MEJORES NOTAS	PEORES NOTAS	MEJORES NOTAS	PEORES NOTAS
Niveles superiores, intelectuales	49	3	34	6	20	15
Otros cuadros medios	34	4	24	12	17	15
Total de niveles	40	4	28	10	18	14
Obreros calificados	21	10	13	17	9	19
Obreros especializados	17	16	11	23	7	19
Peones, etc.	8	24	6	29	14	20
Total de obreros	17	15	11	21	10	19

(*) Las notas van de 1 a 5.

(*) Porcentaje de alumnos de una categoría social que obtuvieron las mejores y las peores notas en relación con el total de alumnos de la categoría.

2.43. El éxito escolar según el nivel educativo de los padres⁶²

DIPLOMA MÁS ELEVADO DEL PADRE O DE LA MADRE	EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS				EN LOS LICEOS	
	CLASES 1-4		CLASES 5-8		CLASES 3-1 DE LOS LICEOS FRANCESES	
	MEJORES NOTAS	PEORES NOTAS	MEJORES NOTAS	PEORES NOTAS	MEJORES NOTAS	PEORES NOTAS
Diploma universitario	49	2	41	2	22	10
Bachillerato	40	1	29	7	16	8
Ocho grados (primaria)	25	8	16	14	13	17
Menos de ocho grados	13	19	8	26	9	20

Se ve que, desde la primaria hasta el liceo, el origen social (al que se caracteriza por la categoría socioprofesional del padre o por el diploma más avanzado alcanzado por los padres) determina posibilidades de éxito mucho mayores cuando los alumnos pertenecen a sectores sociales más favorecidos en relación con la cultura. Si la desproporción de las posibilidades, a medida que se avanza en los estudios, se atenúa (la superioridad de los hijos de cuadros políticos cae de la escuela primaria al liceo, de 117% a 108%), esto se debe, no hay que olvidarlo, a que la eliminación constante de niños de los sectores desfavorecidos destaca la presencia, en el liceo, de hijos de cuadros y de hijos de obreros seleccionados con un rigor desigual.

⁶² Porcentaje de alumnos de una categoría social que hayan obtenido las mejores y las peores notas con relación al total de alumnos de la categoría.

LOS ESTUDIANTES Y LA LENGUA DE ENSEÑANZA

CUADROS 2.44 A 2.49

Para medir la aptitud de los estudiantes para comprender y utilizar la lengua de la enseñanza se ha utilizado una prueba de vocabulario: los diferentes ejercicios, que han sido contruidos a partir del discurso profesoral, tal como se lo puede observar objetivamente, buscaban explorar dos dimensiones en el empleo de la lengua. Por una parte *varios dominios* de vocabulario, luego los más educativos hasta llegar a aquellos de la lengua concreta o de la cultura libre. Por otra parte, varios niveles de comportamiento lingüístico, luego la comprensión de un término en un contexto, hasta llegar a las formas más activas de la manipulación de palabras, como la conciencia explícita de las polisemias o la aptitud para formular completamente una definición.

Esta investigación revela dos hechos fundamentales: la importancia del malentendido lingüístico en la enseñanza superior y el rol determinante de la herencia lingüística. Pero se evitará explicar completa y sistemáticamente las diferencias que hacen aparecer usando criterios de análisis como el origen social, el sexo o tal o cual característica del pasado educativo, sin tomar en cuenta que las poblaciones separadas por este criterio han sido *desigualmente seleccionadas* en el curso de la educación anterior. Así, las relaciones que descubre el análisis estadístico no se establecen, al contrario de lo que parece, entre un grupo definido exclusivamente por los criterios que lo constituyen y su grado de éxito: por ejemplo, los resultados de una prueba de lenguaje no son jamás producto de estudiantes caracterizados únicamente por su formación anterior, su origen social o su sexo, o incluso por la combinación de todos estos criterios, sino del grupo que, justamente porque está dotado de esas características, no ha sufrido la eliminación por el fracaso en el mismo grado que un grupo definido por otras características. Dicho de otro modo, es cometer un paralogismo creer comprender directa y exclusivamente la influencia, aun cruzada, de factores como el origen social o el sexo en relaciones sincrónicas que, actuando por medio de la acción continua de esos factores en el tiempo, no alcanzan todo su sentido salvo en el contexto de la *carrera* como única totalidad concreta.

2.44. El manejo de la lengua según el origen social y el tipo de formación escolar

	NI GRIEGO NI LATÍN			LATÍN			LATÍN Y GRIEGO			TOTAL		
	CLASE BAJA	CLASE MEDIA	CLASE ALTA	CLASE BAJA	CLASE MEDIA	CLASE ALTA	CLASE BAJA	CLASE MEDIA	CLASE ALTA	CLASE BAJA	CLASE MEDIA	CLASE ALTA
Menos de 12	52	54	39	48	58	52	38,5	55	26,5	46	55	57,5
Más de 12	48	46	61	52	42	48	61,5	45	73,5	54	45	42,5

Si la desventaja debida al origen social es revelada por las orientaciones educativas, es normal que los hijos de los niveles superiores obtengan los mejores resultados cuando han recibido la formación más clásica o menos clásica mientras que los estudiantes provenientes de la clase baja la adquieren en el subgrupo de los latinistas porque sin duda deben de haber cursado latín por una particularidad de su medio familiar y porque, perteneciendo a una categoría donde esa orientación es menos habitual, han debido manifestar cualidades particulares para recibir esa orientación y perseverar en ella. Es un fenómeno análogo al que se observa en el subgrupo definido por la formación más clásica, donde los estudiantes provenientes de la clase baja tienen resultados sensiblemente iguales al conjunto de los estudiantes que han hecho latín y griego (61,5% contra 62% del conjunto) y ligeramente inferiores a los de los estudiantes de la clase alta (73,5%), lo que se explica por el hecho de que se mide en ese subgrupo a la fracción de estudiantes acomodados que han aprovechado por completo su privilegio y sacado todo el partido posible de su orientación educativa gracias a las mil ventajas que procura la pertenencia a un medio culto.

2.45. y 2.46. El manejo de la lengua según el origen social y la residencia parisina o provincial

Si se lleva la lógica a su extremo, hay que esperar que la relación entre la jerarquía de los resultados lingüísticos y la jerarquía de los medios de origen tienda progresivamente a invertirse a medida que la selección de las clases desfavorecidas se vuelve más rigurosa. Y, de hecho, si, cualquiera que sea el medio al que pertenezcan, los estudiantes parisinos obtienen resultados superiores a los estudiantes de provincias, es entre los estudiantes de origen popular donde la diferencia es más marcada (o sea, 91% contra 46%, en lugar del 65% y 59% para la clase alta), los estudiantes originarios de la clase baja obtienen en París los mejores resultados, seguidos por los estudiantes de clase media y los estudiantes de clase alta. Para comprender esta inversión de la relación habitual, hay que considerar que la atmósfera cultural vinculada a la residencia parisina está asociada por una parte a ventajas lingüísticas, por otra a una selección más rigurosa. Si se definen en valores relativos (+ o -) las ventajas lingüísticas que se deben al medio familiar y el rigor de la selección en los diferentes casos, se ve que alcanza con componer esos valores para dar cuenta de la jerarquía de los resultados en el ejercicio de la lengua. (Véase página siguiente.)

	PARIS			PROVINCIAS			TOTAL		
	CLASE BAJA %	CLASE MEDIA %	CLASE ALTA %	CLASE BAJA %	CLASE MEDIA %	CLASE ALTA %	CLASE BAJA %	CLASE MEDIA %	CLASE ALTA %
Menos de 12	9	31	35	54	60	41	46	55	42,5
Más de 12	91	69	65	46	40	59	54	45	57,5

		VENTAJAS LINGÜÍSTICAS	SELECCIÓN EN EL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD		NIVEL LINGÜÍSTICO
Clase baja	París	-	++	→	+
	Provincias	--	+	→	-
Clase media	París	-	+	→	0 (+)
	Provincias	--	0	→	--
Clase alta	París	++	--	→	0
	Provincias	+	-	→	0

Los + y los - definen los valores relativos que sitúan, con relación al fenómeno considerado en una columna, la posición respectiva de los tres grupos, definiendo el 0 la posición intermedia.

2.47. El manejo de la lengua según el sexo y el tipo de formación escolar

	NI GRIEGO NI LATÍN		LATÍN		LATÍN Y GRIEGO		TOTAL	
	VARONES %	MUJERES %	VARONES %	MUJERES %	VARONES %	MUJERES %	VARONES %	MUJERES %
Menos de 12	34	60	39	58,5	41,5	96	38	54
Más de 12	66	40	61	41,5	58,5	64	62	46

Los porcentajes están calculados por columnas; se ha subrayado la tendencia más fuerte por línea en cada una de las tres divisiones.

Hasta la aparente excepción está comprendida dentro de la lógica de la relación entre el grado de selección y el grado de éxito. Mientras que los varones que no han hecho ni latín ni griego, o sólo latín, obtienen resultados superiores a las chicas con la misma formación, son las mujeres las que obtienen los mejores resultados en el grupo de helenistas (64% de entre ellas contra 57% de los varones que obtienen una nota superior a la media). Esta inversión de la diferencia habitual se explica indiscutiblemente por el hecho de que las mujeres tienen menos posibilidades que los varones de recibir esta formación, de manera que quienes la reciben se encuentran por eso más seleccionadas que los varones con la misma formación.

Si se definen, aquí también en valores relativos, las ventajas lingüísticas que se deben al origen social y a las tasas de selección que implican, para los sujetos de cada sexo y de cada clase social, la entrada a la universidad y, en segunda instancia, a la facultad de letras, se ve que alcanza con componer esos valores para explicar la jerarquía de los resultados obtenidos por cada grupo en el ejercicio de definición.

		VENTAJAS LINGÜÍSTICAS	SELECCIÓN EN EL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD	SELECCIÓN EN EL INGRESO EN LA FACULTAD DE LETRAS		NIVEL LINGÜÍSTICO
Clase baja	Varones	-	+	+	→	+
	Mujeres	-	++	--	→	-
Clase media	Varones	-	0	+	→	0
	Mujeres	-	0	-	→	--
Clase alta	Varones	++	--	++	→	++
	Mujeres	++	--	-	→	-

	CLASE BAJA		CLASE MEDIA		CLASE ALTA		TOTAL	
	VARONES %	MUJERES %	VARONES %	MUJERES %	VARONES %	MUJERES %	VARONES %	MUJERES %
Menos de 12	35,5	53,5	43	60,5	33	47	38	54
Más de 12	64,5	46,5	57	39,5	67	53	62	46

La expresión de los niveles relativos de selección en + o - es la traducción aproximada de los datos provistos por el cálculo de las posibilidades de acceso a la universidad y de las probabilidades condicionales de acceso a la facultad de letras en los diversos subgrupos (cf. *supra* p. 15).

2.50. Los hijos de docentes en las diversas facultades

	LETRAS	CIENCIAS	MEDICINA	FARMACIA	DERECHO	TOTAL	POBLACIÓN ACTIVA
Relación I	1/3,2	1/7,4	1/8,6	1/11,7	1/12,8	1/6	1/7,4
Relación II	1/2,8	1/3,2	1/3,2	1/3,7	1/3,7	1/9,1	1/5,3

Para medir la ventaja diferencial que procura en las diferentes facultades la pertenencia a una familia de docentes, se ha relacionado, para cada facultad, el número de estudiantes hijos de profesores con el número global de estudiantes (relación I), así como el número de hijos de docentes asimilados al número global de estudiantes hijos de cuadros medios (relación II). Comparando las relaciones así obtenidas con la relación entre los profesores y el conjunto de la clase alta y con la relación entre los docentes y el conjunto de la clase media en la población activa (o sea, 1/7 y 1/5) se ve que los hijos de docentes no están más proporcionalmente representados (para los dos niveles de estratificación) salvo en las facultades de letras y de ciencias.

LA RELEGACIÓN EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS

CUADROS 2.51 A 2.53

Los hijos de obreros están más representados en la facultad de ciencias que en la facultad de letras; por otra parte, son las facultades de ciencias las que se han beneficiado, más que todas las demás, de la democratización relativa del reclutamiento observable entre los años 1960 y 1965: el porcentaje de hijos de obreros ha pasado en esas facultades del 8,5% al 15% mientras que, durante el mismo período, pasó del 7 al 11% en el conjunto de la enseñanza superior. Pero no se podría explicar completamente ese fenómeno haciendo abstracción de otras carreras académicas que se ofrecen a los científicos, comenzando por las clases preparatorias en las grandes escuelas. Si los hijos de obreros, cuyas posibilidades de acceso a la enseñanza superior son muy débiles, tienen, cuando acceden, más de una posibilidad sobre dos de cursar estudios de ciencias, hay que señalar que no asisten más que excepcionalmente a las clases preparatorias de las grandes escuelas donde no representan más que el 6% de los alumnos; y en las mismas grandes escuelas su representación es aún más débil: 1,9% en la École Normale supérieure y el 2% en la École polytechnique. Así, el carácter aparentemente más democrático del reclutamiento de las facultades de ciencias disimula en realidad un efecto de relegación.

2.51. El origen social de los estudiantes de ciencias en los diversos establecimientos de enseñanza superior

	FACULTAD DE CIENCIAS (1964-65) %	CLASES PREPARATORIAS (1963-64) %	ENS CIENCIAS (1965-66) %
Agricultores	8,5	3,4	2,9
Obreros	13,5	6,0	1,9
Empleados	9,5	6,2	2,9
Art. y com.	13,5	7,2	8,9
Niveles medios	22,0	16,0	16,0
Niveles altos	33,0	61,2	67,4
Total	100	100	100

2.52. El establecimiento en sexto

2.53. La sección en sexto

	CEG %	ESTABL. PRIVADO %	LICEO %	MODERNA %	CLÁSICA %
Agricultores	51,5	20,0	28,5	73,0	27,0
Obreros	59,0	5,5	35,5	80,0	20,0
Empleados	46,0	11,5	42,5	68,5	31,5
Art. y com.	40,0	17,5	42,5	68,0	32,0
Niveles medios	35,0	10,5	54,5	63,0	37,0
Docentes	33,5	3,5	63,0	49,0	51,0
Niveles altos	14,0	24,0	62,0	31,5	68,5
Niveles científicos	15,5	28,5	56,0	36,5	63,5
Profesores	7,5	12,0	80,5	16,5	83,5

Por otra parte, el engranaje que lleva a los alumnos provenientes de clase baja a la relegación en las facultades de ciencias es puesto en marcha desde el momento de su entrada en sexto: lo más frecuente es que sean condenados al GEG, es decir casi automáticamente a la sección moderna, donde no tienen otro recurso que esforzarse por vivir una elección forzada como vocación.

2.53. La sección en la facultad según el origen social

	SPCN %	MPC %	MGP %
Agricultores	31	45	24
Obreros	23	49	28
Empleados	24	49	27
Art. y com.	24	47	29
Niveles medios	25	41	34
Docentes	23	40	37
Niveles altos	24	39	37
Niveles científicos	21	31	48
Profesores	21	23	56

El propio efecto de relegación se sigue observando dentro de las facultades de ciencias: la jerarquía de los prestigios adjudicados a las diferentes secciones tal como lo establece el consenso académico coincide grosso modo con la jerarquía de los orígenes sociales; así los estudiantes provenientes de la clase baja están mucho más representados a medida que se desciende en la jerarquía de los prestigios de las diferentes secciones. Estos pocos ejemplos alcanzan para mostrar que los mecanismos que aseguran la transmisión de la herencia cultural no son diferentes en su principio a aquellos que han sido descriptos para las facultades de letras, incluso aunque tomen una forma específica.⁶³

⁶³ Cf. M. DE SAINT-MARTIN Y L. BOLTANSKI, R. CASTEL, M. LEMAIRE bajo la dirección de P. BOURDIEU, *Les étudiants en sciences du premier cycle*, París, CSE, 1966.

Índice de temas y de nombres⁶⁴

A

- Acumulativos (*ventajas y desventajas*), 29, 41, 74.
 Aculturación, 39 (v. Aprendizaje).
 Agregación, 38-39, 58, 66-67, 104, 106-108.
 Agrupación estudiantil, 23, 58-59, 71-74 (v. Integración).
 Alojamiento, 165 (v. Condiciones de vida).
 AMADO-LÉVY-VALENSI (Mme E.), 71.
 Ambivalencia, 112.
 Anomia, 58.
 Ansiedad, 75 (v. Condición de estudiante).
 Aprendizaje, 34, 38-39, 40-41, 63-64, 95; *racional*, 77, 86, 94, 112-113 (v. Racionalidad); *ilusión del, como fin en sí mismo*, 67-68, 86-87.
 Ascenso (*por medio de la educación*), 39; (v. Buena voluntad cultural).
 Aventura (*intelectual*), 31-32, 75, 89; (v. Libertad intelectual; representación del trabajo intelectual).

B

- BERNSTEIN (B.), 28-29.
 Bibliografía, 95, 110-111 (v. Técnica del trabajo intelectual).
 Bimodal (*distribución*), 34, 155, 161 (v. Utilización de la herencia).
 Buena voluntad cultural, 36, 39 (v. Ethos de clase).

C

- Calendario, 31 (v. Tiempo).
 Capilla, 72.
 Carismática (*ideología*), 64, 95-96, 103, 106-109; *función del*, 84, 88-89, 104; *carisma profesoral*, 64-65, 88, 96, 110-112, 113 (v. Don).
 Carrera educativa (*cursus, currículum*) 14, 19, 21-22, 28-31, 107.
 Católicos, 23-26, 58-59, 163-164 (v. Religión).
 Celo educativo, 92 (v. Dependencia; Modelo del rol femenino).
 Cine, 33-34, 36, 64-65, 67; cineclub, 37, 63, 70.
 Clases sociales: V. Origen social; *po-*

⁶⁴ Las páginas a las que remite este índice pueden tratar del tema sin contener la misma palabra que la designa aquí.

- pulares*, 34, 79-80, 94, 106-107, 109, 113; *medias*, 36-37, 39-41, 79-80; *altas*, 31-35, 56-57, 70-71, 77, 94, 106-107; *relación con la, de origen*, 37 (v. Ethos de clase).
- Comodidad, 36 (v. Criterios del juzgamiento profesoral, seguridad).
- Complicidad (*entre profesores y estudiantes*), 68-69, 85, 86-89, 95.
- Compromiso, 31, 71-73, 92-93.
- Concurso general, 66-67.
- Condición (*estudiantil*) 27-28, 49-58, 79, 84, 92-93; *relación con la*, 60-63, 75, 88; *representación de la*, 76-77 (v. Diferenciación, integración, irrealidad, juego, sociología, simbólica).
- Condiciones de vida (*de los estudiantes*), 27, 73, 79, 90-91, 143-145.
- Conformidad a las exigencias académicas, 64-67 (v. Dependencia).
- Conformismo, 60-61; *del anticonformismo*, 71-72, 73 (v. Condición estudiantil, consenso).
- Consenso, 72-73, 93.
- Conservadurismo 85; *de los profesores*, 54, 85, 88, 95, 107-108; *de los estudiantes*, 95, 97-99.
- Cooperación, 53-54, 63.
- Costos (*del sistema*), 98; *análisis de los*, 111.
- Crisis de la enseñanza, 75 (v. Utopía).
- Criterios (*del juicio profesoral*), 36, 40, 69, 113; *disimulación de los*, 96.
- Cultura, 35, 37, 84, 88 (v. Aculturación, carisma, herencia cultural, privilegio cultural); *libre*, 32-36, 50, 64-65; *académica*, 34, 37-38, 80, 110, 113; *educativa*, 34-35, 39, 41, 58, 110, 114; *de clase*, 32-33, 35, 38, 39-40, 41, 50, 110, 113; *ideología de la*, 69; *desigualdades frente a la*, 22, 33-36, 38, 39-40, 114; *relación con la*, 33-35, 37, 40, 76.
- Clase magistral, 88, 111.
- Curva (*pendientes de la*), 105 (v. Éxito); *del itinerario cultural*, 35 (v. Relación con la cultura).
- CH
- CHÂTEAU (J.), 68.
- D
- Demagogia, 105.
- Democratización, *de la cultura*, 37; *de la enseñanza*, 114 (v. desigualdad, racionalización de la pedagogía); *del reclutamiento*, 77-78, 105, 110.
- Dependencia (*educativa*), 31-33, 34-35, 42, 54-55, 64-68, 74-75; *de los estudiantes*, 32, 91-92, 93-94; *estímulo a la*, 96; *respecto de la familia*, 27, 30.
- Desenvoltura, 71, 74 (v. Diletantismo).
- Desigualdad (es) (*naturales y sociales*), 29, 45, 103; (v. Clase, don, origen social, privilegio cultural); *real e igualdad formal*, 34-45, 58, 103-106, 111; *ante la educación*, 13-14, 44-45, 109; (v. Posibilidades); *redoblamiento de la, por la educación*, 45, 109.
- Destino (*social*), 43; *elección del*, 108-109.

- Desventaja (*social*), 22-23, 26, 36, 104-107, 109-110; *cultural*, 19, 21-22, 28-29, 39-40, 44-45; (v. Legado cultural); *acción de la*, 28; 32.
- Determinismos sociales, 33-34, 44, 68, 77, 108 (v. Origen social); *primarios e inducidos*, 29 (v. Acumulativos).
- Devoción cultural, 36 (v. Práctica cultural).
- Diferenciación (*del medio estudiantil*) 13, 22-30, 58, 42, 77, 79; *voluntad de*, 62, 70-73, 75-77.
- Dilapidación (*de la herencia*), 42; (v. Bimodal, utilización de la herencia).
- Diletantismo (*de los estudiantes*), 31, 34, 41, 71, 73, 87, 148.
- Disciplina (*diferenciación según las*), 55, 89; (v. Porvenir, Facultad); *de refugio*, 20-21.
- Disenso, 72; (v. Consenso, voluntad de diferenciación).
- Disertación, 69, 111.
- Docilidad académica, 92, 94 (v. Dependencia, modelo del rol femenino).
- Docimología, 112-113 (v. Pedagogía racional).
- Don (*intelectual*), 29-31, 38, 40-41, 45, 88, 96-97, 103-104, 105, 106-111; (v. ideología carismática); (dones) femeninos, 91; (v. Modelo del rol femenino).
- E
- Eclecticismo, 31, 32-33 (v. Diletantismo).
- Edad escolar, 26, 150-152, 163 (*edad educativa*).
- Educación, 50-51 (v. Sistema de enseñanza).
- Elección educativa, 146; *forzada*, 28, 29-30; (v. Relegación).
- Envejecimiento (*educativo*), 26 (v. Edad educativa, precocidad).
- Erudición, 33-34, 64.
- Escolarización (*tasas de, según los departamentos*), 42; *evolución de las tasas de, en la enseñanza superior*, 132; *moralidad educativa y origen social*, 22-23; (v. Eliminación).
- Escuela de pensamiento, 26.
- Esencialismo, 68-69, 75, 106-108.
- Espacio (*de la vida universitaria*), 53-54; *literario*, 62-63.
- Estancamiento (*escolar*), 21, 30; (v. Desventaja, relegación).
- Estudiantes: V. Facultades, letras, origen social; y *los estudiantes*, 18, 19, 20, 59, 90-94, 127-129, 166-168; *parisinos y provincianos*, 41-42, 56-57, 59, 70-71, 73-76, 119-120.
- Ethos (*de clase*), 33-34, 38-41, 108-109; *de la competencia*, 54, 59.
- Etnocentrismo cultural, 40-41, 107-108.
- Examen, 35, 57, 68-69, 103, 105, 109; *actitudes de los estudiantes respecto de*, 87, 96-97; *racionalización del*, 113.
- Existencialismo, 23, 26.
- Éxito (*educativo*), 28-29, 40, 42, 171-172 (v. Origen social); *educativo como confirmación del "don"*, 41, 106-109 (v. Don); *educativo como*

- signo de la elección, 66-67, 75-76 (v. Esencialismo); *jerarquía de los*, 105-106 (v. Jerarquía); *imagen del educativo*, 106-107 (v. Carrera educativa); *medición del educativo*, 104-105 (v. Curva); *relación con el, social*, 37, 40 (v. Relación con la clase de origen).
- Retraso escolar, 21; (v. Estancamiento, precocidad).
- Expectativas (*profesorales*), 36, 88, 109-110, 112-113; (*racionalización de las*), 109-113 (v. Pedagogía).
- F
- Facultades (*comparación entre*), 55-56, 122-129.
- Familiaridad, 33-34, 35, 64 (atmósfera cultural); (v. Herencia, heredad).
- FERGE (Mme. S.), 43.
- Ficha, 31, 95 (v. Técnica del trabajo intelectual).
- Folclore estudiantil, 54, 79.
- G
- Gracia, 37, 106-108 (Ver don, ideología carismática).
- Grandes Écoles (*alumnos de las*), 24-25, 32, 39, 65; *preparación en*, 53, 68-69; *prestigio de las*, 21-22, 106.
- Grupo, 52-53, 54; *de trabajo*, 54, 56-57, 60; *de interconocimiento o interdisciplinario*, 56; (v. Interconocimiento).
- H
- Herencia cultural, 28-29, 36-37, 39-40, 44, 107-109; utilización de la, 42; (v. Bimodal, dilapidación).
- I
- Igualdad formal e igualdad real, 45.
- Imago profesoral (*desdoblamiento de la*), 64; (v. Aprendiz de intelectual).
- Ingresos, 45 (*becas o subsidios*); (v. Condiciones de vida).
- Iniciación cultural, 39-40 (v. Legado cultural); difusa, 36; en la escuela, 63-67; (v. Conformidad con las exigencias académicas).
- Integración (*ausencia de*), 52-54; *nostalgia de la*, 57, 76.
- Intelectual; (v. Juego); *estudiantes como aprendices de (intelectuales)*, 63-64, 70-71, 77, 84, 86-87; (v. Aprendizaje); *libertad*, 62-63, 68-71.
- Interconocimiento, 55-57, 153.
- Irrealidad (*sensación de*), 69, 92; y *origen social*, 38-39, 79-80; y *condición de estudiante*, 27-28, 67-70; (v. Condición de estudiante).
- Izquierda, 70-73 (v. Consenso, juego).
- J
- Jazz, 33-34, 63-64, 65, 67 (v. Cultura libre).
- Jerarquía, 69, 106 (v. Éxito educativo).
- Jerga, 53, 56 (*lenguaje habitual*).
- Juego (intelectual), 68-72, 73-75, 77, 79-80; *de las diferencias* (v. Voluntad de diferenciación); *de privilegio*, 38.
- K
- KANT (E.), 104-105, 108.
- L
- Legado cultural, 36-37, 39-40.
- Legitimidad (y *legitimación*), 45, 64, 109; *función de*, 103-104, 106-108; (v. Don, privilegio cultural).
- Lengua (*manejo de la*) 28, 38, 110, 173-178; *estructura de la*, 108.
- Letras (*especificidad de los estudios de*), 22, 30; *especificidad de los estudiantes de 70-73*, 75, 89.
- M
- Maestro en sabiduría, 64, 88, 112; (v. Carisma).
- Magia, 96 (v. Rito); *negación mágica del aprendizaje*, 85-88; (v. Carismático).
- Mala fe, 111.
- Marxismo, 26.
- MAUSS (M.), 95.

- Medio (*social y familiar*), 22, 28-29, 34-35, 58, 70-71, 94, 111-112; (Ver herencia cultural, origen social); *estudiantil*, 54-56, 58-59, 71, 77 (v. Condición de estudiante).
- Mérito, 45, 104, 107-108 (v. Don).
- Modelo (*universitario tradicional*), 69-70, 87; *de la clase intelectual*, 51, 63, 67, 70-71; *del rol femenino*, 19, 58-59, 71, 90-94; *adaptación a los educativos*, 28-30 (*culturales*); *de la conducta racional*, 83 (v. Racionalidad).
- Música, 33-35 (v. Cultura libre).
- O
- Ocio estudiantil, 50-51, 73-74 (v. Juego, tiempo).
- Oral, 32, 113 (v. Privilegio cultural).
- Origen social; (v. Porvenir, posibilidades educativas, diferenciación) 24-25, 27-31, 44, 77, 80, 108; y *actitudes ante los estudios*, 21, 23, 30-32, 63, 73, 146-154; y *actitudes ante la cultura libre*, 32-36, 155-162.
- Ortodoxia cultural, 66 (v. Conformidad con las exigencias académicas).
- P
- Pasado (*social y escolar*) 28-29; (v. Carrera, Herencia), *cultural*, 34-36.
- Paternalismo, 103, 109.
- Pedagogía (*racional*), 111, 114; *racionalización de la*, 98-99, 110-114.

PÉGUY (G.), 41, 95.
 Personalismo, 23, 26.
 Pintura, 33-35 (v. Cultura libre).
 Política, 26, 45, 63, 70-73, 92, 163, 165, 167-168.
 Populismo, 109-110.
 Porvenir (*objetivo para una categoría social*) (v. Posibilidades); *profesional*, 49, 71, 79, 86, 89, 91-95; *según la disciplina*, 55, 89-90; *según el sexo*, 91-94; *según el origen social*, 40, 44, 94; *relación mistificada con*, 67-68, 92-93.
 Posibilidades (*de acceso a la enseñanza superior*) 13-22, 43-44, 135-139, 169-170; *y esperanza subjetiva*, 19; *en Polonia y en Hungría*, 169-170; (v. Porvenir, clases sociales).
 Práctica cultural, 32-45, 155-162 (v. Cultura libre, incitación cultural, origen social).
 Precocidad, 29, 67; (v. Don, ideología carismática); *orientaciones precoces*, 29, 107 (v. Carrera educativa, desventaja).
 Privilegio (*cultural*), 41-42, 73, 104, 106-108 (v. Herencia cultural); *acción del*, 35-36; *perpetuación del*, 44-45 (v. Legado).
 Probabilidades (*objetivas, condicionales*) 14-19; (v. Posibilidades).
 Profecía (*lógica de la*), 108.
 Profesores: 53-54 V. Expectativas, criterios de juicio, carisma, complicidad, conservadurismo, etnocentrismo, pedagogía.
 Profesión, 71, 86, 93 (v. Porvenir).
 Propiciatorios, 96 (v. Magia, ritos).

R

Racionalidad (*y racionalización*), 83-86; *conducta racional; racionalización de la pedagogía*, 98-99, 111, 114; (v. Pedagogía); *distancia con la racionalidad*, 85-95.
 Relación pedagógica, 85; *disimetría de la*, 97; *rendimiento diferencial de los tipos de, según el origen social*, 111-112.
 Relevo (*mecanismos de*), 29 (v. Lengua).
 Relegación (*en una disciplina*) 14, 21, 22-23.
 Religión, 23-26, 58, 163-164.
 Resignación, 59.
 Retórica, 75-76, 84, 110.
 Ritos (ritual), 55, 96, 111; *lamentación ritual*, 104.
 Rutina, 64, 70.

S

Sacralización (*y desacralización*) 74 (v. Juego intelectual).
 Seguridad, 97.
 Seguridad estatutaria, 35 (v. Relación con la cultura, cultura de clase).
 Selección (*desigualdad de la*), 14 (v. Carrera educativa, origen social); *función de*, 105, 114-115; *principio de*, 104-105.
 Seriedad, 34, 76 (v. Ethos de clase); *espíritu de*, 36-37, 40-41; *de la condición de estudiante*, 79-80; (v. Porvenir).
 Sexo, 72 (v. Los estudiantes y las estudiantes).

Simbólica (conducta), 31, 49-52, 54, 61, 76; *transfiguración*, 62-63, 66-67; *rendimiento*, 71.
 Sindicalismo, 26, 71-72, 92-93, 149, 165, 167.
 Sistema (*institución educativa en tanto que*), 66, 88, 97; *de enseñanza* (lógica del), 29, 44-45, 54, 59, 66-71, 84-84, 88, 95-96, 97, 104-107.
 Sociología (*e ideología*), 76-78; *estudiantes de*, 31, 89, 143-149, 163.
 Subsidios de estudios, 45 (v. Ingresos).
 SZCZEPANSKI (J.), 169.

T

Tecnocrática (*enseñanza*), 114.
 Terrorismo conceptual, 59; (v. Utopía).
 Tercer Mundo (*países del*), 31 (v. Exotismo intelectual).
 Tiempo (*universitario*), 50-53.
 Trabajo (*colectivo*); 54 (v. Grupo); *intelectual* (representación del), 40, 54, 84, 89, 95, 106, 112; *técnicas de*, 31, 92, 95, 112; *fuera de los estudios*, 26-27; *de lo negativo*, 85-88 (v. Magia).

Tradición (*de la universidad francesa*), 54, 65; *tradiciones estudiantiles*, 52-54; *finés tradicionales*, 88, 90; *enseñanza tradicional*, 84-87, 113, 114.
 Trotskismo; 71-72 (v. Consenso y juego).
 Tipo ideal (*de la conducta racional*) 83; *del diletantismo*, 71; *del estudiante tradicional*, 77; *del homo academicus*, 67; *de la enseñanza tradicional*, 98-99.

U

Utopía, 59-60, 75-76, 83-85, 98.

V

Vanguardismo (*político y estético*), 71 (v. Diletantismo).
 Virtuosismo (*proeza*), 41, 88-89, 110-112.
 Vocación, 12, 21-22, 31, 67-68, 89, 92.

W

WEBER (M.), 99.

pierre bourdieu
jean-claude passeron
los herederos

En este libro, publicado originalmente en 1964, los autores abordan el tema de la construcción de poder y los mecanismos de dominación en el ámbito de la cultura. Y lo hacen empleando una metodología en la que confluyen la indagación empírica con la crítica política y social en un enlace de proporciones justas.

Valiéndose de estadísticas y estudios de campo, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron demuestran aquí que las instituciones escolares, lejos de afianzar los principios democráticos y de formular posibilidades igualitarias, actúan otorgando títulos y reconocimiento a quienes pertenecen a sectores socioculturales y económicos privilegiados, mientras que ponen en funcionamiento la exclusión de las clases más desfavorecidas o su estancamiento en ciertas disciplinas a partir de la restricción de elección. En este sentido, el sistema educativo reproduce y refuerza las desigualdades sociales de origen, a las que concibe como dones naturales irreversibles.

Los herederos. Los estudiantes y la cultura interesa hoy más que nunca por la vitalidad y la eficacia de la tesis que propone: la necesidad de una pedagogía realmente racional, tesis que años más tarde suscitó iniciativas encaminadas a reformar los sistemas educativos.

ISBN 978-987-629-067-8



9 789876 290678