

La reproducción, o el desencanto liberador 9
Paul Pasquali y Franck Poupeau

Prólogo 33

Libro I. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica 37

Libro II. Cómo se mantiene el orden 99

1. Capital cultural y comunicación pedagógica 101
2. Tradición letrada y conservación social 137
3. Eliminación y selección 169
4. A la dependencia por la independencia 205

Apéndice. La evolución de la estructura de probabilidades de acceso a la enseñanza superior: ¿deformación o traslación? 247

Términos relacionados con el sistema educativo francés 261

Bourdieu, Pierre

La reproducción / Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron.- 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2018. 264 p.: 16x23 cm.- (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

Traducción de María de la Paz Georgiadis

ISBN 978-987-629-822-3

1. Sociología. 2. Sociología de la Educación. 3. Ideologías.

I. Passeron, Jean-Claude II. Georgiadis, María de la Paz, trad.

III. Título

CDD 306.43

Cet ouvrage, publié dans le cadre du Programme d'aide à la publication Victoria Ocampo, a bénéficié du soutien de l'Institut français d'Argentine

Este libro, publicado dentro del marco del Programa Victoria Ocampo de Ayuda a la Publicación, cuenta con el apoyo del Institut Français d'Argentine

Título original: *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*

© 1970, Les Éditions de Minuit

© 2018, Paul Pasquali y Franck Poupeau, por la presentación

© 2018, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño de colección: Tholón Kunst

Diseño de cubierta: Eugenia Lardiés

Ilustración de cubierta: Guido Ferro

ISBN 978-987-629-822-3

Impreso en Aluma Impresores // Doblas 1968, Buenos Aires, en el mes de mayo de 2018

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina // Made in Argentina

1. Capital cultural y comunicación pedagógica

[Urthred] —Cuando dirijo hacia usted mi pensamiento, se refleja en su mente en tanto encuentra ideas correspondientes y palabras convenientes en ella. Y en su mente se viste de palabras, palabras que usted parece oír con bastante naturalidad en su propio idioma y sus propias frases habituales. Es muy probable que los integrantes de su grupo oigan lo que le digo, cada cual con sus diferencias individuales de vocabulario y elocución.

[Barnstaple] —Y por esto, cada tanto, [...] cuando [...] usted se eleva hasta ideas de las cuales ni una sombra hay en nuestras mentes, no oímos cosa alguna.

H. G. WELLS, *Los hombres dioses*

Esta investigación surgió del propósito de tratar la relación pedagógica como una simple relación de comunicación y de medir el rendimiento; es decir, más precisamente, del propósito de determinar los factores sociales y escolares del éxito de la comunicación pedagógica por el análisis de las variaciones del rendimiento de la comunicación según las características sociales y escolares de los receptores.² En oposición a los índices comúnmente utilizados para

² Puede encontrarse una presentación de los instrumentos y de los principales resultados de la encuesta que fundamenta los análisis propuestos aquí en P. Bourdieu, J.-C. Passeron y M. de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du C.S.E., n° 2, París - La Haya, Mouton, 1965. Para observar las variaciones de las aptitudes de las distintas categorías de estudiantes de Letras respecto de la comprensión y el manejo de la lengua, se debía recurrir a ejercicios de distintos tipos para explorar a la vez los distintos ámbitos de la competencia lingüística, desde los más escolares hasta los más "libres", y los distintos niveles del comportamiento lingüístico, desde la comprensión de palabras insertas en un contexto hasta la forma más activa de la manipulación de palabras, la formulación de definiciones.

medir el rendimiento de un sistema educativo, el rendimiento informativo de la comunicación pedagógica constituye indudablemente uno de los índices más seguros de la productividad específica del trabajo pedagógico, sobre todo cuando tiende a reducirse, como en las facultades de Letras, a la manipulación de las palabras. Entonces, el análisis de las variaciones de la eficacia de la acción de inculcación que se realiza principalmente en y por la relación de comunicación lleva al principio primero de las desigualdades del éxito escolar de los niños que provienen de distintas clases sociales. En efecto, cabe plantear la hipótesis de que el grado de productividad específica de cualquier trabajo pedagógico que no sea el que realiza la familia es función de la distancia que separa el hábitus que tiende a inculcar (en el factor aquí considerado: el dominio culto de la lengua culta) del hábitus inculcado por todas las formas anteriores del trabajo pedagógico y, si se realiza una regresión completa, por la familia (es decir, aquí, el dominio práctico de la lengua materna).

DESIGUALDADES FRENTE A LA SELECCIÓN Y DESIGUALDADES DE SELECCIÓN

Pasar por alto que en una población de estudiantes las categorías recortadas con criterios como origen social, sexo o determinada característica del pasado escolar fueron seleccionadas de modo desigual a lo largo de la escolaridad anterior equivale a renunciar a una explicación exhaustiva de todas las variaciones que hacen aparecer estos criterios.³ Así, por ejemplo, los resultados obtenidos en

una prueba de Lengua no representan que los estudiantes están caracterizados por su formación anterior, origen social, sexo o incluso todos estos criterios en simultáneo; se deben también a la categoría que, por estar dotada del conjunto de estas características, no sufrió la eliminación en el mismo grado que una categoría definida por otras características. En otras palabras, es un paralogismo de la parte por el todo creer que se observa directa y exclusivamente la influencia, incluso cruzada, de factores como el origen social o el sexo en relaciones sincrónicas. Al tratarse de una población definida por determinado pasado, a su vez definido por la acción continua en el tiempo de estos factores, dichas relaciones sólo adquieren su sentido completo si se las resitúa en el proceso de la *carrera*. Hemos adoptado aquí un método de exposición deductivo porque sólo este modelo teórico que vincula los dos sistemas de relaciones subsumidas bajo los conceptos de *capital lingüístico* y *grado de selección* puede exponer el sistema de hechos que construye como tales instaurando entre ellos una relación sistemática: en franca oposición a la verificación puntillosa que somete una serie discontinua de hipótesis parciales a experimentaciones parciales, la verificación sistemática que se propone más abajo da a la experimentación un pleno poder de desmentida al confrontar los resultados del cálculo teórico con las constataciones de la medición empírica.

1. Los estudiantes de clases populares y medias que acceden a la enseñanza superior debieron ser objeto de una exitosa faena de aculturación para satisfacer el mínimo indispensable de requisitos escolares en materia de lenguaje. Para entonces ya pasaron necesariamente por la experiencia de una selección muy estricta y, según el criterio mismo de competencia lingüística, los encargados de corregir los exámenes están forzados, tanto en la *agrégation* como en el *baccalauréat*, a disminuir sus exigencias en materia de saberes y *savoir-faire* para atee-

Renunciamos a la detección morosa de este ejercicio escolar porque una refutación que adoptara, siquiera a modo de pastiche, los signos exteriores del aparato metodológico contribuiría a garantizar la disociación entre la práctica y la reflexión sobre la práctica que define la tentación metodológica; sobre todo, también, porque la sociología propone tareas menos estériles que la denuncia reglamentaria de errores que resistirían menos a la refutación lógica si fueran menos necesarios desde el punto de vista metodológico.

³ El paralogismo que consiste en ignorar las propiedades que una población producida por una serie de selecciones debe a ese proceso no sería tan frecuente si no expresara una de las tendencias más profundas de la epistemología espontánea como es la inclinación a una representación realista y estática de las categorías de análisis, y si no encontrara además un estímulo y una garantía en el uso mecánico del análisis multivariado, que inmoviliza un estado determinado de un sistema de relaciones. Para terminar con algunas de las objeciones suscitadas por nuestros análisis basados sobre la consideración sistemática del efecto de selección relativa, habría que tornarse el trabajo de desmontar, según las exigencias analíticas del canon metodológico, los resortes lógicos de esta ilusión que merecería figurar en el catálogo de los errores de método con el nombre típicamente metodológico de *multivariate fallacy*.

nerse a las exigencias de forma.⁴ La influencia del capital lingüístico nunca deja de ejercerse; se expresa, en especial, durante los primeros años de escolaridad, en que la comprensión y manipulación de la lengua constituyen el punto principal al cual se aplica la evaluación de los docentes: se considera siempre el estilo, en forma implícita o explícita, en todos los niveles del *cursus* y, aunque en grados diversos, en todas las carreras universitarias, incluso científicas. Más aún, la lengua no es sólo un instrumento de comunicación, sino que provee, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías bastante complejo, de modo que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende, en parte, de la complejidad de la lengua transmitida por la familia. Se deduce lógicamente que la mortalidad escolar sólo puede crecer a medida que se indaga en las clases más alejadas de la lengua escolar. También se deduce que, en una población que es producto de la selección, la desigualdad de la selección tiende a reducirse gradualmente y a veces a anular los efectos de la desigualdad de la selección. De hecho, sólo la selección diferencial según el origen social y, en especial, la sobreselección de estudiantes de origen popular permiten explicar sistemáticamente todas las variaciones de la competencia lingüística en función de la clase social de origen y, sobre todo, la anulación o la inversión de la relación directa (observable en niveles menos elevados del *cursus*) entre la posesión de un capital cultural (según la profesión paterna) y el grado de éxito.

Al saber que la ventaja de los estudiantes originarios de las clases superiores es más notable conforme nos alejamos de los ámbitos de la cultura enseñada en forma directa y totalmente controlada por la escuela y pasamos, por ejemplo, del teatro clásico al de vanguardia o de la literatura escolar

4 Como gustan decir esos mismos evaluadores, "lo esencial es que esté bien redactado". Hablando del concurso de ingreso a la École Normale, Célestin Bouglé escribió: "Está formalmente entendido que, incluso para la disertación de historia, que supone cierto número de conocimientos de hecho, los evaluadores deben apreciar en especial las cualidades de composición y exposición" (*Humanisme, sociologie, philosophie. Remarques sur la conception française de la culture générale*, Travaux de l'École Normale Supérieure, Hermann et Cie., 1938, p. 21). Los informes de *agrégation* y de CAPES (*Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire*) están plagados de afirmaciones del mismo tenor.

al *jeu*, se comprende que, en el caso de un comportamiento como el uso escolar de la lengua escolar, las diferencias tiendan a atenuarse al máximo, o incluso a invertirse: de hecho, los estudiantes exhaustivamente seleccionados de las clases populares obtienen en este ámbito resultados al menos equivalentes a los de los estudiantes de las clases altas seleccionados menos cuidadosamente, y superiores a los de los estudiantes de las clases medias, tan desprovistos como ellos de capital lingüístico o cultural, pero seleccionados con menor estrictez (cuadro 2).⁵

De igual manera, sin importar a qué medio pertenezcan, los estudiantes parisinos obtienen resultados superiores a los de provincias; sin embargo, entre los estudiantes originarios de las clases populares la diferencia ligada a la residencia está más marcada (un 91% contra un 46% obtiene más de 12/20, en vez del 65 y el 59% para las clases superiores): los estudiantes provenientes de las clases populares obtienen en París los mejores resultados, seguidos por los estudiantes de las clases medias y superiores (cuadro 2). Para comprender este conjunto de relaciones, hay que considerar que la residencia parisina se asocia, por una parte, a ventajas lingüísticas y culturales y, por otra, a que el grado de selección correlativo con la residencia parisina no puede definirse de forma independiente de la pertenencia de clase, aunque sólo fuere por la estructura jerárquica y centralizada del sistema universi-

5 A diferencia de las clases populares, para las que la sobreselección sigue siendo la regla, los artesanos y comerciantes se beneficiaron más con la ampliación de la base social del reclutamiento de las universidades (pasaron del 3,8 al 12,5% entre 1939 y 1959), sin dudas por efecto de una relativa elevación del nivel de vida y en relación con la extensión a esta categoría de la actitud de las clases medias respecto de la escuela. No sorprende, entonces, que seleccionados de manera menos rigurosa en medios tan desfavorecidos culturalmente, los estudiantes provenientes de estas categorías obtengan los peores resultados en todos los ejercicios: el 40,5% de ellos obtiene una nota superior a 12/20 en el ejercicio de definición, contra el 57% de los hijos de cuadros superiores y el 54% de los estudiantes de clases populares. Por otra parte, a diferencia de los hijos de cuadros superiores que tienen mejores resultados que los estudiantes de todas las otras categorías cuando provienen de *lycées* y peores resultados cuando provienen de *colleges*, los hijos de artesanos y comerciantes se mantienen en última posición, hayan cursado estudios tanto en una institución pública como en una privada.

Cuadro 2

	París			Provincia			Total		
	Clases populares (%)	Clases medias (%)	Clases altas (%)	Clases populares (%)	Clases medias (%)	Clases altas (%)	Clases populares (%)	Clases medias (%)	Clases altas (%)
Menos de 12/20	9	31	35	54	60	41	46	55	42,5
Más de 12/20	91	69	65	46	40	59	54	45	57,5

Dado que los porcentajes están calculados por columna, se destacó la tendencia más fuerte por fila en el interior de cada una de las tres poblaciones (París, provincia, total).

Se infiere también de estos análisis que si la proporción de estudiantes de clases populares que acceden a la Universidad aumentara de manera sensible, el grado de selección relativa de estos estudiantes, al debilitarse, compensaría cada vez menos las desventajas escolares vinculadas con la desigualdad de la distribución del capital lingüístico y cultural entre las clases sociales. Entonces, se vería reaparecer la correlación directa entre los resultados escolares y la clase de origen que, en la enseñanza superior, sólo se observa plenamente en los ámbitos menos controlados en forma directa por la escuela, mientras que en la enseñanza secundaria queda de manifiesto incluso en los resultados más escolares.

Asimismo, para comprender que un examen que media muy diversas formas del dominio de la lengua muestre una superioridad constante de los varones sobre las mujeres, hay que recordar que la situación de las estudiantes se diferencia de manera sistemática de la situación de los varones, es decir, por una aparente paradoja, de modo diferente en el conjunto de la Universidad, en las facultades de Letras o en ciertos tipos de estudio y de carrera escolar. Como es sabido, las estudiantes están dos veces más condenadas que los estudiantes a seguir estudios de Letras (en 1962, 52,8 probabilidades sobre 100, contra 23) y, en oposición a los varones, que acceden con mayor facilidad al resto de las facultades, son menos seleccionadas que ellos en virtud de esta postergación. Así, se comprende que obtengan resultados más flojos. Aquí también el modelo explicativo que pone en relación los resultados de las dos categorías y sus grados respectivos de selección puede —sólo si se aplica en forma

tario y, de manera más general, de los aparatos de poder.⁶ Si se define en valor relativo (+, 0 o -) la importancia del capital lingüístico transmitido por los diferentes entornos familiares y el grado de selección que implica el ingreso a la Universidad, en París o en el resto de las regiones, para las distintas categorías sociales, vemos que alcanza con integrar estos valores para dar cuenta de la jerarquía de los resultados en el ejercicio del lenguaje (esquema 1 y cuadro 2). Así, este modelo explica de modo sistemático las variaciones constatadas empíricamente; es decir, por ejemplo, la posición de los estudiantes parisiinos provenientes de las clases populares (+) con respecto a los estudiantes parisiinos de las clases superiores (0) y con respecto a los estudiantes provincianos de las clases populares (-) o la posición relativa de los estudiantes de las clases medias que, en París (0) como en el resto de las regiones (-), obtienen resultados inferiores a los de los estudiantes de las clases populares.

Esquema 1

	Capital lingüístico	Grado de selección	Competencia lingüística
Clases populares	París	++	+
	Provincia	+	-
Clases medias	París	+	0
	Provincia	0	--
Clases altas	París	++	0
	Provincia	+	0

La expresión de los grados relativos de selección en términos de + y - es la traducción aproximada de las probabilidades de acceso a la Universidad que caracterizan a los distintos subgrupos (véase el apéndice).

6 El análisis multivariado muestra que, si se neutraliza la acción de los otros factores favorables, los resultados de los parisiinos son siempre superiores a los de los estudiantes de provincias, en todos los subgrupos. En efecto, en París, el 79% de los estudiantes que recibieron la formación más clásica, el 67% de quienes recibieron una formación moderna y el 65% de quienes siguieron Latín obtuvieron más de 12/20 en el ejercicio de definición contra un 54, un 45,5 y un 42% de los estudiantes de provincias.

sistemática— dar cuenta de todos los hechos que el análisis multivariado no explica, a menos que se recurra a la explicación ficticia y tautológica de las “desigualdades naturales entre los sexos”.

Dado que el grupo de las estudiantes tiene una composición distinta al de los varones en lo que respecta al origen social, tipo de estudios o pasado escolar (por ejemplo, el 36% de los varones recibió la formación más clásica, contra el 19,5% de las mujeres) y dado que estas características se ligan, de manera desigual, a grados desiguales de éxito, cabría esperar que el análisis multivariado revelara por sí solo, según la relación aparente entre el sexo y los resultados de los ejercicios, otras relaciones efectivas, neutralizando sucesivamente la acción de las diversas variables; es decir, al estudiar de modo separado la acción de la variable principal en los distintos subgrupos recortados por otras variables en el grupo principal. Pero ¿cómo explicar entonces, sin recurrir a la desigualdad natural, la superioridad de los varones, ya que no puede adjudicarse la brecha a las diferencias que separan a esas dos categorías en cuanto al conocimiento de lenguas clásicas, a la institución donde se realizaron los estudios secundarios, al tipo de estudios o al origen social?

Así, las diferencias entre varones y mujeres siguen siendo las mismas en las distintas categorías sociales de origen y, a grandes rasgos, tienen la misma amplitud dentro de estas categorías (cuadro 5). Subsisten sea cual fuere el tipo de institución donde se cursaron los estudios secundarios; la diferencia es sólo un poco más pronunciada entre los egresados de *colleges*: el 62% de los varones y el 35% de las mujeres tienen una nota superior a 12/20, contra el 70 y el 54% en el caso de egresados de *lycées*.

Para explicar a la vez la constante brecha entre varones y mujeres en las facultades de Letras y su ausencia en el grupo testigo de estudiantes de *lycée*, basta con saber que el grado de selección característico de varones y mujeres es distinto en los dos casos: como la *sex ratio* es muy parecida, en la enseñanza secundaria, a la *sex ratio* de las clases de edad correspondientes, es posible suponer que allí varones y mujeres están seleccionados con bastante equidad, lo que no sucede en las facultades de Letras. Las estudiantes muestran con menos frecuencia que sus pares varones la aptitud para dominar la lengua de ideas (que se exige en

niveles muy desiguales en las distintas disciplinas), sobre todo porque los mecanismos objetivos que orientan de modo preferencial a las mujeres hacia las facultades de Letras —y, dentro de estas, hacia ciertas especialidades (como Lenguas Vivas, Historia del Arte o Letras)— deben una parte de su eficacia a una definición social de las cualidades “femeninas” que contribuyen a forjar, en otras palabras, a la interiorización de la necesidad externa que impone esta definición de los estudios femeninos: para que un destino, que es producto objetivo de las relaciones sociales que definen la condición femenina en determinado punto temporal, se transforme en vocación, es necesario y suficiente que las mujeres (y todo su entorno, en primer lugar la familia) se guíen de modo inconsciente por el prejuicio —muy fuerte en Francia, debido a la continuidad entre la cultura de salón y la universitaria— de que existe una afinidad electiva entre las cualidades llamadas femeninas y aquellas “literarias”, tales como la sensibilidad ante los matices imponderables del sentimiento o el gusto por el impreciso preciosismo del estilo. Así, las “elecciones” aparentemente más deliberadas o inspiradas toman en cuenta (aunque de forma indirecta) el sistema de probabilidades objetivas que condena a las mujeres a las profesiones que requieren una disposición “femenina” (por ejemplo, las profesiones “sociales”) o que las predisponen a aceptar, si no a reivindicar de manera inconsciente, las funciones o aspectos de la función que requieren una relación “femenina” de la profesión.

En la lógica del modelo se comprende incluso la excepción aparente. Mientras los varones que no cursaron estudios de Latín y Griego, o sólo cursaron Latín, se desempeñan mejor que las mujeres con la misma formación, estas obtienen los mejores resultados en el grupo de los helenistas: el 64% de ellas contra el 58,5% de los varones obtienen una nota superior al promedio (cuadro 3). Esta inversión del signo de la diferencia habitual entre los sexos se explica por el hecho de que las mujeres, que tienen menos probabilidades que los varones de recibir estas formaciones, cuando las reciben son seleccionadas con mayor rigor que los varones que tienen similar formación. De la misma manera, visto que la significación de cada relación es función de la estructura en la cual se inserta,

la formación más clásica (Latín y Griego) no se asocia automáticamente con un mejor rendimiento; mientras las jóvenes que estudiaron Latín y Griego tienen resultados superiores a aquellas que sólo estudiaron Latín o a aquellas que tienen una formación moderna, se observa el fenómeno inverso en los varones. Todo lleva a pensar que aquí también es cuestión de un efecto de selección diferencial: si el ingreso a la facultad de Letras se impone casi tan necesariamente a los varones como a las mujeres cuando estudiaron Latín y Griego, los varones que recibieron una formación moderna y para quienes los estudios de Letras representan una orientación a contracorriente son más seleccionados que sus condiscípulos del mismo sexo.

Cuadro 3

	Ni Griego ni Latín		Latín		Latín y Griego		Total	
	Varones (%)	Mujeres (%)	Varones (%)	Mujeres (%)	Varones (%)	Mujeres (%)	Varones (%)	Mujeres (%)
Menos de 12/20	34	60	39	58,5	41,5	36	38	54
Más de 12/20	66	40	61	41,5	58,5	64	62	46

Dado que los porcentajes están calculados por columna, se destacó la tendencia más fuerte por fila dentro de cada una de las tres formaciones.

Si también en este caso definimos lo que son en valor relativo el capital lingüístico ligado a determinado origen social y el grado de selección que implica para los sujetos de cada clase social y cada sexo el ingreso a la Universidad y, en segunda instancia, a la facultad de Letras, vemos que basta con combinar estos valores para explicar la jerarquía de los resultados obtenidos por cada subgrupo en un ejercicio de definición (esquema 4 y cuadro 5). Así, por ejemplo, se deduce del modelo (representado por el esquema 4) que las estudiantes de las clases medias deben tener el grado más bajo de competencia lingüística (-) ya que, como los varones de las mismas clases, están tan desfavorecidas en cuanto al capital lingüístico como los estudiantes varones y mujeres de las clases populares, pero se las selecciona con menos rigor al ingresar en la enseñanza supe-

rior; y que además están menos seleccionadas que los varones de su clase en las facultades de Letras. De hecho, es la categoría que, con el 39,5% solamente de sujetos situados por encima de la media de distribución del conjunto de la población, obtiene los peores resultados en el ejercicio de definición. De igual modo, los estudiantes varones de las clases superiores, a quienes nada distingue de las mujeres con el mismo origen social en lo que respecta al capital lingüístico y grado de selección para ingresar a la Universidad, y que están más seleccionados que ellas en las facultades de Letras por el hecho de la postergación de las jóvenes en estas facultades, deben alcanzar el grado más alto de rendimiento (+ +). El cuadro 5 lo confirma: el 67% de los sujetos tiene una nota superior a la media del conjunto. Y para todas las subcategorías se verifica la misma coincidencia entre la posición que les asigna el modelo teórico y aquella que les atribuye la medición empírica.

Esquema 4

Clases populares	Clases medias	Clases altas	Capital lingüístico	Grado de selección		Competencia lingüística
				Al ingresar a la Universidad	Al ingresar a la facultad de Letras	
Varones	Varones	Varones	-	+	-	+
Mujeres	Mujeres	Mujeres	-	+	--	-
Varones	Varones	Varones	-	0	+	0
Mujeres	Mujeres	Mujeres	-	0	-	--
Varones	Varones	Varones	++	--	++	++
Mujeres	Mujeres	Mujeres	++	--	-	-

Para una clase dada, se supone una distribución igual del capital lingüístico entre los dos sexos. La expresión de los grados relativos de selección en términos de + y - es la traducción aproximada de las probabilidades de acceso a la Universidad y de las probabilidades condicionales de acceso a la facultad de Letras que caracterizan a los distintos subgrupos (se supone como adquirido el acceso a la enseñanza superior).

	Clases populares		Clases medias		Clases altas		Total	
	Varones (%)	Mujeres (%)	Varones (%)	Mujeres (%)	Varones (%)	Mujeres (%)	Varones (%)	Mujeres (%)
Menos de 12/20	35,5	53,5	43	60,5	33	47	38	54
Más de 12/20	64,5	46,5	57	39,5	67	53	62	46

El mismo modelo teórico permite comprender que en el nivel de la enseñanza superior las relaciones a la vez más constantes y poderosas son aquellas que unen los grados de competencia lingüística con las características del pasado escolar: que el origen social predetermine el destino escolar —es decir, tanto el encadenamiento de las elecciones de carrera sucesivas como las probabilidades diferenciales de éxito o eliminación que se desprenden de ellas— principalmente por intermedio de las orientaciones iniciales (insti-tución y especialización en el primer año de la secundaria, *sixième*) permite deducir, en primer lugar, que la estructura de la población de supervivientes en el sistema se modifica continuamente desde el mismo punto de vista del criterio que rige la eliminación; esto tiene como efecto el debilitar poco a poco la relación directa entre origen social y competencia lingüística (o cualquier otro índice de éxito escolar). En segundo lugar, de esa predeterminación puede deducirse que, en cada punto de la carrera, los individuos de una misma clase social que se mantienen en el sistema presentan menos las características de la carrera que les ha valido la eliminación a los otros individuos de la categoría en la medida en que pertenezcan a una clase sometida a una eliminación más estricta y en que se abre un corte sincrónico en un nivel más avanzado del *cursus*.⁷ Se compren-

7 Las características asociadas a la eliminación o la supervivencia en el sistema no se distribuyen de manera azarosa entre los individuos de una misma clase, sino que pueden relacionarse con criterios sociales o culturales que diferencian subgrupos dentro de una clase: por ejemplo, los estudiantes que son hijos de obreros presentan gran cantidad de características secundarias (sociales, como el nivel de instrucción de la madre o la profesión del abuelo, y escolares, como la orientación de ingreso en el secundario) que diferencian de aquellas de los integrantes de su clase etaria que pertenecen a la misma

de que una medición de las competencias lingüísticas efectuada en un nivel superior de enseñanza sobre una población de estudiantes sólo pueda notar la relación entre origen social y éxito escolar bajo la especie de la relación entre el éxito y las características escolares, que son la mera *retraducción* en la lógica propiamente escolar de las probabilidades inicialmente ligadas a determinada situación social. De hecho, mientras que sólo se observa una relación significativa entre variables tales como el origen social o el sexo y el éxito en pruebas de lenguaje en los ejercicios más cercanos a las técnicas tradicionales del control escolar, las características de la carrera escolar (como la orientación cursada en el secundario) o los índices de éxito anterior (como las menciones obtenidas en los exámenes realizados) están vinculadas de modo más estrecho que los demás criterios al grado de éxito en el examen de lenguaje, sea cual fuere el tipo de ejercicio.

Para explicar la relación constatada entre la orientación cursada en el secundario y la pericia en el dominio de la lengua sin atribuir al aprendizaje de las lenguas clásicas las virtudes milagrosas que le otorgan los defensores de las "humanidades", basta observar que esta relación disimula todo el sistema de las relaciones entre la selección diferencial y los factores sociales y escolares de esta selección: en efecto, dados los mecanismos que rigen en la actualidad el reclutamiento de las distintas orientaciones, Griego (cuando se estudia Latin en *sixième*) es la elección de los alumnos más adecuados a las exigencias escolares, porque se reclutan entre algunos representantes de las clases populares, ya fuertemente sobreseleccionados (en tanto "liceístas" y, en el anteuúltimo año —*secondé*—, en tanto latinistas), o entre los hijos de familias acomodadas que consolidan definitivamente su ventaja al invertir su capital cultural en orientaciones más aptas para ase-

— clase social; más precisamente, presentan un número tanto mayor de estas características compensatorias cuanto más hayan avanzado en los niveles del *cursus* o, en el mismo nivel del *cursus*, cuanto mejor situados estén en la jerarquía de las disciplinas o de las instituciones. Dentro de la misma lógica es comprensible que, con igual resultado de rendimiento, las mujeres presentan siempre una cantidad mayor de estas características compensatorias que los varones de la misma clase social.

gurarles la rentabilidad escolar más elevada y duradera. Hay otros motivos para cuestionar los poderes que el conservadurismo pedagógico otorga a la formación clásica. ¿Cómo explicar, por ejemplo, que sólo la formación clásica (Latín y Griego), sea cual fuere el ejercicio, se asocie a los mejores resultados, mientras que el conocimiento exclusivo del latín no parece aportar ventaja alguna respecto de la formación moderna? Los mejores ejercicios para medir la aptitud para la gimnasia mental que supuestamente desarrolla el aprendizaje del latín, en efecto, no revelan desigualdad significativa alguna entre los latinistas y el resto.⁸ Los estudiantes que cursaron Latín y Griego se distinguen por su fluidez de su expresión verbal, porque se seleccionaron (o fueron seleccionados) en referencia a una imagen de la jerarquía de las orientaciones de la enseñanza secundaria, que ubica en lo más alto los estudios clásicos, y porque tuvieron que dar pruebas de un éxito notable en los primeros años de escolaridad secundaria para aspirar a ser admitidos en una orientación que el sistema reserva para su élite y hacia la cual se dirigen los profesores más aptos para convertir estos buenos alumnos en los mejores.⁹

Dado que los estudiantes que cursaron Latín y Griego tienen la mejor tasa de éxito en todos los ejercicios del examen propuesto, que esta tasa está ligada a su vez a una tasa elevada de éxito escolar anterior y que los estudiantes que realizaron estudios clásicos obtuvieron la mejor tasa de éxito en los exámenes anteriores, se puede concluir

8 Otro índice de que el conocimiento de latín y griego no proporciona ninguna ventaja escolar por sí mismo es el hecho de que los estudiantes provenientes de *lyceés* que son proporcionalmente menos numerosos que los provenientes de instituciones privadas y que cursaron Latín y Griego (un 25,8 contra el 31,1%) obtienen mejores resultados. Incluso el grupo de ex liceistas que no cursaron Latín ni Griego obtiene resultados superiores a los de estudiantes que sí los cursaron, pero que provienen de instituciones privadas.

9 No demasiado tiempo atrás, la preeminencia de las áreas clásicas era tal que apenas podía hablarse de "orientación", porque las sucesivas elecciones en los distintos niveles de la carrera estaban determinadas de manera casi automática por el resultado, medido según una escala de valores única e indiscutida, y porque la entrada en la orientación moderna era considerada por todos, incluidos los mismos interesados, como una postergación y un fracaso.

que los antiguos alumnos de las orientaciones clásicas, seleccionados por y para su fluidez retórica, son los menos alejados del ideal de estudiante adecuado que el docente supone para el nivel de su curso, y que los exámenes exigen y hacen que existan por esta misma exigencia.

Si es verdad que la desventaja ligada al origen social es soslayada principalmente por las orientaciones escolares —con los grados de selección diferencial que implican para las distintas categorías de estudiantes—, se entiende que los hijos de cuadros superiores prevalezcan en el subgrupo de los estudiantes que recibieron una formación moderna, mientras que los estudiantes provenientes de clases populares prevalezcan en el subgrupo de los latinistas, porque sin dudas deben haber estudiado Latín por una peculiaridad de su medio familiar y porque, nacidos en una clase para la que esta orientación es más improbable, debieron poner de manifiesto cualidades especiales para recibir esta orientación y perseverar en ella (cuadro 6).¹⁰ Queda una última dificultad, que el modelo también permite resolver: en el subgrupo definido por la formación más clásica, los estudiantes provenientes de clases populares obtienen resultados inferiores a los de los estudiantes de clases superiores (el 61,5 contra el 73,5%); de hecho, en este subgrupo, aunque estén sobreseleccionados en un nivel aún mayor que en el subgrupo de los "latinistas" (diferencia que se traduce, por otro lado, en sus resultados: el 61,5 contra el 52%), los estudiantes provenientes de clases populares compiten con la fracción de los estudiantes acomodados que sacaron mejor provecho escolar de su capital lingüístico y cultural.

De la misma manera, la existencia de fuertes variaciones del grado de competencia lingüística en función de la disciplina llevaría a adjudicar una eficacia intrínseca e irreductible a tal o cual formación intelectual o a la población que se beneficia de ella, si se ignora que el público de una disciplina es producto de una serie de seleccio-

10 Con cualquier tipo de formación secundaria, los estudiantes de clases medias obtienen regularmente los peores resultados (en todos los casos, más de la mitad de los individuos se sitúa por debajo de 12/20).

Cuadro 7

		Menos de 12/20		Más de 12/20	
Filosofía	Clases populares (%)		25,5		74,5
	Clases medias (%)		34,5		65,5
	Clases altas (%)		20		80
Sociología	Clases populares (%)		33,5		66,5
	Clases medias (%)		46		54
	Clases altas (%)		53		47
Licencia libre	Clases populares (%)		60		40
	Clases medias (%)		66		34
	Clases altas (%)		51		49
Total	Clases populares (%)		46		54
	Clases medias (%)		55		45
	Clases altas (%)		42,5		57,5

tema de las formaciones, es tanto mayor cuanto se la observa en una clase social más acomodada.¹¹

Todas las variaciones observadas pueden interpretarse a partir de un principio único que tiene efectos diferentes según la estructura del sistema completo de las relaciones en las cuales y por las cuales se aplica, porque de ningún modo estas expresan en absoluto una suma de relaciones parciales, sino una estructura en que el sistema completo de las relaciones determina el sentido de cada una de ellas. Así, en este caso al menos, el análisis multivariado correría el riesgo de llevar a la aporía o a la reificación de relaciones abstractas si el procedimiento estructural no restituyera a las clases lógicas (que los criterios delimitan) su existencia plena en tanto grupos so-

11 Las "teorías" que invocan los sociólogos para explicar las variaciones de la actitud política de los estudiantes según la disciplina no ignorarían tanto el sistema de relaciones diacrónicas y sincrónicas que disimula la pertenencia a una disciplina si la relación entre una formación intelectual y la práctica política no tendiera a parecerles inmediatamente, sobre todo a los intelectuales y profesores que tienen mucho interés en creer y hacer creer a los demás en la omnipotencia de las ideas, la relación explicativa por excelencia: son pocos los analistas de los movimientos estudiantiles -pero se trata sobre todo de sociólogos y, a menudo, incluso de profesores de Sociología- que no hayan imputado a las virtudes y prejuicios de la enseñanza de la sociología las disposiciones "revolucionarias" de los estudiantes de esta disciplina.

Cuadro 6

		Menos de 12/20		Más de 12/20	
Ni Griego ni Latín	Clases populares (%)		52		48
	Clases medias (%)		54		46
	Clases altas (%)		39		61
Latín	Clases populares (%)		48		52
	Clases medias (%)		58		42
	Clases altas (%)		52		48
Latín y Griego	Clases populares (%)		38,5		61,5
	Clases medias (%)		55		45
	Clases altas (%)		26,5		73,5
Total	Clases populares (%)		46		54
	Clases medias (%)		55		45
	Clases altas (%)		42,5		57,5

nes cuyo rigor varía en función de las relaciones entre los factores sociales que determinan las distintas trayectorias escolares y el sistema de los distintos tipos de estudios objetivamente posibles en un sistema educativo dado en determinado momento. Así, para quien esté tentado de atribuir la superioridad de los alumnos de las clases preparatorias en las *grandes écoles* sobre los estudiantes del primer ciclo universitario [*propédeutes*], o de los estudiantes de Filosofía sobre los de Sociología, en relación con alguna virtud propia de la enseñanza o de quienes la reciben, alcanzará con indicar que, por el contrario, los hijos de cuadros superiores que triunfan ampliamente sobre los demás en el grupo de los estudiantes de Filosofía, disciplina a muy valorada en el sistema tradicional de los estudios literarios, obtienen los peores resultados en el grupo de los estudiantes de Sociología, disciplina predispuesta a desempeñar el papel de refugio prestigioso para los menos favorecidos en términos escolares entre estudiantes privilegiados. Por ende, estos últimos se ven subsecionados con respecto a sus condiscípulos provenientes de otros medios. Y para explicar todas las relaciones entre disciplina, origen social y éxito (cuadro 7), basta con plantear que la subselección relativa (aquí, con relación a la filosofía) característica de una disciplina como la sociología que, prometiendo un gran prestigio intelectual menor costo escolar, ocupa así una posición paradójica en el sis-

ciales definidos por el conjunto de relaciones que los unen y por la totalidad de las relaciones que sostienen con su pasado y, por medio de éste, con su situación presente.

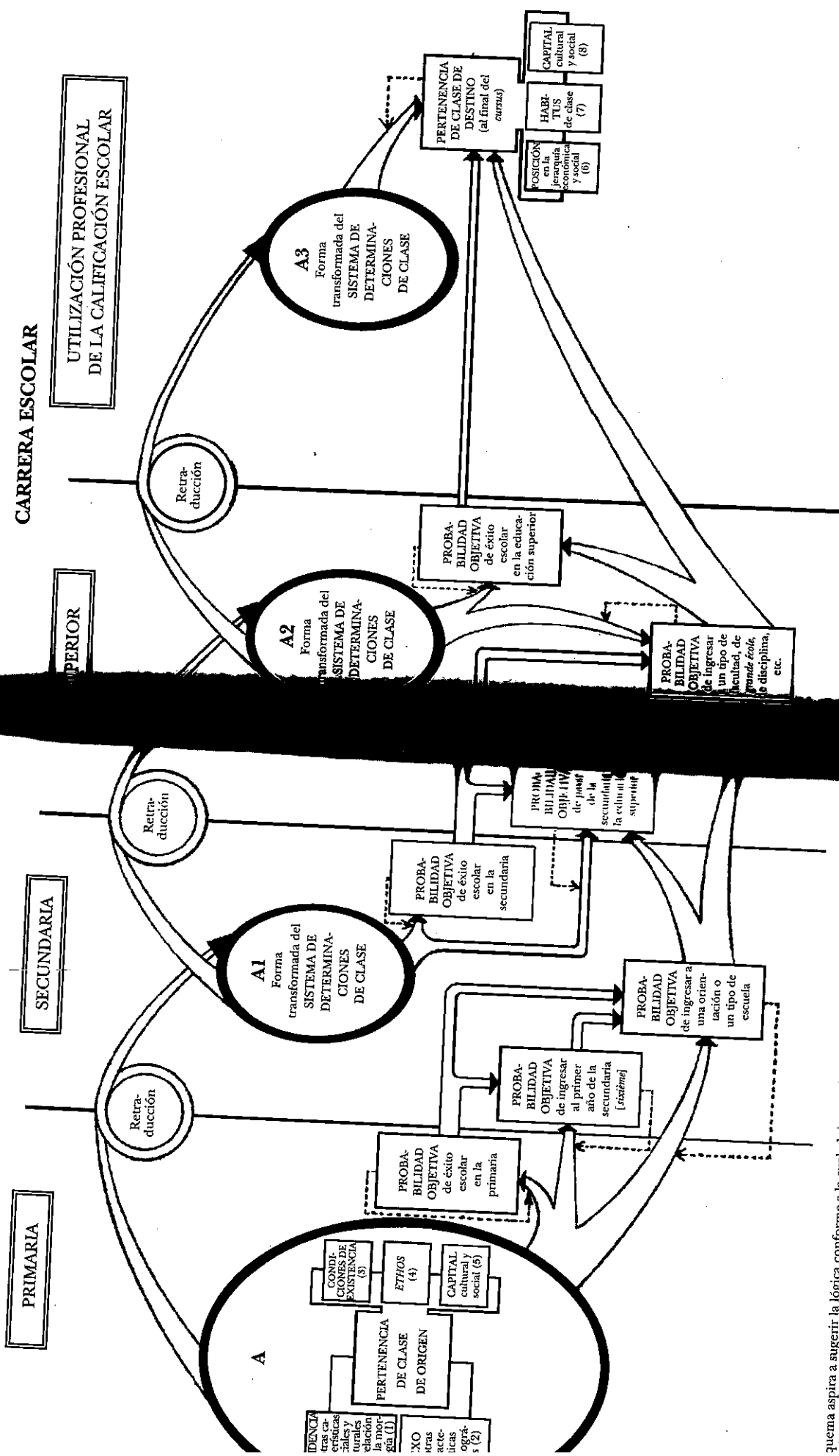
Sólo pueden eludirse las explicaciones ficticias que no contienen más que las relaciones mismas que pretenden explicar (explicación por la distribución desigual entre los sexos de las aptitudes naturales o por las virtudes intrínsecas de una formación, el latín para algunos, la sociología para los otros) si se evita tratar como propiedades sustanciales y aisladas las variaciones que deben comprenderse como elementos de una *estructura* y como momentos de un *proceso*. Esta doble asignación de relación se impone aquí. En efecto, por una parte, el proceso escolar de eliminación diferencial según las clases sociales (que, en cada momento, lleva a determinada distribución de las competencias en las distintas categorías de quienes sobrevivieron) es producto de la acción constante de los factores que definen la posición de las diferentes clases con respecto al sistema escolar: el *capital cultural* y el *ethos de clase*. Por otra parte, en cada una de estas etapas de la carrera escolar, estos factores se convierten y monetizan en una constelación peculiar de factores de relevo que, para cada categoría considerada (clase social o sexo), presentan una estructura diferente (gráfico 1). El sistema de los factores en cuanto tal ejerce sobre las conductas, las actitudes y, luego, sobre el éxito y la eliminación la acción indivisible de una *causalidad estructural*, de modo que sería absurdo pensar en aislar la influencia de tal o cual factor y, más aún, en otorgarle una influencia uniforme y unívoca en los distintos momentos del proceso o en las distintas estructuras de factores. Entonces, hay que construir el modelo teórico de las distintas organizaciones posibles de todos los factores capaces de actuar, aunque más no fuere por ausencia, en los distintos momentos de la carrera escolar de los niños de las distintas categorías para poder interrogar de modo sistemático los efectos específicos constatados o relevados de la acción sistemática de una constelación singular de factores.

Por ejemplo, para comprender la distribución de los resultados obtenidos en el *baccalauréat*, en una orientación y para una materia dadas, por alumnos de sexo y medio diferentes o, de manera más general, para captar en un nivel dado del *curriculum* la forma específica y la eficacia de factores tales como el capital lingüístico o el *ethos*, hay que relacionar cada uno de estos elementos con el sistema del

que forma parte y que representa en el momento considerado la retraducción y el relevo de los determinismos primarios ligados al origen social. Por lo tanto, no hay que considerar el origen social, con la primera educación y experiencia que se le asocian, como un factor capaz de determinar en forma directa las prácticas, actitudes y opiniones en cada momento de una biografía, ya que las limitaciones ligadas al origen de clase sólo se ejercen mediante sistemas peculiares de factores en que se actualizan según una estructura diferente cada vez. Así, cuando se autonomiza determinado estado de la estructura (es decir, cierta constelación de factores que actúan en determinado momento sobre las prácticas) y para eso se lo disocia del sistema completo de sus transformaciones (es decir, de la forma construida de la génesis de las carreras), no pueden descubrirse en el origen de todas estas retraducciones y reestructuraciones características debidas al origen y pertenencia de clase.

Es necesario señalar de modo explícito los peligros de tal disociación, porque las técnicas que usa la sociología para establecer y medir las relaciones conllevan implícitamente una filosofía a la vez analítica e instantaneísta: si no se advierte que el análisis multivariado da, en un corte sincrónico, un sistema de relaciones definido por un equilibrio puntual o que el análisis factorial elimina cualquier referencia a la génesis del conjunto de las relaciones sincrónicas que trata, se corre el riesgo de olvidar que las relaciones sincrónicas que sociología —a diferencia de las estrictamente lógicas— son producto de transformaciones que, porque se desarrollan en el tiempo, sólo podrían considerarse como reversibles por una abstracción lógica, absurda desde el punto de vista socio-lógico, ya que expresan los estados sucesivos de un proceso irreversible en el orden etiológico. Hay que considerar el conjunto de las características sociales que definen la situación de partida de los niños de las diferentes clases para comprender las distintas probabilidades que tienen para ellos los distintos destinos escolares y lo que para los individuos de una categoría dada significa el hecho de encontrarse en una situación más o menos probable para su categoría (por ejemplo, al tratarse de un hijo de obrero, el muy improbable hecho de emprender estudios de latín o el muy probable hecho de trabajar para poder seguir estudios superiores). Entonces, queda descartado que pueda tomarse como principio último explicativo de todas las características a cualquiera de ellas que defina a un individuo o categoría en

CARRERA ESCOLAR



que aspira a sugerir la lógica conforme a la cual el sistema de determinaciones asociadas a la incidencia que puede tener tal o cual factor (por ejemplo, el capital cultural o la ganancia) en la secundaria (A1), superior (A2) y postuniversitario (A3). Por otra parte, hay que tener presente que se deben a la pertenencia de clase de origen pierden paulatinamente incidencia en beneficio y las flechas, los procesos genéticos. Además, con flechas puntuadas, se señalaron los determinismos, este esquema procura representar ciertos mecanismos con los cuales la estructura de las de clase tiende a reproducirse reproduciendo los hábitos que la reproducen.

1 Distancia respecto del/de los foco/s de valores culturales (lugares de concentración de *intelligensia*) y de las dotaciones escolares y culturales; estructura de las oportunidades escolares y culturales de los grupos de pertenencia (vecindad, grupo de pares). 2 Otras características demográficas (rango en la familia, dimensión de la familia, etc.) especificadas por la pertenencia de clase (selección diferencial) y por la definición social. 3 Seguridad del empleo: ingresos y expectativas de crecimiento; hábitat y condiciones de trabajo; tiempo libre, etc. 4 Disposiciones respecto de la escuela y de la cultura (vale decir: de la enseñanza, de la autoridad, de los valores escolares, etc.); expectativa subjetiva de ingreso a la escuela, de éxito y de ascenso por obra de la escuela; relación con el lenguaje y con la cultura (maneras/modales). 5 Capital lingüístico; saberes previos; capital de relaciones sociales y de prestigio (recomendaciones); información sobre el sistema escolar; etc. 6 Ingresos medios: ingresos promedio del inicio y del final de la carrera; velocidad de la carrera; posición en las estructuras económicas y sociales, y especialmente en los diferentes campos de legitimidad y en las relaciones de poder. 7 Relación con la clase de origen y con la escuela en función del pasado escolar y de la pertenencia de la clase de destino, etc. 8 Título obtenido; relaciones escolares.

cualquier punto de su carrera. Por ejemplo, al abordar la relación que se establece en el nivel de la enseñanza superior entre el éxito escolar y la práctica de una actividad remunerada —de la que se puede admitir que, siendo desigualmente frecuente en las distintas clases sociales, produce un efecto igualmente desfavorable en cualquier categoría social—, no se puede concluir que en este nivel del *cursus* el origen social ya no ejerce influencia alguna; en efecto, no resulta indiferente desde el punto de vista sociológico que se tome como punto de partida de la explicación la desigual probabilidad del trabajo extraescolar en las distintas categorías de estudiantes, o bien la desigual probabilidad de encontrar estudiantes de los distintos medios entre aquellos que deben trabajar.

Como forzoso correlato de lo anterior, no podrían recomponerse las distintas experiencias que corresponden a las situaciones definidas por el cruce de varios criterios (por ejemplo, la del hijo de campesinos que ingresó en un pequeño seminario y no en una Escuela Normal o que llega a ser profesor de Filosofía y no perito geógrafo) si se tomase como punto de partida la reconstrucción de la experiencia de la situación definida por cualquiera de estos criterios: las experiencias que el análisis sólo puede distinguir y especificar mediante el cruce de criterios lógicamente permutables sólo se dejan integrar en la unidad de una biografía sistemática si se las reconstruye a partir de la situación originaria de clase, punto en que se despliegan todas las perspectivas posibles y sobre el cual ninguna perspectiva es posible.

DE LA LÓGICA DEL SISTEMA A LA LÓGICA DE SUS TRANSFORMACIONES

Así como fue necesario superar el análisis puramente sincrónico de las relaciones que en un nivel dado del *cursus* se entablan entre las características sociales o escolares de los distintos grupos y sus grados de éxito para construir el modelo diacrónico de carreras y biografías, también es necesario, para evitar la ilusión inherente a un análisis estrictamente funcionalista del sistema educativo, resituar el estado del sistema que considera la investigación en la historia de sus transformaciones. El análisis de la recepción diferencial del

mensaje pedagógico presentado aquí permite explicar los efectos que ejercen las transformaciones del público de receptores sobre la comunicación pedagógica, así como definir, por extrapolación, las características sociales de los públicos correspondientes a los dos estados-límite del sistema tradicional: el estado que podría llamarse *orgánico*, en que el sistema lidia con un público perfectamente adecuado a sus exigencias implícitas, y el estado que puede llamarse *crítico*, en que, con la evolución de la composición social del público escolar, el malentendido terminará por volverse intolerable en la etapa observada, que corresponde a una etapa intermedia.

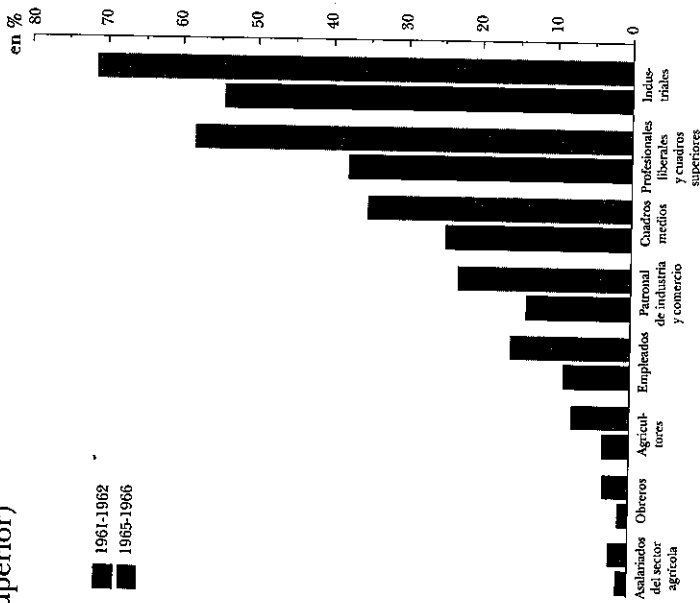
Conociendo, por una parte, las relaciones que unen las características sociales o escolares de las distintas categorías de receptores en los distintos grados de la competencia lingüística y, por otra, la evolución de la incidencia relativa de las categorías caracterizadas por niveles de recepción diferentes, se puede construir un modelo que explique y, en cierta medida, prevea las transformaciones de la relación pedagógica. Se observa de inmediato que las transformaciones del sistema de las relaciones que unen el sistema escolar, y la estructura de las relaciones de clase —transformaciones que se expresan, por ejemplo, en la evolución de la tasa de escolarización de las distintas clases sociales— implican una transformación (conforme a los principios mismos que lo gobiernan) del sistema de las relaciones entre los niveles de recepción y las categorías de receptores; es decir, del sistema educativo considerado como sistema de comunicación. En efecto, la aptitud para la recepción característica de los receptores de una categoría dada es función a la vez del *capital lingüístico* del que dispone esta categoría (y que se puede suponer constante para el período considerado) y del *grado de selección* de los supervivientes de esta categoría, tal como lo mide objetivamente la tasa de eliminación escolar de la categoría. Entonces, el análisis de las variaciones en el tiempo de la incidencia relativa de las categorías de los receptores detecta y desde el punto de vista sociológico explica al mismo tiempo una tendencia a la baja continua del *modo* de distribución de las competencias lingüísticas de los receptores y una tendencia al crecimiento de la *dispersión* de esta distribución. De hecho, por la creciente tasa de escolarización de todas las clases sociales, el efecto corrector de la sobreselección se ejerce cada vez menos sobre el nivel de recepción de las categorías dotadas con la herencia lingüística más débil (como ya se advierte en el caso de es-

tudiantes provenientes de las clases medias); mientras, las categorías menos favorecidas en este aspecto alcanzan una tasa de eliminación tan endeble que el modo de estas categorías tiende a bajar constantemente, a la par que crece la dispersión de los niveles de recepción.

En concreto, sólo es posible comprender el aspecto estrictamente pedagógico de la crisis actual del sistema educativo —es decir, los desajustes y discordancias que lo afectan en tanto sistema de comunicación— si se considera, por una parte, el sistema de las relaciones que unen las competencias o actitudes de las distintas categorías de estudiantes con sus características sociales y escolares, y por otra parte, la evolución del sistema de las relaciones entre la escuela y las clases sociales tal como la nota con objetividad la estadística de probabilidades de acceso a la Universidad y de probabilidades condicionales de ingresar en las distintas facultades: entre el año lectivo de 1961-1962 y el de 1965-1966, período en que la enseñanza superior tuvo un crecimiento muy rápido —muchas veces atribuido a una democratización del reclutamiento—, la estructura de la distribución de probabilidades escolares según las clases sociales de hecho se desplazó hacia arriba, pero casi sin deformarse (gráfico 2 y apéndice). En otras palabras, el crecimiento de la tasa de escolarización de la clase etaria comprendida entre 18 y 20 años se distribuyó entre las diferentes clases sociales en proporciones casi iguales a aquellas que definían la antigua distribución de probabilidades.¹² Para explicar y comprender las modificaciones de la distribución de las competencias y actitudes correlativas a esta traslación de la estructura, basta con señalar, por ejemplo, que los hijos de industriales que, en el año lectivo 1961-1962, tenían el 52,8% de probabilidades de acceder a la facultad, en el año lectivo 1965-1966 tienen el 74%. Así, para esta categoría, en proporción más representada en las clases preparatorias y las *grandes écoles* que en las facultades, las probabilidades de seguir estudios superiores se sitúan en alrededor del 80%.¹³ Si

se aplican a este proceso los principios obtenidos del análisis de las relaciones sincrónicas, se advierte que, a medida que avanza hacia la escolarización casi total, esta categoría tiende a adquirir todas las características y, en especial, las competencias y actitudes ligadas a la subselección escolar de una categoría.

Gráfico 2. Evolución de las probabilidades escolares según origen social, entre los años lectivos 1961-1962 y 1965-1966 (probabilidades de acceso a la enseñanza superior)



Por lo general, en cuanto a una categoría dada, al poner en relación del capital lingüístico y cultural (o del capital escolar, que es su forma transformada en un momento dado del *cursus*) con el grado de selección relativa que se vincula con que dicha categoría está

que, a pesar del aumento de las tasas de escolarización de las clases populares en la enseñanza secundaria, tienden a perpetuar las disparidades entre las clases en el nivel de la educación superior.

¹² Este tipo de evolución de las probabilidades escolares que combina el aumento de las tasas de escolarización de todas las clases sociales y la estabilidad de la estructura de las brechas entre clases podría observarse en la mayoría de los países europeos (Dinamarca, Inglaterra, Holanda, Suecia) e incluso en los Estados Unidos (véase OCDE, *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*, París, OCDE, 1969, pp. 86-87).

¹³ Más adelante (capítulo 3, apartado "Examen y eliminación sin examen"), podrá encontrarse una descripción de los mecanismos de eliminación diferida

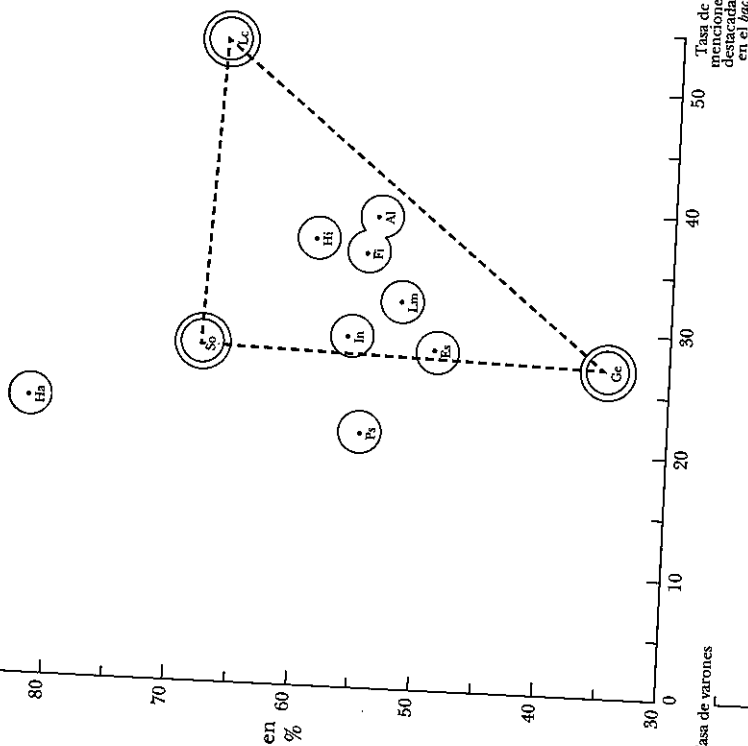
representada en una proporción dada en determinado nivel del *cursus* y en cierto tipo de estudios, quedarían explicadas las diferencias que, en cada momento de la historia del sistema, aparecen entre una facultad y otra, y, dentro de una misma facultad, entre una disciplina y otra, entre los grados y tipos de malentendido lingüístico o cultural. Sólo con referencia al sistema de relaciones circulares entre la representación dominante de la jerarquía de las disciplinas y las características sociales y escolares de su público (definidas a su vez por la relación entre el valor de posición de las diferentes disciplinas y la probabilidad de las diferentes trayectorias para las distintas categorías) se otorga el verdadero sentido sociológico al disminuido valor de disciplinas como Química o Ciencias Naturales en las facultades de Ciencias, o Geografía en las facultades de Letras. Estas disciplinas reciben la mayor proporción de estudiantes provenientes de clases populares y la mayor proporción de aquellos que realizaron estudios secundarios en orientaciones modernas o en establecimientos de segundo rango, trayectorias que en todo caso son las más asequibles para estudiantes provenientes de clases populares. Además, este modelo permite dar cuenta de la situación, paradójica en apariencia, de una disciplina que, como la sociología, se distingue, por las características sociales de su público, de las disciplinas menos valoradas, aunque se les parezca por sus características escolares (gráfico 3). En París, la sociología recibe la mayor proporción de estudiantes provenientes de clases superiores (el 68 contra el 55% para el conjunto de los estudios de Letras), mientras que disciplinas como Letras Modernas o Geografía, que sin embargo son muy similares, cuentan con las tasas más elevadas de estudiantes provenientes de clases populares o medias (esto es, respectivamente el 48 y el 65% contra el 45% para el conjunto). Esto se debe a que los estudiantes subseleccionados de las clases superiores pueden hallar un sustituto para sus ambiciones de clase en una disciplina que les brinda a la vez las facilidades del refugio y los prestigios de la moda, y que, a diferencia de las *licences d'enseignement*, no oponen al proyecto intelectual la imagen trivial de una profesión.¹⁴

14 Si el examen de Lengua (en que los "sociólogos" obtienen resultados sistemáticamente inferiores a los de los "filósofos") no bastara para persuadirnos de que sociología proporciona su terreno de elección, al menos en París, para la forma más fácil del diletantismo de los estudiantes provenientes de

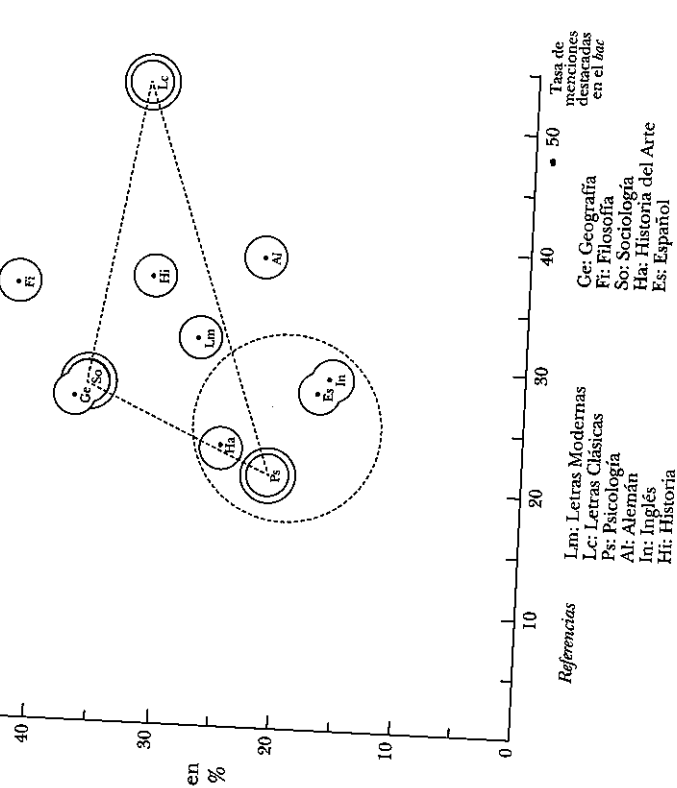
Sean cuales fueren los criterios sociales o escolares considerados, la sociología ocupa siempre una posición excéntrica. Cualquier disciplina —y, en líneas generales, cualquier institución de enseñanza— puede ser caracterizada por su posición en la jerarquía escolar (posición de la que la tasa de éxito escolar anterior o la edad modal de la población correspondiente constituye un índice en el mismo nivel que, por ejemplo, el estatuto universitario de los profesores) y en una jerarquía social (posición para la cual la pertenencia social o la tasa de feminidad del público correspondientes constituyen un índice, en el mismo nivel que el valor social de las salidas laborales). Por consiguiente, se ve que las disciplinas dotadas de un alto grado de *cristalización de los índices de posición* entre las dos jerarquías se dejan jerarquizar con facilidad, desde las disciplinas más consagradas —como las Letras Clásicas en las facultades de Letras, que presentan una tasa elevada de estudiantes provenientes de clases privilegiadas y dotadas de un importante éxito anterior— hasta disciplinas como Geografía, cuya situación desvalorizada se comprende mejor cuando se observa que acumulan índices bajos en las dos dimensiones. Entonces, el modelo propuesto permite caracterizar todas las disciplinas consideradas, ya que los criterios escolar y social son suficientes para distinguir entre disciplinas cristalizadas y no cristalizadas, y para establecer a la vez una jerarquía dentro de estas últimas. Basta introducir un último criterio, la *sex ratio*, para ver que disciplinas que ocupan la misma posición en las dimensiones escolares y sociales —Sociología e Historia del Arte, Geografía y Español, o incluso Filosofía y Alemán— se presentan como si tuvieran configuraciones singulares, separadas por distinciones pertinentes desde el punto de vista sociológico (excepto Inglés y Psicología). El principio

las clases superiores, la lectura de los índices estadísticos nos convencería de la posición paradójica de esta disciplina en las facultades de Letras: así, mientras que respecto del capital escolar requerido Sociología se opone a Filosofía como Letras Modernas a las Clásicas, tiene un reclutamiento social más elevado que el de Filosofía (el 68% de estudiantes provenientes de clases superiores contra el 55%); en cambio, Letras Clásicas tiene un reclutamiento social más elevado que Modernas: estas últimas, con Geografía, constituyen las salidas más probables para los estudiantes de clases populares egresados de las orientaciones modernas de la enseñanza secundaria (el 67 contra el 52%).

Tasa de varones superiores



Tasa de varones en %



Referencias
 Lm: Letras Modernas
 Lc: Letras Clásicas
 Ps: Psicología
 Al: Alemán
 In: Inglés
 Hh: Historia
 Gc: Geografía
 Fi: Filosofía
 So: Sociología
 Es: Español

Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)	Jerarquía escolar (tasa de calificaciones)		Jerarquía social (tasa de alumnos de las clases superiores)	Tasa de varones en el alumnado
	Altas	Bajas		
Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)	Letras Clásicas	0	+	+
	Historia	0	+	+
	Filosofía	0	0	+
Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)	Alemán	0	0	-
	Letras Modernas	0	0	0
	Inglés	-	0	-
Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)	Psicología	-	0	-
	Español	-	-	-
	Geografía	-	-	-
Disciplinas no cristalizadas	Sociología	-	+	+
	Historia del Arte	-	+	-

Para situar cada una de las disciplinas en las tres jerarquías aquí consideradas, se adoptaron las siguientes convenciones: 1) para la tasa de calificaciones en el *baccalauréat*, (-) del 20 al 30%, (0) del 30 al 40%, (+) del 40 al 50% y más; 2) para la tasa de estudiantes provenientes de las clases superiores, (-) del 35 al 50%, (0) del 50 al 60%, (+) del 60 al 70% y más; 3) para la tasa de masculinidad, (-) del 15 al 25%, (0) del 25 al 30%, (+) del 30 al 40% y más.

Cuadro 9

Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)	Tasa de calificaciones		Tasa de alumnos de las clases superiores	Tasa de varones en el alumnado
	Altas	Bajas		
Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)	Letras Clásicas	53	67	32
	Historia	37	60	31
	Filosofía	36	55	41
Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)	Alemán	39	54	22
	Letras Modernas	32	52	27
	Inglés	29	56	16
Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)	Psicología	21	55	17
	Español	28	49	17
	Geografía	27	35	37
Disciplinas no cristalizadas	Sociología	28	68	38
	Historia del Arte	23	82	25

Valores estadísticos de referencia (en %).

de las oposiciones homólogas que se establecieron entre estas disciplinas puede hallarse, en efecto, en la división del trabajo entre los sexos que condena a las mujeres a tareas de relaciones sociales (Lenguas Extranjeras) o mundanas (Historia del Arte).

Para comprender el fenómeno en su conjunto, hay que representarse el sistema de las disciplinas (y en general el sistema educativo) como un campo en el que se ejerce una fuerza centrífuga inversamente proporcional al grado de éxito escolar y una fuerza centrípeta proporcional a la inercia que un individuo (o más exactamente una categoría de individuos) es capaz de oponer al fracaso y a la eliminación en función de las ambiciones socialmente definidas como convenientes a su sexo y clase, o sea, en función de la modalidad propia para su sexo de su *ethos* de clase.

Sin embargo, no podrían explicarse completamente las variaciones del grado de acuerdo lingüístico entre emisores y receptores sin integrar en el modelo de las transformaciones de la relación pedagógica las variaciones del nivel de emisión ligadas a las características sociales y escolares de los emisores; es decir, sin integrar a la vez los efectos del rápido crecimiento del cuerpo docente y las transformaciones que sufre el mensaje pedagógico cuando, con la aparición de disciplinas como la psicología o la sociología, revela el divorcio o el matrimonio forzado entre las exigencias del discurso científico y los cánones que rigen la relación tradicional con el lenguaje. La necesidad de reclutar de manera precipitada, entre las clases etarias a la vez menos numerosas y menos escolarizadas, a los docentes necesarios para, con mayor o menor eficacia, encuadrar a un público que tuvo un brutal crecimiento —resultante de la conjunción, luego de 1965, entre el crecimiento general de las tasas de escolarización y la elevación de la tasa de fecundidad durante los años de posguerra— sólo podría favorecer un deslizamiento sistemático ascendente de los profesores formados en otra tarea en la etapa anterior de la historia del sistema. En estas condiciones y a simple vista se creería que el descenso del nivel de recepción tuvo un correctivo automático en la disminución del nivel de emisión, ya que la probabilidad de alcanzar posiciones más elevadas en la jerarquía de los grados no dejó de aumentar en un nivel igual de consagración universitaria. Además de que todo llevaba a que los docentes reclutados según las

normas tradicionales encontrarán en el doble juego del malentendido lingüístico el medio de evadir los problemas pedagógicos que planteaba la transformación cuantitativa y cualitativa de su público, los docentes recién reclutados, preocupados y ansiosos de mostrarse dignos de una "promoción acelerada", se veían sin dudas más inclinados a adoptar los signos exteriores del magisterio tradicional que a hacer el esfuerzo necesario para ajustar su enseñanza a las competencias reales de su público. En una institución en la que el grupo de referencia es el de los docentes más autorizados a hablar "magistralmente" y en que la jerarquía hiperbólicamente refinada de las apelaciones, los signos suiles del estatus y los grados del poder es recordada en mil ocasiones, los asistentes o maestros asistentes —que, sin embargo, son los que se enfrentan de modo más directo y continuo a la demanda de los estudiantes— deben tomar más riesgos para satisfacer desde un punto de vista técnico esta demanda. En efecto, sus intentos de abandonar la relación tradicional con el lenguaje están sobre todo expuestos a aparecer como "primarios" porque toda la lógica del sistema tiende a presentarlos como signos de su incapacidad para adecuarse a la definición legítima de la función cumplida. Así, el análisis de las transformaciones de la relación pedagógica confirma que cada transformación del sistema escolar se efectúa según una lógica en la que siguen expresándose la estructura y la función propias de este sistema. La desconcertante proliferación de las conductas y propósitos que marcan la fase aguda de la crisis de la Universidad no debe llevarnos a la ilusión del surgimiento *ex nihilo* de actores o actos creadores: en las tomas de posición que en apariencia son más libres se expresa la eficacia estructural del sistema de factores que especifica los determinismos de clase para una categoría de agentes —estudiantes o profesores— definida por su posición en el sistema educativo. Invocar, a la inversa, la eficacia directa y mecánica de factores visibles de inmediato, como el crecimiento brutal de la cantidad de estudiantes, sería olvidar que los acontecimientos económicos, demográficos o políticos que plantean al sistema escolar cuestiones ajenas a su lógica no pueden afectarla más que conforme a su lógica:¹⁵ al mismo tiempo que se desestructura o se

15 La explicación de la crisis por los efectos mecánicos de los determinismos morfológicos es tan frecuente, sin dudas, porque reactiva los esquemas

reestructura según su influencia, les hace sufrir una conversión que confiere forma y gravitación específicas a su eficacia. La situación de crisis naciente es la oportunidad para discernir los presupuestos ocultos de un sistema tradicional y los mecanismos capaces de perpetuarlo cuando las condiciones iniciales de su funcionamiento ya no se satisfacen en forma completa.

En el momento en que empieza a romperse el acuerdo perfecto entre el sistema escolar y su público por elección se revela, en efecto, la "armonía preestablecida" que sostenía este sistema de modo tan perfecto que cualquier pregunta sobre su fundamento quedaba excluida. El malentendido que se cierne sobre la comunicación pedagógica sólo es tolerable mientras la escuela sea capaz de eliminar a aquellos que no cumplen con sus exigencias implícitas y logre obtener de los demás la complicidad necesaria para su funcionamiento. Al tratarse de una institución que no puede cumplir su función propia de inculcación —a menos que se mantenga un mínimo de adecuación entre el mensaje pedagógico y la aptitud de los receptores para descifrarlo—, hay que notar, en sus efectos propiamente pedagógicos, el crecimiento del público y de la magnitud de la organización, para descubrir, en ocasión de la crisis originada por la ruptura de este equilibrio, que los contenidos transmitidos y los modos institucionalizados de la transmisión estaban objetivamente adaptados a un público definido tanto por su reclutamiento social como por su escaso volumen. Así, un sistema educativo que se funda sobre una pedagogía de tipo tradicional sólo puede cumplir su función de inculcación mientras se dirija a estudiantes dotados del capital lingüístico y cultural —y de la aptitud para hacerlo fructificar— que presupone y consagra sin que sea nunca exigido en forma explícita ni transmitido metódicamente. De esto se infiere que para semejante sistema la verdadera prueba es menos la de la cantidad que la de la calidad social de su público.¹⁶ En la medida en que de-

metafóricos de la sociología espontánea, como el que consiste en pensar la relación entre una institución y su público como relación entre un contenido y un contenido, con la "presión de las masas" que hacen "estallar las estructuras", en especial cuando están "apolilladas".

16 Si bien para comprender la lógica específica de la relación pedagógica tradicional y, por lo tanto, la de su mal funcionamiento hay que encarar el sistema educativo como sistema de comunicación, no hay que atribuir al modelo construido a costa de la autonomización metódica del funcionamiento

frauda las esperanzas imprevistas e intempestivas de categorías de estudiantes que ya no traen consigo en su ingreso a la institución los medios para cumplir sus expectativas, el sistema escolar revela que, sin decirlo, exigía un público que podía satisfacerse en la institución porque desde un comienzo esta satisfacía sus exigencias: acaso la Sorbona nunca haya sido completamente satisfactoria, salvo para quienes podían prescindir de sus servicios, como esos *normaliens* de la Belle Époque que todavía obedecían la ley secreta de aquella Universidad cuando se daban el lujo de rechazar su *satisfecit* [felicitado]. Al dirigirse a un público definido idealmente por la aptitud —que no le proporcionan— para recibir lo que dan, los profesores no hacen más que expresar de manera inconsciente la verdad objetiva de un sistema que, en su edad de oro, estaba en condiciones de procurarse un público a medida y que, en la etapa de desequilibrio incipiente, todavía aporta a los profesores los medios técnicos e ideológicos para disimular la distancia creciente entre su público real y el putativo. Cuando, por el alto nivel de su discurso, suponen un público cuyas aptitudes para la recepción se distribuirían según una curva en J —es decir, en la cual la mayoría de los sujetos responderían a las exigencias máximas del emisor—, los profesores delatan su nostalgia del paraíso pedagógico de la enseñanza tradicional en el que podían omitir cualquier conciencia pedagógica.¹⁷

técnico del sistema educativo el poder de explicar todos los factores sociales de la crisis del sistema y, en especial, todo lo que lo afecta en su función de reproducción de la estructura de las relaciones entre las clases sociales.

17 Cuando se tienen en cuenta las variaciones de la estructura de distribución de las competencias, no puede eludirse el problema de la optimización de la relación pedagógica. Un público cuyas competencias se distribuyen según una curva acompañada reclama opciones pedagógicas de distinto tipo según que las transformaciones que la afectan a lo largo del tiempo se expresen en un desplazamiento del modo o en una variación de la dispersión: el descenso del modo sólo exige del emisor un descenso de su nivel de emisión, ya sea por un aumento controlado de la redundancia o por un esfuerzo sistemático para entregar por completo en el mensaje el código del mensaje mediante definiciones o ejemplos; por el contrario, un crecimiento de la dispersión de las competencias tiende, más allá de determinado umbral, a plantear problemas que sólo pueden resolverse con la acción sobre el nivel de emisión, como lo demuestra la situación de ciertas disciplinas científicas, en las que la dispersión creciente de los niveles de recepción no puede enmascarse tan fácilmente como en las facultades de Letras con el acuerdo en el malentendido.

Negarse a atribuir al crecimiento del público una acción que se ejercería directa y mecánicamente —es decir, en forma independiente de la estructura del sistema escolar— no es conceder a este sistema el privilegio de una autonomía absoluta que lo llevaría a encontrarse sólo con los problemas engendrados por la lógica de su funcionamiento y sus transformaciones. En otras palabras, por su poder de retraducción (correlativo a su autonomía relativa), el sistema escolar no puede sufrir los efectos de los cambios morfológicos y de todos los cambios sociales que ellos recubren si no es que bajo la forma de dificultades pedagógicas, aunque les prohíba a los agentes plantearse en términos estrictamente pedagógicos los problemas pedagógicos que objetivamente se le plantean. En efecto, el análisis sociológico constituye como problemas estrictamente pedagógicos las dificultades surgidas del aumento de número al tratar la relación pedagógica como una relación de comunicación cuya forma y rendimiento son función de la adecuación entre los niveles de emisión y los de recepción condicionados socialmente. Así, en la brecha entre las exigencias implícitas del sistema de enseñanza y la realidad de su público se ven la función conservadora de la pedagogía tradicional como no pedagogía y los principios de una pedagogía explícita que puede ser objetivamente exigida por el sistema sin que por eso se imponga de manera automática en la práctica docente porque expresa la contradicción de ese sistema y contradice sus principios fundamentales.¹⁸

18 Producto de un análisis del sistema escolar que fue posible por la evolución del sistema mismo, esta pedagogía que tiene la misión explícita de asegurar el ajuste óptimo entre los niveles de emisión y recepción (definidos ambos tanto por el modo como por la dispersión) no le debe nada, como se puede ver, a una adhesión ética a un ideal transhistórico y transcultural de la justicia escolar, ni a la creencia en una idea universal de la racionalidad. Si los principios de esta pedagogía no se implementan de modo espontáneo, es porque eso supondría la institucionalización de un control continuo de la recepción ejercida tanto por los profesores como por los alumnos; de manera más general, es porque exigiría tener en cuenta todas las características sociales de la comunicación y, sobre todo, de los presupuestos inconscientes que profesores y alumnos deben a su medio y formación escolar. Nada sería más falso, por ejemplo, que conferir a tal o cual técnica de transmisión o control (curso magistral o enseñanza no dirigida, disertación o cuestionario cerrado) virtudes o vicios intrínsecos, ya que la productividad pedagógica de una técnica se define sólo en el sistema completo de las relaciones entre el contenido del mensaje, su momento en el proceso de aprendizaje, las funciones de la formación, las exigencias externas que pesan en la comunicat-

Así, la interpretación empirista de las relaciones observadas que, bajo apariencia de fidelidad a lo real, se hubiese atendido al objeto aparente —es decir, a una población escolar definida en forma independiente de su relación con la población escolar eliminada—, no habría podido explicar de forma sistemática las variaciones empíricas. Para escapar de la trampa que tiende el sistema escolar al no mostrar más que una población de sobrevivientes, había que desprender de este objeto preconstituido el verdadero objeto de la investigación: los principios según los cuales el sistema escolar selecciona una población cuyas propiedades pertinentes son tanto más plenamente el efecto de su acción de formación, orientación y eliminación cuanto más se asciende en el *curriculum*. Entonces, el análisis de las características sociales y escolares del público de receptores de un mensaje pedagógico sólo tiene sentido si lleva a construir el sistema de las relaciones entre, por un lado, la escuela concebida como institución de reproducción de la cultura legítima, que determina entre otras cosas el modo legítimo de imposición e inculcación de la cultura escolar y, por otra parte, las clases sociales, caracterizadas, desde el punto de vista de la eficacia de la comunicación pedagógica, por distancias desiguales respecto de la cultura escolar y por disposiciones diferentes para reconocerla y adquirirla. Nunca terminaríamos de enunciar los errores intachables y las omisiones irreprochables a las cuales se condena la sociología de la educación en la medida en que estudia por separado la población escolar y la organización de la institución o su sistema de valores, como si se tratara de dos realidades sustanciales cuyas características preexistieran a su puesta en relación; por estas autonomizaciones inconscientes, en última instancia, debe recurrir a la explicación fundada en causas agentes simples, como las “aspiraciones” culturales de los alumnos, el “conservadurismo” de los profesores o las “motivaciones” de los padres.

Sólo la construcción del sistema de relaciones entre el sistema educativo y la estructura de las relaciones entre las clases sociales permite evitar en verdad estas abstracciones reificantes y produce conceptos relacionales que, como los de oportunidades escolares, disposición respecto de la escuela, distancia con la cultura escolar, o grado de

ción (urgencia o esparcimiento) y las características morfológicas, sociales y escolares del público o del cuerpo docente.

selección, integran en la unidad de una teoría explicativa las propiedades ligadas a la pertenencia de clase (como el *ethos* o el capital cultural) y las propiedades pertinentes de la organización escolar, tales como la jerarquía de los valores que implica la jerarquía de establecimientos, orientaciones, disciplinas, grados o prácticas. Sin dudas, esta atribución de relación sigue siendo parcial: en la medida en que sólo retiene los rasgos correspondientes a la pertenencia de clase definida en sus relaciones sincrónicas y diacrónicas con el sistema escolar concebido sólo como sistema de comunicación, esta construcción teórica tiende a encarar como simples relaciones de comunicación las relaciones entre el sistema educativo y las clases sociales. Pero esta abstracción metódica es también la condición de la comprensión de los aspectos más específicos y mejor escondidos de estas relaciones: por la manera específica de realizar su función técnica de comunicar, determinado sistema escolar realiza además su función social de conservar y su función ideológica de legitimar.

2. Tradición letrada y conservación social

Nuestros magistrados conocieron bien este misterio. Sus togas rojas, sus armiños con los que se envuelven como gatos enfundados, los palacios donde juzgan, todo este aparato augusto era muy necesario; y si los médicos no tuvieran túnicas ni pantuflas o los doctores birretes ni tan amplias togas de cuatro piezas, jamás habrían engañado al gran mundo que no puede resistirse a esta exhibición tan auténtica. Sólo los militares no se disfrazan así, ya que por cierto su parte es más esencial: ellos se imponen por la fuerza; los otros, por la impostura.

PASCAL, *Pensamientos*

[En Homero,] le pasan el *skeptron* al orador antes de que comience su discurso para permitirle hablar con autoridad. [...] [Y este cetro] califica al personaje que tiene la palabra, personaje sagrado, cuya misión es transmitir el mensaje de autoridad.

ÉMILE BENVENISTE, *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*

Al poner en evidencia la amplitud de la degradación de información que se obra en la comunicación entre profesores y estudiantes, la intención de tratar la relación pedagógica como una simple relación de comunicación para medir su rendimiento informativo hace surgir una contradicción que obliga a interrogar la interrogación que la generó.¹⁹ ¿el rendimiento informativo de la

¹⁹ La primera parte de este capítulo retoma algunos análisis que ya fueron publicados antes (véase P. Bourdieu, J.-C. Passeron y M. de Saint Martin, ob. cit.), pero que, al no fundarse sobre una teoría explícita de la autoridad pedagógica como condición social de posibilidad de la relación de comuni-