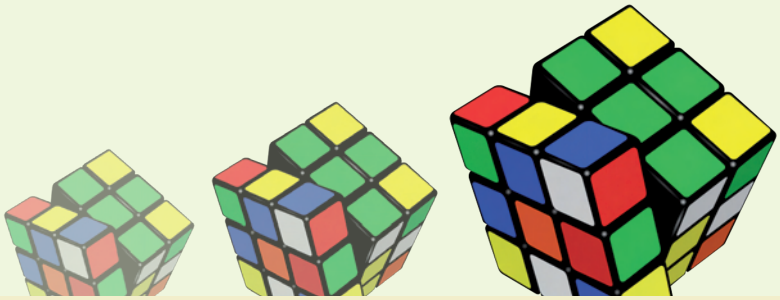


Seminario internacional "Bourdieu, educación y pedagogía"

Autores varios

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

BOG BOGOTÁ POSITIVA
GOBIERNO DE LA CIUDAD

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
Investigación e innovación educativa y pedagógica Seminario internacional "Bordieu, educación y pedagogía"
IDEP

Colección
Investigación e Innovación
IDEP

Seminario Internacional
“Bourdieu, educación y pedagogía”

IDEP

Memorias seminario internacional
"Bourdieu, educación y pedagogía"

©Autores	Varios
Libro ISBN:	978-958-8066-68-4
Primera edición:	año 2009

©IDEP	
Director general	*Álvaro Moreno Durán*
Subdirector Académico	*Hernán Suarez*
Subdirector Administrativo y Financiero	*Gustavo Díaz Escobar*
Coordinadora de comunicaciones	*Diana María Prada Romero*
Coordinador del proyecto	*Raúl Alberto Galvis Pérez*

Editor	*Alfonso Velasco Rojas*
Corrección de estilo	*María del Pilar Osorio*
	Edwin Mondragón
Diseño y diagramación	*Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.*
	www.tallercreativoaleida.com.co
	César A. Corredor P.
Impresión	*Subdirección de la Imprenta Distrital*

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Av. El Dorado #66-63, piso 1 y 3
Tels.: (571) 324 1267/68 – 324 1000, exts. 9012/9022
Bogotá, D. C. Colombia
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Este libro podrá ser reproducido en todo o en parte, citando la fuente.

Impreso en Colombia

Índice

PRESENTACIÓN
Los discípulos de Bourdieu en Bogotá 7
Raúl Galvis

CAPÍTULO 1 15
Educación y reproducción social: El abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza
Alicia B. Gutiérrez
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

CAPÍTULO 2 37
Estadísticas y políticas desde el campo educativo: Una revisión crítica
Jean-Claude Combessie

CAPÍTULO 3 55
La sobrerrepresentación de intelectuales, mujeres y estudiantes de piel blanca en la educación superior cubana: un ejercicio de vigilancia epistemológica. Tomando en serio a Pierre Bourdieu
Eduardo Francisco Freyre Roach
Doctor en Filosofía, Profesor Titular
Universidad Agraria de La Habana (UNAH)

CAPÍTULO 4 79
Cuestiones epistemológicas sobre la reproducción
José Luis Moreno Pestaña
Profesor titular de Filosofía, Universidad de Cádiz
Miembro asociado extranjero (correspondant étranger)
del Centre de Sociologie Européenne.

CAPÍTULO 5 103
El capital social, aportes y límites
Elodie Ségal
Profesora invitada, UAM-Cuajimalpa, México.
Miembro del Centro Pierre Naville, Francia

CAPÍTULO 6 113
Una visión relacional del espacio social. Observaciones acerca de algunos usos científicos y políticos de la sociología de la educación
Franck Poupeau
Instituto francés de estudios andinos – La Paz – Bolivia
IFEA – UMIFRE 17 – CNRS – MAEE

CAPÍTULO 7 129
Elementos para la construcción del campo de la educación en Colombia
Álvaro Moreno Durán

CAPÍTULO 8 139
Estamento, clase y educación.
Reflexiones a propósito de la construcción de ciudadanía
Adrián Serna Dimas
Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IPAZUD

CAPÍTULO 9 147
Economía política del significado.
Bourdieu, estado, educación y religión
Germán Farieta Sarria
Docente-investigador, Universidad Externado de Colombia

CAPÍTULO 10 167
Complejidad, universidad y libertad
Fabián Sanabria
Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia

PIERRE BOURDIEU
Los discípulos de Bourdieu en Bogotá

Raúl Galvis

Fruto de una profunda preocupación por la educación distrital, el IDEP, con la participación de más de 800 maestros, desarrolló en Bogotá el Seminario internacional "Bourdieu, educación y pedagogía", con el apoyo de la Embajada de Francia y de las universidades La Salle, Distrital y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

En este seminario los asistentes pudieron avizorar nuevas formas de comprensión del campo de la educación y de la manera como es influido por temas como el social, el económico y el político. Con este nuevo lente para analizar la realidad educativa, se puede identificar el enorme desequilibrio social colombiano, fundamentado en la mayor o menor tenencia de recursos (económicos, culturales, educativos) y que ocasiona una distancia social cada vez más compleja entre los estudiantes de acuerdo a su clase social. En tal sentido, los análisis realizados en torno a la educación dieron pistas para despejar las siguientes inquietudes: ¿una educación de calidad aporta herramientas pedagógicas para superar los desequilibrios culturales y económicos del sistema social?, y como diría Pierre Bourdieu: ¿cómo luchar por los derechos democráticos, cómo conquistar una igualdad política y social real?, ¿cómo defender el acceso al saber y al empleo para todos los jóvenes, cómo garantizar una escuela pública abierta a todos?

Frente a estos interrogantes, precisa Pierre Bourdieu, "quiero demostrar que la cultura y la educación no son meros pasatiempos ni su influencia es secundaria. Son importantísimas para afirmar y reproducir las diferencias entre grupos y clases sociales" (Taller Cflipe, de Argentina, Lecturas, 2007).

El autor que da origen a la obra sobre la sociología crítica que motivó este seminario internacional, fue hijo de un modesto empleado de correos en la región de Béarn (Pirineos atlánticos); nació en Denguim, una aldea pobre ubicada al sudeste de Francia, en 1930 y falleció en París en 2002. Estudió en el Lycée de Pau (1941 a 1947) y en el Lycée Louis-Le-Grand (1948 a 1951), culminando su carrera estudiantil en la prestigiosa École Normale Supériure (1951 a 1954), considerada en su momento como la más importante y lugar de origen de reconocidos intelectuales como Sartre o Levy-Strauss.

Su aire rebelde y crítico se manifestó en toda su prestigiosa carrera académica: su primer trabajo fue como profesor en el Lycée de Moulins (1954-1955), y su primer cargo de importancia lo obtuvo en 1964, siendo designado como director de Estudios en la Ecole Des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).

Como intelectual su consagración se produce en 1982, al ser nombrado miembro del prestigioso Colegio de Francia. A partir de este momento es premiado en múltiples escenarios internacionales: doctor *Honoris Causa* de la Universidad Libre de Berlín (1989), Premio Erving Goffman de la University of California-Berkeley (1996), Premio Ernst Bloch de la ciudad de Ludwigshafen…

En el conjunto de sus libros y artículos, Bourdieu combinó con talento tres de los llamados "padres fundadores" de la sociología: Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber.

Trabajó especialmente en sociología de la cultura de la educación y de los estilos de vida. Su teoría destaca por ser un intento de superar la dualidad tradicional en sociología entre las estructuras sociales y el objetivismo, frente a la acción social y el subjetivismo. Para ello se dotó de dos conceptos nuevos, el *hábitus* y el campo, y reinventó uno ya establecido, el capital.

Hábitus. Entiende las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social.

Campo. Lugar de luchas materiales y simbólicas donde se produce un tipo de capital particular (social, cultural, político, científico, etc.) y donde se establece una lógica de funcionamiento acorde a éste.

Obras

Sus actividades de investigación se iniciaron en Argelia, a fines de los años cincuenta; con Jean-Claude Passeron estudió los mecanismos escolares de reproducción social (*Los herederos*, 1964 y *La reproducción*, 1970).

En *La reproducción* profundiza el tema de la educación y se concentra en el análisis de la escuela, planteando desde la supuesta independencia y neutralidad escolar hasta las simulaciones que disfrazan el carácter del sistema escolar como reproductor del orden establecido.

Continúa su proceso reflexivo sobre el sistema de enseñanza en libros como *Noblese D'Etat* y principalmente *La Distinción* (1979), su primera gran obra, en la que desmantela la mecánica perversa de un sistema educativo con estructural mecanismo de separación y legitimación de las diferencias sociales, incluida por la Asociación Sociológica Internacional como una de las diez obras de sociología más importantes del siglo XX.

> En La educación deben primar las enseñanzas capaces de brindar modos de pensamiento dotados de validez y aplicabilidad generales, por encima de aquellas que, aun proponiendo saberes susceptibles de ser aprendidos de forma igualmente eficaz (y a veces más agradable), utilizan, sin embargo, otras vías. En particular, es preciso cuidar que no persistan ciertas lagunas inadmisibles, tan perjudiciales para el conjunto de la tarea pedagógica; ello se aplica muy especialmente a los modos de pensamiento y a las destrezas básicas: en efecto, debido a que se suele pensar que todo el mundo los enseña, al final nadie se ocupa de su transmisión (Pierre Bourdieu, *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza).*

Los discípulos de bourdieu en Bogotá

La necesidad de interlocución entre los maestros y los especialistas en teoría social, en un ambiente académico, fue la principal motivación para la realización del Seminario internacional "Bourdieu, educación y pedagogía".

Se buscó la cualificación de docentes e investigadores de Bogotá, teniendo en cuenta avances de la sociología crítica aplicada a la investigación en el campo de la educación, desde las experiencias de varios países en el enriquecimiento de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas de clase.

Este seminario se realizó como un espacio académico abierto, en el que participaron más de 800 maestros e investigadores educativos de la ciudad en un proceso de análisis y reflexión educativa con la cual se buscó mejorar sus prácticas cotidianas y se presentar aportes para brindar una educación de calidad.

Encuentro de saberes

La temática versó sobre la investigación educativa y pedagógica por parte de especialistas internacionales en torno a la obra de Pierre Bourdieu, alternada con conferencistas nacionales y la exposición de maestros de Bogotá sobre sus experiencias, en un encuentro de saberes pedagógicos.

La profesora Alicia Gutiérrez, de la Universidad de Córdoba, Argentina, en su ponencia "Educación y reproducción social: el abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza", llamó la atención sobre: "la pobreza de los programas contra la pobreza", frase en la cual se encuentra implícita la necesidad de trabajar desde la educación procesos pedagógicos que conduzcan a maestros y estudiantes a comprender y transformar las causas que ocasionan la heredad de la pobreza. En tal sentido, Alicia Gutiérrez procura desentrañar estos móviles mediante: " los aportes de la perspectiva de Pierre Bourdieu para el análisis de la reproducción social y de los mecanismos de dominación, tomando como eje las prácticas escolares y sobre la base de investigaciones empíricas realizadas en contextos de pobreza en la ciudad de Córdoba".

El maestro Jean Claude Combessie, profesor de la Universidad de París, presentó el tema "Estadísticas y políticas desde el campo educativo: una revisión crítica". En él muestra el uso, la pertinencia y la necesidad de los conceptos y métodos estadísticos para la comprensión del fenómeno de clases sociales y las causas de su transmisión, a partir de lo cual despliega un método que ofrece la posibilidad de invertir el orden de la heredad social establecida y de ir transformando dicha realidad.

Combessie expresa: "Desde luego, dediqué bastante tiempo para discutir, leer publicaciones nacionales e internacionales, estudiar la historia de ese cambio de ortodoxia de método y del cambio siguiente; las consecuencias sobre las conclusiones de esas revoluciones de ortodoxia; motivos estadísticos o sociológicos explícitos, o su ausencia; la relación entre la razón matemática y las variaciones de la razón estadística; la coyuntura nacional e internacional, etc. El tema es amplio: en esa evolución el campo escolar tiene un papel específico, y sin embargo, relacionado con otros campos 'científicos' y particularmente con el político, las evoluciones nacionales son distintas pero muy dependientes de políticas internacionales y supranacionales dominantes".

El reconocido profesor e investigador del Centro de Sociología Europea, fundado por Pierre Bourdieu, afirma en su intervención magistral que "Hay que pasar de las normas a la estrategia en la investigación social".

De otra parte, el profesor Eduardo Freyre versó su intervención sobre un fenómeno académico de raza y género recurrente en la educación superior cubana, con el cual expresa las alertas que deben tener el intelectual y los maestros para afrontar los eventos de desequilibrio que se generan en el campo de la educación; por ello su ponencia la tituló "La sobrerrepresentación de intelectuales, mujeres y studiantes de piel blanca en la educación superior cubana: un ejercicio de vigilancia epistemológica, tomando en serio a Pierre Bourdieu".

En su intervención el profesor de la Universidad Agraria de La Habana precisa el interés por la integración de la cultura en la escuela y el respeto al individuo: "A pesar de que el sistema educacional cubano ofrece acceso equitativo y gratuito a la educación superior, se observa en los últimos tiempos la ocurrencia del fenómeno de la sobrerrepresentación en los centros universitarios de estudiantes procedentes de la clase profesional, también de mujeres, y de piel blanca. Esta situación suscita gran preocupación oficial, académica y civil, que aumenta la cantidad de estudiantes que una vez que ingresan en las universidades no culminan los estudios. La política oficial encara estas problemáticas implementando medidas orientadas a la ampliación del acceso, al mejoramiento de la selección de la matrícula, y al perfeccionamiento del proceso docente-educativo. El propósito de esta ponencia es el análisis de esta problemática a partir de la realización de un ejercicio de "vigilancia epistemológica", inspirado en la perspectiva de la sociología crítica de Pierre Bourdieu, con énfasis en su teoría de la educación como instancia donde se ejerce la "violencia simbólica", y se reproducen las clases, sus desigualdades en cuanto a los capitales que poseen (económico, social y simbólico), y relaciones de dominación entre las mismas".

El filósofo de Cádiz, España, profesor José Luis Moreno Pestaña, que intervino con "Cuestiones epistemológicas sobre *La reproducción*", desarrolla la relación sociológica entre Jean Claude Passeron y Pierre Bourdieu: "Para explorar algunas cuestiones epistemológicas acerca de *La reproducción*, necesito presentar cómo contactan Bourdieu y Passeron con dos redes intelectuales. Esas redes no siempre son exploradas cuando se analiza *La reproducción*. Sacándolas a la luz espero ayudar a comprender mejor qué potencialidades guarda *La reproducción* como modelo de argumentación sociológica. Algo que ni sus propios autores se atreven a reivindicar demasiado".

La doctora Elodie Segal, socióloga francesa, profesora invitada de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, presentó la conferencia "El capital social, aportes y límites", en donde destaca las potencialidades laborales, escolares y académicas para construir un espacio de acción político-social en el ámbito educativo.

Elodie amplía la reflexión en los siguientes términos: «Ofreceremos algunas pistas de acción concretas para que el campo educativo se preserve de las lógicas capitalistas de corto plazo que parecen desestabilizar sus propias misiones. Para ello, haremos también una lectura conjunta del sistema productivo y educativo. En lo particular nos concentraremos en el estudio de las competencias laborales. De todas las perspectivas, las competencias laborales son consideradas como un imperativo frente al desarrollo de la economía del conocimiento y se han convertido en un punto de referencia central dentro de los distintos ámbitos del trabajo".

Sobre indicadores estadísticos y sus implicaciones en el campo educativo, Franck Poupeau, sociólogo francés, en su ponencia "Una visión relacional del espacio social. Observaciones acerca de algunos usos científicos y políticos de la sociología de la educación", afirma: "Pocos son los ámbitos de la vida social que cuentan con tanta información estadística como la escuela y las cuestiones de educación. Las publicaciones anuales de los resultados en los exámenes y los indicadores de desempeño de los establecimientos, o, también, los estudios sociológicos sobre la composición social, la edad y el género de los flujos escolares, ofrecen un panorama relativamente completo de las transformaciones pero también de las dificultades del sistema de educación en Francia. Sin poner en entredicho la utilidad y la pertinencia de esos cuadros de las desigualdades escolares, es posible, sin embargo, cuestionar la impresión de familiaridad producida por esas cifras y esos análisis cuantitativos: en efecto, éstos inducen una visión de la escuela donde lo que está en juego supera ampliamente el medio científico, sobre todo desde el momento en que los objetivos cuantitativos de éxito escolar son determinados por los poderes públicos, como pudo ser el caso del objetivo del '80% de una generación alcanzando el nivel del bachillerato'. Si bien ya parece obvio que la evaluación del éxito escolar depende del tipo de métodos empleados, la sofisticación de las herramientas estadísticas torna su comprensión cada vez menos accesible, y las implicaciones de los indicadores que actualmente son la referencia en el debate acerca de las desigualdades escolares no siempre son analizadas".

Adelino Braz, académico y diplomático francés, presentó "Bourdieu y los milagros de la educación: reflexiones sobre una problemática francesa", de donde se puede deducir la importancia de los mitos como articuladores de los ideales de una sociedad.

* * *

En este diálogo intercultural y social mediado por el campo de la educación, también se escucharon las experiencias de profesores nacionales que, desde sus análisis de Pierre Bourdieu, y fruto de sus investigaciones, sugieren una lectura profunda del tema en cuestión.

Así, el doctor Álvaro Moreno Durán, actual director general del IDEP, expuso "Elementos para la construcción del campo de la educación en Colombia" con ejemplos coloquiales, tema enriquecido con la ponencia del profesor Adrián Serna Dimas, del Ipazud, quien amplió el significado de la educación y brindó elementos sociológicos sobre la configuración de la universidad en Bogotá, mientras que el profesor Germán Farieta presentó un análisis sobre el papel del científico social y su compromiso político desde la perspectiva de Bourdieu: "Sabemos que esto no es suficiente para resaltar el valor de la obra de Bourdieu. Además del lugar importante que ocupa en el terreno teórico-conceptual, promovió una relación epistemológica del conocimiento basada en la duda radical: detrás de cada verdad universal existe una realidad históricamente estructurada que estructura mis modos de conocer. Desempeñó el compromiso político del intelectual con la denuncia de las injusticias del sistema económico y sus agudas críticas a la nueva izquierda neoconservadora". Y finalmente, el profesor Fabián Sanabria, decano de ciencias humanas, abre un escenario que analiza las posibilidades de los sujetos inmersos en la educación superior, y afirma con trascendencia: "Hay algo importante de señalar, que la Universidad es hija de tres instituciones ampliamente conservadoras: la Familia, la Iglesia y el Estado. Si hay una institución conservadora, es la Universidad. Pero al mismo tiempo, si hay una institución progresista, es la Universidad".

Conclusiones

Del seminario internacional, escenario académico abierto, de mirada interdisciplinar, las conclusiones podrían ser, entre otras:

- Existe una relación estrecha entre la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica.
- Los científicos sociales hacen parte de la estructura de los ministerios de educación y demás organismos de planeación educativa, por ello es posible incidir en la ejecución de los planes y políticas educativas.
- No hay un "tipo ideal" de estudiante en la sociedad de hoy, es necesario analizar los contextos donde se desarrollan los procesos educativos.
- La escuela sigue siendo un escenario perfecto donde se reproducen modelos del sistema social y desde allí se debe estimular a la acción para poder transformar la inequidad existente.
- Los conceptos de bourdización de la educación representan un punto de reflexión en la pedagogización del sistema distrital y nacional de enseñanza.

Líneas de profundización

Recogiendo las opiniones de los asistentes y el conjunto de las ponencias, se plantean las siguientes líneas de profundización para la investigación educativa en Bogotá:

Papel del docente en la transformación social. Para ello es necesario articular las múltiples experiencias pedagógicas con los actores de la comunidad educativa.

Teoría social ante la realidad colombiana. Cómo puede la teoría orientar los conceptos que desde la escuela se desarrollan hoy.

Investigación educativa en la perspectiva de los sujetos. Los estudiantes son el centro de la pedagogía.

CAPÍTULO

1

Educación y reproducción social:
El abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza

Alicia B. Gutiérrez
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Introducción: la reproducción de la vida social

En esta ponencia se hará referencia a los aportes de la perspectiva de Pierre Bourdieu para el análisis de la reproducción social y de los mecanismos de dominación, tomando como eje las prácticas escolares, y sobre la base de investigaciones empíricas realizadas en contextos de pobreza en la ciudad de Córdoba, Argentina.

> Una de las preguntas más fundamentales a propósito del mundo social es la de saber por qué y cómo ese mundo dura, persevera en el ser, cómo se perpetúa el orden social, es decir, el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen. (…) De hecho, el mundo social está dotado de un *connatus*, como decían los filósofos clásicos, de una tendencia a perseverar en el ser, de un dinamismo interno, inscripto, a la vez, en las estructuras objetivas y en las estructuras "subjetivas", las disposiciones de los agentes, y está continuamente mantenido y sostenido por acciones de construcción y de reconstrucción de las estructuras que dependen, en su principio, de la posición ocupada en las estructuras por los que las realizan. Toda sociedad descansa sobre la relación entre los dos principios dinámicos, que son desigualmente importantes según las sociedades, y que están inscriptos, uno, en las estructuras objetivas y, más precisamente en la estructura de la distribución

> del capital y en los mecanismos que tienden a su reproducción, el otro, en las disposiciones (a la reproducción); y es en la relación entre estos dos principios como se definen los diferentes modos de reproducción, y, en particular, las estrategias de reproducción que los caracterizan (Bourdieu, 1994:3).

Así comienza un artículo de Pierre Bourdieu, publicado en *Actes de la recherche en sciences sociales* en 1994, que constituye una referencia central en la línea de investigaciones que adelantamos en la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de un programa llamado "Reproducción social y dominación".

En ese artículo se sistematizan una serie de dimensiones (que se trabajan o que ya han sido desarrolladas con mayor explicitación en otros textos)[1] del concepto "estrategias de reproducción social", concepto clave para abordar las maneras como se reproduce la vida social y los diferentes mecanismos de dominación-dependencia, es decir, para dar cuenta de la dinámica de las clases sociales y de la reproducción del espacio social.

El origen de este concepto se sitúa alrededor de los comienzos de la década de 1960, a propósito de sus análisis en Kabilia y en el Béarn, ligados a la lógica de los intercambios matrimoniales y a las prácticas sucesorias: es allí cuando Bourdieu inicia su ruptura más profunda con la visión estructuralista y cuando pasa "de la regla a las estrategias", según él mismo ha detallado en un artículo que lleva ese nombre, de 1987. De alguna manera, esta noción de estrategia es clave en su teoría de la acción: la identifica con la noción de práctica, rescatando al agente social que la produce y señalando sus principios de explicación y comprensión como resultado simultáneo y dialéctico de las condiciones objetivas de vidas externas e incorporadas.

El concepto de "estrategias de reproducción social" es retomado luego como un aspecto central en el análisis de *La distinción* (1987), y posteriormente retomado en el artículo al que me he referido en el comienzo de esta exposición.

Fundamental para analizar la dinámica de las clases y los mecanismos de perpetuación del orden social, a partir de lo que las familias ponen en marcha para reproducirse socialmente, este concepto muestra claramente una dimensión central de la teoría de Bourdieu, la *concepción relacional de lo social*, herencia estructuralista que queda demostrada en la manera como se construyen sus conceptos claves y en el modo como se articulan. Así, las distintas estrategias de reproducción social se explican sólo relacionalmente, en un doble sentido: en el contexto del sistema que

1 En Bourdieu (2006) puede encontrarse un conjunto de artículos compilados precisamente con la intención de mostrar las diversas dimensiones que conlleva el análisis de la reproducción social y de sus mecanismos de dominación.

constituyen (en una familia o en un grupo de familias pertenecientes a una clase o fracción de clase) y en el marco más amplio del espacio social global, donde las prácticas que forman parte de ese sistema se relacionan con las prácticas que son constitutivas de los otros, articulando de esa manera modos de reproducción sociales diferenciales.

Se trata entonces de estrategias que pueden ser explicadas y comprendidas en el contexto de cada uno de los campos específicos (económico, escolar, etc.), coexistiendo en un espacio social global, donde los diversos agentes o grupos de agentes, dotados de diferentes volúmenes y estructuras de capital, luchan para reproducirse socialmente.

El análisis relacional de la pobreza

Antes de señalar específicamente cómo es que a partir del concepto de "estrategias de reproducción social"[2] se puede plantear un análisis relacional de la pobreza, quisiera puntuar brevemente lo comentado hasta aquí:

1. La vida social es resultado de la acción dialéctica de estructuras y de agentes que, dotados de variados poderes y sin ser necesariamente conscientes de los mecanismos, la producen y la reproducen a través de las prácticas.

2. Esas prácticas están ligadas a los múltiples ámbitos de la vida social (trabajo, educación, salud, vivienda, política, etc.) y constituyen un conjunto sistemático de estrategias, a partir de las cuales las familias (cada familia, de las diferentes clases y fracciones de clase) enfrentan las particulares dimensiones de su existencia cotidiana y aseguran su reproducción social.

3. Estas estrategias de reproducción social se definen (de manera consciente o no) a partir de los múltiples tipos de recursos que se posean (materiales y simbólicos, objetivos e incorporados). Son esos recursos los que hacen posible la existencia de las estrategias y la especial modalidad de cada una de ellas: es necesario entonces conservarlos e, incluso, intentar incrementarlos.

---

2 Este concepto supone el "conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase" (Bourdieu, 1988:122). Dichas estrategias dependen de un conjunto de factores: 1) del volumen y la estructura del capital que hay que reproducir (capital económico, cultural, social, simbólico) y de su trayectoria histórica; 2) del estado del sistema de los instrumentos de reproducción; 3) del estado de la relación de fuerzas entre las clases; y 4) de los *hábitus* incorporados por los agentes sociales. En Gutiérrez 2004a, 2004b y 2007, se encuentran desarrollados en detalle estos aspectos.

4. Por esta razón, en la medida en que tienden a reproducir el conjunto de los recursos disponibles, las estrategias de reproducción social tienen como orientación objetiva la conservación o la mejora de la posición en el espacio social.

5. Por ello, el mayor o menor éxito de las estrategias puestas en marcha por determinadas familias u otros grupos de agentes depende también, indudablemente, del mayor o menor éxito que consigan los otros grupos sociales embarcados, de manera consciente o no, en la misma tarea.

6. Como consecuencia de todos estos aspectos mencionados, al producir y reproducir la vida social, agentes y estructuras producen y reproducen las condiciones que generan y sostienen las situaciones de desigualdad y las relaciones de dominación que las sustentan. Es decir, en primer lugar, la pobreza no se produce/reproduce de manera independiente de la producción/reproducción de la riqueza (o de la no pobreza), y, en segundo lugar, en esa producción/reproducción relacional intervienen varios niveles de agentes sociales (de manera consciente o no) con distintos recursos objetivos y simbólicos y con variados niveles de implicación y compromiso.

Plantear el análisis relacional de la pobreza a partir de estos conceptos mencionados implica tomar distancias de las maneras como ha sido encarado el análisis en las ciencias sociales latinoamericanas:

a) Con la noción de "pobreza" misma, que sólo toma en cuenta elementos descriptivos, corriendo el riesgo de sustancializar el fenómeno (y con ello de naturalizarlo) e impedir ver en qué medida, con sus particularidades, las múltiples situaciones son resultado de procesos histórico-sociales que relacionan a la población afectada con otras que ocupan distintas posiciones sociales, en el marco de un mismo espacio de luchas. Por ello, en esta construcción utilizo la noción de "pobreza" para señalar aquellas situaciones como los países miden a partir de métodos particulares (necesidades básicas insatisfechas, pobreza según ingresos, o una combinación de ambos), y los términos "pobres" y "no pobres" para hacer referencia a la población que vive en esas situaciones o que se encuentra en otras condiciones en el espacio. Asumo entonces la capacidad descriptiva de dichas nociones, a condición de complementarlas con otros conceptos, para poder escapar al riesgo sustancialista.

b) Con la perspectiva de la marginalidad que, o por considerar a los pobres "al margen" de la sociedad o por no definir suficientemente la "manera de ser marginal" (se trate de una marginalidad espacial, económica, cultural o multidimensional), no puede hacerse una verdadera construcción relacional de la

problemática. Es decir, no proporciona herramientas para construir la posición relativa ocupada en el espacio social (de los que son "marginales" y de "los que no lo son", según las distribuciones desiguales de los recursos en juego, O, en otros términos, se inhibe la posibilidad de identificar y de analizar de qué manera ciertos sectores se apropian (a partir de los capitales que poseen, que acumulan y que reproducen) o monopolizan los instrumentos de reproducción (el mercado de trabajo, el mercado escolar, etc.) aun en marcos normativos que postulan la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley.

c) Con el enfoque de la vulnerabilidad social, en la medida en que sugiere que las desventajas que generan estas situaciones devienen, no tanto de las *oportunidades*, sino de la *escasez de activos*. Y aquí hay dos cuestiones fundamentales a destacar: la primera, que la vulnerabilidad constituye sobre todo un problema ligado a los individuos y no es el resultado de la relación dialéctica entre estructura y agentes, o, en otros términos, de la apropiación diferencial de las posibilidades objetivas por una distribución desigual de esos recursos o capitales. La segunda, que esos activos o capitales son considerados de manera sustancialista y no como relación; es decir, como cosas, como esencias, como algo que está allí o que falta, y no como elementos de una estructura espacio-temporal concreta, en la cual encuentran su definición y su fuerza.

d) Con el enfoque de los "perpetradores de la pobreza", que se concentra especialmente en el plano de los actores y de sus interacciones y descuida el de las estructuras que los hacen posibles.

Este enfoque reconoce especialmente los aportes de Else Øyen (2003 y 2004). Discutiendo la supuesta neutralidad/objetividad de varios análisis de la pobreza, la noción de "producción de la pobreza" intenta vincular esta problemática con las acciones de determinados actores (individuales o colectivos). De este modo, un proceso productor de pobreza sería un fenómeno duradero, que va siguiendo una suerte de patrón repetitivo, en el cual las prácticas de determinados actores posibilitan que la pobreza aumente o sea sostenida y en donde las víctimas de la situación (la población pobre) se encuentran en una situación que implica pocas o nulas posibilidades de cambiar (Øyen, 2004). Por ello es necesario identificar a los actores que producen pobreza o que ayudan a sostenerla: algunos son más visibles, otros están escondidos tras redes complejas, donde se mezclan, simultáneamente, fuerzas que aumentan y que reducen la pobreza (Øyen, 2003).

Se intenta, entonces, identificar los procesos y los actores *perpetradores* de la pobreza, que actúan en los diferentes niveles y que de alguna manera contribuyen al mantenimiento del proceso de producción de pobreza. De esta manera, para

comprender ese fenómeno es necesario también observar a la población *no pobre*, su forma de producir o de sostener la pobreza[3]. Pensar en identificar a los perpetradores de la pobreza es, indudablemente, una llave analítica importante. Ahora bien, en el enfoque relacional que propongo, el primer paso sería identificar las posiciones sociales (y los recursos asociados a ellas) que, más allá de quienes las ocupan, tienen ligada una orientación objetiva para obrar como tales. El segundo paso es ya señalar concretamente a los agentes e instituciones que ocupan esas posiciones: tanto quienes están interesados en producir/sostener la pobreza, como quienes generan prácticas y representaciones que aunque no conllevan esa intencionalidad (o, incluso, que pretenden lo contrario) actúan, sin embargo, en el mismo sentido.

El capital social como herramienta clave del análisis relacional

Al plantear el análisis relacional en los estudios de la pobreza se mencionan siempre dos conceptos en primera instancia: *redes* y *capital social*, conceptos que ya tienen una cierta tradición en el debate de las ciencias sociales, aunque sus construcciones remiten a perspectivas también diferentes de la acción social[4].

Reconstruyendo los aspectos fundamentales del concepto de capital social según varias vertientes teóricas, Hintze señala que "Bourdieu y Coleman (con las diferencias que existen entre ambos) sostienen una perspectiva 'estructural' del capital social en contraposición de la 'disposicional o cultural', tal como lo conciben Putman o Fukuyama" (2004:150).

En efecto, tanto Coleman (1990) como Bourdieu (1980) asocian las nociones de red y de capital social, y con ello, estos conceptos quedan ligados más bien a la estructura que a la subjetividad de los individuos. Ahora bien, me interesa señalar también, siguiendo a Baranger (2000), profundas diferencias entre ambos enfoques.

En primer lugar, Coleman se refiere a un abordaje interaccionista del problema (las redes se explican a través de las interacciones concretas y reales entre individuos) frente al enfoque de Bourdieu, que privilegia el análisis de las estructuras que dan fundamento a las interacciones. Aunque, como hemos visto, ese análisis tiene en cuenta también el nivel de las prácticas concretas y de las interacciones.

---

3 Aquí es importante destacar también los trabajos de Antonio Cattani, quien explícitamente muestra (en el plano de las estructuras y de las interacciones) que las formas de apropiación de la riqueza, en el mismo contexto estructural, están relacionadas con el aumento de la pobreza y que, en definitiva, la explotación y el empobrecimiento de un gran número de trabajadores se traduce en el enriquecimiento de un número muy limitado de personas (2007). Más aún, muestra cómo las actividades fraudulentas (tales como falsificación contable, sub o sobrefacturación, evasión fiscal, etc.) asociadas a la riqueza, tienen consecuencias muy claras sobre las desigualdades (2008).

4 En otro lugar, Gutiérrez (2008) realizó una reconstrucción de ese debate, del que acá sólo tomo sus rasgos esenciales.

En segundo lugar, Coleman le da un contenido sustancialista a la noción de capital en general. Como explicita Baranger, "se trata en definitiva de una 'cosa', en el sentido de algo que se crea y está allí, independientemente de cuál pueda ser la modalidad de su utilización. Y mientras el capital físico es totalmente tangible, y el humano ya lo es menos por estar incorporado en las habilidades y el conocimiento adquiridos por un individuo, el capital social es aún menos tangible, al estar incorporado en las relaciones entre las personas" (op. cit., 11), frente a una noción de capital que claramente remite a Marx y que sostiene que el capital, antes que una cosa, es una relación social. Finalmente, en el concepto estrechamente económico de Coleman no está en absoluto presente la idea de dominación, es contrapuesto a la concepción de Bourdieu, quien, remitiendo a la visión marxiana, define a las especies de capital como especies de poder que se distribuyen desigualmente en los distintos campos, generando con ello estructuras de posiciones de dominación-dependencia.

En la perspectiva analítica que propongo para el estudio de la pobreza sugiero, entonces, tomar el capital social (en relación con la noción de red social) como "conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, *a la pertenencia a un grupo*, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que están también unidos por *lazos* permanentes y útiles" (Bourdieu, 1980:2) (destacado del autor).

El capital social está ligado a un círculo de relaciones estables que son el producto de "estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o a largo plazo" (ibíd.). En otras palabras, sería el conjunto de relaciones sociales que un agente puede movilizar en un momento determinado, que le pueden proporcionar un mayor rendimiento del resto de su patrimonio (los demás capitales, económico y cultural, especialmente). Además, es también una fuente de poder, y por ello constituye algo que está en juego, que se intenta acumular y por lo cual se está dispuesto a luchar.

Proponer esta noción de capital social como una herramienta clave en el análisis relacional de la pobreza es partir de uno de los recursos fundamentales que tienen las familias que viven en esa situación y desde la cual se pueden estudiar, en el nivel de las prácticas concretas, de las interacciones y de las representaciones, tipos de redes sociales.

Ese recurso puede asumir diferentes formas (individual, familiar o colectivo), cada una de las cuales podrá dar lugar a la conformación de esas diversas redes. En efecto, sobre la base de estudios empíricos propios y de otros colegas, sostengo que en el sistema de las estrategias de reproducción social las familias pobres generan prácticas —sin ser necesariamente conscientes de los mecanismos— que toman como apuesta principal su disponibilidad de capital social, movilizado en intercambios (simétricos, como los de bienes y servicios entre agentes que ocupan similares posiciones en el espacio social, o asimétricos, cuando comprometen a agentes e instituciones que se sitúan en lugares varios de ese espacio) que pueden incidir tanto en la superación como en la reproducción de sus condiciones de pobreza.

Por otra parte, es necesario recordar que, al pensar en *capital social colectivo* se impone también plantear la hipótesis de la existencia de una lucha por su apropiación (o monopolización) entre los componentes de las redes, lo que implica tener presente la existencia de tensiones y de conflictos, y, con ello, la estructuración y reestructuración de relaciones de poder, no sólo entre pobres y no pobres, sino también entre quienes viven y comparten situaciones de pobreza.

La educación como estrategia de reproducción social

¿Qué significa tomar a la educación como estrategia de reproducción social?, ¿cómo se insertan las prácticas escolares en todo el sistema de estrategias?

¿Cómo relacionar los aspectos que he mencionado hasta aquí con la experiencia concreta de familias pobres?

Para presentar algunos ámbitos que considero relevantes en esta problemática, me referiré a una investigación realizada en un barrio pobre de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Las estrategias escolares en el marco de las estrategias de reproducción social de familias pobres cordobesas[5]

Partiendo de la hipótesis de que las estrategias de reproducción social de los pobres deben explicarse relacionalmente y considerando sus bienes más bien que sus carencias, en el estudio realizado se tomaron tipos de capitales, económicos, culturales, simbólicos y sociales —y su evolución en el tiempo— que un conjunto de familias pobres poseía. La investigación se efectuó entre 1990 y 1999 en Córdoba, Argentina (Gutiérrez, 2004b)[6].

5 En buena medida, retomo aquí lo planteado en Gutiérrez, 2003.

Reconstruyendo un período histórico que comienza en 1972, con la creación del barrio, en 1992 se hizo un análisis de correspondencias múltiples tomando el conjunto de las 34 familias como unidades de análisis y utilizando un total de 34 variables de capital económico, cultural y social: una manera de construir la escena que el conjunto conformaba, analizando la distribución interna de los capitales como uno de los principios explicativos de las estrategias de reproducción social. Esta estrategia metodológica permitió asociar a cada familia a cuadros de disponibilidad de recursos sustentados en estructuras de capital diferentes: predominantemente social o económica, y diversificada en capital social y capital económico y en capital económico y cultural.

Al análisis sincrónico se le agregó luego la dimensión histórica en un doble sentido: el de la historia de las condiciones objetivas de vida como instrumentos de reproducción disponibles y el sentido de la historia sociobiológica de las familias, lo que permitió reconstruir detalladamente las estrategias llevadas adelante, por una lado, por las familias de la primera generación en el barrio (más antiguas, más capitalizadas, con un ciclo vital definido como de fisión o de reemplazo, poseedoras de un capital social colectivo que les permitía articular sus estrategias

6 La investigación involucró el sistema de estrategias de reproducción social en 34 familias que viven en un barrio pobre situado en la zona este de la ciudad de Córdoba, Argentina. Este barrio cuenta con un relativamente buen servicio de transporte urbano, gas, electricidad, agua corriente y recolección de residuos. Las principales vías de acceso al sector son netamente comerciales, con negocios pequeños y de gran envergadura, de todo tipo y rama de actividad. Tiene además centros de salud y educativos —gratuitos y privados— muy cercanos. Por sus características históricas y físicas el barrio presenta algunas particularidades que lo diferencian de otros asentamientos similares de la ciudad, ya que no se conformó por sucesivos agregados de nuevas familias sino por el traslado colectivo a un terreno fiscal desocupado, a lo cual, con el transcurso del tiempo, se agregaron nuevas familias a un terreno privado lindante. Las 34 familias constituían el 90% de la población de ese barrio. El número de miembros por grupo familiar oscilaba entre 2 y 8, concentrándose la gran mayoría entre 3 y 6 miembros por familia; 24 de ellas eran propietarias del terreno y de la vivienda, 4 sólo propietarios de la vivienda —habitan en el terreno privado lindante— y 6 no eran propietarios ni del terreno ni de la vivienda. Esta situación se explica por la forma de residencia adoptada: 21 familias vivían de manera independiente y 13 eran copresidentes. Todas las familias contaban con luz en la vivienda —aunque estaban "colgados" y sufrían, por ello, constantes cortes de electricidad—; sólo 1 de ellas tenía gas de red instalado y teléfono; 13, baño instalado, y 21 grupos familiares contaban con cama para todos sus miembros. La estructura ocupacional revelaba un amplio predominio de los trabajos manuales y de escasa calificación, tanto para los hombres como para las mujeres. Entre los jefes de familia, 3 no trabajaban y otros 3 eran jubilados o pensionados; la ocupación predominante era la de cuentapropistas (pequeños negocios o changas) frente a empleados (de talleres, mercados de abasto, etc.) entre los hombres, mientras que las 3 mujeres jefas de familia eran empleadas domésticas. Entre las mujeres no cabezas de familia, 10 trabajaban en su casa, 7 formaban parte de un taller de costura y tejido, y las restantes eran empleadas domésticas o cuentapropistas. El tipo de ocupación de los hijos era similar al de sus padres: predominio de ocupaciones manuales y de baja calificación, siendo aún más relevante el cuentapropismo para los varones y el oficio de empleada doméstica para las mujeres. Los niveles de ingresos monetarios por grupo familiar eran variables (iban desde $0 a $800), pero el 80% de las familias no obtenía más de $450 por mes, lo que los ubicaba en la zona de vulnerabilidad, que hacía que descendieran por debajo de la línea de pobreza en ciertos períodos. El nivel educativo formal predominante entre los varones adultos era el primario incompleto (11) y luego primario completo (9); el de las mujeres adultas era primario completo (15), luego primario incompleto (14), mientras que el de los hijos que habían dado por terminada su trayectoria escolar era el de primario completo.

con las de agentes que ocupaban otras posiciones en el espacio social), y, por otro, por las familias de la segunda generación (más nuevas, menos capitalizadas, con un ciclo vital definido como de formación o de crecimiento, con un capital social especialmente ligado a la esfera doméstica).

El nivel de escolarización formal de los hijos como estrategia educativa

Las familias de la primera generación permitieron un análisis más detallado de las inversiones en el campo escolar porque, si bien algunas de ellas tenían hijos que todavía asistían a la escuela, todas tenían también hijos que habían dado por finalizada su trayectoria escolar. Ello permitió analizar los niveles de escolarización formal no tanto como capital (como es considerado a la hora de hacerlo con las estrategias laborales) sino como tácticas de inversión en el campo escolar puestas en marcha por los grupos familiares, relacionadas con estructuras de capital diversas, con determinados instrumentos de reproducción y con trayectorias educativas diferenciales.

Hacia 1992, entre las 25 familias de la segunda generación había 14 unidades domésticas con hijos estudiando, 12 en la escuela primaria y 2 en secundaria. Considerando que estos grupos familiares tenían otros hijos que formaban parte de la unidad doméstica en edades similares, era significativo que sólo los de aquellas familias que presentaban un cuadro de disponibilidad de recursos asistían a la escuela media: eran los únicos dos grupos familiares que poseían una estructura patrimonial definida como diversificada en capital económico y cultural. Por otra parte, considerando sólo volumen de ingresos y capital escolar de origen, también ocupaban posiciones diferenciales: una en sentido económico, la otra en sentido escolar; aunque ambas superaban un umbral de ingresos de $400 para el grupo familiar, tenían un número reducido de miembros (5 y 3) con relación a las demás y baja tasa de dependencia por miembro trabajador (3 en un caso, 2 en el otro).

A fin de tener una idea más precisa sobre las estrategias educativas, es necesario tener en cuenta igualmente las prácticas que se pusieron en marcha con respecto a los miembros no cabezas de familia, es decir, las inversiones escolares que realizaron los otros hijos, algunos de los cuales ya no integraban la unidad doméstica.

Cuadro 1
Nivel escolar alcanzado por los hijos que concluyeron su trayectoria escolar, integrantes y ex integrantes del grupo familiar (por totales)

Nivel escolar alcanzado	*Número de hijos*
Nivel medio completo	8
Nivel medio incompleto	11
Nivel primario completo	64
Nivel primario incompleto	3
Total	86

Teniendo en cuenta el nivel escolar de los hijos que abandonaron la escuela (integrantes y ex integrantes de la unidad doméstica), se mantiene la misma relación mencionada: las inversiones escolares de las familias se concentraban en el nivel primario de educación formal, como puede observarse en el Cuadro 1.

Las cinco familias con algún hijo que había terminado los estudios de nivel medio ocupaban posiciones cercanas en la escena social construida y constituían el conjunto de las unidades domésticas donde el capital cultural formaba parte de su cuadro de disponibilidad de recursos. Ahora bien, teniendo en cuenta las posiciones por volumen de ingresos, puede verse que todas superaban el umbral de $400, y 4 de las 5 ocupaban las posiciones más altas si se toma en cuenta la totalidad de ingresos laborales del grupo familiar.

Considerar también el volumen de ingresos de los hijos en la posición de la familia es uno de los aspectos que, como se verá más adelante, permitió diferenciar, entre las inversiones en el campo escolar, las prácticas que constituían "estrategias individuales" de las que pueden definirse como "estrategias familiares".

Además, tener en cuenta el nivel de escolarización más alto alcanzado por alguno de los hijos no indica necesariamente que constituya una estrategia de la familia en su conjunto. Para avanzar hacia esa diferenciación y, por lo tanto, para precisar aún más los aspectos relativos a las estrategias escolares de éstos, es importante tener en cuenta la situación que se presentaba de manera global en el contexto de cada uno de los grupos familiares, esto es, el nivel de escolarización formal que predominaba entre los hijos.

En el cuadro 2, donde los grupos familiares están identificados por un número, puede observarse que la mayor parte de las familias de la primera generación orientan sus prácticas de inversión en el campo escolar hacia la finalización del nivel primario de educación formal y sólo 5 del total de 25 avanzan unos años en el nivel medio, 2 de las cuales logran que la mayor parte de sus hijos finalicen los estudios secundarios antes de dar por terminada su trayectoria escolar.

Cuadro 2
Posiciones de las unidades domésticas de la primera generación, a partir del nivel de escolarización formal que tiene mayor incidencia entre los hijos que han dado por terminada su trayectoria escolar

Nivel de escolarización	Unidades domésticas	Total
Nivel medio completo	F25 F31	2
Nivel medio incompleto	F4 F7 F10	3
Nivel primario completo	F1 F2 F3 F5 F6 F8 F9 F11 F12 F13 F16 F17 F19 F20 F21 F22 F23 F28 F30 F32	20

La "obligación": la escuela primaria

Terminar la escuela primaria es la estrategia "obligada" de inversión escolar más ampliamente extendida entre las familias de la primera generación, luego de lo cual los hijos deben buscar un trabajo para "ayudar en la casa". Esta "obligación" implica una serie de prácticas y de representaciones asociadas: el compromiso de los padres de hacerlo posible, especialmente retardando el ingreso de los hijos al mercado laboral (comenzaban a trabajar a los 13 ó 14 años, cuando terminaban el último grado del nivel primario de educación formal), y con ello, de hacerse cargo de los gastos, y el de los hijos, de reconocer y valorar el esfuerzo paterno cumpliendo con las tareas escolares, año tras año, "grado a grado".

"Yo no dejé la escuela, terminé": culminar el nivel primario de educación formal, significa, a la vez, haber concretado la "obligación" de estudiar, haber cumplido con las expectativas familiares y asumido los límites objetivos de la trayectoria educativa "posible", de lo que es "pensable", de lo que está "permitido" en el contexto de condiciones estructurales que fijan los límites y las posibilidades de las aspiraciones y de las prácticas destinadas a concretarlas; "terminar" alude de ese modo el superar la barrera objetiva y simbólica que atraviesa el camino escolar.

Planteado como "obligación" porque, objetivamente posible, el nivel primario de educación formal implica una permanencia mayor de los hijos en la escuela en relación con el capital escolar acumulado por sus padres, quienes, a su vez, reproducen el de los suyos, superado en algunos años.

Analizando otro punto de la trayectoria escolar, incluyendo una generación anterior a la que constituyen las familias de la primera, puede verse un incremento progresivo de la permanencia en la escuela, que en algunas familias parte desde "sin estudios" y llega a "nivel primario completo" a lo largo de tres generaciones.

En efecto, las familias oriundas de zonas rurales de Córdoba y de otras provincias (dieciocho de las veinticinco de la primera generación), como es el caso de cuatro hombres que no tuvieron estudios escolares, registran al menos uno de sus padres sin algún año de escolarización formal, y residían en zonas en las cuales no había escuelas cercanas o en las que sólo podían cursarse los primeros cuatro años del nivel primario. Ese destino social sin escolaridad o con baja cobertura fue modificado por algunos de los hermanos menores cuando se instalaron escuelas en la zona o por los propios jefes de familia cuando migraron a Córdoba con sus familias.

Además, cinco de las doce mujeres y uno de los cinco jefes de familia de la primera generación que completaron el nivel primario de educación formal terminaron sus estudios siendo ya adultos, residentes en el nuevo barrio, entre los años 1980 y 1982, cuando funcionaba en el salón comunitario un Centro de Educación de Adultos, con modalidad de nivel primario (CEA)[7].

Además de esta oferta educativa, contaron a su llegada al barrio, y en el momento en que la mayor parte de sus hijos fueron a la escuela, con dos instituciones provinciales cercanas ofreciendo nivel inicial y primario de educación formal.

Ambas instituciones forman parte del conjunto que cubre el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (Paicor), puesto en marcha con el inicio del año lectivo de 1984 por el primer gobierno democrático luego de la última dictadura militar, y que, en 2009, con importantes recortes presupuestarios, sigue vigente en parte. Junto con otros programas asistenciales, tendía a "democratizar el acceso a la enseñanza" y estaba "destinado a incidir en las causas socioeconómicas del fracaso escolar". Contemplaba servicios de asistencia nutricional (copa de leche por la mañana y raciones alimentarias al mediodía, en comedores escolares), la provisión de útiles e indumentarias (guardapolvos y zapatos), así como atención médica, odontológica y psicopedagógica, necesaria "para detectar y superar las causas más profundas del fracaso escolar"[8].

Aunque los documentos oficiales señalan el impacto favorable que la implementación del Paicor implicó para la educación provincial ya que habría traído como consecuencia un aumento considerable de la matrícula escolar y del "presentismo", no existen estudios que den cuenta fehaciente de dicho impacto, y si bien facilitó las condiciones para posibilitar una mayor inserción en el sistema, no garantizó la permanencia en él (Cragnolino y Lorenzatti, 2000), especialmente a partir de

7 Los Centros de Educación de Adultos, dependientes de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia, tienen tres modalidades: nivel primario, nivel medio y cursos de capacitación laboral. En todos los casos, están destinados a alumnos mayores de 18 años.

8 Según las estadísticas oficiales (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 1993), el momento de máxima expansión de los servicios de asistencia alimentaria fue 1989, año en el que se distribuyeron 41.488.598 raciones de comida y 41.730.252 copas de leche.

la crisis económica desatada en 1989, la cual conllevó medidas de ajuste que ocasionaron un incremento impresionante de desempleo y pobreza.

Analizando el caso particular de los hijos de la primera generación de residentes en el barrio estudiado, con datos globales para la provincia de Córdoba, puede decirse que, según el Censo de población y vivienda de 1991, en las franjas de edad de 15 y 19 años que asistieron a la escuela, su mayor número con y sin necesidades básicas satisfechas (NBI) se concentró en el nivel primario completo. Casi la mitad de la población en ambos grupos completó la primaria (48,92% y 38,44%, respectivamente). Sin embargo, se aprecia una importante brecha cuando se considera la población que superó este nivel: mientras que un 34,21% de los jóvenes sin NBI asistió a la escolaridad media, aunque no la completó, sólo un 21% de la misma franja poblacional con NBI tiene el nivel medio incompleto (es decir, hay 14% de diferencia), lo que subraya aquello señalado reiteradamente: el límite educacional para los jóvenes de los sectores sociales más pobres se encuentra en el nivel primario.

La mayor diferencia se observó en la categoría nivel medio completo: en la población sin NBI alcanzó este nivel un 15,24%, en tanto que de la población con NBI sólo lo hizo un 3,71%.

Si se toma la franja de 20 a 24 años se mantiene la tendencia del mayor porcentaje en escolaridad primaria completa en la población con y sin NBI y la diferencia con respecto al nivel secundario incompleto es un poco menor que la franja anterior: en tanto que el 25,30% de los jóvenes sin NBI no completaron este nivel, en el sector con NBI la cifra es del 21,20%, y el 9% con NBI culminaron el nivel secundario, comparado con un 24,26% sin NBI.

Las estrategias diferenciales: individuales y familiares

La estrategia de las cinco familias de tener al menos un hijo que complete el nivel medio de educación formal está asociada a posiciones diferenciales en la escena social construida, y esa inversión escolar supone superar al menos el umbral de $400 como recurso monetario regular del hogar.

Las estrategias diferenciales de inversión escolar, considerando el conjunto de las 25 familias de la primera generación, son también distintas entre sí y pueden agruparse entre las que ponen en marcha los hogares de Miguel y Esther y de Víctor y Yola (15 y 31), por un lado, y los de Eugenio y Teresa, Marta y Sergio, y Beba y Luis (5, 7 y 10) por otro.

En el primer caso, se trata verdaderamente de *estrategias familiares* de mayor inversión en el campo escolar, que incluye a la casi totalidad de los hijos (con

excepción de un caso), tanto varones como mujeres, como paso continuo y siguiente del cumplimiento del nivel primario. En la unidad doméstica de Miguel y Esther, su hijo Pedro, que ya no integraba el grupo familiar, había finalizado a los 18 años el nivel medio de educación, al igual que su hermana Lorena, de 20 años, que residía con sus padres, mientras que Silvia, de 24 años (unidad doméstica 26) había abandonado sus estudios en el 4º año de la escuela secundaria, en el momento en que se casó. Los hermanos menores, Mónica, de 14 años, y Julio, de 13, estaban cursando 2º y 1er año, respectivamente, de educación media, superando todos en un nivel completo el capital escolar de origen: el padre tuvo estudios primarios incompletos y la madre estudios primarios completos. En la unidad doméstica de Víctor y Yola, sus hijas Nancy, Lucrecia y Cecilia, que ya no integraban el grupo familiar, habían finalizado la escuela media entre los 17 y los 18 años, mientras que el hermano menor, Esteban, residente con sus padres, estaba cursando 1er año, repitiendo todos la misma trayectoria escolar que su padre —nivel medio completo— y superando en más de un nivel el capital escolar de su madre —nivel primario incompleto—.

Aquí el grupo familiar asumía la educación en el nivel medio como una estrategia "obligada" que suponía una serie de prácticas y de representaciones asociadas: el compromiso de los hijos de "estudiar", de "valorar el esfuerzo"; y el de los padres, de pagar los estudios y proporcionarles el mayor tiempo posible para ser invertido en el proceso de adquisición de capital escolar, liberándolos de las obligaciones laborales que asumían sus vecinos a los 13 o 14 años. Pero al tiempo, decían, es necesario que los hijos se den cuenta de que "la vida no es fácil", de que "hay que trabajar para vivir" y de que "todo cuesta mucho": por ello, si bien durante el año escolar no trabajan, lo hacen en el período de vacaciones. Esteban oficiando de cadete en un taller mecánico, y Mónica y Julio colaborando con su padre en la fabricación doméstica de artículos de panadería, que constituye la principal fuente de ingresos de la familia.

En el segundo caso, se trata de *estrategias individuales*, asumidas como tales por quienes han finalizado el nivel medio de educación formal, mientras que lo predominante en cada uno de sus grupos familiares es el nivel primario como punto final de la trayectoria escolar.

Se hace referencia a las estrategias educativas de tres hijas mujeres (Claudia, Fabiana y Patricia), quienes culminaron el bachillerato acelerado para adultos, que comenzaron años después de haber finalizado los estudios primarios, sostenidas económicamente por su propio trabajo como empleadas domésticas.

Amigas las tres, son hijas de Marta, Teresa y Beba, mujeres que participaban activamente en las estrategias colectivas llevadas adelante por la red local, siendo, en

ese sentido, "gestoras de primer orden", con relaciones de amistad desde pequeñas, cuando residían en la misma villa miseria.

Claudia, Fabiana y Patricia, de la misma edad, emprendieron juntas la empresa de acumular mayor capital escolar que sus hermanos, asistiendo a un Centro de Educación de Adultos de modalidad "nivel medio" e incorporando saberes y habilidades sin apartarse de la trayectoria laboral tipo para las mujeres del barrio: como se dijo, empleadas domésticas.

Por su parte, las estrategias familiares de escolarización de las unidades domésticas de Miguel y Esther y de Víctor y Yola (25 y 31) se encuentran asociadas a otras que son diferenciales en relación con el campo cultural en general: Lorena (familia 25) hizo estudios de mecanografía; Cecilia, de mecanografía e inglés; y Esteban, cursó regularmente estudios de inglés y computación (familia 31), todos aprendizajes extraescolares que implican la inversión de capital económico. Además, estas estrategias contrastaban notablemente con las que realizaban los otros hijos y con las que habían llevado adelante sus padres, en establecimientos gratuitos o con el apoyo a la vez de sus padres u otros parientes, o ayudándose con el ejercicio del oficio (tornería, electricidad, carpintería, albañilería, soldadura, herrería, panadería, gastronomía y pintura en obras, para los varones; cotillón y manualidades, costura y tejido, peluquería y cosmetología, para las mujeres).

Estas estrategias de distinción, como las ligadas a otros ámbitos de las estrategias de reproducción, se asociaban, en el caso de la familia de Víctor y Yola, a la elección de escuela privada para su descendencia. En efecto, los cuatro hijos del grupo familiar asistieron a escuelas privadas, ubicadas en barrios cercanos, donde, por gestiones de sus padres y por el buen rendimiento escolar de éstos, siempre obtuvieron becas.

Educación y modos de reproducción en la pobreza

En el marco global de las estrategias de reproducción social, se destaca en este barrio un grupo de familias que han logrado monopolizar el capital social colectivo institucionalizado bajo la forma de una cooperativa que desde comienzos de la ocupación de la tierra les ha permitido constituirse en "gestores de primer orden" —con una primera línea masculina especializada en política y una segunda línea femenina especializada en gestión— de un conjunto de estrategias colectivas que entrelazan a pobres con no pobres (un grupo de montoneros al inicio del barrio, ONG que actúan como intermediarias de recursos del Estado y del extranjero, y políticos-partidarios en los momentos de campaña). Su capital social colectivo les permite acceder a recursos que constituyen su modo de reproducción particular en la pobreza.

La gestión del capital social colectivo no corresponde, pues, a familias que tienen una apuesta fuerte en capital escolar, excepcionales entre los vecinos del barrio estudiado. Se trata de dos unidades domésticas que se ubican en posiciones a las que está vinculado un cuadro de disponibilidad de recursos especial con una estructura del capital económico-cultural, a partir de lo cual sistematizan un conjunto de estrategias. El nivel medio completo constituye el fin de la carrera escolar de casi todos los hijos; apenas terminada la escuela primaria y liberados de la obligación de trabajar fuera de la casa, realizan inversiones en aprendizajes extraescolares no manuales (inglés, computación, mecanografía) y, en el caso de una de las familias, se envía a todos los hijos a una escuela privada. Ambas familias —con otro modo de reproducción particular en la pobreza, sustentado en capital económico y cultural, con ausencia del tipo de capital social que poseen sus vecinos— ponen en marcha, además, otras prácticas diferenciales: están fuera de los circuitos de transferencias formales del Estado y no participan en ninguna actividad en el marco de las estrategias colectivas que adelanta la red local.

Escapar al destino social que establece que el límite y la "obligación" de la historia escolar es el nivel primario de educación formal, nivel altamente predominante en el conjunto de las familias estudiadas, supone superar un "umbral" de capital económico familiar bajo la forma de ingresos monetarios regulares (que, en este caso, sería de $400), constituyendo el marco objetivo que habilita la implementación de apuestas más importantes en el campo educativo.

A la par de "estrategias familiares", hay también apuestas individuales en capital escolar: las de tres hijas mujeres, amigas e hijas a la vez de mujeres con un papel clave en las estrategias colectivas —como líderes de segunda línea especializadas en gestión—, que realizaron bachilleratos acelerados para adultos, unos años luego de haber finalizado la escuela primaria, sostenidas económicamente por su trabajo como empleadas domésticas y que constituyen casos excepcionales en sus respectivas familias. Al capital social y simbólico heredado a través de la familia y acumulado especialmente por la actividad de la madre, se suma ahora un capital escolar que pareciera representar una apuesta fuerte para jugar en la red local, entre los monopolistas del capital social colectivo, y erigirse en sucesoras de la gestión colectiva, pero, por el momento, no supone una mejora de la posición femenina en el campo del trabajo, donde predomina ampliamente la ocupación de empleada doméstica.

En resumen, en este estudio pueden distinguirse entonces tres modos de reproducción en la pobreza: uno, sustentado en el monopolio del capital social colectivo, donde predomina la ausencia de apuestas escolares en el nivel medio; otro, basado en ese mismo monopolio pero donde se distingue una estrategia de reconversión en capital escolar para sumar y tener mayor fuerza en el campo de lucha de las familias monopolistas; y un tercero, más asociado a las expectativas y a las estrategias de clases sociales que ocupan otra posición en el espacio.

A modo de cierre: redes y procesos educativos

Se ha intentado en estas páginas mostrar la necesidad de analizar las estrategias escolares en el marco de las de reproducción social, con una perspectiva analítica construida especialmente desde los aportes de Bourdieu, mostrando algunos de los vínculos entre "educación" y "reproducción de la vida social".

Asumiendo que, desde los análisis de Larissa Lomnitz (1978), en una barriada mexicana el capital social constituye uno de los recursos fundamentales de los pobres (entendido en el sentido relacional que he mencionado), actualmente intentamos vincular redes, procesos educativos y estrategias de reproducción social. El estudio se está llevando a cabo en una localidad de la provincia de Córdoba que presenta un 64% de población ubicada bajo la línea de pobreza[9].

Aquí trabajamos las redes que construyen las familias pobres residentes, como parte de sus estrategias de reproducción social, lo que nos muestra también las variadas formas que adquieren las relaciones de poder:

a) En primer lugar, ciertas redes que enlazan a "pobres" y "no pobres": al articularse modos de reproducción diferentes, ello puede dar lugar al reforzamiento de las relaciones de poder implicadas. Redes de este tipo son aquellas que enlazan a las familias con instituciones tales como ONG, comedores, escuelas, etc., significando que están compuestas por agentes individuales y colectivos que ocupan diversas posiciones en el espacio social (no sólo familias pobres), con trayectorias también distintas y que, por ello, ponen en juego apuestas y capitales propios.

b) En segundo lugar, otras redes "entre pobres": aquí se contemplan las típicas "redes de intercambio recíproco de bienes y de servicios" que analizó en detalle Lomnitz, pero también, y especialmente, se analizan las organizaciones colectivas. Aquí es interesante estudiar la dinámica de esas organizaciones, tales como cooperativas de vivienda, que, aun cuando actúen como "cuerpo" en sus estrategias hacia el exterior, tienden a funcionar como "campo" hacia su interior, es decir, espacios de luchas por acumular el capital específico que allí se juega. Aquí es importante dar cuenta de dos tipos de mecanismos: la concentración y monopolización del capital social colectivo (que incluye estrategias de transmisión hereditaria, familiar y comunitaria) y la inversión/reconversión en otras especies de capital, como el capital militante (Mattonti y Poupeau, 2007).

9 El análisis de redes sociales que estamos realizando toma como referente empírico la localidad de Malvinas Argentinas, de la provincia de Córdoba, definida como "ciudad dormitorio de pobres" (Tecco y Bressan, 2000-2003) y vinculada estrechamente con la ciudad capital por su cercanía y por sus condiciones económicas y sociales.

¿Cómo abordamos el análisis? A partir de dos dimensiones, cada una de ellas asociada a metodologías específicas:

a) Una dimensión *estructural*, que remite a las condiciones objetivas externas (históricamente situadas) y a su relación con aquellos elementos que permiten ubicar a los agentes e instituciones en el espacio social: volumen y estructura del capital (objetivado e incorporado). Se trata de capital social, evidentemente, pero también de las otras formas de capital (económico, cultural y simbólico) que se intercambian: esas especies de capital constituyen las condiciones de posibilidad de circulación de tipos de bienes y servicios entre los componentes de las redes.

   El abordaje de esta dimensión supone la realización de un análisis de correspondencias múltiples. Este método hace posible la representación del espacio social a través de planos factoriales que, a modo de diagramas, posibilitan la visualización y estudio del conjunto de relaciones que se presentan simultáneamente entre las propiedades observadas. Esto es, observar el sistema completo de relaciones que constituyen el verdadero principio de fuerzas que actúan en ese espacio. De este modo, se está en condiciones de hacer visibles las relaciones objetivas que existen entre los componentes de las redes (pertenezcan o no a familias pobres), a partir de indicadores relativos a volúmenes y estructuras de capital.

b) Una dimensión *vincular*, que consiste en el análisis de las interacciones concretas, de su frecuencia, de la intensidad de los lazos que pudieran crearse, del tipo y calidad de los bienes (materiales o no) y de los servicios que circulan, etc. Aquí es importante incluir elementos subjetivos de los agentes involucrados, ligados a trayectorias individuales y a experiencias singulares en el marco de trayectorias colectivas. Recordando la relación dialéctica entre agente y estructura como principio explicativo de las prácticas, subrayemos que, mientras en la dimensión anterior se centra la atención en las estructuras externas, aquí se privilegia lo que las familias hacen y lo que cada uno de los agentes percibe acerca de ello. En consecuencia, el marco apropiado es una estrategia de recabación y análisis de la información especialmente cualitativa, basada fundamentalmente en la observación, la entrevista y la reconstrucción de trayectorias de vida.

De este modo, la noción de red (conceptualizada sobre la base de la noción de capital social de Bourdieu) se muestra como una herramienta analítica clave en el análisis relacional de la pobreza y permite vincular educación y reproducción social. ¿En cuáles sentidos?

En primer lugar, señalemos que habilita el abordar ciertos procesos educativos: así, por ejemplo, en el marco del primer tipo de redes mencionado se puede ver

el modo como las familias pobres se entrelazan con las instituciones escolares y cómo esos lazos inciden en el sistema de sus estrategias de reproducción social.

De hecho, se ha analizado en profundidad la red que liga a las familias más pobres de Malvinas Argentinas con el Centro Educativo La Salle, en torno a tres espacios que no pueden ser comprendidos sino en su íntima vinculación: a) la Escuela Héctor Valdivielso, que trabaja la educación popular (EP) desde la oferta educativa formal, b) el espacio sociocomunitario que vincula la EP con las familias del barrio, y c) la Pastoral Juvenil, que focaliza su accionar desde la EP con los jóvenes del territorio[10]. Aquí se generan una serie de prácticas y de representaciones que incluyen la educación formal pero que también apuntan a la generación y consolidación de otras que comprometen la vida cotidiana en un sentido mucho más amplio.

Por otro lado, esa misma noción de red permite examinar también otros procesos educativos, no ligados ya a la institución escolar: me refiero a aquellos que se desarrollan en las organizaciones colectivas populares. Aquí es posible reconstruir la trayectoria de lo que Matonti y Poupeau llaman "capital militante", una suerte de "saber hacer", de "saber hablar", de "saber moverse" que se va incorporando, como aprendizaje, en el marco de la participación en grupos, en movimientos sociales, en sindicatos, etc., y que constituyen un recurso muy importante para la reproducción social. Y ello, evidentemente, no sólo desde el punto de vista de los agentes individuales sino también desde la acción colectiva.

En segundo lugar, junto al concepto de estrategia de reproducción social, el de red permite analizar los procesos educativos en el marco del conjunto que esas estrategias constituyen, es decir, insertos en las relaciones materiales y simbólicas más amplias que conforman la vida cotidiana de la gente.

Por último, el considerar, junto a las estructuras (objetivas e incorporadas) que aseguran los procesos de reproducción y las relaciones de poder, las prácticas concretas, las interacciones reales, las representaciones de los agentes implicados, permite identificar grietas, explorar aristas y, de ese modo, visualizar las posibilidades y los márgenes de libertad que, por pequeños que ellos sean, dejan condiciones estructurales para la acción.

10 Esta línea de trabajo está coordinada por la magíster Paula Pavcovich.

Bibliografía

Baranger, Denis. (2000). "Sobre estructuras y capitales: Bourdieu, el análisis de redes, y la noción de capital social", en *Avá*, núm. 2, pp. 41-63.

Bourdieu, Pierre. (1980). "Le capital social. Notes provisoires", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 31, pp. 2-3.

_____. (1994). "Stratégies de reproduction et modes de domination", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 105, pp. 3-12.

_____. (1988). "De la regla a las estrategias", en *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa, pp. 67-82.

_____. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

_____. (2006). *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Cattani, Antonio. (2007). "Riqueza substantiva e relacional: um enfoque diferenciado a el análise das desigualdades na América Latina", en Cimadamore Alberto y Cattani Antonio D. (Orgs.), *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial.

_____. (2008). "Riqueza, fraude y desigualdades", ponencia presentada en el Seminario internacional "Producción de pobreza en América Latina y el Caribe", organizado por el Programa de Estudios sobre Pobreza, Clacso-CROP y el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (Desco), en Lima, Perú, del 15 al 17 de octubre de 2008.

Coleman, James. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.

Cragnolino, Elisa; Lorenzatti, María. (2000). "La situación educativa de los jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba", en *Cuadernos de Educación*, año 1, núm. 1. Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 209-220.

Gutiérrez, Alicia. (2003). "La educación como práctica social en la perspectiva de Bourdieu: elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, núm. 1. Madrid: Universidad Complutense, pp. 115-132.

_____. (2004a). "La teoría de Bourdieu en la explicación y comprensión del fenómeno de la pobreza urbana", en Martín Criado, Enrique Alonso y Moreno Pestaña, José Luis (Comp.), *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo.* Madrid: Fundamentos.

_____. (2004b). *Pobre, como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza.* Córdoba: Ferreyra Editor.

_____. (2007). "Herramientas teórico-metodológicas de un análisis relacional para los estudios de la pobreza", en *Ciencia, Docencia y Tecnología,* núm. 35. Paraná: UNER, pp. 15-33. [Disponible en: http://www.revistacdyt.uner.edu.ar].

_____. (2008). "El 'capital social' en la pobreza: apuesta, medio y resultado de luchas simbólicas", en Pavcovich, Paula y Truccone, Damián (Comp.), *Aproximaciones teóricas al estudio de la pobreza en Argentina.* Villa María: Editorial de la Universidad Nacional de Villa María.

Lomnitz, Larissa. (1978). *Cómo sobreviven los marginados.* México: Siglo XXI.

Matonti, Fréderic; Poupeau, Franck. (2005). "Le capital militant. Essai de définition", en *Actes de la recherche en sciences sociales,* núm. 155, pp. 5-11.

Øyen, E. (2003): *Producción de la pobreza. Un enfoque diferente para comprender la pobreza*. Guatemala: Flacso.

_____. (2004). "Knowledge about Poverty Production as a Key Word to Poverty Reduction". [Ponencia presentada en NFU Conference, Bergen, 30 de septiembre].

Tecco, Claudio; Bressan, Juan Carlos. (2003). "Área Metropolitana de Córdoba: análisis de asentamientos y de sus articulaciones al sistema urbano metropolitano. Los casos Estación General Paz y Malvinas Argentinas", Informe de investigación, 2000-2003, mimeo.

CAPÍTULO

2

Estadísticas y políticas desde el campo educativo: una revisión crítica

Jean-Claude Combessie

Quisiera presentar unas conclusiones recientes de una investigación de larga duración.

Quiero primero subrayar que esa investigación procedió en los años setenta, en mi práctica pedagógica, cuando iniciaba a estudiantes de sociología a la lectura de cuadros estadísticos. Al leer un cuadro muy sencillo —el caso de la *grammar school* (liceo) que voy a exponer— se asustaron: variando el modo —muy sencillo— de comparación, cambiaba la conclusión sobre la evolución de la desigualdad escolar. En aquella época se estaba modificando el "modo" de comparación que se consideraba "legítimo" y no se explicaba por qué.

Desde luego, dediqué bastante tiempo para discutir, leer publicaciones nacionales e internacionales, estudiar la historia de ese cambio de ortodoxia de método y del cambio siguiente; las consecuencias sobre las conclusiones de esas revoluciones de ortodoxia; motivos estadísticos o sociológicos explícitos, o su ausencia; la relación entre la razón matemática y esas variaciones de la razón estadística; la coyuntura nacional e internacional, etcétera.

El tema es amplio: en esa evolución el campo escolar tiene un papel específico y, sin embargo, relacionado con otros campos "científicos", y particularmente, con el político; las evoluciones nacionales son distintas, pero muy dependientes de políticas internacionales y supranacionales dominantes.

Desde los años sesenta del siglo pasado las ortodoxias modificaron la mayoría de las conclusiones sobre la evolución de la desigualdad en el campo escolar. Dominaron sucesivamente tres ortodoxias: de una tradicional se pasó a ortodoxias nuevas que fueron importadas (en Francia y otros países) a partir de otras ya vigentes en Estados Unidos, Inglaterra y algunos países del norte de Europa. Considerando exactamente los mismos porcentajes (porcentajes que procedían de los mismos cálculos matemáticos aplicados a los mismos datos de grandes encuestas o censos nacionales representativos), se averigua que la primera (la "vieja") ortodoxia que quedó dominante hasta los años sesenta concluye en muchísimos casos (¿la mayoría?) que la desigualdad social aumenta, y las dos más recientes —las "nuevas"—, que ésta disminuye.

El tema toca, tanto a la sociología del conocimiento, de la ciencia, de la creencia y de la *ilusio*, como a la noción de dominación, temas claves en la obra de Bourdieu. Otra noción me resultó importante: cómo cada "campo" —como el educativo— tiene su autonomía relativa, ámbito de aplicación privilegiado de las ortodoxias nuevas, no el único. La noción de dominación está relacionada con la de campo: haciéndose dominante, una ortodoxia pretende lograr un valor universal, pero el modo de imposición de la dominación cambia en relación con los campos: la primera ortodoxia nueva se impuso primero en el campo educativo, la última lo hizo primero en otros, y la vieja ortodoxia (la tradicional) sigue vigente en un campo tan "científico" como la física.

Comparar las desigualdades de destino en el campo educativo: **el caso de la *grammar school***

Una noción

Se llaman desigualdades de destino, casos de desigualdades específicas cuyo interés es permitir evaluar la evolución de dos desigualdades de tasas en relación con el origen social de los grupos.

Un cálculo

Tratando de la evolución de oportunidades escolares, el modo básico de cálculo de las tasas u oportunidades consiste en dividir el número «n» de niños presentes en tal nivel escolar o teniendo éxito en tal examen, por el número «N» de niños de misma edad o generación y del mismo origen social. Multiplicando por 100 el resultado, se

puede comparar después la evolución de la oportunidad de tal grupo de origen con la oportunidad de tal otro: comparar las desigualdades de destino y sus evoluciones.

Sigue vigente el cálculo incluso si de un momento T1 al siguiente cambió el número de la población del grupo de referencia tanto en valor absoluto como en valor relativo.

Se tratará principalmente aquí del origen social definido por la categoría o clase social del padre, oponiendo las desigualdades de destino de niños cuyo padre es de clase superior y de clase popular. Se pueden comparar otros tipos de desigualdades de origen, tales como de género (lo veremos) u otras.

Un caso: evolución de desigualdad de las tasas de admisión en *grammar school* [1]

Cuadro 1. Evolución de las tasas de admisión en *grammar school* de niños de origen social superior (S) y popular (P)

	T1	*T2*
S : origen superior	37%	62%
P : origen popular	1%	10%

Es evidente que de T1 a T2 aumenta la tasa de admisión de los niños de clases superior y popular, la tasa de admisión de los primeros sigue siendo (resultando) mayor en T1 y T2. De ahí, la pregunta que nos importa.

La pregunta…

¿De T1 a T2 la desigualdad entre los S (origen superior) y los P (origen popular) aumentó, disminuyó o sigue constante?

... y el problema de la conclusión

Vamos a averiguar enseguida que, en el caso de la *grammar school,* la conclusión depende del método de comparación de la desigualdad. Se trata de un "problema" específico pero general relacionado con la estructura de desigualdad que se estudia. El caso de la *grammar school* ilustra ese tipo de estructura de desigualdad específico, simple y, sin embargo, implica con frecuencia que la conclusión depende del modo de comparación.

1 Westergaard, John; Little, Alan, "The trend of class differentials in educational opportunity in England and Wales", en British Journal of Sociology, 15, 4, 1964; "Les possibilités d'accès à l'éducation et les processus de sélection sociale en Angleterre et au Pays de Galles tendances et conséquences d'ordre politique", en Objectifs centraux et planification de renseignement, OCDE), 1969. Se estudia la evolución de la tasa de niños admitidos en grammar shool (liceo) entre la primera generación: T1 y la última: T2).

Es necesario y suficiente que la desigualdad inicial de T1 no se anule en T2 para que, según el modo de comparación, se concluya que la desigualdad aumenta, disminuye o queda constante.

Lo vamos a averiguar:

El modo de comparación:
los métodos de las *ortodoxias* y los demás

La razón estadística en contra de la razón matemática

Considerando las publicaciones, se observa que por regla general suelen "olvidarse" del problema, ocultarlo: se utiliza tal o cual "método" sin tener en cuenta los otros, particularmente cuando no llegan a la misma conclusión.

Pero en las publicaciones estadísticas más destacadas, más "teóricas" y conocidas (de estadísticos, sociólogos u otros) coexisten, de modo paradójico, dos tipos de *razón* fundamentales:

1. La "raz*ón matemática"* admite que cada "modo de comparar" es un método *distinto y legítimo* y que, al ser distinto y legítimo, puede llegar a conclusiones distintas y legítimas.
2. Sin embargo, una *razón estadística*[2] intenta promover e imponer históricamente "reglas de método" u "ortodoxias" conduciendo a la misma conclusión cuando se aplican a los mismos datos: una conclusión única.

Para imponer esas reglas, esas ortodoxias, la *razón estadística* tiene que "olvidar", por una parte, y por otra, "descalificar" unos cuantos de los demás métodos matemáticamente legítimos: un conflicto entre *razón matemática* y *razón estadística*, un *desafío,* pero también, por lo visto, *una necesidad* sociohistórica.

Las cuatro familias de método matemáticamente legítimas para comparar desigualdades de destino

Los modos matemáticamente legítimos de comparar la evolución de una desigualdad de destino no son muy numerosos. Si se tienen en consideración las publicaciones en lengua inglesa, francesa, española u otra tratando de esa evolución desde los años cuarenta, *cuatro familias de métodos* permiten resumirlas. Ciertas familias incluyen un solo modo de cálculo; otras, varios, pero cada familia con los

2 A propósito de la "razón estadística", véase particularmente Desrosières, Alain, 1993, *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte (Livre de poche, 2000).

mismos datos (las mismas desigualdades entre las mismas tasas), llega siempre a igual conclusión. Por eso las llamamos "familias".

Cuadro 2. Las cuatro familias de métodos matemáticamente legítimos

La familia de las desviaciones Δx y la familia de las relaciones Rx: las dos definiciones matemáticas elementales de la desigualdad por las cuatro operaciones: *1. Las desviaciones Δx*: una tasa aumenta (+) o disminuye (-) de tantos puntos, supera otra de tantos puntos, etcétera. *2. Las relaciones Rx:* una tasa está multiplicada (x) o dividida (÷), por lo tanto, representa tanto por ciento de otra, etcétera. Una tasa de variación pertenece a la familia de las relaciones Rx: *la tasa de variación Δx/x1,* que divide la variación Δx de x entre T1 y T2 por el valor de la tasa x en T1 (así, la variación Δx representa tanto por ciento del valor inicial de x). La conclusión de Rx y de Δx/x1 a propósito de la evolución de la desigualdad es siempre la misma[3]: por eso la tasa pertenece a la familia de las relaciones Rx.
3. La tasa de variación Δx/mvp – "tasa de variación en función de la máxima variación posible", divide la variación Δx de x entre T1 y T2 por la máxima variación posible de la tasa x en T1: por [100-x_1] si x aumenta, por [x-0] si x disminuye entre T1 a T2.
4. La familia logística: odds, odds ratio (OR), logit y tasa logística: - El odds, objeto elemental de la familia, *es la relación x/x* entre una tasa "x" y la tasa complementaria "x*".* Si la tasa de admisión es de 75% y la de exclusión de 25%, el *odds* x/x* significa que "la oportunidad de ser admitido es 75/25 = 3 veces mayor que el riesgo de ser excluido", que la "oportunidad de ser admitido más bien que excluido" representa 300%. - El odds ratio (OR) *compara la relación entre dos* odds. Si el *odds* x/x* vale 3 en T1 y 4 en T2, el *odds ratio* concluye que multiplicó por 4/3 = 1,33. - *El* logit es el *logaritmo del* odds *y la* tasa logística *compara la relación entre los* logit. Siempre conduce a la misma conclusión que el odds ratio.

Años setenta: de la ortodoxia tradicional Δx a la ortodoxia conservadora Rx: consecuencia en el caso de la grammar school

Tradicionalmente, para comparar tasas desiguales se comparaban las desviaciones Δx, como en la mayoría de las ciencias de la naturaleza y particularmente en física, que hoy en día sigue prefiriendo este modo de comparación. Así, Δx fue, tanto en sociología como en las demás ciencias sociales —incluso en estadística—, la primera ortodoxia con vocación universal.

Pero, casi de repente, a partir del 1973, se impuso una ortodoxia nueva: la de la relación Rx. Y se impuso primero en el campo educativo.

3 En todo caso de crecimiento de las tasas, _x/x1= Rx +1.

Conclusiones de las dos ortodoxias

Cuadro 3

Conclusiones de la desviación Δx y de la nueva ortodoxia Rx en el caso de la *grammar school*

La desviación Δx, ortodoxia tradicional, concluye que de T1 a T2 la desigualdad aumenta. La tasa de admisión de los niños S (de clase superior) crece de 62-37 = 27 puntos, la de los niños P (de origen popular) se incrementa únicamente de 10-1 = 9 puntos.
La nueva ortodoxia de las relaciones Rx concluye al revés, que de T1 a T2 la desigualdad disminuye. La tasa de admisión de los S se multiplica por 62/37 = 1,68, la de los P por 10/1 = 10. *La tasa de variación Δx/x1 conduce a la misma conclusión.* La variación Δx de la tasa de admisión de los S representa [62-37] / 37 = 0,68 = 68% de su tasa inicial; la variación Δx de la tasa de admisión de los P representa [10-1] = 9 = 900% de su tasa inicial.

De los orígenes "científicos" de la nueva ortodoxia Rx

En Francia el origen más sobresaliente de esa revolución conservadora fue la publicación en 1973 de un libro del sociólogo Raymond Boudon sobre la evolución de las desigualdades en las sociedades occidentales. Analizaba unos cuantos cuadros internacionales relativos al aumento de las tasas de escolarización en varios países y niveles de los campos educativos —incluso en el caso de la grammar school—. Comparaba las desviaciones —que aumentaban— y las relaciones —que disminuían— y, sin explicación alguna, su conclusión subrayaba "la incontestable disminución de las desigualdades en las sociedades occidentales". A partir de la publicación del libro, la nueva ortodoxia se impuso en Francia hasta la mitad de los años ochenta en la mayoría de las nuevas grandes encuestas tratando del campo educativo o de otros temas. Casi ninguna publicación intentó criticar la nueva ortodoxia.

No hubo tampoco justificación o vocación científica en favor de esa revolución de método, salvo una, creo, presentada por un colega de Boudon como "evidencia":

Considera evidente entonces que si una tasa P de 1% aumenta 4 puntos, el aumento tiene "más importancia" que si una tasa S de 37% aumenta 4 puntos.

Es matemáticamente exacto. Pero únicamente si se considera la tasa de variación Δx/x1: el aumento Δx = 4 es mayor en el caso de P: representa 400% de la tasa P en T1 y únicamente 4/37 = 10,8% de la tasa S en T1.

Pero este colega no observa que si, al revés, se considera la tasa de variación Δx /mvp, el aumento Δx = 4 es mayor para los S: representa únicamente (4/ [100-4]) 4,2% de la máxima variación posible de P1 y ([100-37]) 6,3% de la máxima variación posible de S1.

La evidencia vale únicamente para quien prefiere de antemano Rx y Δx/x a Δx o Δx/mvp... Si no, no justifican ninguna preferencia.

Más a propósito del hecho social de una revolución conservadora

Para entender el hecho social de esa revolución conservadora admitida sin discusión hay que tener en cuenta muchos aspectos históricos. Primero, la influencia de la sociología estadounidense sobre el "renacimiento" de la sociología francesa después de la Segunda Guerra Mundial. Luego del posdurkheimismo se impuso el modelo de los social surveys (encuestas sociales). A la nueva sociología francesa le importaba la recolección, análisis y comparación de datos nuevos. Importaban tanto a Boudon como a Bourdieu, pero con prácticas e intereses distintos. Tuvieron en los años sesenta mucho éxito los estudios de Bourdieu sobre las desigualdades escolares y su crítica de la escuela "conservadora". Pero, directamente apoyado por Lazarsfeld, Boudon, profesor en la Sorbona, se convirtió en especialista francés de los "métodos —cuantitativos— de análisis sociológicos empíricos". En 1968 se opusieron políticamente las posiciones de Boudon y Bourdieu. Después de ese "movimiento", en 1973 la publicación de Boudon ilustra, en favor del sistema escolar tradicional, la posición dominante de los políticos. Y se tendría que analizar también el papel de la Unesco, cuyas publicaciones —la del caso de la grammar school en particular— privilegiaban la comparación de las relaciones Rx más bien que las desviaciones. Mucho más se tendría que añadir y estudiar.

La ortodoxia más reciente: la ortodoxia logística (o del odds ratio) y su conclusión en el caso de la grammar school

Mucho más se estudió a propósito de la historia y del caso de la segunda ortodoxia nueva, la más reciente y, hasta ahora, la dominante: la del odds ratio o "logística", y mucho más se tendrá, por consiguiente, que resumir. Pero, por ser la más compleja, la menos "intuitiva", como dicen, se la tiene que presentar con detalles.

La ortodoxia logística: "*odds*", "*odds ratio*", "*logit*" y la tasa logística
Hemos visto ya que:
— el objeto de la comparación logística procede de las tasas x anteriores. No se comparan directamente ni las tasas x ni las desviaciones Δx sino los *odds*, o los logit, logaritmos de los odds.
— el *odds* es el más elemental de esos nuevos objetos: dividiendo una tasa x por la tasa complementaria x*, el odds x/x* representa, por ejemplo, "la oportunidad de ser admitido más bien que excluido";
— para comparar dos odds, el odds ratio divide el uno por el otro: por ejemplo, el odds de T2 por el odds de T1, o el odds de los S por el odds de los P;
— *el logit es el logaritmo del odds;*

— la tasa logística, relación entre dos logit, conduce siempre a la misma conclusión que el odds ratio, OR.

Aplicado al caso de la grammar school, el odds ratio concluye que de T1 a T2 la desigualdad disminuye

Cuadro 4. Evolución de la desigualdad de los *odds* x/x*
(oportunidades de ser admitido en *Grammer school* más bien que excluido)
de los niños de origen social superior (S) y popular (P)

	T1	*T2*
S: superior	59%	163%
P: popular	1%	11%

El cuadro inicial (1) se transforma. Para los S el odds pasa de 59% a 163%; para los P, de 1% a 11%.

Como la ortodoxia Rx, la ortodoxia OR concluye que la desigualdad disminuye. En T1 el odds de los S es 59 veces mayor que el de los P y en T2 únicamente 15 veces mayor. El odds de los S se multiplicó por 2,8; el de los P, por 11.

En todo caso, cuando Δx concluye que la desigualdad inicial queda constante (las tasas S y P aumentan o disminuyen del mismo número de puntos), se comprueba fácilmente que siempre Rx y OR concluyen que la desigualdad disminuye. Las ortodoxias nuevas transforman una desigualdad Δx constante en disminución de la desigualdad, en una representación "optimista". ¡Una representación muy cómoda y provechosa para las políticas o programas de reducción de las desigualdades, cuando se trata de evaluar sus efectos!

De los orígenes "científicos" de la ortodoxia logística
La ortodoxia logística se impuso en el campo educativo francés con mucho retraso, diez o 20 años después de su dominación en Estados Unidos, en Inglaterra u otros países del norte de Europa. Y no lo hizo primero en el campo educativo sino en varios otros. Debido a los grandes progresos de las técnicas informáticas, se facilitó la elaboración —sin embargo compleja— de las modelizaciones logísticas.

El modelo de difusión logístico
Se trató principalmente de elaborar, a partir de series de datos empíricos, modelos que permitan prever y analizar sus evoluciones. Por ejemplo, los modelos logísticos se consideraron y siguen considerándose los más adecuados para prever y analizar: en economía, la difusión de las mercancías de gran consumo; en medicina, la difusión de las epidemias; en química, la difusión de los gases; en lingüística, etc.

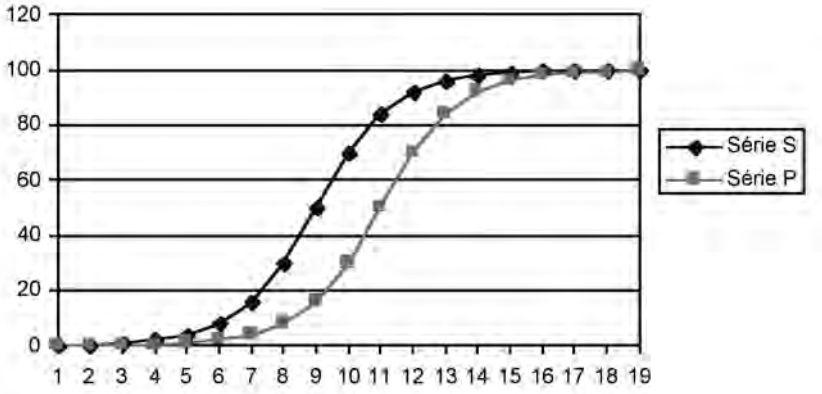
En esos casos, la curva logística de difusión tiene una forma de "S" característica: un crecimiento inicial lento que luego se acelera rápidamente hasta el momento en que la difusión desacelera progresivamente y hasta el infinito.

Una hipótesis empírica de difusión logística de los "bienes culturales"

En el campo educativo se notó tras observaciones empíricas que, en muchos casos, el crecimiento de las tasas de escolarización desaceleraba también al final y que casi nunca se observaba 100% de escolarización o éxito. Una hipótesis empírica específica consideró entonces que la difusión de "los bienes culturales" —tales como las tasas de escolarización o éxito escolar— era "una difusión logística", como la de "los gases, las epidemias y los bienes de gran consumo"[4].

El siguiente gráfico representa la hipótesis de crecimiento logístico de dos series de tasas de escolarización: la serie S y la serie P, cuyo crecimiento es posterior al de la serie S. El crecimiento logístico de las dos series es igual: cuando se pasa de un momento T al siguiente (T+1), el valor del odds se multiplica por 2, es decir, que OR es constante, pero las tasas x describen esa curva logística de forma muy característica.

Graphique III - Variations à *odds ratio* constant



Se intentó comprobar de modo empírico la hipótesis de difusión logística de las tasas de escolarización o éxito escolar: ¡un fracaso!

A partir de los años sesenta le importaba mucho al Ministerio de la Educación francés prever el crecimiento —muy fuerte— de las tasas de escolarización: una importancia principalmente concreta cuando se trata de prever las nuevas construc-

4 Otra hipótesis, no específica sino analógica, consideró que, como el "desarrollo económico", el crecimiento de la difusión de los bienes culturales podría ser más lento al principio y después acelerado.

ciones (colegios, liceos o universidades) y nuevos reclutamientos de maestros. Los sociólogos e informáticos elaboraron muchos modelos de crecimiento a partir de los datos existentes y particularmente a propósito del aumento de la tasa y del número de los bachilleres. Las hipótesis de los primeros modelos era un crecimiento Δx constante[5] (de T1 a T2, el valor de una tasa pasa de "x" en T1 a "$x + \Delta x$" en T2, "$x + 2\,\Delta x$" en T3, etc.). Las hipótesis de los siguientes era un crecimiento logístico.

En 1990 dos sociólogos (Mear y Merle)[6] compararon el crecimiento previsto por esos modelos con el crecimiento que se podía observar de modo empírico. La conclusión de su estudio resultó muy clara: todos los modelos se habían equivocado gravemente, las tasas previstas eran muy inferiores a las observadas. Los errores de los modelos logísticos eran tan importantes como los de los "viejos modelos" de crecimiento a desviación constante. La hipótesis empírica de crecimiento logístico no valía. Ni la otra. Los modelos no permiten prever el crecimiento escolar: la analogía con la difusión de los bienes de gran consumo, de epidemias o de gas no vale.

A pesar de esa demostración ejemplar que invalida empíricamente la hipótesis de difusión logística de las tasas de escolarización y éxito escolar, en la práctica sigue aumentando en las publicaciones la dominación (un casi monopolio) de la modelización logística de las evoluciones escolares y, cuando no se modeliza para comparar la evolución de las desiguales de destino, siempre se utiliza el odds ratio: a veces solo, a veces comparando sus conclusiones con uno o dos de los demás métodos, y nunca con las conclusiones de Δx/mvp ni de la relación Rx* entre la disminución de las tasas de exclusiones.

Más a propósito del hecho social de la dominación de la ortodoxia logística

Hay que tener en cuenta otros factores para entender la persistencia de esa dominación. Voy a presentar tres de ellos. Son muchos más.

La descalificación de la ortodoxia Rx: la manifestación de su "incoherencia" que la razón estadística no puede aguantar

En la Revista Francesa de Sociología participé y organicé con unos colegas[7], en 1984-1985 un "debate" sobre los métodos de comparación de las desigualdades de destino. Se manifestó entonces claramente que, en la mayoría de los casos,

5 Por ejemplo, Maes, 1962; Chesnais, 1975; Cherkaoui, 1986; Cibois, Droesbeke, 1988.

6 Mear, Patrick; Merle, Pierre, "Problèmes de modélisation prévisionnelle: l'exemple de la croissance du taux de bacheliers", en *Revue Française de Sociologie*, 32, 2, pp. 24-261, 1991.

7 Combessie, Jean-Claude, "L'évolution comparée des inégalités. Problème statistique", en *Revue Française de Sociologie*, 25, 2, pp. 233-254, 1984; Merllié, Dominique, "Analyse de l'interaction entre variables probléme statistique ou sociologique", en *Revue Française de Sociologie*, 26, 4, pp. 629-652, 1985; Prévot Jean, "A propos d'indices et de comparaisons de proportions", en *Revue Française de Sociologie*, 26, 4, pp. 601-628, 1985.

cuando (como lo vimos antes) la estructura de las desigualdades escolares implica conclusiones distintas sobre la evolución de la desigualdad, si se considera el crecimiento de las tasas de escolarización, la ortodoxia Rx concluye que la desigualdad de admisión disminuye, pero si se considera la disminución correspondiente de las tasas de exclusión o fracaso, la misma ortodoxia determina que esa desigualdad aumenta.

En el caso de la *grammar school* por ejemplo, la tasa de exclusión de los S pasó de 63% a 38%, y la de los P, de 99% a 90%. Es decir, que la tasa de exclusión de los S se dividió por 63/38 = 1,7 y la de los P por 99/90 = 1,1. La desigualdad de exclusión aumentó de T1 a T2.

Matemáticamente la conclusión no se puede discutir. Pero muchos consideraron como "ilógico" el hecho de que el mismo método pueda llevar a conclusiones opuestas. Se considera un "suicidio profesional" el hecho de concluir una investigación diciendo que la desigualdad de oportunidad disminuye y que la de riesgo aumenta. La razón estadística y la razón práctica no pudieron aguantar lo que, por fin, se llamó la "incoherencia" de la conclusión de la ortodoxia Rx.

Pero se tiene que subrayar también que los análisis estadísticos más importantes en el campo educativo tratan sobre la evolución de las tasas de crecimiento y de éxito, no de las tasas complementarias.

El impacto de la tecnicidad de la modelización logística

La elaboración de un modelo de variación logística es compleja. Necesita sistemas informáticos complejos. En Francia se tuvieron que importar sistemas creados en Estados Unidos, Inglaterra o el norte de Europa. Por eso el "retraso francés". Por eso también el gran éxito de las primeras aplicaciones en Francia de los modelos logísticos. Más que los sociólogos —hubo excepciones— los jóvenes estadísticos aprovecharon la oportunidad de convertirse en especialistas de una "técnica" tan moderna, descalificando el saber (los conocimientos/la pericia) de las viejas generaciones. En el polo cuantitativo de la sociología, los pocos especialistas de la moderna tecnología lucharon para formar —con retraso— estudiantes capaces de competir con los estadísticos. Los sociólogos de terreno intentaban con dificultad entender, si no los métodos, por lo menos las conclusiones y justificaciones de los del nuevo polo cuantitativo: una posición muy dominada.

La ortodoxia internacionalmente creciente del modelo de dicha "democratización escolar"

Al hablar de democratización escolar se tendrían que considerar por lo menos dos aspectos: el crecimiento de las tasas y niveles de escolarización, y la reducción de las desigualdades sociales, particularmente las de destino escolar.

De facto, hace décadas que en las instituciones nacionales, internacionales o supranacionales el objetivo de democratización escolar se refiere únicamente al "crecimiento". Se nota en la Unesco desde hace tiempo. La Unión Europea no interviene directamente en las políticas educativas de los países miembros, sin embargo sus modelos son los de Estados Unidos y Japón, y proclama para los países miembros objetivos específicos tales como 80% de bachillerato, tanto por ciento de licenciados, etc.). Y después clasifica esos países en función de sus resultados, considerados como señales de democratización escolar.

Así, la evaluación y la modelización de los crecimientos en el campo educativo se convierten en principal terreno de comparación internacional. Y si alguien quiere comparar sus investigaciones con otras encuestas debe aplicar, como los demás, modelos logísticos; siendo ya dominante internacionalmente, el modelo logístico tiene también que aplicarlo a sus propios datos.

El caso específico de la tasa de variación Δx/mvp en relación con la máxima variación posible

Por lo visto, esa tasa no tiene fallo. Siendo una tasa de variación, es un índice específico de evaluación de las evoluciones (crecimientos o disminuciones). Y sus conclusiones resultan siempre coherentes.

No obstante, en todas las publicaciones que revisé, una sola (única), intentando analizar cuál era el origen social de los que más aprovecharon el crecimiento general de las tasas de estudiantes, utilizó esa tasa de variación. Se concluía que más la aprovecharon los estudiantes de origen superior.

Aplicada al caso de la *grammar school*, la tasa de variación Δx/mvp concluye también que el crecimiento Δx de los S (62-37 = 25) representa el 40% de su máximo crecimiento posible (100-37 = 63), y aplicada a los P, que su crecimiento (Δx = 9) representa únicamente 9/99 = 9% de su máximo crecimiento posible. La desigualdad aumentó.

Conclusiones e hipótesis a partir del caso de la grammar school

Conclusión 1. Todos esos métodos son matemáticamente pertinentes. Todos los objetos que vimos proceden de las mismas tasas (sea x, sea Δx, sea x/x*) y para compararlos se aplica siempre una de las dos únicas definiciones matemáticas de la desigualdad. Como, sin embargo, son distintos los objetos (x, Δx, x/x*), las definiciones de la desigualdad (Δx, Rx) y las tasas de variación, es matemáticamente necesario que puedan ser distintas las conclusiones. Los motivos presentados

como científicos, o no existen, o son insuficientes, para justificar la preferencia de tal método o la descalificación de tal otro.

Conclusión e hipótesis 2. Las revoluciones conservadoras de las ortodoxias nuevas. Considerando el caso de la *grammar school*, si se analiza el crecimiento de las tasas de admisión:

— Las ortodoxias nuevas —Rx y OR— concluyen que la desigualdad disminuye.
— Los demás métodos —la desviación Δx y la tasa de variación Δx/mvp— concluyen que la desigualdad aumenta.

Si se analiza la disminución de las tasas de no admisión, todos los métodos concluyen que la desigualdad aumenta, ¡excepto el *odds ratio*!

Se debe subrayar también que, en el caso de la *grammar school*, como en todos los demás, se publica y analiza únicamente la evolución de los crecimientos de tasas de escolarización o éxito escolar. Así, se puede formular la hipótesis que de la primera a la segunda y a la tercera ortodoxia se pasa a representaciones cada vez más optimistas, más encantadas de la evolución de la desigualdad en el campo escolar… una hipótesis que se tendrá que comprobar con otros ejemplos.

Conclusión e hipótesis 3. Considerando la ortodoxia de las políticas internacionales que llaman "democratización" únicamente al crecimiento de las tasas de escolarización, puede ser que las ortodoxias nuevas tengan el papel de "herramientas de representaciones encantadas", de "ilusiones", permitiendo "creer" más fácilmente que esas democratizaciones corresponden también a reducciones de las desigualdades.

Otros casos de evolución de desigualdades de destino en el campo escolar: ejemplos de evoluciones nacionales a largo plazo

Las hipótesis previas se tienen que comprobar comparando más casos de evoluciones de las desigualdades de destino escolar. Los casos que voy a presentar son franceses: no pude conseguir datos de otras fuentes. Son todos nacionales, de evolución a largo plazo, que se publicaron en revistas francesas.

Los primeros se refieren a la evolución de la desigualdad de obtención del bachillerato y de acceso a las universidades, de estudiantes de orígenes S y P.

Los segundos, a la evolución de la desigualdad en la obtención del bachillerato de hijos e hijas de orígenes S y P.

Evolución de la desigualdad en la obtención del bachillerato y el acceso a las universidades, de estudiantes de orígenes S y P

Intentaré hacer un análisis completo de las conclusiones de todos los métodos en el caso de los tres cuadros siguientes que tratan sobre la evolución de la desigualdad en la obtención del bachillerato y el acceso a las universidades, de estudiantes de orígenes S y P.

Para facilitar la lectura, presentaré únicamente la evolución de los crecimientos. Pero, considerando que es científica, ética y políticamente necesario tener en cuenta tanto los crecimientos (de admisión, éxito) como las disminuciones (exclusiones, fracasos), no voy a comparar cinco conclusiones sino ocho.

Cuando aplico una familia de métodos "coherentes" (cuya conclusión es siempre la misma al compararse el crecimiento de las tasas x y la disminución de las tasas complementarias x*), considero que a cada método no corresponde una sino dos conclusiones idénticas: una que corresponde al crecimiento de las tasas x, y otra que corresponde a la disminución de las tasas complementarias x*. En el cuadro enfatizo el símbolo de las tres familias coherentes: Δx, Δx/mvp y OR, que conducen a 3 x 2 = 6 conclusiones.

Al revés, cuando aplico la comparación Rx —método "incoherente"— calculo y distingo la conclusión relativa al crecimiento de las tasas x y la que se refiere a la disminución de las tasas complemetarias x*: dos conclusiones que son o pueden ser opuestas.

Cuadro 4. Fuente A[8]: generaciones nacidas antes de 1929, y de 1964 a 1973

	T1	*T2*
Origen S	35,1%	77,3%
Origen P	1,2%	24,3%
Ortodoxias Rx y OR: tres conclusiones en favor de la disminución		
De T1 a T2, OR pasa de 45 a 10,6		
De T1 a T2, Rx pasa de 29,3 a 3,2		
Otros métodos: cinco conclusiones en favor del aumento		
De T1 a T2, *Δx* pasa de 34 a 53		
De T1 a T2, *Δx/mvp* representa: por los S, 23%, y por los P, 65%		
De T1 a T2, Rx* pasa de 1,5 a 3,3		

Se oponen las tres conclusiones en favor de la disminución de la desigualdad (únicamente las de las ortodoxias nuevas: Rx y OR) y las cinco conclusiones en favor de su aumento (todos los otros métodos).

8 Duru-Bellat, Marie; Kieffer, Annick, "La démocratisation de l'enseignement en France. Polémique autour d'une question actualité", en *Population*, núm. 1, pp. 51-80, 2000. S = padre ejecutivo o de profesión liberal; P = padre obrero.

Cuadro 5. Fuente B[9]: tasas de bachilleres en 1962 y 1980

	T1	*T2*
Origen S	54,6%	74,1%
Origen P	11,3%	25,3%
Ortodoxias Rx y OR: tres conclusiones en favor de la disminución		
De T1 a T2, OR pasa de 9,5 a 8,4		
De T1 a T2, Rx pasa de 4,8 a 2,9		
Otros métodos: cinco conclusiones en favor del aumento		
De T1 a T2, *Δx* pasa de 43,3 a 48,8		
De T1 a T2, *Δx/mvp* representa: por los S, 43%; por los P, 15,8%		
De T1 a T2, Rx* pasa de 1,95 a 2,9		

Sucede exactamente lo mismo: tres conclusiones en favor de la disminución de la desigualdad (las de las ortodoxias nuevas) y cinco en favor de su aumento (todos los otros métodos).

Cuadro 6. Fuente C[10]: tasas de acceso a la universidad en 1962 y 1980

	T1	*T2*
Origen S	37,3%	86,9%
Origen P	0,5%	10,8%
Ortodoxias Rx y OR: tres conclusiones en favor de la disminución		
De T1 a T2, *OR* pasa de 120 a 54,8		
De T1 a T2, Rx pasa de 76,4 a 8		
Otros métodos: cinco conclusiones en favor del aumento		
De T1 a T2, *Δx* pasa de 36,8 a 76		
De T1 a T2, *Δx/mvp* representa 79,1% por los S y 10,4% por los P		
De T1 a T2, Rx* pasa de 1,6 a 6,8		

Sucede exactamente igual cuando se trata del acceso a las universidades.

Así, en los tres cuadros se observa claramente que únicamente las ortodoxias nuevas, RX y OR, concluyen en la diminución de la desigualdad: OR cuando se consideran los crecimientos de x/x* y las disminuciones de x/x*; Rx únicamente cuando se trata del crecimiento de las tasas x. Los otros métodos determinan que la desigualdad aumenta. De modo que las ortodoxias presentan una representación encantada de la evolución, una *ilusio* internacionalmente dominante a pesar de ser numéricamente minoritaria.

9 Euriat, Michel; Thélot, Claude, "Le recrutement de l'élite scolaire en france. Evolution des inégalités de 1950 á 1990", en *Revue Française de Sociologie*, 36, 3, pp. 403-438, 1995.

10 Blöss, Thierry; Erlich, Valérie, "Les bacheliers technologiques en question", en *Revue Française de Sociologie*, 41, 4, pp. 747-776, 2000.

El caso de la evolución de la desigualdad de clase y género en la obtención del bachillerato

Muy llamativa es la inversión de la desigualdad en las oportunidades de género (otro aspecto de las desigualdades de destino) en el campo educativo. Si no en todas las especialidades, por lo menos en término medio, los varones tenían antes más éxito, ahora son las mujeres. Todas las instituciones nacionales, internacionales y supranacionales, tratándose de políticas educativas, concuerdan en dar el máximo impulso a esa inversión espectacular de oportunidades, a la que se considera como un aspecto decisivo de la "democratización" del campo educativo. Y todos los censos o encuestas nacionales e internacionales comprueban esa inversión.

Sin embargo, poquísimas encuestas intentan analizar la relación entre esa inversión de desigualdad de género y la evolución de desigualdad de destino de origen social (origen S frente a origen P). Sólo una encuesta nacional francesa reciente se dedicó completamente a esa relación.

Primero, comprueba la inversión. En T1 (generación nacida antes del 1929), 4% de las mujeres y 6,2% de los varones obtuvieron el bachillerato; en T2 (generación nacida entre 1974 y1973) 46,1% de las mujeres y 37,9% de los varones.

Luego, el cuadro 7 presenta la evolución de las tasas de cuatro grupos: las hijas de origen S, los hijos de origen S, las hijas de origen P, los hijos de origen P.

Cuadro 7. Fuente D[11]: Tasas de obtención del bachillerato de hijos e hijas de origen S y P nacidos antes de 1929 y entre 1964 y 1973

	T1	*T2*
Hijas origen S	31,2	78*
Hijos origen S	39,4	76,6
Hijas origen P	1	27,4*
Hijos origen P	1,6	21,1

¿Cuáles son, de los cuatro grupos, los que más aprovecharon, y los que menos, el aumento general de las tasas de obtención del bachillerato? Sería demasiado largo considerar a propósito de cuatro grupos las conclusiones de todos los métodos. Voy a considerar únicamente las conclusiones de la "vieja" ortodoxia Δx y de la que hoy en día domina: el *odds ratio* de la ortodoxia logística.

11 Duru-Bellat, Marie; Kieffer, Annick; Marry, Catherine, "La dynamique des scolarités des filles: le double handicap questionné", en *Revue Française de Sociologie*, 42, 2, pp. 251-280, 2001.

Cuadro 8. ¿Cuáles son los grupos que más aprovecharon, y los que menos, el aumento general de las tasas de obtención del bachillerato?

Conclusiones de Δx: del grupo que más al que menos aprovechó, el orden es:	
1. – Hijas de origen S	La tasa x aumentó 47 puntos
2. – Hijos de origen S	La tasa x aumentó 37 puntos
3. – Hijas de origen P	La tasa x aumentó 26 puntos
4. – Hijos de origen P	La tasa x aumentó 19 puntos
Conclusiones de OR : del grupo que más al que menos aprovechó, el orden es:	
1. Hijas de origen P	El *odds* x/x* se multiplicó por 38
2. Hijos de origen P	El *odds* x/x* se multiplicó por 17
3. Hijas de origen S	El *odds* x/x* se multiplicó por 8
4. Hijos de origen S	El *odds* x/x* se multiplicó por 3

Si se consideran las conclusiones de Δx, los que más aprovecharon fueron los estudiantes de origen S: primero las mujeres (Δx = 47), luego los varones (Δx = 37); los que menos aprovecharon fueron los estudiantes de origen P: las mujeres (Δx = 26) y, menos que todos, los varones (Δx = 19).

A la inversión de oportunidad de género corresponde un fuerte aumento de la desigualdad inicial de origen.

Al revés, si se consideran las conclusiones de OR, los que más aprovecharon fueron los estudiantes de origen P: primero las mujeres (OR = 38), luego los varones (OR = 17); los que menos aprovecharon fueron los estudiantes de origen S: principalmente los varones (OR = 3), pero también las mujeres (OR = 8).

A la inversión de oportunidad de género corresponde una fuerte disminución de la desigualdad de origen.

Se comprueba de nuevo que la representación moderna, la de la ortodoxia vigente, es una representación encantada de la evolución de las desigualdades de destino de las clases sociales.

Lo vamos a comprobar también de otro modo, comparando la evolución de la desigualdad máxima entre los grupos.

— La desigualdad entre las tasas de varones y de mujeres obteniendo el bachillerato representa en T1 4,2 puntos si se aplica la desviación Δx, y 1,6 si se aplica OR. En T2, la desigualdad aumenta (pasa de 4,2 a 8,2 puntos) y disminuye si se aplica OR (pasa de 1,6 a 1,4).

— Pasa lo mismo —o peor— si tenemos en cuenta los cuatro grupos: la desigualdad máxima aumenta si se aplica la desviación Δx (pasa de 38 a 57 puntos) y disminuye si se aplica el odds ratio (pasa de 77 a 13).

A modo de conclusión

Lo acabado de presentar son unos cuantos de los numerosos efectos de una larga y constante evolución de lo que llamé las ortodoxias de métodos aplicadas a las comparaciones de las desigualdades de destino en el campo educativo.

Los pocos casos me parecen, sin embargo, suficientes para confortar la hipótesis central de la ponencia: de la primera a la última ortodoxia pasamos a conclusiones que cada vez implican ilusiones más encantadoras sobre la evolución de las desigualdades, en particular en el caso escolar.

La última ortodoxia, la logística, que además es técnicamente la más compleja, la más difícil de aplicar, apenas la entienden la mayoría de los sociólogos o pedagogos: así, unos cuantos expertos nacionales, o más bien internacionales, deciden imponiendo su definición y evaluación de lo que es igualdad y desigualdad. No se criticó aquí la política de democratización en favor del crecimiento de las tasas de escolarización y éxito escolar. Al contrario, se consideró que por ser buena y mejor, si puede ser, tiene también que permitir una reducción de las desigualdades sociales de oportunidades, primero en el campo escolar. Al ocultar, minimizar o invertir los riesgos de aumento de las desigualdades sociales en el campo escolar no se pueden entender ni las “violencias escolares”, ni el desánimo de unos alumnos, ni acusaciones de “injusticias”, ni muchos de los problemas pedagógicos.

CAPÍTULO

3

La sobrerrepresentación de intelectuales, mujeres y estudiantes de piel blanca en La educación superior cubana: un ejercicio de vigilancia epistemológica. Tomando en serio a Pierre Bourdieu

Eduardo Francisco Freyre Roach
Doctor en Filosofía, Profesor Titular[1]
Universidad Agraria de La Habana (UNAH)

La sociología es en plenitud una ciencia, pero sí una ciencia difícil. (…) Hay para ello una buena razón: produce miedo porque levanta el velo de cosas ocultas, incluso reprimidas (...) Ella revela, por ejemplo, la correlación entre el éxito escolar, que se identifica con la inteligencia, y el origen social o, más aún, con el capital cultural heredado de la familia. Son verdades que los tecnócratas, los epistemócratas (es decir, buena cantidad de aquellos que leen la sociología y de los que la financian) no quieren oír.

Pierre Bourdieu

1 Es también Profesor Adjunto del Centro de Estudios de la Educación Superior Agraria (CEESA), de la UNAH. En el año 2007 defendió tesis de posdoctorado ("El abordaje fenomenológico-hermenéutico en la producción de tesis de doctorado en educación en el Estado de Sao Paulo"≠) en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Sao Paulo, Brasil. Ha impartido cursos de lógica y epistemología de la investigación educacional y de filosofía y sociología de la educación. Es miembro del Tribunal Nacional de Filosofía y del Tribunal Nacional de Ciencias de la Educación.

Introducción

A pesar de que el sistema educacional cubano ofrece acceso equitativo y gratuito a la educación superior, se observa en los últimos tiempos la ocurrencia del fenómeno de la sobrerrepresentación en los centros universitarios de estudiantes procedente de la clase profesional, de mujeres, y de personas de piel blanca. Suscita gran preocupación oficial, académica y civil, que aumente la cantidad de estudiantes que no culminan los estudios universitarios. La política oficial encara estas problemáticas implementando medidas orientadas a la ampliación del acceso, al mejoramiento de la selección de la matrícula, y al perfeccionamiento del proceso docente-educativo. El propósito de esta ponencia es el análisis de dicha problemática a partir de la realización de un ejercicio de "vigilancia epistemológica", inspirado en la perspectiva de la sociología crítica de Pierre Bourdieu, con énfasis en su teoría de la educación como instancia donde se ejerce la "violencia simbólica" y se reproducen las clases, sus desigualdades en cuanto a los capitales que se poseen (económico, social y simbólico), y relaciones de dominación entre ellas.

En Cuba, antes del triunfo de la Revolución en 1959, había tres universidades. Su cantidad se incrementó en los años posteriores a la Reforma Universitaria de 1962 y la creación en 1976 del Ministerio de Educación Superior (MES). Hoy en día existen alrededor de 64 centros de educación superior, donde se estudian 92 carreras universitarias.

Como se conoce, en el país el acceso a la educación en general, y a la educación superior en particular, es equitativo y gratuito[2]. Se logra una tasa bruta de escolarización terciaria[3] de un 63,2% (*Granma*, 2009); 60% de los jóvenes entre 18 y 35 años cursan estudios superiores[4].

Actualmente 1 de cada 7 trabajadores, 1 de cada 17 habitantes, y el 5,4% de la población cubana, son graduados universitarios (Alegret, 2003); el 78,34% de los miembros de la Asamblea Nacional Popular también lo son (Comisión Electoral, 2008).

En cuanto a sus resultados, la política educacional cubana ha sido elogiada internacionalmente, inclusive por especialistas del Banco Mundial (BM) como Eric Swanson, jefe del Grupo de Datos sobre Desarrollo, y James Wolfensohn, presidente. Al respecto, declararon en el año 2001: "Cuba, a pesar de ser un 'antimodelo', viene saliendo mejor que casi todos los países pobres, en indicadores de salud y educación".

2 El gasto total en educación es de 4.117 millones de pesos, y de esa cifra, 886 millones corresponden a la educación superior.

3 Representa la matrícula universitaria con respecto a la población entre 18 y 24 años.

4 Datos que Aurora Fernández, viceministra de Educación Superior, informó en la reciente Reunión de Ministros y Vicetitulares Latinoamericanos de Educación Superior, efectuada en el 2006, en la sede de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Últimamente existe preocupación estatal, civil y académica en torno a la sobrerepresentación no sólo de intelectuales y mujeres, sino también de personas de piel blanca, así también con relación al aumento de la deserción académica en los centros universitarios (Domínguez y Díaz, 1997; Morales, 2006; Hurruitiner, 2007; Espina, 2008).

El fenómeno social de la sobrerrepresentación de clase, género y raza en la educación, y su relación con el éxito académico, ha sido ampliamente abordado en las investigaciones sociológicas de Pierre Bourdieu y sus colaboradores. ¿Qué podría aportar la teoría sociológica crítica de Bourdieu al tratamiento científico, estatal, escolar y cívico de las mencionadas tendencias que se manifiestan en la educación superior cubana actual? Precisamente, esa es la cuestión fundamental sobre la cual gira este ejercicio de "vigilancia epistemológica", inspirado en Gaston Bacherlard y en Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2000).

Más allá de las estadísticas

No se trata sólo de ampliar el acceso a la universidad para lograr mayor equidad entre los ciudadanos. Va mucho más allá; se trata de minimizar las deserciones, lo que implica crear las condiciones que sean necesarias para que la inmensa mayoría de los que ingresen puedan exitosamente graduarse.

Juan Vela Valdés, ex ministro de Educación Superior

Algunas cifras apuntan hacia la tendencia de la sobrerrepresentación de estudiantes de procedencia social familiar intelectual-profesional, de mujeres, y de personas de piel blanca, así como a la incidencia de las bajas académicas en la matrícula de la educación superior. En los años sesenta los estudiantes de procedencia obrera y campesina representaron el 89% y el 62,2% en los años ochenta. Entre las décadas de los sesenta y los setenta las mujeres representaban el 40%, a inicios de los ochenta el 57%, y en los noventa el 70%, y se detecta en los noventa que los estudiantes de piel blanca constituyen la mayoría, en comparación con los de piel negra[5]. Por otra parte, 40 de cada 100 estudiantes que ingresan en los cursos regulares diurnos de los centros universitarios adscritos al MES no culminan sus estudios (Domínguez, et. al., 1989; Domínguez y Díaz, 1997; Morales, 2006; Domínguez, 2007; Hurruitiner, 2007; Domínguez, 2008; Espina, 2008).

Con respecto a estas cifras, el doctor Pedro Hurruitiner, director de la Sección de Formación del Profesional del MES, en un trabajo reciente donde se refiere a los desafíos de la educación superior formula los siguientes interrogantes: ¿Tienen todos los jóvenes de las universidades las mismas posibilidades de éxito? ¿Son

5 En Cuba hay 65% de personas catalogadas blancas, 10,1% negras, y 24,9% mestizas.

realmente culpables todos los jóvenes de los fracasos en sus estudios universitarios? ¿Quiénes fracasan y por qué? ¿Han sido capaces las universidades de trabajar adecuadamente las diferencias para reducir ese efecto, se tomaron todas las medidas, tanto individuales como grupales, para evitarlo? ¿Consideran los profesores el fracaso de un estudiante en la materia que él imparte, una frustración parcial de su obra educativa? Las acciones que se implementan para encarar estas preguntas se basan en la expectativa de garantizar calidad académica en condiciones de pleno acceso a la educación superior.

El reconocimiento oficial de estos problemas se articula con un conjunto de cambios institucionales y curriculares direccionados a su evaluación y solución. Entre éstos se tiene la "universalización de las universidades", proceso que comenzó en el año 2001, consistente en la creación de Sedes Universitarias Municipales (SUM) que, a partir de 2009, al acoger también a las Facultades Pedagógicas de Medicina y de Deporte y Recreación, ubicadas en cada uno de los 119 municipios, se llaman Centros Universitarios Municipales (CUM). Con el advenimiento de estas entidades se viabiliza y amplía la oportunidad de acceso a las universidades a quienes por una razón u otra razón[6] no pudieron ingresar ni continuar estudios en las sedes centrales, es decir, en los centros universitarios tradicionales de cada una de las 14 provincias que conforman la división político-administrativa del país.

Por razones obvias, asociadas a su carácter inédito e inicial, las SUM suscitaron dudas acerca del conflicto entre masividad de acceso y calidad académica. La política del MES en estas circunstancias se encamina al mejoramiento de la calidad de la selección, esto es, del ingreso, pero con el objetivo de un mejor diagnóstico sobre las posibilidades de los aspirantes, no con vistas a la exclusión de su acceso a los centros universitarios sino más bien de adaptar el trabajo pedagógico de las carreras a esas posibilidades y características diferenciales[7].

Quienes aun así no puedan vencer el rigor de la enseñanza universitaria en la modalidad a la que ingresó, tienen otras posibilidades de lograr su sueño de graduarse en la educación superior, matriculándose en otras modalidades que le posibiliten estudiar a su ritmo y potencialidades. Puede, por ejemplo, pasar de una modalidad de tiempo exclusivo a otra de tiempo parcial, tanto tradicional como nueva. En los cursos de tiempo parcial cada estudiante puede avanzar a su ritmo, sin límites de tiempo para culminarlos; son menos presenciales y su carga semanal es menor (Hurruitiner, 2007).

6 Problemas familiares, dificultades para asistir a clases por la lejanía de la universidad, maternidad y paternidad "socialmente prematuras", enfermedades, problemas económicos y sociales en la familia, obreros o campesinos con condiciones de cursar una carrera universitaria, etcétera.

7 Este enfoque se aplica también para los jóvenes con discapacidad que se matriculan en las universidades (Pérez et.al., 2008).

En julio de 2009 el MES anunció un conjunto de medidas dirigidas a la elevación del rigor de los ingresos, que sin detrimento de la política de pleno acceso a la educación superior, incidiera en la disminución de las probabilidades de fracaso, mortalidad y bajas académicas. Entre esas medidas, informadas por el ministro de Educación Superior, Miguel Díaz-Canel Bermúdez, se tiene que para acceder a la universidad será indispensable aprobar exámenes de español, historia y matemática; además, se estipulan exámenes de ortografía, indispensables para graduarse[8]. Una vez cursado el proceso de selección, en diversas universidades se ejecuta una estrategia con vistas a lograr mayores índices de permanencia y egreso.

Las estrategias de permanencia en las universidades por lo general contemplan un diagnóstico, un conjunto de acciones y un tratamiento pedagógico personalizado, según las carreras, y que abarca aspectos sociales, culturales, vocacionales, así como familiares, de quienes se matriculan[9].

Todos estos problemas del acceso, la calidad académica y la permanencia en la educación superior se plantean en condiciones de las nuevas exigencias del desarrollo social, y también por los cambios que se vienen implementando en los planes de estudio. Merece destacarse en tal sentido el énfasis que hoy está teniendo la enseñanza activa, participativa, y la modalidad de estudios y actividades docentes "no presenciales", lo cual adiciona un conjunto de factores de riesgo académico a quienes se matriculan en los centros de educación superior. Factores familiares, comunitarios y escolares precedentes pueden incidir en el desempeño académico de los estudiantes en esas nuevas condiciones.

Por último, no se puede pasar por alto la relación que guardan todas estas medidas con el perfeccionamiento del sistema de acreditación de la calidad de los currículos, el proceso pedagógico, el escenario institucional, y las modalidades o programas de formación, superación y capacitación posgraduada. Para tales efectos se manejan criterios e indicadores cuantitativos y cualitativos que dan cuenta de la calidad de los recursos humanos (profesores y estudiantes), de la base material o infraestructura material para las actividades docentes, y de la gestión del proceso de formación, superación y capacitación profesional. Estos

---

8 El diagnóstico de gramática realizado a 150.655 estudiantes que cursaban los últimos años en las sedes universitarias en 2008, arrojó que 20.000 no aprobaron, y de ellos, 7.900 concluían sus estudios ese año. Quienes desaprobaron asistirán a clases de ortografía y redacción: si la aprueban, podrán concluir sus tesis y graduarse. Antes el español y la historia se exigían sólo a quienes optaban por carreras pedagógicas y de humanidades, y matemática a quienes ingresaban en carreras de ciencias naturales. Los exámenes se podían aprobar con 30 puntos de 100. Los matriculados en las SUM, y a través de otras fuentes como la del servicio militar, no tenían que realizar exámenes de ingreso a las universidades.

9 Consúltese a Jorge, M., "Acerca de la estrategia de permanencia en ciencias técnicas". Disponible en: http://www.google.com.cu/search?hl=es&q=estrategia+permanencia&btnG=Bus. También puede consultarse http://www. biblioci encias. cu/gsdl/collect/libros/index/assoc/HASH15d9.dir/doc.pdf al respecto.

criterios están funcionando en la evaluación de las sedes universitarias centrales y municipales, y permiten detectar y resolver los problemas que afectan la calidad académica universitaria.

Como puede apreciarse, las estrategias ministeriales e institucionales para encarar la problemática de la sobrerrepresentación clasista parten del reconocimiento de que el origen social está incidiendo en el acceso, y que para atajar los desbalances en tal sentido se requiere, por un lado, ampliar el acceso y diversificar las modalidades de estudios, y por otro, mayor rigor en la selección, perfeccionamiento de los currículos y de las actividades docentes presenciales y no presenciales, así como la nivelación del aprendizaje (cursos introductorios). En la misma perspectiva se contempla la promoción de un clima institucional (residencial y áulico) que propicie la permanencia y la calidad académica universitaria.

La problemática en cuestión ha sido objeto de investigación. A partir de los noventa comienza la sociología cubana a tematizar y visualizar la sobrerrepresentación de profesionales, mujeres y personas de piel blanca en el sistema de educación superior. Ilustra este interés el trabajo de las sociólogas cubanas María Isabel Domínguez y María del Rosario Díaz (1997), del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

En *Educación e integración social de la juventud cubana*, la socióloga cubana María Isabel Domínguez trae a colación un conjunto de datos que reflejan la situación al respecto. Destaca que en los ochenta, bajo las condiciones de masificación educativa, la escolarización terciaria llegó a situarse cerca del 20% de los jóvenes entre 18 y 24 años. Para esa fecha la educación superior representaba el 8,3% del total de matrícula en las distintas enseñanzas, proporción que continuó ascendiendo hasta fines de la década, llegando a representar el 9,6% del total. En tales circunstancias emerge un desbalance entre la oferta de egresados y las demandas de la economía, así también en la pirámide de calificación con un nivel superior que no disponía de adecuadas proporciones en los niveles medio y básico. Entonces creció el rigor del ingreso y la selección, creció la enseñanza media técnico-profesional, y se revisaron los perfiles de muchas especialidades.

Con relación a este asunto, la autora plantea que por esa alta demanda, aunque la oferta de plazas para realizar estudios superiores continuó siendo elevada hasta 1991-1992, la mayor selectividad para el ingreso comenzó a dejar sus huellas en el acceso de diversos grupos sociales. Como resultado, comenzó a tener lugar un proceso de autorreproducción de los profesionales, es decir, el predominio de estudiantes cuyos padres fueron universitarios. Es precisamente en este contexto que se observa una reducción de profesionales procedentes de la clase obrera y campesina, del 89% en los años sesenta, al 62% en los ochenta.

En la enseñanza primaria, secundaria y preuniversitaria en el 2005 se aprecia que el 76,8% procedía de la clase obrera, el 14,5% de la campesina y el 8,6% de la intelectual; un 59,1% correspondía a mujeres (Canfus, 2006).

Para fines de ese período, casi el 40% de los estudiantes universitarios eran hijos de profesionales (Domínguez et.al., 1990). Esta concentración del estudiantado universitario en determinados sectores con mayores ventajas educativas, culturales y económicas tiene sus expresiones desde niveles de enseñanza inferiores —tal como ya se avizoraba en los ochenta—, solo que la reducción de la oferta educativa terciaria ha favorecido el fortalecimiento de *circuitos de excelencia* que inciden sobre la diferenciación posterior desde edades tempranas. Esos circuitos se originan en la familia y tienen una mayor expresión en los institutos preuniversitarios vocacionales (IPVCE), que es donde más se concentra el acceso al nivel superior.

La sobrerrepresentación de los hijos de los intelectuales y profesionales, y de mujeres, en el ingreso a la educación superior, también apunta a factores asociados tanto a la clase social como al mayor rigor en la selección.

Al entrar en el análisis de los noventa la autora destaca consecuencias subjetivas en la percepción social del papel de la educación; el sentido de ésta deja de ser el canal exclusivo de movilidad social y pierde su espacio como vía de acceso a un mayor nivel de vida, es decir, se deteriora su lugar como mecanismo favorecedor de estatus social. Estos procesos inciden en los cambios de la valoración social juvenil respecto de la educación. En las investigaciones sociológicas cubanas se constata que la educación en general sigue siendo valorizada sobre todo en sus funciones cognoscitiva, relacional, socializadora de hábitos, proporcionadora de estatus social, pero se ha desvalorizado o devaluado en parte su función económica, entendida como fuente de inserción laboral en determinada posición de la estructura ocupacional de la sociedad, a través de la cual se logra la emancipación económica.

Quizás este fenómeno esté asociado al hecho de que a un grupo importante de jóvenes varones no les incentive continuar los estudios y optan por oportunidades de trabajo atractivos desde el punto de vista salarial, en tanto que las mujeres jóvenes no tienen culturalmente sobre sí el peso del sustento monetario y entonces, dadas las oportunidades que brinda el sistema y las exigencias familiares, se propicia que culminen su carrera en los centros de educación superior.

Tomar a Bourdieu en serio

No se puede abandonar la producción cultural a la suerte del mercado o a la graciosa complacencia de un mecenas.

Pierre Bourdieu

Como se dijo, la problemática de la sobrerrepresentación de profesionales y mujeres se trata en los trabajos sociológicos de Bourdieu. Pero se podría hablar también de que Bourdieu proyecta una posición teórica y política muy familiar en Cuba y en el sistema de la educación superior: la referencia a Marx y la crítica al neoliberalismo.

En su *Contra el fatalismo económico* defiende la dimensión utópica contra el conservadurismo y el supuesto realismo económico fatalista neoliberal actual, que invoca la relación entre progreso, razón, ciencia y economía con vistas a "relegar el pensamiento y la acción progresiva a un estatus arcaico" y pauta el mercado financiero y la ganancia como árbitro fundamental de las cuestiones sociales. Bourdieu denuncia la paradoja del *laisser-faire* que el neoliberalismo esgrime y las consecuencias de los ajustes neoliberales, tales como la destrucción de los sindicatos, el desempleo masivo, el crecimiento de la inseguridad social y de delincuencia juvenil, crimen, drogas, alcoholismo, y la reaparición de movimientos políticos de corte fascista.

Bourdieu contrapone al conservadurismo neoliberal la necesidad de construcción de una voluntad utópica europea que redimensione el Estado, los sindicatos, el sistema educativo y la relación entre política económica y política social, al tiempo que demanda mayor intervención de la sociología en las decisiones políticas (en comparación con la economía). Al respecto dice: "Me gustaría plantear la pregunta acerca de los costos sociales de la violencia económica y por lo tanto intentar diseñar las bases para una economía del bienestar que tenga en cuenta todas las cosas que la gente que dirige la economía, y los economistas, excluyen de los cálculos más o menos imaginarios en cuyo nombre pretenden gobernarnos".

En una conversación que sostuviera con Hans Haacke habla de la función de los intelectuales de izquierda, en las condiciones del hundimiento de los regímenes socialistas, y defiende la idea de un intelectual más crítico y menos gestor al servicio del poder estatal, de ahí que se refiera a la necesidad de que el Estado entre a jugar su papel en las cuestiones sociales, que inclusive asegure el desarrollo de la cultura crítica contra el poder económico del mercado y también contra el poder político del Estado mismo. Aboga por "un pensamiento verdaderamente crítico que debe comenzar con una crítica de los fundamentos económicos y sociales del propio pensamiento crítico", y demanda, con relación al desarrollo del

arte y la literatura, un reforzamiento de la ayuda estatal que contrarreste tanto al liberalismo como al estatalismo.

Otra de las entrevistas donde Bourdieu expresa su antineoliberalismo es la que sostuvo con Roman Leick y Dieter Wild, titulada "Los motivos de la ira"[10], donde se refiere a las políticas de Margaret Thatcher y Felipe González, en el contexto de la propuesta alemana de un Deutsche Bundesbank, es decir, de un banco central que ofreciera una especie de unidad o unificación monetaria europea. Con relación a este asunto escribe: "Es una política unidimensional. ¿Por qué nadie habla de unificar las conquistas del Estado de bienestar en Europa y de que cada país cuente con los mismos derechos sociales? Hay que crear un poder [europeo] fundado en un Estado de derecho al que se supedite la economía a través de una estructura jurídica. La relación patrón-trabajador debe replantearse. Sobre todo, hay que controlar el *dumping* social porque es la causa del desempleo. Así mismo, habría que impulsar un pacto europeo de crecimiento económico y creación de empleos". Y vuelve a la denuncia del neoliberalismo como fatalismo económico que, a fin de cuentas, da al traste con las utopías sociales y hace retornar con nuevo atuendo el capitalismo salvaje o salvajismo capitalista.

En la referida entrevista, con respecto de la "muerte del Estado de bienestar" y sus consecuencias sociales, apunta: "En los Estados Unidos el hundimiento del Estado social —en realidad el Estado de bienestar nunca existió allí— va de la mano con el surgimiento del Estado policíaco. Desde hace más de dos años California gasta más en cárceles que en educación. Eso da mucho de qué hablar".

En la entrevista titulada "Los pobres ya no son haraganes, sino incultos", califica al capital financiero, a las grandes compañías de seguros y a los fondos de inversión y de pensión, como "una máquina infernal, sin sujeto, que impone sus leyes a los Estados mismos" y donde "la búsqueda del beneficio a corto plazo comanda toda la política de reclutamiento, la remuneración y la falta de planificación. Un mecanismo fundado en la institución de la inseguridad (...) de la precariedad". Se refiere también a la distribución del capital cultural y al racismo de la inteligencia asociado a los ajustes neoliberales.

El sistema social cubano, tanto en discurso como en hechos reales, se estructura por una lógica distinta al neoliberalismo. En medio de la crisis que padece el país, los fondos destinados a conquistas sociales como educación y salud, en vez de disminuir, han aumentado. Parafraseando a Bourdieu, el Estado cubano no ha

10 En esta entrevista Bourdieu ataca el discurso de Hans Tietmeyer sobre la desregulación del mercado financiero en Europa y las medidas de recorte neoliberal que han ocasionado desempleo. El texto salió en *Der Spiegel*, núm. 50, 1996, y fue traducido al español por Katja Benavides Kluck y Julio Antonio Fuentes. Disponible en: http://www.fractal.com.mx/F4bourdi.html.

renunciado al aumento de los capitales sociales y culturales, y los considera no sólo un derecho humano, sino también una condición importante para el desarrollo de la producción de bienes y servicios.

A Bourdieu también lo toma en serio la socióloga cubana Yisel Rivero Baxter en su trabajo "Cuba: ¿diferenciación social o desigualdad social?", donde concentra su análisis en la problemática del consumo cultural en los individuos. Con relación a esto, dice:

> En Cuba el consumo ha sido estudiado insuficientemente, debido, por una parte, a que en el pensamiento social y en las políticas implementadas se han considerado las relaciones objetivas como las esenciales y lo subjetivo como algo derivado, en este caso lo cultural, sin tener en cuenta su carácter constructor de la realidad, de forma tal que predominaba una centralidad en la dicotomía objetivo-subjetivo en las explicaciones de las relaciones sociales. Y por otra, a la fortaleza de las transformaciones llevadas a cabo por la revolución para ampliar el acceso al consumo cultural de los sectores populares, que si bien atenuaron las distancias sociales, invisibilizaron nuevos procesos de diferenciación, lo que implicó que éste no se configurara en un área en un área de investigación en sí misma, ni como componente importante de los estudios de la desigualdad (Rivero, 2006:212).

Refiriéndose al fenómeno de las desigualdades sociales, cita a la socióloga cubana Mayra Espina (2008), quien mediante un conjunto de puntos expresa la reestratificación social (clasista, de género y raza) que ocurre en Cuba, a raíz de la crisis de los noventa, como resultado adverso de las reformas económicas implementadas por el Estado para enfrentar esa situación.

En su estudio la autora justamente apela a Bourdieu para suplir esta carencia de estudios sociológicos cubanos; toma en consideración lo referente al capital económico y el capital simbólico, entendidos por él como principios de diferenciación. Y complementando los criterios de Bourdieu con los de Mayra Espina, una socióloga cubana observa que en las posiciones bajas y medias del espacio social se registra el mayor peso de la pertenencia al sector estatal, mientras que en el alto, el del sector informal. En esta categoría el intelectual del sector estatal está mayormente determinado por su capital cultural y social. Otros resultados de su estudio indican que los ocupados del sector estatal son más propensos a situación de riesgo y vulnerabilidad, y que el factor de diferenciación social tiene como fuente fundamental los ingresos, los cuales no siempre se corresponden con la cualificación de los individuos.

Su investigación se dedica una buena parte a visualizar las diferencias en cuanto a los consumos culturales, labores y *hobbies* que acostumbran en el tiempo libre y en vacaciones. La autora puntualiza: "Si comparamos las cosas que les gustaría hacer y las cosas que realmente hacen, entre los dos grupos, es oportuno destacar

que el segundo realiza actividades de su interés y lo que para ellos es algo habitual para el otro es una añoranza, aunque muchos de esos deseos se ven frustrados, precisamente por los bajos ingresos". Esas prácticas no sólo dependen del capital económico, sino también del cultural. Todo depende de criterios como, por ejemplo, la selección de las películas, las prioridades en cuanto a género, los motivos (entretenimiento o profundidad del contenido). Lo mismo acontece con la lectura y las manifestaciones artísticas. En todos estos escenarios el acceso a los bienes es diferente según el capital económico que se posea.

Una de las conclusiones de este estudio se presenta como corroboración del planteamiento de Bourdieu acerca de la doble dimensionalidad en la apropiación de un bien cultural, en lo que atañe a la necesidad de determinado capital económico y cultural. Sin embargo la autora deduce que el primero tiene un mayor peso, pues tal como se ha mostrado, aun cuando cuenten con el capital cultural necesario para interactuar con los bienes culturales, su total disfrute estará en dependencia de la solvencia económica del individuo". De ahí que la autora concluya también lo siguiente: "(…) se refleja cierta contradicción en la realidad cubana, pues se definen e implementan políticas educativas y sociales en aras del desarrollo del capital cultural de las personas, mientras que su capital económico no es priorizado con la misma fuerza, lo que conlleva en muchos casos a una disparidad en el progreso de ambos, mediando en sus consumos culturales (…).

A fin de cuentas, su estudio coincide con la hipótesis bourdiana de que los consumos culturales se perfilan como un espacio de desigualdad social donde, "si bien la posesión de un alto capital cultural favorece un mayor disfrute de los bienes que ofrecen, no determina su uso".

¿Estaría Bourdieu en línea con esa centralidad o preponderancia que se le otorga a lo económico? Philippe Corcuff, quien ha estudiado a fondo el entronque Bourdieu-Marx, destaca algunos puntos como la asimilación por Bourdieu de la noción de totalidad, y el énfasis en las dimensiones de dominación clasista y colectiva en las explicaciones de la sociedad en su conjunto y de los fenómenos sociales. Sin embargo, aclara que esa adopción se realiza sin caer en las interpretaciones objetivistas, economicistas, subjetivistas y voluntaristas inspiradas en Marx (Corcuff, 2002). El autor citado[11], además de hacer ciertas salvedades sobre los temas marxistas que están presentes en Bourdieu, sugiere la utilidad de sus conceptos no sólo por lo que hacen ver sino por sus zonas de sombra y sus insuficiencias, como se presenta en la epistemología sociológica que Bourdieu desarrolla con Jean-Claude Passeron.

11 Véase también Corcuff, Philippe, "Marx/Bourdieu: allers-retours sur la question des classes", Paris, *en ContreTemps* (éditions textuel), núm. 4, Paris, 2002.

Por otra parte, ciertos autores entienden que Bourdieu termina cayendo en la trampa del economicismo. Es el caso de Jeffrey Alexander, quien sugiere la asunción por Bourdieu de la interpretación althusseriana de Marx al decir que las estructuras simbólicas son tan reales y eficaces como las económicas (Gutiérrez, 2006). Justamente, esta dimensión simbólica de la sociedad y las relaciones sociales que se aprecia en Bourdieu constituye, según Jürgen Burchardt, una clave para entender por qué el sistema socialista cubano se mantiene en pie a pesar de colapsar el socialismo eurosoviético, del cual dependía económicamente en gran medida. En su "¿Deberían leer en Cuba a Bourdieu? Socialismo, estructura social y capital social" este sociólogo plantea que si seguimos las pautas establecidas por Bourdieu y otros sociólogos que trabajan el tema de las desigualdades y los cambios sociales, debemos admitir que

> […] en Cuba no existe hasta ahora ni desigualdad estructural, ni su forma materializada de exclusión social. El acceso a la dimensión del saber en la isla aún se distribuye de forma igualitaria y está socializada sin límites marcados. También impiden el aislamiento social la educación obligatoria general, el sistema de salud, el mínimo de abastecimiento estatal mantenido de forma regulada, y la promoción cultural. Estas ventajas sociales compensan aún la distribución asimétrica de los ingresos, dificultan la reproducción de la diferenciación social o étnica en la estructura social y, junto con la acción estatal, han impedido, hasta ahora, que la desigualdad se articule políticamente (…), y también constituyen una condición de estabilidad social y homogeneización política nacional (Burchardt , 2006).

Violencia simbólica, hábitus y reestratificación social

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

Pierre Bourdieu

En los años noventa, en correspondencia con la apertura crítica de las ciencias sociales cubanas hacia ciertos temas, llevó a su fin la tabuización existente hasta entonces de tocar temas como el de las desigualdades y los fenómenos de estratificación, polarización, segmentación, fragmentación o procesos de diferenciación social (de clase, raza, género), y ya no sólo se colocaban en el plano económico, sino que también en los de lo cultural y educacional, esto es, en el acceso a los bienes espirituales o simbólicos, su apropiación y uso. Las transformaciones recientes que se implementan en la educación superior, unidas a las estrategias de permanencia acogidas por los centros universitarios, muy bien podrían encontrar fundamentación sociológica en Bourdieu.

Pero en Bourdieu se trata un tema que, a mi modo de ver, debería ser considerado en la explicación y solución del problema de la sobrerrepresentación de profesionales y

de mujeres en la educación superior cubana: el de la "violencia simbólica" que ejerce la escuela por medio del *hábitus* que inculca a través de los currículos explícitos y ocultos, y de las "acciones pedagógicas" y el "trabajo pedagógico", que le son afines.

Como se conoce, en Bourdieu y Passeron el concepto de *hábitus* alude a aquellas disposiciones o estructuras a menudo no conscientes que el individuo (*hábitus* individual) y los grupos (*hábitus* de clases) asimilan, adquieren, construyen o interiorizan en los contextos socializadores (familia, escuela, trabajo, etc.). A partir del *hábitus* los actores perciben, piensan, actúan y se exteriorizan de una manera que les es propia. Esos *hábitus* pueden cambiar o alternarse, cuestión que se alude en Bourdieu cuando, en sus últimos escritos, habla de "*hábitus* discrepante", por ejemplo: cuando una persona que procede de clase burguesa pasa a vivir en un ambiente de clase pobre, alterna ambos *hábitus* (Corcuf, 2002). En tal sentido, pudiera hablarse también de la alternancia entre el *hábitus* familiar y el *hábitus* escolar, el *hábitus* popular y el *hábitus* académico, en cuanto a experiencias de enseñanza y aprendizaje se trata[12].

Quizás la situación en que los profesores y alumnos se encuentran expresa elementos de ambos *hábitus*, reflejando bien este proceso, cual podría ser el caso de estudiantes que en determinados momentos requieran o pidan que el maestro se muestre como un padre o amigo cómplice, o cuando el docente proyecta un quehacer pedagógico paternalista (monológico, autoritario y bancario) o democrático (dialógico y participativo).

El trabajo pedagógico de inculcación de un *hábitus* que se hace en las escuelas y en la familia tiende, según Bourdieu, a garantizar su legitimidad, reproducción y durabilidad, atendiendo a los factores que definen las clases. Esos factores, que interactúan o se refuerzan, son no sólo económicos sino también sociales, ideológicos y culturales, que nos socializan o insertan socialmente en una clase dominante o en una clase dominada.

Obviamente existen relaciones de continuidad y ruptura, así como de condicionamiento entre el *hábitus* que se tiene y aquel que se adquiere al entrar en un nuevo escenario. Bourdieu y Passeron recalcan en su teoría e investigaciones que los *hábitus* que aprendemos al pertenecer a una familia y una clase determinan la asimilación del *hábitus* escolar académico. Se trata de la relación entre el *hábitus* ya inculcado y el que se quiere inculcar, lo cual podría interpretarse como que se pueden intercondicionar, es decir, que uno incida en el otro y viceversa. El trabajo de inculcación, para ser efectivo, ha de tomar en cuenta este factor de distancia entre los *hábitus*.

12 En tal sentido es sabido que el concepto de *hábitus* en Bourdieu contrapuntea con la idea filosófica de la preeminencia del sujeto y del mundo como representación, y también con la tesis conductista, que entiende la acción social en términos de la relación estímulo-respuesta.

Sería interesante hacer investigaciones que constaten si ese trabajo es de ruptura o de continuidad entre los *hábitus* y en qué medida incide en la eficacia de la inculcación que la educación superior cubana promueve.

El manejo de la ruptura entre los *hábitus* puede influir, igualmente, en la reproducción o reducción de las diferencias sociales. Son los casos a los cuales Bourdieu presta atención, en que el *hábitus* académico se presenta como legítimo, y el *hábitus* que trae el alumno como ilegítimo. Tras ese efecto de legitimidad se esconde la violencia simbólica, a través de la cual la escuela es una de las instancias que impone "a la fuerza" ciertos significados. Esa fuerza aumenta precisamente en la medida en que se disimula y se presenta como legítima, natural o racional.

Desde este punto de vista, todo sistema educacional, a través de la acción pedagógica y el trabajo docente, impone arbitrariamente la cultura de los grupos y clases dominantes, ya sea en el contexto social "externo" en que se inserta la escuela, como al interior de ésta.

Por lo tanto, se deshacen las pretensiones de neutralidad social, axiológica, ideológica y cultural de la escuela. De ahí entonces, también, que los problemas del acceso, el rendimiento académico, las dificultades en el estudio y la mortalidad académica (baja) asociada a las clases que portan un *hábitus* alejado del que inculca la escuela, se deben no a la desventaja del capital económico sino del capital social y cultural, reforzado justamente por la violencia simbólica que la escuela ejerce mediante el trabajo y los actos pedagógicos.

Esas acciones pedagógicas, al dimensionar el *hábitus* escolar que se quiere inculcar, dimensionan también de forma encubierta el *hábitus* de las clases cuyo capital simbólico está en línea con el de la escuela. Quienes se hallan en ventaja son también los elegidos, y pueden desenvolverse en la institución escolar con mayor soltura y oportunidades de éxito, y por lo tanto, serían los que, asimilando mejor el *hábitus* inculcado, se encontrarían en mejores condiciones de acceder a los escenarios laborales y de distracción en manos de la clase que ostenta el poder y que lo impone mediante la violencia simbólica de la escuela.

En buena lid, si en nuestro país se quieren homogeneizar los hábitos de quienes acceden a la universidad: hijos de obreros, campesinos, intelectuales, dirigentes, se deberían atender las desigualdades sociales que provoca, legitima y reproduce solapadamente el *hábitus* escolar y el trabajo de inculcación pedagógica.

Especialistas cubanos están sugiriendo la introducción de la dimensión de la violencia en los estudios educacionales cubanos, entendida preferentemente como una acción consciente y deliberada, y como ejercicio inadecuado de la fuerza (ante negociación), según la socióloga Clotilde Proveyer, o como resultado de

una presión social o estado de desespero, en opinión de Denia García Ronda. Por otra parte, el reconocimiento de que se trata de un comportamiento construido, cultural y aprendido, y no sólo físico, sino también lingüístico, abre las puertas a su crítica y deconstrucción.

La violencia epistemológica en la universidad y su incidencia en la reproducción social

Y pienso que si no empezamos a cortar la espirar de la violencia desde la educación, estamos condenados al fracaso.

Clotilde Proveyer, socióloga cubana

Basándome en este concepto, y asumiendo pautas del ejercicio de "vigilancia epistemológica", propuesto por Gastón Bacherlard, me atrevo a proponer la hipótesis de que un factor incidente en la reproducción de las ventajas y dominación socioclasistas en la educación es la "violencia epistemológica". Me refiero a un *hábitus* predominante que se acompaña o lleva tras de sí una epistemología que precisamente conlleva a la legitimación y reproducción de ese *hábitus* o de ese capital cultural asociado a la clase intelectual. Esa "violencia epistemológica" suele ser inadvertida por los profesores y los directivos.

Es el caso típico que se puede dar en aquellas carreras universitarias que dentro del *hábitus* académico encuentran la descalificación abierta o solapada del saber popular, ancestral, tradicional de las clases obreras y campesinas. Al presentarse el saber científico como absolutamente superior a ese saber, ¿acaso eso no engendra desigualdades entre los hijos de campesinos y profesionales que ingresan a las universidades?[13].

En nuestro sistema de educación superior, a tono con el predominio que tiene la epistemología moderna y positivista, se es muy proclive a un trabajo pedagógico más bien ruptural, es decir, donde se propicia la ruptura "violenta" entre los *hábitus*. Lo mismo sucede en sentido inverso, cuando el educando inculca elementos del *hábitus* escolar o académico dominante en su medio de procedencia, esto es, en la comunidad y en su familia.

Y resulta que tras la supuesta universalidad de los conocimientos postulada por esa epistemología dominante se esconde la legitimidad y reproducción de la cultura profesional dominante, costando mucho trabajo entronizar el enfoque personalizado, tener en cuenta los estilos de aprendizaje, como el aprendizaje con ritmo propio, y la preparación vocacional, académica y profesional de los estudiantes. Digamos que en aras de esa universalidad cognoscitiva —que tiene que ver con la

13 Recuerdo en una ocasión que los estudiantes de arte se refirieron a las dificultades culturales de otras carreras y sin embargo ellos no conocían nada sobre cultura técnica, deportiva o agraria.

influencia de la concepción epistemológica o *episteme* moderna (baconiana y cartesiana) y positivista de la razón o de la racionalidad— se sacrifica, se devalúa y se descalifica la experiencia o *hábitus* familiar-popular de los hijos de obreros y campesinos, de quienes proceden de los territorios alejados de los enclaves de esa racionalidad.

Bajo esta concepción predominante en la educación superior, la calificación tiene que ver más con el saber adquirido que con la disposición o actitud del estudiante de obtenerlo, lo cual ocurre principalmente cuando el profesor, compulsado por los patrones de calidad institucional y ministerial, asume que quienes tienen conocimientos certificados están en mejores condiciones de aprender los saberes universitarios. De ahí que para ese *hábitus* dominante interese más el capital cultural que se posee o debe poseerse, según determinados criterios tomados arbitrariamente, que la capacidad expresa del estudiante para producir el saber en correspondencia con su experiencia vital.

Parafraseando a Bourdieu cabría decir que, en la medida en que el "campus universitario" sucumbe ante los embates estigmatizantes y marginadores de esa epistemología entronizada en el *hábitus* que inculca, reproduce las desigualdades, y por lo tanto, las desventajas de los estudiantes, ya no solo en cuanto al acceso, sino también a la permanencia y el egreso. Se trata de una violencia epistemológica que reproduce y legitima determinado régimen de dominación simbólica.

Esa violencia epistemológica está entretejida en el diseño curricular y en la implementación del currículo. Se impone el análisis crítico de esa violencia simbólica y epistemológica que se solapa en el currículo (sea explícito u oculto), para neutralizar los elementos que en sus marcos tributa a la reproducción de las desigualdades escolares de quienes ingresan, según su origen social.

Hay violencia epistemológica cuando un profesor se empeña en inculcar a los estudiantes que la veracidad de un contenido está totalmente garantizada, "está probado científicamente", o "eso lo dijo una autoridad científica". Así sucede también cuando inculca el dogma de que el conocimiento científico es absolutamente superior[14] o da preferencia a una teoría y ridiculiza las demás. Se trata de una práctica muy común y que se refleja en los textos básicos de las asignaturas.

La violencia epistemológica se da, en esencia, cuando se reproduce una determinada visión de la realidad y el conocimiento mediante su imposición, esto logrado en una situación asimétrica de comunicación y poder donde la relación dialógica y de negociación está ausente.

14 Sobre el dogmatismo en la educación científica recomiendo dos obras de Paúl Feyeraben: *Contra el método y La ciencia en una sociedad libre*, donde se refiere a la imposición violenta del saber científico moderno sobre el saber tradicional.

Un autor que trata a fondo el tema de la violencia epistemológica en el currículo (Fernández, 1995) la define como "la percepción fragmentaria de la realidad en múltiples aspectos separados, aislados entre sí, que se traducen en una parcelación y fragmentación del saber", lo cual en el currículo se refleja en el "asignaturismo" y el "nocionismo".

Pero no se trata de la violencia con respecto a las realidades estudiadas, sino de lo que se le exige a los alumnos. Es cuando la fragmentación y el aislamiento operan en la clasificación y etiquetamiento de los alumnos en función de la calificación y las notas cuantitativas, centradas en un producto final. En otras palabras, cuando el alumno ejerce esa violencia que le inculcan respecto de la realidad, también es víctima de una violencia curricular epistemológica que lo compulsa a ello.

La sobrerrepresentación de mujeres y estudiantes de piel blanca en las universidades cubanas

No podría, sin embargo, sobreestimarse la importancia de una revolución simbólica que busca trastocar, tanto en los espíritus como en la realidad, los principios fundamentales de la visión masculina del mundo

No se excluye a negros y mestizos de las aulas, pero sí se les excluye del contenido de los programas de estudios y los planes de las asignaturas. Aunque al excluir al negro, estamos excluyendo al llamado blanco, porque esa es también su cultura.

Esteban Morales, investigador cubano

Según las citadas investigadoras sociólogas cubanas, a la par de la sobrerrepresentación de la clase profesional en la educación superior, se observa la sobrerepresentación del género femenino, y de las brechas de género en materia de empleo, vulnerabilidad y empoderamiento. ¿Qué podríamos tomar de Bourdieu en el abordaje de este asunto?

La socióloga Dayma Echevarría describe dos tendencias. Una se refiere a la concentración de mujeres en sectores típicamente femeninos como los servicios, y la otra, en la escasa presencia de mujeres en puestos típicamente masculinos, como la dirección. Si en 1980 por cada 100 hombres ocupados, 10,7 eran dirigentes, y de las mujeres ocupadas solo 5,4 ejercían la dirección, en el 2002 por cada 100 hombres ocupados 12 son directivos, mientras que 6,7 mujeres se encuentran en igual posición (Echevarría, 2006:30).

En una investigación cualitativa que esta socióloga realizara en compañías de dos grupos empresariales, constata la existencia de factores y valores relaciona-

dos con la cultura organizacional que afectan el acceso de las mujeres a cargos de dirección, como el presentismo. “Puesto que el patrón de éxito del dirigente incluye una alta dedicación al trabajo, incluso en ocasiones por encima de la familia, la socialización genérica de las mujeres entra en contradicción con estas exigencia y hace que ellas prefieran autoexcluirse de las promociones jerárquicas” (Echevarría, 2006:40).

¿Qué puede estar incidiendo en la sobrerrepresentación de mujeres en la educación en general y en la educación universitaria en particular? Probablemente se entretejan diversos elementos, cada uno de los cuales se manifestará con más o menos fuerza, según los contextos.

En el trabajo de Dayma Echevarría se puede entrever el énfasis que se le ha venido dando en Cuba a la elevación del nivel de las mujeres y de las trabajadoras, como factor a tener en cuenta para explicar la sobrerrepresentación femenina en la educación.

A esto cabría agregar que la economía cubana experimenta un giro hacia los servicios, lo cual moldea el amplio el acceso de las mujeres a esta categoría ocupacional. La gran cantidad de mujeres técnicas y profesionales que se desempeñandose en la salud pública, sobre todo en la atención de enfermería a pacientes, por demás una profesión que tradicionalmente la realizan ellas, es otro aspecto a tomar en serio. Algunas esferas de los servicios asimiladores de gran cantidad de mujeres son el turismo, la educación y la gastronomía, considerados empleos típicamente femeninos.

En el escenario institucional universitario habría que ver la representación femenina según los perfiles profesionales o carreras. Es el caso mencionado arriba: las mujeres representan mayoría en educación y enfermería.

Pienso que deben considerarse también otros factores asociados al periodo especial (de crisis económica) y a las representaciones sexistas vigentes en la sociedad cubana (cristiana latina, católica y socialista). Me refiero al hecho de que cuando se desató la crisis, en muchos de los hogares cubanos se hicieron sentir las presiones del sustento monetario, tradicionalmente recaído en los hombres. Lógicamente, ante tal presión, el acceso y la continuidad educativa se hacen más difíciles para ellos.

Por último, cabe considerar que en Cuba ha funcionado con éxito la insistencia social, institucional y familiar de que las mujeres alcancen los más altos niveles educacionales, como estrategia de emancipación social del poder masculino.

No es difícil darse cuenta de que al entrar en las universidades el género femenino es sometido a las embestidas de la violencia simbólica y epistemológica del centro universitario, el cual precisamente enmascara las brechas de género inherentes desde el currículo. Actualmente la epistemología feminista o los estudios de género suelen denunciar el sexismo presente en la enseñanza de las ciencias en las escuelas y en las tradiciones de investigación en los marcos de las comunidades e instituciones científicas[15].

En cuanto al desigual acceso de las razas, se ha constatado:

- Mayor presencia de trabajadores blancos en labores ventajosas (turismo, empresas mixtas);
- Predominio de negros y mestizos en actividades de la industria y la construcción del sector tradicional;
- Mayor presencia de blancos en los grupos socioocupacionales calificados y de trabajo intelectual en el sector emergente;
- Aumento de la proporción de blancos a medida que se asciende en el nivel de dirección;
- Concentración de las remesas familiares en la población blanca;
- Sobrerrepresentación de la población negra y mestiza en las viviendas más desfavorecidas;
- Predominio, en las representaciones raciales, de una evaluación negativa hacia los negros y una positiva hacia los blancos, lo que opera como un factor de reproducción a escala simbólica de las desigualdades;
- Una proporción importante de estudiantes negros concluye sus estudios al finalizar el noveno grado, mientras que los mestizos tienen fuerte presencia en la enseñanza politécnica y los blancos son mayoría entre los estudiantes universitarios (Domínguez y Díaz, 1997; Espina, 2008).

El tema de las razas y el racismo, como dijera Esteban Morales en *Cuba: los desafíos del color,* probablemente sea el más complejo, "desconocido" y difícil de nuestra realidad social. "Eso parte de que hubo consenso generalizado de que la revolución había echado por tierra este problema". Hoy en día se reconoce la existencia de prejuicios y desigualdades raciales, no sólo en cuanto a representación se trata en el ámbito ocupacional, mediático, cultural, deportivo o educacional, sino también en cuanto a que los contenidos, o en términos de Bourdieu y Passeron, las estructuras simbólicas que se transmiten, silencian el conflicto, reducen el problema racial al clasismo; aluden a "lo cubano" excluyendo la consideración racial y etnocultural africana, etcétera.

15 Recuerdo a una alumna de mecanización que en el curso de ciencia, tecnología y sociedad presentó una ponencia acerca de que esa carrera y el sistema científico tecnológico al cual tributan pecan de sexismo a la hora del diseño de las maquinarias. Los varones trajeron a colación el dogma de la neutralidad ideológica y sexista de la ciencia. Lo mismo ocurre entre los estudiantes de la carrera de cultura física y deportes.

En Cuba la ideología oficial promovió lo que Cameron McCarthy en *Racismo y currículo* echa en cara a Bourdieu y Passeron acerca del privilegio que se le otorga al análisis de las clases y el aplazamiento de la cuestión de la desigualdad racial. No se trata de un enfoque desacertado, pues es verdad que "lo blanco se identificó siempre con la riqueza, el control de la economía, el privilegio, la cultura dominante, el poder. El negro, por su parte, se identifica siempre con la pobreza, el desamparo, las culturas sojuzgadas y discriminadas, la ausencia de poder. Lastres que aún no han sido superados y que todo parece indicar, determinadas fuerzas dentro de nuestro ambiente social aún pretenden perpetuar" (Morales, 2006).

Pero, siguiendo los razonamientos de Bourdieu y Passeron en torno a las desigualdades presentes en el plano simbólico en el *campus* escolar, es posible entender algunos de los asuntos que apuntan a la "violencia epistemológica" ejercida en la escuela e incidente en las ventajas o desventajas, sean clasistas, como vimos, o raciales, como se está sugiriendo ahora:

1) La historia escrita de Cuba continúa siendo en lo fundamental hegemónicamente blanca, existiendo aún muy poco de su contenido que exprese el papel desempeñado por los esclavos y la población negra y mestiza.
2) Las culturas "negras" que vinieron de África son recogidas casi que sólo en las bibliografías, como religión o folclor; casi nunca como filosofía, cosmogonía y pensamiento, existiendo pocas excepciones importantes al respecto.
3) A pesar de los esfuerzos realizados, la literatura y la intelectualidad africana son prácticamente desconocidas en Cuba.
4) Se sabe muy poco sobre la historia de los negros y mestizos que tomaron en masa muchos oficios, empleos, y se asentaron en ellos, durante los siglos XVIII y XIX, generando, particularmente en La Habana, una cierta clase media.
5) La familia negra o mestiza y sus redes de parentesco están casi ausentes de nuestra historia escrita, también con muy pocas y honrosas excepciones.
6) De la mujer negra y mestiza dentro de la sociedad cubana, durante el siglo XIX y principios del XX, e incluso hasta hoy, se conoce muy poco todavía (Morales, 2006).

Morales plantea:

> "Nuestra educación no podría ser calificada como racista, por cuanto todas las personas, independientemente de su clase de procedencia o color de la piel, tienen acceso a ella, en igualdad de condiciones y tratamiento. Pero, mirando más profundo, observamos que los troncos formativos de nuestra nacionalidad y de nuestra cultura no se integran equilibradamente dentro del contenido de la educación que se imparte. No comparten por igual el contenido de nuestros planes de estudio y programas. Niños o jóvenes, blancos, negros y mestizos, no se sientan en las aulas a recibir una enseñanza que por igual los asuma como parte de una sociedad uniétnica

> y multirracial. La respuesta, creemos, es bien sencilla: en nuestra educación aún son alimentadas las tendencias al "blanqueamiento".
>
> Educamos eludiendo mencionar el color, con todas sus implicaciones, enseñanzas y reconocimientos. Por lo cual, querámoslo o no, en la práctica, ¿educamos para ser blancos? Porque, si aún vivimos en una sociedad que conserva y alimenta parámetros de hegemonía blanca y al educar no mencionamos el color, ¿para qué color educamos? Resultando entonces que no se excluye a negros y mestizos de las aulas, pero sí se les excluye del contenido de los programas de estudios y los planes de las asignaturas. Aunque como expresamos, al excluir al negro, estamos excluyendo al llamado blanco, porque esa es también su cultura. Creyendo que con ello se hace un bien. Pero lamentablemente, estamos desconociendo, que poco importa que dos niños de color diferente sean amigos, anden de la mano en la escuela, incluso lleguen a tener relaciones amorosas, si sentados en el aula no reciben contenidos académicos que por igual los asuma y presente mutuamente como forjadores de una nación uniétnica y multirracial. Cuando crezcan, lo más probable es que cada uno tome su camino. Podrán salir de ese experimento algunos matrimonios interraciales, pero no habremos avanzado mucho, ni todo lo que hubiéramos podido. En realidad, todo ello concluye, lamentablemente, en un ambiente social que tiende aún a transmitir a los negros y mestizos, a todos en general, que es mejor ser blancos (Morales, 2006).

A fin de cuentas, parafraseando al autor, se puede decir que en un contexto hegemónicamente blanco se transmiten discursos universalistas y una epistemología que, al desplazar la alusión a las diferencias raciales, las refuerza. Lo mismo que sucede con la marginalización o descalificación epistemológica de la experiencia obrera y campesina.

Conclusiones

Importante es empezar a desmontar todas esas estructuras que hacen que, con la educación y con el aprendizaje, vayamos legitimando la violencia.

Clotilde Proveyer[16]

La sobrerrepresentación de los intelectuales, mujeres y personas de piel blanca en la educación superior en Cuba es un fenómeno social que se debe analizar más allá de las circunstancias clasistas, sexistas y raciales, imperantes en el país durante la época colonial y poscolonial, antes del triunfo de la revolución de 1959, y que en medio de este proceso subsiste, en particular en el ámbito educacional.

En cuanto a la sobrerrepresentación de mujeres se manifiesta una ruptura histórica, pero, al igual que ocurre con la sobrerrepresentación de intelectuales y personas de piel blanca, se impone, tomando en serio a Bourdieu, analizar el papel de la escuela como instancia de reproducción socioclasista, de relaciones de domina-

16 Intervención que hiciera en el debate "La violencia como fenómeno cultural", auspiciado por la revista *Temas*, el 29 de septiembre de 2005.

ción y de las desigualdades sociales, dada la violencia simbólica ejercida a través del *hábitus* escolar (que disimula la relación de fuerza) y las acciones y trabajos pedagógicos realizados al amparo de la autoridad pedagógica.

Por lo tanto, si se quieren revertir esas tendencias es necesario trabajar por el desmonte de ese *hábitus* y transparentar la relación de fuerza que se disimula a través de la violencia simbólica asociada y entronizada en lo que Husserl llamaría mundo de la vida, o "experiencia dóxica", en términos de Bourdieu en *La dominación masculina*. Se trata, también en términos de Bourdieu, de proyectar acciones políticas capaces de enfrentar el "orden simbólico dominante", es decir, la "eficacia simbólica" del orden social.

En el caso de la ocurrencia de estos fenómenos en Cuba, debe considerarse que esa violencia simbólica ocurre tanto a nivel reflexivo como no reflexivo, por lo cual es necesario seguirle la pista. Su fuerza radica también no sólo en que se le otorga legitimidad y se disimula, sino también en que se ritualiza[17], y suele manifestarse de forma sutil, "como el hecho de levantar la voz. Si yo tengo la voz más gruesa que una persona que la tiene más débil, puedo ejercer más violencia sobre ella; tan sutil como, en un aula, defender una posición airadamente"[18].

La experiencia cubana le da razón a Bourdieu cuando plantea que la liberación de las víctimas de la violencia simbólica no puede lograrse por decreto, y que en todo caso, una revolución simbólica —léase también epistemológica— es algo a tomar en serio en la lucha por la emancipación social y la erradicación de las desigualdades y diferencias.

17 Para tratar este tema de la "ritualización de la violencia" en la educación, no hay nada mejor que consultar al sociólogo francés Michel Maffesoli, cuyos trabajos en tal sentido se inspiran en la fenomenología de Edmund Husserl, Martin Heidegger y Maurice Merlau-Ponty.

18 Ingrid Piedra, en debate "La violencia como fenómeno cultural", *Temas*, 29 de septiembre de 2005.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. (2000). "¿La sociología es una ciencia?", entrevista a Pierre Bourdieu, publicada en *La Recherche*, núm. 331. Traducción: Manuel Antonio Baeza R. Disponible en: http://www. udec.cl/~alas/revista/libros/bordieu.htm.

Burchardt, Jürgen. (2006). "¿Deberían leer en Cuba a Bourdieu? Socialismo, estructura social y capital social". Disponible en: www:http://pdf2.biblioteca.hegoa.efaber.net/ebook/6151/deberian_ leer_ en_ Cuba_ a_Bordieu.pdf.

Canfus, Jaime. (2003). Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en Cuba. CREFAL. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/cuba.pdf.

Comisión Electoral Nacional. (2008). "Parlamento cubano representa a diversos sectores sociales". Disponible en: http://www.radiobayamo.icrt.cu/noticia.php?id=1700.

Corcuff, Philippe. (2002). Aspectos desconocidos de la sociología de Pierre Bourdieu (1930-2002): de la renovación posmarxista de la crítica social al tratamiento de la singularidad individual. Disponible en: www.vientosur.info/documentos/Corcuff.pdf.

Domínguez, María Isabel. (2007). "Acceso a la educación y cuestiones de género en Cuba". Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org. ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0508D007.pdf.

_____. (2008). "Educación e integración social de la juventud". Disponible en: http://www.docstoc. com/docs/downloaddoc.aspx/?doc_id=3255066.

Domínguez, María Isabel; Díaz, María del Rosario. (1997). "Reproducción social y acceso a la educación en Cuba", La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Domínguez, María Isabel; Ferrer, M. E; Valdés, M. V. (1989). "Diferencias y relaciones generacionales en la clase obrera y los trabajadores intelectuales", La Habana: CIPS.

_____. (1990). "Interrelaciones clasistas y generacionales en la población cubana", La Habana: CIPS.

Espina, Mayra. (2008). "Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. Ambivalencias y perspectivas de la reestratificación social", en *Nueva Sociedad*, núm. 216.

Fernández Herrera, Alfonso. (1995). "Violencia estructural y currículo orientado a la paz", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 22, pp. 21-38.

Vecino Alegret, Fernando. (2003). "La universidad a las puertas del nuevo siglo: una visión desde Cuba". Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001172/117243S.pdf.

Granma. (2009). La Habana, año 13, núm. 204.

Gutiérrez, Alicia B. (2006). "Por una ciencia como las demás", en *Revista de Antropología Social*, vol. 15, Madrid: Universidad Complutense, p. 11.

Horruitiner Silva, Pedro. (2007). "El problema de la calidad, el acceso y la pertinencia", en revista *Pedagogía Universitaria*, vol. XII, núm. 4. Disponible en: www.nuso.org.

Morales, Esteban. (2006). "Cuba: algunos desafíos del color". Disponible en: http://www. afrocubaweb.com/News/algunoisdesafios.pdf.

Pérez, Dora; Barrio, Margarita; Cabrera, Ohilda; Padilla, Óscar. (2008). "Jóvenes con discapacidad en la universidad: ¿sólo enfrentan las barreras arquitectónicas?".

Rivero Baxter, Yisel. (2006). "Cuba: ¿diferenciación cultural o desigualdad social?", en Alain Basail Rodríguez (coordinador), *Sociedad Cubana Hoy*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, p. 212.

Vela, J. (2007). "Los retos de la nueva universidad cubana", Congreso de Pedagogía.

CAPÍTULO

4

Cuestiones epistemológicas sobre la reproducción

José Luis Moreno Pestaña
Profesor titular de Filosofía, Universidad de Cádiz
Miembro asociado extranjero (correspondant étranger)
del Centre de Sociologie Européenne.

Para explorar algunas cuestiones epistemológicas acerca de La reproducción, *necesito presentar cómo contactan Bourdieu y Passeron con dos redes intelectuales. Esas redes no siempre son exploradas cuando se analiza* La reproducción. *Sacándolas a la luz espero ayudar a comprender mejor qué potencialidades guarda* La reproducción *como modelo de argumentación sociológica. Algo que ni sus propios autores se atreven a reivindicar demasiado*[1].

Raymond Aron, "Un desarrollo francés de las redes weberianas"

En el momento en que se encuentra con sus jóvenes discípulos Bourdieu y Passeron, Raymond Aron (1983:349) era un sociólogo fundamentalmente teórico, entregado a una intensa actividad periodística y política e incapaz de asumir, como él mismo

1 Esta conferencia recoge una parte de la presentación a la edición española del *Razonamiento sociológico* (Madrid, Siglo XXI), obra de Jean-Claude Passeron, traducida por el autor de este texto. Con la referencia (E) remito a una larga entrevista realizada con Jean-Claude Passeron durante cinco días, en marzo de 2008, en Marsella. Agradezco a Jean-Claude Passeron y al centro de investigación SHADYC la excelente acogida. Esta entrevista no hubiera sido posible sin el apoyo del grupo de investigación de la Universidad de Cádiz "El problema de la alteridad en el mundo contemporáneo", al que pertenezco.

reconoció, los costos de una reconversión a la sociología empírica. Necesitaba, en tanto patrón de la sociología en la Sorbona, jóvenes sociólogos competentes. Los títulos del filósofo —que eran, también, los de Aron— le parecían suficientes para ello. Passeron llega a París cuando Bourdieu iba hacia Lille como profesor asistente de sociología, pues un antiguo amigo de Aron y tutor de la carrera de Robert Castel, el filósofo Éric Weil, había pedido un recomendado para la recién creada *licence* de sociología (Delsault, 2005:72). Una conversación entre ambos en un pequeño café cerca de la Estación de Lyon en París constituye su primer reencuentro. Según Passeron, Bourdieu, mucho tiempo después, le preguntó si existía todavía ese café —que entretanto había desaparecido— en el cual éste pensaba que habían "refundado la sociología" (E). En aquel encuentro, siempre, según su interlocutor, Bourdieu hizo un balance muy crítico de los pobladores del naciente Centre de Sociologie Européenne, y parecía bastante seguro de su propia línea de trabajo. Gracias al aprecio de Aron (a quien "se había metido en el bolsillo", le explicaba), Bourdieu pensaba imponerla. Con Passeron como asociado.

Aron no confiaba demasiado en Passeron, ni por su aspecto, ni porque le resultaba demasiado izquierdista, cosa que no le parecía Bourdieu, su discípulo preferido (Veyne, 1996:7-12). La influencia de Aron en la trayectoria de Passeron es, por un lado, institucional y, por otro, intelectual. Sobre lo primero, Aron ejercía como un patrón liberal y ayudó a sus discípulos a abrirse puertas, tanto situándolos en la universidad francesa como en un laboratorio presente en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS). Aron también favoreció a sus discípulos con su posición de intelectual anticomunista en general y, en particular, dentro del Congreso para la Libertad de la Cultura. Éste ayudaba a los intelectuales de las dictaduras anticomunistas y quizá gracias a ello Bourdieu y Passeron entraron fácilmente en España: primero con la investigación —gestionada por Aranguren en Madrid— sobre los museos, de la que saldrá *L'amour de l'art*; después, con su primer libro (*Los herederos*, publicado en 1964) rápidamente traducido (1967, Editorial Labor) y prologado por el propio Aranguren. Bourdieu y Passeron inscribieron sus tesis doctorales con Raymond Aron (Delsault, 2005:73), el primero sobre "Teoría crítica de la cultura", el segundo con una tesis sobre sociología de los intelectuales. Después de mayo del 68 no se podía permanecer con Aron, y tanto Bourdieu como Passeron lo abandonaron. Durante ese tiempo, Passeron, utilizando el apellido materno, publicó un artículo en la revista *Preuves*, impulsada por Raymond Aron, con el seudónimo Martin Drac (1964).

¿Cómo explicar la coexistencia de Bourdieu y Passeron con Aron, un hombre preocupado por el sufrimiento que la escuela pública podía causar entre las élites, obligadas, debido al ascenso de jóvenes promocionados desde las clases bajas (con los costos que eso implica), a sufrir la humillación de la movilidad social descendente (E)? (Passeron, 2005:57). Sería decir muy poco subrayar lo obvio:

Aron era un intelectual de fuste y un individuo de trato correcto la mayoría de las veces (Alain Touraine supo, el día de su tesis doctoral, que no siempre era así). El interés era común a ambas partes, aunque por razones diferentes: Aron podía dirigir un centro de sociología y utilizarlo como capital simbólico en sus empresas intelectuales y políticas[2], mientras que Bourdieu y Passeron encontraban la mejor manera de ejercer como intelectuales críticos en la universidad y en el mundo intelectual, que no es otra, como bien se sabe, que estar protegidos en la práctica por el servicio que se presta a un patrón conservador. Una relación de ese tipo deja latentes los conflictos, pero es difícil que por mucho tiempo. Se comprende la aparición de diferencias intelectuales y políticas —la sensibilidad conservadora de Aron sólo podía acoger *Los herederos* con desagradado— o las suspicacias personales: Aron sospechaba que Passeron oficiaba de submarino izquierdista y consideraba a Bourdieu un oportunista, ejemplo típico de los males de una movilidad social ascendente demasiado rápida ((E), Veyne, 1995:11-12 y Delsault, 2005:73).

El mismo Passeron (1995:107-110) nos ha dado, posteriormente, una explicación posible de dicho comportamiento. Para captarlo bien —porque en él hay una clave básica de las carreras intelectuales exitosas, al menos desde el punto de vista institucional—, resulta obligada una pequeña digresión teórica. Passeron analiza las posibles combinaciones entre los distintos tipos ideales de acción esbozados por Max Weber: por una parte, la racionalidad en cuanto a fines (que utiliza determinados medios para alcanzar fines claramente planteados); por otra parte, la racionalidad valorativa (cuya razón se funda en valores abrazados incondicionalmente: como exclamaba Kant: *Fiat justitia et pereat mundus* (hágase justicia [aunque] muera el mundo); en tercer lugar, una acción afectiva determinada por los sentimientos y, en cuarto lugar, una acción tradicional establecida por las costumbres.

Passeron considera múltiples combinaciones posibles: la racionalidad de fines se opone a la racionalidad en valores, afectiva y tradicional: este modelo de ética capitalista, difícil de realizar, no orientó el comportamiento, lleno de oscilaciones, de Passeron. Se pueden enfrentar la racionalidad en valores y la de fines a la afectiva y a la tradicional: en este caso, el agente es modélico, sabio donde puede y con principios ante todo. Si yo afirmase que ese hubiera sido el comportamiento de Passeron, esto no sería un análisis de una trayectoria intelectual, sino una versión disfrazada de las vidas de santos, pero ahora con un sociólogo como protagonista. (Como ese tipo de presentaciones abundan, me permito transmitirle al lector mis dilemas acerca de ese tipo de reconstrucciones cuando las encuentro: estamos ante la obra de un ingenuo, de un mistificador, o de alguien, lo cual es bastante común, que es ambas cosas a la vez). En tercer lugar, podemos enfrentar la racionalidad tradicional con el resto: con esa rigidez uno sólo se puede desenvolver en

2 Passeron cuenta que Aron tenía la pretensión de ser un Kissinger y que entre sus orgullos estaba haber tenido a Valery Giscard inscrito en tesis (E).

universos estáticos. La afectiva, en cuarto lugar, se puede confrontar al resto; tal es el comportamiento profético de quienes se niegan a traicionar —pero también a revisar críticamente— sus propios sentimientos. Para terminar, en quinto lugar, Passeron se pregunta por el resultado de una combinación entre racionalidad de los fines y racionalidad tradicional, frente a la combinación de racionalidad afectiva y valorativa. Según él, la pareja fines-tradición permite mantener el razonamiento respetando las lógicas de las diversas coyunturas vitales, frente a la emoción y la doctrina rígida (afectos más valores) que propenden a considerar toda la realidad según una tabla de valores homogénea.

La heterogeneidad de la combinación fines-tradición impide la erección de una exclusiva doctrina, permitiendo la práctica, con eclipses, de la racionalidad. Nótese que este argumento no es obvio. Una cosa es la existencia de diversas esferas de valor —del amor, de la profesión, la amistad…, decía Aron (1961:104) a propósito de Weber—, que exigen racionalidades epistémicas y prácticas diferentes, y otra es la reivindicación de la adhesión con eclipses a la racionalidad. En cualquier caso, sea o no discutible la elaboración de Passeron, tanto él como Bourdieu compaginaron la racionalidad instrumental con la sumisión a las tradiciones: cálculo de posibilidades académicas y actitud poco innovadora en la elección de patrón universitario. Cuando el patrón dejó de ser rentable debido a que, por un lado, en 1967 se supo que el Congreso por la Libertad de la Cultura estaba subvencionado por la CIA —Aron se escandalizó diciendo que no sabía nada, pero según muchos estaba al tanto desde hacía tiempo (Stonor Saunders, 1999:397)— y, por otro lado, el estallido de mayo del 68, la coexistencia se volvió insoportable porque se actuó para que así fuese, y, gracias a los recursos culturales e institucionales de los discípulos, fue abandonado.

Sin duda esta es una parte, pero no la única, de la historia. Porque intelectualmente Aron tenía una gran entidad y marcó decisivamente a Passeron, quizá mucho más que a Bourdieu. Aron propone a su joven asistente que explique a Weber, reducido a la categoría de "psicólogo social" por Georges Gurvitch en la Sorbona. Aron fue uno de los introductores de Weber en Francia, desde su tesis de doctorado, la cual 1938 le ocasionó los reproches de los universitarios durkheimianos que la juzgaron. De hecho, el lector de Passeron tiene la impresión de que éste desarrolla contra Bourdieu muchos de los argumentos que Aron, apoyándose en Weber, blandirá contra Durkheim —si no contra Georges Gurvitch—.

Weber había pasado relativamente desapercibido entre los durkheimianos, quienes habían prestado más atención a Simmel, Sombart, Brentano, Michels o Schumpeter. Durante los años treinta la sociología durkheimiana tenía todos los rasgos de una empresa intelectual esclerotizada, y fueron jóvenes filósofos los que importaron a Weber: su influencia, no se sabe si directamente relacionada

o no con Aron, se hizo presente en el muy heterodoxo Collège de Sociologie de Georges Bataille y Roger Caillois. Una lectura particularmente profunda de Max Weber abría la despedida que Maurice Merleau-Ponty realizaba del marxismo en *Les aventures de la dialectique*. Marxistas de cultura trotskista, y en general buena parte de la izquierda antiestalinista, se interesaban por los análisis de la burocracia de Weber. Siempre, según Pollak (1998:197-199), a quien sigo en este punto, la creación del título de sociología atizó la agresividad de Gurvitch: más alumnos significaba una crisis del control que éste ejercía en la Sorbona, con lo cual convenía desacreditar a los concurrentes. Por lo demás, Gurvitch ambicionaba una teoría sociológica global, mientras que Aron, elegido como profesor de la Sorbona en 1957, defendía el carácter circunstanciado y provisional de toda herramienta sociológica.

En su trabajo epistemológico de referencia (1901), traducido en Francia en 1965 (en *Essais sur la théorie de la science*), Weber defendía varias tesis indigestas para todo partidario de un paradigma sociológico unificado. Las ciencias sociales, explicaba Weber, trabajan sobre individuos históricos o, lo que es lo mismo, sobre conglomerados de acontecimientos cuyo origen siempre resulta de un encadenamiento particular: ninguna teoría podría deducirlos de un conjunto anterior de hechos, ya que los caminos de la causalidad histórica no son previsibles. Cualquier factor, cualquier variable importante, por ejemplo recordaba Weber (Weber, 161) a los marxistas, las variables económicas actúan siempre en coyunturas históricas y en ellas adquieren sentidos que no se conocen de antemano. Sobre esas realidades históricas —recuérdelo el lector cuando lea las críticas de Passeron a la teoría de la *pars totalis*, o tendencia a tomar una parte por el todo—, ningún instrumento analítico puede proporcionarnos una visión completamente incluyente. Toda categoría selecciona un aspecto de la realidad y oscurece otros. En un fenómeno, seleccionamos ciertos aspectos que consideramos relevantes, mientras que otros los dejamos de lado: los aspectos de cualquier fenómeno son infinitos, y sólo cediendo al autoengaño podemos imaginarnos que nuestras categorías son un fiel reflejo de la realidad (Weber, 177, 181)[3]: son, dirá Weber (Weber, 191) y más tarde Passeron en el libro que traducimos, estenografías conceptuales que sólo captan un aspecto de la realidad que describen (Aron, 1961:87). Las relaciones causales particulares que podemos establecer en los fenómenos jamás pueden resumirse en un simple ejemplo de una ley general (Weber, 174-175, 179-180). Los conceptos sociológicos cuando se vuelven generales (y presumen de agrupar todos los casos de un fenómeno) pierden cada vez mayor especificidad empírica: saber que influye la economía en el pensamiento es una verdad como un templo, el problema es que también es una perogrullada tan obvia que informa escasamente (primero vivir, luego filosofar, escribía ya Aristóteles).

3 Raymond Aron (1961:82), en su obra escrita en 1935 y que constituye una de las primeras presentaciones de Weber al público francés, subraya este aspecto.

Condenadas a trabajar con construcciones simplificadas que únicamente nos sirven para contrastarlas con los hechos (y así remodelarlas y modificarlas), las ciencias que trabajan con tipos ideales no son susceptibles de perfeccionamiento progresivo. Cualquiera de sus sistemas categoriales, el mejor de ellos, tiene fecha de defunción a no ser que se transforme en un dogma filosófico. Las ciencias sociales son eternamente jóvenes, y no conocen ni conocerán, tal es el parecer de Weber (Weber, 207), un momento de madurez que unifique todas las perspectivas. La vida científica, si no quiere degradarse en una concepción del mundo cerrada sobre sí misma, no se deja apresar en un único campo de problemas y de cuestiones, aún menos en un conjunto definitivo de respuestas (Weber, 167, 184). Cuando se actúa así, se ponen los datos empíricos al servicio de nuestro tipo ideal (que nosotros imaginamos una categoría genérica, es decir, una agrupación de los rasgos fundamentales de la realidad), y no los tipos ideales al servicio del estudio de nuevos datos empíricos (que el curso del mundo histórico reproduce sin cesar).

La realidad sin interpretación por parte de los actores quizás puede ser conocida por categorías genéricas; la especie humana conoce causas, pero también interpretaciones particulares de las mismas (Weber, 205). Aron (1961:85), presentando a Weber en Francia, insistía —con agresividad, por cierto, y sin mucha caridad hermenéutica[4]— en la distancia con Durkheim: "Durkheim invoca la sociología, única, definitiva del futuro, que aportará el sistema de las leyes sociales. Desde entonces cree poseer la clasificación de las sociedades. A ese dogmatismo, Weber opone la multiplicidad legítima de los acercamientos y de las investigaciones, comparable a la diversidad de los universos espirituales que crean las sociedades humanas". En cualquier caso, Aron (1961:137) no dejaba de valorar la sociología francesa por su vocación empírica, ajena al barroquismo autorreflexivo de la alemana. No en vano (Weber, 214), reprendía a los simples recolectores de datos, sin dejar de acordarse de los propensos al sibaritismo conceptual. Enemigo jurado del teoricismo y de su tendencia a incluir todo bajo una misma lógica —tal es en buena medida su distancia con la tradición durkheimiana y con Bourdieu—, Passeron criticará también su crítica al intento de hacer pasar la sociografía por sociología, los datos por reflexión. Es otro de los objetivos centrales de crítica en *El razonamiento sociológico*.

Un marxismo antirreduccionista: Louis Althusser

Muchas de las enseñanzas de Weber hacían buenas migas con las críticas que Louis Althusser dirigía al hegelianismo y que, sin duda, dejaron una gran impronta en el autor de "Hegel o el pasajero clandestino". Durante los años sesenta las relacio-

4 Véase su errónea crítica, eso sí, llena de patetismo, al "tratar los hechos sociales como cosas" en Durkheim (Aron, 1961:91). Aron (1969:138) asimila también a Durkheim con el marxismo, una de las agrupaciones epistémicas que utiliza también Passeron.

nes de Bourdieu y Passeron con el *répétiteur* de la ENS eran más que cordiales: Althusser los había invitado a su seminario en 1963-1964[5], y uno de sus discípulos (Balibar) reseñará *Los herederos* en la revista de los estudiantes comunistas (Masson, 2005:104). La empresa de Althusser —en el campo del marxismo— y la de Bourdieu-Passeron en el de la sociología, tenían homologías antes de 1968 (Baranger, 2004:384). Althusser figurará en la primera edición de *El oficio de sociólogo* (publicado en 1968), aunque desaparecerá —y las desapariciones son significativas— de la edición abreviada de 1973. En fin, en su correspondencia con Franca, Althusser (1998:713) ha dejado rastro del aprecio que sentía por Passeron y, también, de la visión elitista (nobleza filosófica obliga) que tenía de la sociología. Por lo demás, los discípulos de Althusser, reproduciendo una dinámica clásica en las sectas intelectuales en su fase ascendente, se enfrentaban cada vez más con quien no era como ellos y la distancia entre los sociólogos y el antiguo maestro de filosofía fue en aumento. Passeron, al contrario que Bourdieu, que lo atacará con fuerza en la década de los setenta, mantuvo siempre su atención respecto a lo que hacía Althusser (Baranger, 2004:385). Por lo demás, Passeron sentía, con desazón, muy próximas la tendencia de Althusser al teoricismo y de Bourdieu a la teoría unificada de la sociología.

La crítica de Passeron (Moulin y Veyne, 1995: 281-291, 300-305) a los modelos hegelianos (Hegel es el "gran Satán" de las ciencias sociales, dirá) de argumentación se encuentra prefigurada en algunos de los argumentos de Althusser, pese a que las empresas de ambos son diferentes: el sociólogo no persigue, ni mucho menos, rehabilitar a Marx, y no duda, como verá el lector del *Razonamiento sociológico*, en señalar cuánto en las explicaciones del clásico del socialismo se encuentra trocado por el mecanismo de la dialéctica[6]. En cualquier caso, no puede evitarse, tras leer a Passeron[7], recordar el texto contenido en *Pour Marx* titulado "Contradicción y sobredeterminación".

5 Edgar Morin recuerda cómo Bourdieu le criticó de manera acerba en el seminario de Althusser (Lemieux, 2009:340-341).

6 Althusser, piadoso marxista como dice no sin ternura Passeron, tendía a reinterpretar constantemente las afirmaciones más claramente hegelianas de Marx para hacerles decir otra cosa. Como ejemplo, una tesis de Marx que Passeron utiliza como clave de pereza científica en el libro. Si Marx dice que la historia funciona por el "lado malo", Althusser (1965:96) señala que eso no significa que hay una contradicción dialéctica que lleva hacia el progreso (algo que Passeron tiene claro), sino que la historia progresa "por el lado menos bueno de aquellos que la dominan".

7 Passeron se refiere al filósofo francés Antoine-Augustin Cournot y a su diferencia entre ciencias teóricas susceptibles de formular leyes universales y las ciencias históricas ligadas a acontecimientos donde se anudan diversas series causales. Cournot fue discutido por Aron (1986:19-26) en su tesis de doctorado y es, sin duda, una referencia común a Althusser y Passeron. Althusser (1995:397, 399) situaba a Cournot, en una conferencia en 1966, entre los grandes nombres de la epistemología francesa, y proponía como una tarea intelectual de primer orden su rehabilitación. Al final de su vida lo considera una de las fuentes del materialismo aleatorio (Althusser, 1994:566). Que Althusser no sea reivindicado *a posteriori* ni por Bourdieu (sobre todo) ni por Passeron, procede, sin duda, de una imagen negativa æpara el proyecto intelectual de ambos y para el que cada uno de ellos desarrolló por separado que adquiriría sus rasgos más dogmáticos a finales de los años sesenta y primeros de los setenta, pero que aún no se había definido al comienzo de los sesenta.

El problema que se plantea allí Althusser es qué sentido puede tener la inversión materialista de la dialéctica, atribuida a la empresa de Marx. Invertida o no, explica Althusser, la dialéctica contribuye a pervertir cualquier análisis. La dialéctica supone siempre una contradicción alrededor de un principio interno único, que se manifiesta en todos los ámbitos de la realidad. Los contenidos concretos del mundo quedan absueltos de cualquier análisis. Por el contrario, los análisis marxistas —de Lenin y Mao para Althusser, pero también del Marx historiador y sociólogo, el Marx de "mitad de carrera", dirá Passeron (2005:38)—, siempre han mostrado que las contradicciones nunca se expresan de manera pura, por la sencilla razón de que ninguna realidad se deja disolver en un único principio de antagonismo. Si invertir a Hegel, insiste Althusser, consiste en poner a mandar la economía allí donde mandaba la ideología, poco se avanza: el principio "materialista" simplifica tanto como el "espiritualista".

Althusser (1965:106-108) discute así la conciencia filosófica que el marxismo tenía acerca de su método de análisis. El encabalgamiento de múltiples contradicciones, la necesidad de contemplar la realidad como encuentro de diversas lógicas y la conciencia de que jamás una contradicción se expresa en estado puro, es lo que aprende el lector de los clásicos del marxismo. Por tanto, o esos análisis son errados o las realidades que describen casos patológicos o la dialéctica no sirven como principio teórico de ellos (Althusser, 1965:112-114). El problema no es únicamente epistemológico sino también político, ya que la necesidad de comprender el horror estalinista estructura el texto de Althusser (1965:110). Si cada realidad es compleja, si ningún principio solitario comanda el conjunto de las relaciones sociales, las transformaciones económicas no modifican con ellas la ideología ni las relaciones políticas: puede que los modelos del pasado sigan perviviendo y éstos acaban estabilizándose en las nuevas condiciones.

En un anexo al cuerpo del artículo, Althusser pasaba revista a la famosa carta de Engels a Bloch (1890) mostrando su insatisfacción con dicho modelo de explicación de la acción social. Engels proponía considerar la realidad como un conflicto de voluntades que producen resultantes imprevisibles para cada uno de los actores comprometidos; ahora bien, el imperio de la economía acaba abriéndose paso entre la jungla de tales resultantes. Por un lado, Althusser critica esta forma de análisis que presume, de manera metafísica, el resultado (el dominio económico se impone a pesar del abigarramiento de las resultantes) antes de comenzar la interrogación. Por otro lado, Althusser recuerda que los infinitos factores que acontecen en la Historia no son históricos (pueden ser biológicos, psíquicos…). La explicación histórica no analiza *toda* la realidad, sino exclusivamente aquello que es histórico. Cada uno de los niveles de la realidad tiene su consistencia propia y merecen análisis particularizados que son la condición para que luego pueda pensarse su interacción compleja. El objeto de conocimiento de la Histo-

ria no se confunde con la realidad histórica, del mismo modo que el objeto de la biología no consiste en el análisis de los ritmos de trabajo por más que en ellos se encuentren comprometidos cuerpos vivientes. Cada disciplina científica recorta la visión del investigador de una manera determinada. Solo un delirio metafísico propone una mirada omnisciente: ésta, de hecho, siempre manipula la complejidad disolviéndola en un exclusivo principio (Althusser, 1965:124-126). De ese modo, se dirá en *El oficio de sociólogo*, uno se ahorra el estudio de los subsistemas y los efectos coyunturales de su interacción real (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968:90). Y lo hace porque todo parece pertinente en un esquema de análisis monótono, explica Passeron a propósito de la biografía en el capítulo 8 del *Razonamiento sociológico*, porque en el fondo se le ha sometido al imperio de una metonimia que otorga siempre el mismo nombre a las cosas, tengan éstas la contextura que tengan. Hablan las enseñanzas de Weber. Pero también las del maestro de filosofía de la ENS.

Los tipos ideales y la sociología de la educación

Cuando publican *Los herederos* en 1964, la posición de los autores, como la de cualquiera que comienza, era insegura. En el campo del marxismo, el debate acerca de la fuerza de las superestructuras animaba la recuperación del concepto gramsciano de hegemonía. El texto de Louis Althusser (publicado en 1970) sobre los aparatos ideológicos del Estado es una aportación a ese debate. Por otro lado, en Francia, Lucien Goldmann producía una sociología de la cultura que se reivindicaba de Géorg Lukács y cuya influencia trascendía las fronteras nacionales. Passeron recuerda un encuentro en Nápoles en el que todos los sociólogos presentes eran goldmannianos. Gracias a los contactos del CSE con las democracias populares, Passeron visitará en Budapest a Lukács. Por un lado, escuchará las reticencias del maestro respecto de la utilización promovida por el concurrente —dentro de la EHESS y del mercado cultural francés e internacional— de Bourdieu y Passeron. Por otro lado, Passeron tendrá la impresión de encontrarse ante un hombre de otra época, que veía todo a través de un prisma caduco: la misma que tendrá cuando vea Tran-Duc-Thao a su vuelta de Vietnam y la que, ya por entonces, comenzaba a producirle Louis Althusser. Seguramente el Weber utilizable junto con Marx como teórico de la dominación, que Passeron presentó a Lukács —formación de compromiso en la que se ajustaban las tendencias opuestas del joven izquierdista protegido por Aron—, desentonaba no sólo con el supuesto dogmatismo marxista del filósofo, sino también con el mandarín alemán que el filósofo húngaro conoció de cerca durante su agitada juventud intelectual[8].

8 Delsault (2005:70) muestra que Bourdieu y Passeron enviaron *Los herederos* a Lukács junto con una carta en la que demandaban su indulgencia. Todas las informaciones acerca de esta cuestión proceden de la entrevista con Jean-Claude Passeron.

En cualquier caso, a medida que se concibieron a sí mismos como sociólogos, Bourdieu y Passeron tragaban difícilmente el ambiente de escolasticismo y de desprecio a la investigación empírica que caracterizaba al marxismo francés y, en general, a los modelos filosóficos de actividad intelectual. La sociología no se pretende reina de las ciencias, insistirán en *El oficio de sociólogo*, salvo para una aptitud absurdamente dominadora que reproduzca las pretensiones de la vieja filosofía. Aún así tiene derecho a intentar explicar cualquier realidad —incluso aquella que el inconsciente dominante reserva a los discursos más inspirados, como la filosofía o el arte (normalmente nadie critica que la sociología estudie la producción industrial)— con sus propios procedimientos para ver si éstos pueden o no producir mayor o menor inteligibilidad (Bourdieu, Passeron, Chamboredon, 1968:42).

Por otro parte, los trabajos de sociología de la educación, en primer lugar *Los herederos*, permitirán poner en marcha el acuerdo intelectual que, según Passeron, le unió con Bourdieu en su proyecto de trabajo sociológico. Por un lado, había que recuperar la sociología de Durkheim, desaparecida en Francia en los años sesenta fundamentalmente en lo que tiene que ver con la sociología de la educación, la recuperación del proyecto durkheimiano de la transmisión intergeneracional de la cultura de un grupo; por otro lado, reivindicar la pertinencia de la filosofía de entreguerras que insistía sobre la historicidad y su imprevisibilidad[9]; en fin, romper con el modelo de la disertación filosófica (Passeron, 2005:36) abrazando críticamente las técnicas empíricas que Paul Lazarsfeld comenzaba a introducir en Francia (Moulin, Veyne, 1996:305-306).

Fenomenología, estadística, Marx, Weber y Durkheim (cada uno corrigiendo al otro) se combinan en un atractivo marco sociológico que, de ese modo, juega en muchos terrenos y habla a muchos públicos. La primera permitirá incluir descripciones complejas de las relaciones entre las variables que corregirán a la segunda, por su parte, siempre útil para discernir la fuerza de lo social más allá de la conciencia de los agentes. Las notas de un seminario de Bourdieu de 1964-1965, recogidas por Yvette Delsault (2005:73-74) muestran bien dicha articulación de mirada fenomenológica y objetivación estadística. La ilusión de comprensión inmediata de la realidad debe ser controlada, sea por medio de la estadística, sea por medio de la construcción de una totalidad estructural. Ahora bien, la estadística no permite verlo todo: muchas informaciones sociológicamente significativas no quedan bien recogidas con dicho instrumento. Existe una

9 Decir, como lo hace Masson (2001:481), que Bourdieu y Passeron intentaban construir su sociología a partir del modelo de las ciencias de la naturaleza —apoyándose para ello en una cita descontextualizada de un libro de Louis Pinto de 1999— en los años sesenta me parece un error de bulto que desatiende la herencia weberiana y fenomenológica de Bourdieu y Passeron. Y, efectivamente, que tuvieran admiración por la epistemología de Canguilhem o por su figura institucional o por su personalidad, no supone que fueran cientistas: debe recordarse que Bourdieu se inscribe en tesis con Canguilhem con el tema "La phénoménologie de la vie affective".

patología estadística consistente en buscar medidas por todas partes, cuando hay ciertas cuestiones sobre cuales de las medidas informan y otras sobre las que no informan en absoluto: la significatividad estadística no conlleva automáticamente la significatividad sociológica. Por lo demás, la estadística sólo adquiere fuerza experimental cuando se controlan todos los contextos, e insistía Bourdieu en la época, ello sólo sucede en las ciencias de la naturaleza. Cabe decir, haciendo un inciso, que esta conciencia de la imposibilidad de variar sistemáticamente todas las variables que influyen en un acontecimiento, procede de lo que, desde dentro de la propia escuela durkheimiana, Maurice Halbwachs (en su artículo de 1935 titulado "La statistique en sociologie" e incluido en *Classes sociales et morphologie*) había llamado la "paradoja de Simiand" (Passeron, 2005:40).

El análisis etnográfico de los contextos permite comprender que los individuos no se sienten influenciados por la sociedad, sino por contextos grupales y por tradiciones específicas. En fin, la sociología debe trabajar con tipos ideales —pues, insiste Bourdieu, no son una categoría aristotélica, que resumiría las variedades empíricas por género próximo y diferencia específica— que pueden tener una débil existencia estadística pero sirven para interpretar las relaciones estadísticas.

Efectivamente, tras la publicación de *Los herederos*, ciertas críticas insistían en la débil representatividad del tipo ideal escogido. Éste pretendía realzar la relación con la cultura del estudiante de letras parisino e hijo de intelectual —a la vez heredero de un capital cultural y económico e inconformista profesional—la cual ayudaba a comprender el consumo simbólico ostentoso —la *Teoría de la clase ociosa* de Veblen era otra lectura de Bourdieu y Passeron y en general del CSE (Grignon, 1996:82, Passeron, 2005:46)— que pasa por actividad intelectual y tanto determina el folclor cultural: desprecio por el esfuerzo, búsqueda ansiosa de la originalidad, persecución de las proezas verbosas, antiacademismo muy rentable académicamente. Esa relación con la cultura, fundada en la creencia en dones innatos, se impone como modelo a los estudiantes con otros orígenes sociales, que, sin embargo, no pueden ejercerlo con el mismo nivel de entrenamiento precoz ni, por tanto, rentabilizarlo (Bourdieu, Passeron, 1964:70-79, Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1868:80)[10]. Estos tipos ideales, reclamaba Bourdieu en sus cursos —y lo harán los tres autores del *Oficio de sociólogo*—, son totalidades que proponen una visión de conjunto de la realidad; no ya la visión intuitiva y sin control, sino una totalidad controlada por el conjunto de informaciones dis-

10 Respecto de su primer libro, Passeron (2005:60-63) resume cuatro aportaciones convertidas en patrimonio común de la sociología: papel de la herencia cultural —frente a la genética o la económica— en la mortalidad escolar diferenciada, la idea de que existen probabilidades *a priori*, calculables *a posteriori* y no percibidas claramente por los sujetos, que ayudan a sobrevivir más o menos en la carrera escolar según el medio social de origen, la existencia, tercera aportación, de un capital cultural susceptible de transmisiones particulares diferentes del capital económico; en fin, cuarta aportación, la defensa de una pedagogía racional que tomase en cuenta los *handicaps* de los estudiantes.

ponibles: no en vano, Weber (Weber, 179) insistía en que los tipos ideales deben apoyarse en la información causal disponible aunque, a veces, sólo podía contarse con la propia "experiencia personal o con la propia imaginación disciplinada metodológicamente". Esa totalidad no se corresponde con la experiencia vivida de los sujetos —entre ellos el propio sociólogo antes de comenzar su camino reflexivo—. El tipo ideal no se cultiva por sí mismo y siempre tiene sus peligros: presentarse, ya lo advertía Weber (Weber, 191), como promedio o como caso dramático (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1968:80): es un caso dentro de una familia de relaciones —por ejemplo entre el sistema de clases sociales y las jerarquías educativas— que permite aprehenderlas, pero que no tiene por qué ser típico o modélico.

Además de confrontar experiencia etnológica e investigación con cuestionarios, fenomenología y estadística, Bourdieu y Passeron proponen un proceso de corrección mutua de los clásicos de la sociología. De ese modo, los jóvenes sociólogos salen definitivamente, por un lado, de la confrontación escolástica de autores, típica tanto de la filosofía como de los rituales de purificación ideológicos, sean en versión marxista (Althusser y sus discípulos, Garaudy con su grupo y, en fin, todas a capilla en la búsqueda del Marx verdadero), en versión derechista (Aron acerca de los marxismos infieles al texto —su admirado Sartre, su despreciado Althusser— y políticamente peligrosos: lo último, también lo verá en los trabajos de sus jóvenes patrocinados) o, por qué no, en versión cientista (Gurvitch, por ejemplo, frente a Weber; el Aron científico weberiano contra Durkheim: en este entretenimiento intelectual, como en los anteriores, mucho más ideológicos, el lector contemporáneo puede imaginar otros torneos y otras contiendas… ejemplos no le faltan). Detrás de este modelo de actividad intelectual se encuentra la idea, criticada en *El oficio de sociólogo* y central en el *Razonamiento sociológico*, de que puede existir un paradigma útil para una acumulación de conocimientos inagotable; suerte de espejo de la naturaleza que, si se mantiene pulido y limpio, bastaría cambiarlo de dirección para ampliar los conocimientos (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968: 53).

Por otro lado, con esta reivindicación de lo que en *El oficio de sociólogo* llamarán el "eclecticismo apacible" de la práctica sociológica (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968:38). Por tres razones: una, porque existe una práctica del conocimiento sociológico común a los clásicos de la sociología que es independiente de la teoría de la sociedad de cada uno de ellos (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968:54). Dos, por la imperfección relativa de todo paradigma sociológico, que permite ver lo que otros no ven, pero que se ciega ante lo que otros paradigmas ayudan a vislumbrar: la tradición sociológica se eleva a patrimonio común (más allá de las diferencias de escuelas) abriendo, a la vez, un campo de debate susceptible de desarrollos infinitos pero, y eso es lo central, con la interrogación

sociológica (y no la ideológica) en el puesto de mando: ¿cuánta información, capacidad de conocer y de comprender los mecanismos de la realidad, proporciona cada paradigma sociológico, a propósito de qué temas y según que correcciones o fecundaciones diversas? Las críticas de Passeron a Bourdieu proceden de la tendencia de éste a pretender la construcción de un macroparadigma olvidando las reflexiones que un día les unieron. Pero nos falta todavía la razón número tres, fundamental desde el punto de vista filosófico, y que resulta clave para comprender por qué Passeron insiste en atender a la sociología real y no a la imaginada por los epistemólogos: ninguna sistematización filosófica, insistía Bachelard, capta bien la complejidad de la práctica real de los científicos (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968:104). Bourdieu (2001:81) en su trabajo epistemológico de fin de carrera, lo dirá también: hace falta más competencia teórica para explicar una práctica que para explicar una teoría.

La proposición 0 de *La reproducción* (Bourdieu, Passeron, 1970), en su escolio 2, analizará estos procesos de corrección mutua: Marx y Durkheim ayudan, frente a Weber, a comprender la objetividad, sea cual sea la visión del sujeto, de las relaciones de poder. Los dos primeros, por su parte, se enfrentan, como lo hace la insistencia en las relaciones de clase, con el condicionamiento social indiferenciado. Ambos, por su parte, tienden a remitir las relaciones de dominación simbólica a la base económica, y Weber en ello —lo que conecta con las reflexiones acerca de la eficacia de la superestructura en la época— es de gran ayuda al insistir en la legitimidad como base del consentimiento, aunque —y en eso Marx es mejor apoyo— no comprende cómo las relaciones de desconocimiento juegan un papel en las relaciones sociales.

La presentación "spinozista" y la descripción empírica

Fue en *La reproducción* donde Passeron y Bourdieu plantearon el conocimiento por medio de un tipo ideal de la manera más clara posible. Normalmente se coincide hoy —en primer lugar, por parte de los propios autores (Bourdieu, 1990:VII; Moulin, Veyne, 1996:302)— en que la elección no fue del todo afortunada: Delsault (2005:77) habla de un modelo deductivo, lineal y frío; Antoine Prost (2005:116), por su parte, que ya reaccionó a *La reproducción* en su día muy críticamente, habla de un universo despiadado de dominación. El lector del *Razonamiento sociológico* encontrará aún una serie de proposiciones y escolios de inequívoco *marchamo* spinozista. Razón de más para interrogarse sobre las potencialidades y los límites de una forma de construcción teórica y de sus relaciones con el trabajo empírico y, de paso, considerar la relación entre forma y contenido en la investigación empírica.

En primer lugar, la forma spinozista pudo tener que ver, sin duda, con que los autores habían sido filósofos, lo recordaban y sabían ponerlo de manifiesto, rozando incluso la coquetería. Más allá de ello, dicha estilización filosófica ¿utiliza irónicamente un modelo retórico para estimular la recepción entre los intelectuales (Passeron, 2004b:52), o es una opción epistemológica reflexiva? En la época (Althusser y su escuela son una muestra), y aún hoy, hay una, por lo demás merecidísima, reverencia francesa por el filósofo de origen marrano. Passeron (Moulin, Veyne, 1996:286) mismo ha señalado que siente por Spinoza una "admiración que confieso infantil". La formulación spinozista actuaba sobre los placeres variados que facilitan el consumo de un texto que, no todos, se derivan, ni muchísimo menos, de la búsqueda de información sobre el mundo, de la adquisición de conocimiento o del intento de volver inteligible un problema amplio y complejo (por recurrir a la tríada de condiciones del conocimiento sociológico que individualiza Passeron en el capítulo 10 del *Razonamiento sociológico*). En el imaginario de un filósofo de formación, no es poco escribir un libro que pueda ser citado, con sus proposiciones y sus escolios, como un clásico de la filosofía[11].

Passeron (Moulin, Veyne, 1996:351) ha insistido en que los placeres del arte son múltiples: pueden proceder de la experiencia sensorial, del conocimiento y el reconocimiento de aquello que nos produce un sentido particular, de la actividad perceptiva solicitada por un cuadro, de la familiaridad técnica con el oficio de artista para la que algunos tienen ciertos recursos, de la experiencia única que produce un cuadro, de la complicidad cultural… No hay razón alguna para restringir tal pluralidad de la experiencia al arte: también es muy útil para comprender la recepción de los trabajos de ciencias humanas. Evidentemente, todas esas dimensiones podrían esgrimirse para comprender las condiciones de producción del formato de *La reproducción*: demostrar la pertenencia a una tradición noble, buscar la complicidad de un público formado en la reverencia a ciertos textos y a ciertos autores considerados como la cumbre de la inteligencia, mostrar las competencias como filósofos de los autores, exhibir la continuidad intelectual de su empresa con los modelos filosóficos adquiridos durante su juventud. Porque tanto Bourdieu como Passeron amaban a Spinoza, si bien el primero también era adepto de Leibniz y de su búsqueda de un modelo de integración absoluta de los conocimientos formulados de manera deductiva y lineal (Delsault, 2005:77; Bourdieu, 1987:13). Passeron, a quien desagrada profundamente Leibniz, reivindica sin embargo en Spinoza la búsqueda de un significante capaz de condensar de manera compacta aquello que desea decir. Esa búsqueda de la "condensación de los significantes" —el lector de la obra que se presenta no tendrá problema en advertirlo— marca aún el estilo de pensamiento y de escritura de Passeron (Moulin, Veyne, 1996:286).

11 Passeron señala su disgusto por el esnobismo del formato de *La reproducción*, utilizado posteriormente por Bruno Latour (E).

Sin embargo, conviene considerar también la segunda posibilidad, aunque sólo sea porque pocos se la plantean actualmente y constituye uno de los problemas centrales de la consideración crítica del funcionalismo presentes en el capítulo del *Razonamiento sociológico* titulado "Hegel o el pasajero clandestino". Como se verá, *La reproducción* puede ser acusada de muchas cosas (entre ellas, como dijo un crítico inspirado, que parecía como si los autores la hubieran escrito en latín, si la ocasión se hubiese presentado), pero, en mi opinión, no de concebir la realidad como una totalidad orgánica que, de modo biológico, regula para el mantenimiento de su equilibrio cualquiera de las acciones que se producen en su interior. De lo contrario, habría de creerse que Bourdieu y Passeron no recordaban nada de lo que explicaban en sus clases o de lo que habían teorizado con Chamboredon en *El oficio de sociólogo*. Otra cuestión es que para algunos la palabra función deba ser desterrada del análisis. Passeron, al respecto, es muy claro, y en mi opinión, definitivo. Como toda metáfora, tiene sus peligros (como los tiene, por ejemplo, la teoría de la acción racional: generar un modelo que se reitera ayude o no a comprender lo que pasa), pero habrá que utilizar alguna para comprender que cualquier cambio que altera un equilibrio —y existen los equilibrios a largo plazo en un conjunto social, ¿o no?— queda reinterpretado y recolocado por la realidad que lo acoge. La devaluación de los diplomas y la multiplicación de ramas jerarquizadas del sistema educativo cada vez que se produce un aumento del número de estudiantes y un acceso mayor de las clases populares "retraduce" el vínculo entre clases sociales y jerarquías educativas existente cuando ese vínculo se producía por la exclusión. Los cambios en el espacio de oportunidades sociales existen; pero también la resistencia de los dominantes para conducir las modificaciones amenazantes en función de sus intereses. Si prestar atención en lo segundo es funcionalista, no se comprende bien cuál es el pecado terrible que se comete respecto de las tablas de la ley epistemológicas.

Porque en principio, según Passeron (Moulin, Veyne, 1996:309-310) —y esta explicación no excluye que los autores, consciente o inconscientemente, intentaran establecer un pacto de lectura con su público movilizando los «múltiples placeres» de la experiencia intelectual— lo que deseaban ambos era ser más explícitos y confrontar, enseñanza típicamente weberiana al tipo ideal, con los datos empíricos (Bourdieu, Passeron, 1970:91): lejos de acorazarse en un sistema, la presentación deductiva permitía captar mejor su potencia y las vulnerabilidades de un modelo de análisis desarrollado en todas sus implicaciones (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968:81). Algo, por lo demás, teorizado ya en *El oficio de sociólogo*. El empirismo, se insistía entonces, cree que el sociólogo puede anularse como tal (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968:61). Los autores, citando a Pierre Duhem, explicaban que ninguna prueba experimental podría desmentir una hipótesis aislada. Lejos de derivar de ello un relativismo epistemológico absolutorio —como sucede algunas veces con algunas utilizaciones de lo que se llama la

"tesis de Duhem-Quine"[12]—, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1968:96-97) señalan que el paso argumentativo es interesante, que la exposición de un sistema ordenado permite un desmentido fácil de los hechos.

Resulta plausible, por tanto, pensar que el formato de *La reproducción* perseguía la claridad y el trabajo según la teoría de los tipos ideales incluida en el libro coescrito con Chamboredon. Al modo de los novelistas antiguos, o del propio Durkheim, se trataba de proponer resúmenes de los capítulos que permitieran al lector comprender qué era exactamente lo que se defendía en el libro. La reescritura del texto, sin embargo, fue demasiado larga y se complicó con los distintos modelos de escritura; las negociaciones y los acuerdos entre ambos autores lo complicaron. En principio se trataba, pues, de un intento de comunicación deflacionista. El lector de *La reproducción* y del *Razonamiento sociológico* puede juzgarlo, el segundo intento de Passeron resultó mejor logrado que el primero coescrito con Bourdieu.

El otro referente filosófico importante de *La reproducción* es Blaise Pascal (Grignon, Passeron, 1999:27-29). La apertura del libro insiste en que un poder legítimo se impone con más contundencia en tanto sea capaz de olvidar las relaciones de fuerza que lo fundamentan. Las cadenas de necesidad, insistía Pascal (XXXI, fr. 677), se redoblan en cadenas de imaginación. Tras el respeto que los hombres se tienen entre sí sólo se encuentra la trasmutación imaginaria de la violencia, que sometió a unos y alzó a otros, y después, fue asumida por los dominados (dice Pascal: a veces por medio de las elecciones, a veces por el derecho de sucesión…). Por eso, el estudio del "fundamento místico de la autoridad" —sobre el que escribiría Jacques Derrida— tiende a aniquilarla (Pascal, fr. 56).

¿Y por qué toda realidad se funda sobre la dominación simbólica?, cabe preguntarse. ¿No se afirma así dogmáticamente el nihilismo que subyace a la fórmula pascaliana de que "quien no vea la vanidad del mundo es bien vano él mismo" (Pascal, fr. 33)? La cuestión no se plantea, sin embargo, y pese a que el modelo pueda producir esa impresión (y es uno de sus problemas), como una tesis metafísica a la que habría que acomodar cualquier realidad, sino como una exigencia de descripción, constitutiva del trabajo de objetivación sociológico: ningún arbitrario cultural, y toda actividad pedagógica se basa en uno, depende de una naturaleza lógica o biológica. Dicho esto, y dado que todo arbitrario cultural resulta de un compromiso entre los intereses dominantes y significados deducibles de la razón lógica o biológica (Bourdieu, Passeron, 1970: prop. 1.3.), y una vez asentado

12 Existen sistemas del mundo empíricamente equivalentes y lógicamente incompatibles. Ese principio se encuentra también en Otto Neurath (Rutte, 1991:91-92). La diferencia entre teoría del conocimiento sociológico y teoría del sistema social, es decir, entre enunciados construidos según las reglas del razonamiento sociológico y teorías relativamente independientes de éstos, reproduce la diferencia planteada por Quine (1970:179).

el principio —¿de verdad es tan escandaloso?— de que la comunidad ideal de comunicación nunca gobernará el mundo, enunciar que hay un arbitrario cultural sirve de poco. Es necesario decir en qué es arbitrario y en qué no lo es, cuánta violencia se desprende de su arbitrariedad y cuánta razón, por qué no, se inocula desde ésta.

Cierto es, y tal es clave de la violencia simbólica, ninguna empresa pedagógica se presenta a sí misma como arbitraria si no quiere exponerse a la ilegitimidad y, por tanto, a la pérdida masiva de creencia. La tesis de la existencia de la violencia simbólica exige un trabajo de descripción comparativa: el de cada arbitrario cultural en su interior y el de los diferentes arbitrarios culturales recortados por cada sistema educativo. El modelo teórico, lejos de reclamar circularmente su propia reproducción, tiene una primera consecuencia empírica importante. Anima, por una parte, a buscar otros criterios de definición de un arbitrario cultural; recuerda, por otra parte, que existen otros posibles culturales y, en fin, que nuestras opciones culturales desarrollan una entre muchas de las posibilidades que poseemos. Lo que asumimos como un modelo pedagógico nace de una determinada opción que nos ciega hacia otras opciones. Por hablar como Althusser[13], el "mito especular" que juzga nuestras opciones pedagógicas según su cercanía o lejanía de una visión de los valores educativos eternos, el tipo ideal, ayuda a que lo comprendamos como una producción cultural. Lejos de ser un modelo fatalista o totalitario, permite señalarnos un espacio de confrontación y, por ende, de libertad (Bourdieu, Passeron, 1970: prop. 1.1.2, 2.2).

Tampoco el modelo señala que un arbitrario cultural se impone fatalmente dentro de la propia sociedad. Si así fuera, la sociedad se vería reducida a un principio único de dominio, impuesto de forma descendente por los grupos sociales dominantes que colonizarían, convirtiéndolo en un epifenómeno, el aparato escolar y los centros de hegemonía cultural. Dentro de cada formación social existen diversas acciones pedagógicas posibles derivadas si no de arbitrarios culturales diferentes (que también puede ser), sí de modulaciones diversas del mismo que promueven acciones pedagógicas específicas y parcialmente discordantes. Los dominados, como señalará Passeron (1970:23) en su presentación al libro de Richard Hoggart *La culture du pauvre*, no atienden todo el tiempo a los dominantes, a menudo los olvidan o los atienden con eclipses y reformulan, con una lógica particular, los modelos establecidos. Los arbitrarios culturales dominados existen y descolocan más o menos las acciones pedagógicas dominantes. La dominación simbólica siempre se ejerce en el conflicto: describir ese conflicto y sus modalidades es otra de las obligaciones empíricas que promueve el tipo ideal (Bourdieu, Passeron, 1970: prop. 2.3.1.2).

13 Véase al respecto el muy significativo texto de *Lire le capital* incluido en la primera edición de *El oficio de sociólogo* (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968:373-378).

Evidentemente, el modelo plantea dificultades de lectura y de comprensión. Las proposiciones, reconoce Passeron (2003:71), pueden entenderse como algo universal —un concepto genérico— o como una estilización lógica. Por ejemplo, si se lee la proposición 1.2.3 se saca la conclusión de que todo arbitrario cultural es el resultado de los intereses de los grupos dominantes. Más tarde, en el texto, la relación de los grupos sociales con la escuela se explica de una manera muy diferente: asumen sus veredictos en la medida en que la escuela premia su cultura de grupo; también, de cuánto en su cultura de grupo depende de la escuela. Cada clase, cada grupo social, según disponga o no de criterios propios de valor cultural, ejerce más o menos resistencia al arbitrario cultural dominante (Bourdieu, Passeron, 1970:176-178). Las culturas dominadas, será la tesis explícita de *Lo culto y lo popular* pero que se encuentra presente ya en *La reproducción*, tienen sus propias prácticas pedagógicas —a la manera en que la formación social capitalista permite existir otros modos de producción— desigualmente predispuestas a recoger las formas culturales dominantes.

Por lo demás, y es una tesis que Passeron (Grignon, Passeron, 1989:35) enunciará con claridad en *Lo culto y lo popular* —pero que, insisto, también está presente en *La reproducción*— y en el capítulo "Hegel o el pasajero clandestino", la reproducción de las clases dominantes y su vinculación con las jerarquías escolares resulta de una coyuntura histórica, según los autores, característica del sistema escolar francés y de su unión del dominio de clase y de una particular relación con la cultura. Las realidades se componen de procesos sociales independientes que se conectan y se desconectan, y, por ello, no se dejan recoger ni por el monismo —que remite todo a una misma causa— ni a la consideración separada de factores que se despreocupa de sus anclajes más o menos coyunturales (Bourdieu, Passeron, 1970:110-113). Por tanto, pueden darse, y de hecho se dan a menudo, coyunturas históricas en las que las jerarquías escolares y la reproducción de las posiciones dominantes entran en conflictos de mayor o menor entidad. El tipo ideal no busca, pues, sinónimos de la dominación en cualquier relación pedagógica; de hecho, debe obligarse a escuchar el ruido de las batallas e incluso la dislocación entre las formas de dominación (de clase, de género, nacionales…) y la legitimidad cultural y escolar: "La teoría del orden cultural legítimo asigna claramente un terreno al trabajo empírico, el de la sociología de las formas y los grados del *consentimiento a la dominación"* (Grignon, Passeron, 1989:35). Es cierto que el punto de vista de clase afirma un principio de construcción básico de los procesos de desigualdad (Bourdieu, Passeron, 1970:113). Puede contestarse esta opción primera, sin duda, pero no se puede decir que con ella se reduce todo a relaciones de clase. Porque el todo como sistema unificado —tal fue la buena lección de Althusser— no existe. Las clases lógicas que se construyen para el análisis no pueden reificarse y convertirse en entidades realmente existentes, ya que en su existencia real interactúan de modo complejo —o lo que es lo mismo, que no puede conocerse *a priori*, sin

investigación— con otros principios de diferenciación externos a la propia clase lógica —por ejemplo, la dominación masculina— como internos a los grupos e individuos que se han insertado provisionalmente en la misma.

Pascal (fr. 41) decía que ni los médicos ni los magistrados necesitarían de pompa si su ciencia fuera verdadera. La verdadera pedagogía proporciona cultura porque renuncia a vanagloriarse de una relación con la cultura. De hecho, ésta solo esconde, en ocasiones, la falta de conocimientos reales y la confusión. Bourdieu y Passeron consideran que una pedagogía explícita, liberada del sobreentendido y consciente de los *handicaps* producidos por la desigualdad de clase dentro del aula, podría jugar un papel liberador. Esa pedagogía racional jugaría con una deflación intensísima de retórica para generar una inflación de conocimientos. Bourdieu y Passeron (1970:161) insisten en que ello es todo lo contrario de la vulgarización: no se trata de acomodarse al nivel de recepción existente, lo cual es simple demagogia, sino de acomodarse a él para elevarlo. Los códigos que dan sentido a los mensajes saldrían de la penumbra de lo evidente y se expondrían con claridad; el contenido a transmitir no se rebajaría, sino que se graduaría según un intento de reproducir los recursos culturales que sólo los privilegiados conocen por familiarización. Esa pedagogía de la explicitación permanecerá entre los modelos sociológicos de libertad de Bourdieu y de Passeron. El primero hará de ella la crítica del epistemocentrismo escolástico (sobre todo en *Meditaciones pascalianas*), incapaz de comprender las condiciones sociales de su propio punto de vista, el desahogo que le permite cierta relación con el mundo. El segundo construirá una divertida prueba deflacionaria respecto de la retórica discursiva y que el lector encontrará en la conclusión del *Razonamiento sociológico*: el engolamiento enunciativo solo desperdicia el contenido de la información sociológica, sea porque la deteriora al transmitirla, sea porque el sentido circula con mucha dificultad. A menudo —la inspiración pascaliana permanece— la jerga teórica ni informa, ni permite conocer, ni vuelve más inteligible el mundo. Dicha ética de la comunicación científica se formó en los trabajos de sociología de la educación.

Bibliografía

Althusser, L. (1965). *Pour Marx*, París: Maspero.

_____. (1994). "Le courant souterrain du matérialisme de la rencontre", en *Écrits philosophiques et politiques*, t. I, París: Stock/Imec.

_____. (1995). "Conjoncture philosophique et recherche théorique marxiste", en *Écrits philosophiques et politiques*, t. II, París: Stock/Imec.

_____. (1998). *Lettres à Franca (1961-1973)*, París: Stock/Imec.

Aron, R. (1961). *La sociologie allemande contemporaine*, París: PUF.

_____. (1983). *Mémoires*, París: Julliard.

_____. (1986). *Introduction à la philosophie de l'histoire*, París: Gallimard.

Baranger, D. (2004). "De *El oficio de sociólogo* al *Razonamiento sociológico*, entrevista de Denis Baranger Jean-Claude Passeron", en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2.

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris: Minuit.

_____. (1970). *La réproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París: Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*, París: Minuit.

_____. (1990). "Academic order and social order. Preface to the 1990 edition", en P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reproduction, in Education, Society and Culture*, Beverly Hill: Sage.

_____. (2001). *Science de la science et réflexivité*, París: Raisons d'agir.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.-C.; Passeron, J.-C. (1968). *Le metier de sociologue*, París: Mouton-Bordas.

Chapoulie, J.-M. (2005). "Sur le contexte des *Héritiers* et de *La reproduction*", en J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert, A.-M. Sohn, *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, París: L'Harmattan.

Delsault, Y. (2005). "Sur *Los héritiers"*, en J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert, A.-M. Sohn, *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris: L'Harmattan.

Grignon, C. (1996). "Le savant et le lettré, ou l'examen d'une désillusion", en *Revue européenne des sciences sociales*, núm. 103.

Grignon, C.; Passeron, J. C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris: Gallimard-Le Seuil.

Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre. Étude sur les conditions de vie des classes populaires anglaises*, Paris: Minuit.

Laurin-Frenete, N. (1993). *Las teorías funcionalistas de las clases sociales. Sociología e ideología burguesa*, Madrid: Siglo XXI.

Lemieux, E. (2009). *Edgar Morin, l'indiscipliné*, Paris: Seuil.

Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations*, Paris: Nathan.

Masson, P. (2001). "La fabrication des *Héritiers"*, en *Revue française de sociologie*, vol. 42, núm. 3.

_____. (2005). "La réception des 'Héritiers' à l'extérieur de la sociologie (1964-1972)", J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert, A.-M. Sohn, en *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris: L'Harmattan.

Milner, J.-C. (1995): *Introduction à une science du langage*, Paris: Seuil.

Moreno Pestaña, J. L. (2003). "¿Qué significa argumentar en sociología?: Jean-Claude Passeron y la argumentación sociológica", en *Revista Española de Sociología*, núm. 3, 2003.

_____. (2006). *Convirtiéndose en Foucault. Sociogénesis de un filósofo*, Barcelona: Montesinos.

Moulin, R.; Veyne, P. (1996). "Entretien avec Jean-Claude Passeron. Un itinéraire de sociologue", en *Revue européenne des sciences sociales*, t. XXXIV, núm 103.

Pascal (2004). *Pensées* [edición de Michel Le Guern], Paris: Gallimard.

Passeron, J.C. (1964). "L'autodiagnostic de l'université", en *Preuves*, núm. 159 [con el seudónimo de Martin Drac].

_____. (1970). "Présentation", en R. Hoggart, *La Culture du pauvre. Étude sur les conditions de vie des classes populaires anglaises*, Paris: Minuit.

_____. (1994). "De la pluralité théorique en sociologie. Théorie de la connaissance sociologique et théories sociologiques", en *Revue européenne des sciences sociales*, núm. 99.

_____. (1995). "Weber et Pareto: la rencontre du principe de rationalité dans les sciences sociales", in J.-C. Passeron, L.-A. Gerard-Varet (Eds.), *Le modèle et l'enquête: les usages du principe de rationalité dans les sciences sociales*, Paris: EHESS.

_____. (2001). *El razonamiento sociológico*, Madrid, Siglo XXI.

_____. (2004a). "Mort d'un ami, disparition d'un penseur", en P. Encrevé y R.-M. Lagrave, *Travailler avec Bourdieu*, Paris: Flammarion.

_____. (2004b). "Le sociologue en politique et *vice versa*: enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960", en J. Bouveresse y D. Roche (Dirs.), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris: Odile Jacob.

_____. (2005). "Que reste-t-il des *Héritiers* et de *La Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation", en J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert, A.-M. Sohn, *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris: L'Harmattan.

Pollack, M. (1988). "La place de Max Weber dans le champ intellectuel français", en *Droit et société*, núm. 9.

Popper, K. (2002). *La miseria del historicismo*, Madrid: Alianza.

Prost, A. (2005). "Les héritiers et le contexte privilégié des années 1964-1968", en J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert, A.-M. Sohn, *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris: L'Harmattan.

Quine, W. V. O. (1970). "On the Reasons for Indeterminacy of Translation", en *The Journal of Philosophy*, vol. 67, núm. 6.

Rutte, H. (1991). "The philosopher Otto Neurath", en T. Uebel (Ed.), *Rediscovering the Forgotten Vienna Circle: Austrian Studies on Otto Neurath and the Vienna Circle,* Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.

Stonor Saunders, F. (1999). *Qui mène la danse? La CIA et la guerre froide culturelle,* Paris: Denoël.

Veyne, P. (1996). "Celui-là n'a pas un cœur que la gratitude fatigue. Pour notre ami Jean-Claude Passeron", en *Revue européenne des sciences sociales,* núm. 103.

Weber, M. (2009). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social,* Madrid: Alianza.

CAPÍTULO

5

El capital social, aportes y límites

Elodie Ségal
Profesora invitada, UAM-Cuajimalpa, México.
Miembro del Centro Pierre Naville, Francia.

Antoine Bevort y Michel Lallement ofrecen una panorámica sobre los debates relativos al capital social (Bevort, Lallement, 2006) estableciendo como punto de referencia tres formas de comprender esta noción. Al tiempo que Pierre Bourdieu insiste sobre el peso social que, por una parte, toma el lugar ocupado por un individuo dentro de un campo determinado y, por la otra, un conjunto de disposiciones que lo mantienen en ese lugar, las dos otras concepciones regulan la focal a otro nivel: aquel de los recursos colectivos, motor del "bien estar" común. Según Coleman y Putnam, la noción de confianza proporciona una figura particular al concepto de capital social. En efecto, éste es visto como el motor de una democracia productora de vínculo social y de "bien estar". La concepción de Bourdieu brinda una lectura más crítica de lo social al insertar el conflicto dentro de su análisis de las relaciones sociales. Desde nuestra perspectiva, la versión bourdieusiana del concepto de capital social puede permitirnos avanzar sobre pistas de acción para pensar un sistema educativo más equilibrado. Este concepto permite ver el campo educativo como un territorio en el sentido político del término y reforzar por él mismo ciertos valores y éticas profesionales aptas para defender una visión de misiones educativas.

Daremos algunas pistas de acción concretas para que el campo educativo se preserve de las lógicas capitalistas de corto plazo que parecen desestabilizar sus propias misiones. Para ello, haremos también una lectura conjunta del sistema productivo y del educativo.

En particular, nos concentraremos en el estudio de las competencias laborales. De todas las perspectivas, las competencias laborales son consideradas como un imperativo frente al desarrollo de la economía del conocimiento y se han convertido en un punto de referencia central dentro de los diversos ámbitos del trabajo (Barnett, 2001). En efecto, ellas son utilizadas para definir las normas de calificación de los trabajadores en términos de los niveles y de los contenidos que puedan reflejar las necesidades de las empresas; así mismo, se traducen en el modo de administración de los recursos humanos. Las competencias corresponden a los "saberes", a los "saber hacer" y, sobre todo, a los "saber ser" de los trabajadores.

Los saber ser concentran las nuevas exigencias de nuestra economía. Organizaciones internacionales como la OCDE ejercen una gran influencia a este respecto (OCDE, 2007). En ambos lados del Atlántico las reformas en marcha dentro del ámbito laboral y educativo presentan similitudes. En Europa, Estados Unidos, Canadá, o en América Latina, los dispositivos de concertación impulsan el desarrollo normalizado de las competencias de la mano de obra más allá del empleo ocupado. Al tiempo, en nombre del empleo los modelos de administración de los recursos humanos proponen sistemas de remuneración y de motivación alrededor de las competencias individuales (Leonor, Quiroz, 1997). Más precisamente, las concepciones estadounidenses de la competencia (búsqueda de una adecuación entre las conductas de los asalariados y las políticas de la empresa) se encuentran más allá de la diversidad de los modelos presentes en el ámbito internacional. La mundialización y la tendencia creciente a recurrir a la "externacionalización" de los sitios de producción contribuyen a difundir las estrategias elaboradas por los grupos empresariales. Una especificidad francesa amerita, no obstante, ser señalada: la naturalización de las cualidades personales dentro de la relación salarial junto con la desvalorización de los títulos académicos. Finalmente, en esta lógica lo central no es el título profesional o el puesto ocupado, sino los recursos individuales. En este sentido, veremos los aportes del concepto de capital social como un ingrediente para construir un campo educativo más preparado.

Metodología de la investigación

Nuestra investigación empírica describe, bajo la forma de una monografía, varios tipos de "gestiones de las competencias" en grupos multinacionales. Esta investigación nos ha conducido a realizar una serie de entrevistas formales (n = 81) e informales dentro de 22 grupos industriales: Xerox France, Renault, PSA, Microelectronics, Usine Coca-Cola Bergues, Thomson Télévision Angers, Ajinomoto Euro Aspartame, Enterprise Sollac, Pechiney, Vibrachoc, Thales, Blédina, LU France, Danone Belgique, Danone España, Opavia, Danone Italia, Linneo, Usine de Sant Hilari, Rhodia, Ervaf.

De igual forma, se hizo un censo de las posiciones que sustentan los expertos fuera de la empresa (consultores, sindicatos, representantes patronales).

El material reunido contiene, además, numerosos encuentros y discusiones formales dentro de las empresas (durante las reuniones de trabajo, por ejemplo). Por último, se participó en la instalación de un proyecto de gestión de las competencias en el grupo industrial Blédina. En ella, los trabajadores de la producción fueron entrevistados esencialmente de manera informal, en sus puestos de trabajo.

Cualidades requeridas por el mercado de trabajo

Las empresas analizadas han decidido instalar una gestión de las competencias para cumplir con los imperativos de desempeño. Estos últimos están directamente ligados a la generalización de un contexto económico globalizado. Según los directivos de las empresas analizadas, la mundialización de los intercambios se apoya sobre tres grandes imperativos: la competencia en el mercado, el crecimiento y la creación de valor, y las exigencias de los clientes. Estos tres imperativos dentro de la administración de la empresa son movilizados ampliamente por los grupos empresariales objeto de esta investigación. Dentro de estas prácticas, la "lógica competencia" debería permitir mantener, si no mejorar, su lugar en el mercado.

En primer lugar, el argumento de la competencia en el mercado frecuentemente ha sido abordado dentro de las entrevistas. El personal de RH entrevistado evoca, por un lado, la saturación de los mercados occidentales (Renault, L'Oréal, Usinor) y, por otro, la disminución de los precios de venta (Arcelor). La solución que se vislumbra es la creación de alianzas y de asociaciones. En efecto, las fusiones han fortalecido a los grupos cada vez más dentro de los mercados, pero igualmente han debilitado a las empresas. Esta nueva regla del mercado se impone de diversas formas. Arcelor, por ejemplo, desarrolla dos tipos de estrategias: la búsqueda de asociaciones complementarias, y acompañar a grandes clientes en el plano internacional. También atestiguamos la alianza a través del control (Renault) y sobre todo la adquisición (por las grandes empresas como Danone), es decir, la fusión. En este caso, la competencia del mercado es percibida por los practicantes con los que nos reunimos, como la justificación de un cambio ineluctable. En este caso,

la Dirección de Recursos Humanos (DRH) de Arcelor recuerda la crisis petrolera de finales de los años setenta y el fin del control de precios por parte del Estado. Estos factores son vividos como el motor de cambio que hoy debe apoyarse en el factor humano.

En segundo lugar, el crecimiento y la creación de valor son dos argumentos utilizados por numerosas empresas preocupadas por su expansión internacional. Ellas desean convertirse en líderes en su mercado y, para ello, frecuentemente recurren a proyectos de fusión-adquisición. Esta voluntad de crecimiento es reivindicada por grupos tales como L'Oréal o ST Electronics. En la búsqueda del crecimiento se agregan preocupaciones por la creación de valor, que se presentan en grupos esencialmente enfrentados a la competencia del mercado internacional, tales como Danone y Arcelor. En estos dos casos, el peso de los accionistas es colocado en principio sobre las decisiones de los dirigentes. Aquí, el argumento clave para el establecimiento de una gestión de competencias es el avance tecnológico. En efecto, este último es exhibido como una seria ventaja tanto para el crecimiento, como para la creación de valor.

La búsqueda de competencias claves es entonces central debido a que ella permite desarrollar la innovación tecnológica deseada. Por ejemplo, Danone y Arcelor buscan la "policompetencia". Sin embargo, la innovación tecnológica pasa también por la búsqueda de innovaciones globales por parte de la empresa. En estos dos casos modelo, para buscar competencias claves y una tecnicidad global, los grupos implementan una doble estrategia: desarrollan actividades claves y subemplean otras. El caso de Renault es significativo. Si bien por largo tiempo ha funcionado en el aseguramiento de la totalidad de la producción de autos, hoy ha recurrido a la compra de insumos y piezas a otras empresas; funciona más sobre una lógica de red y de proyecto coordinado, que sobre la lógica manufacturera tradicional. Dentro de esta lógica, ciertos "oficios" son privilegiados; por ejemplo, la dirección desarrolla, en particular, los relacionados con la ingeniería y lo comercial.

En último lugar, el papel del cliente es el argumento que impulsa la gestión de competencias. Esto puede pasar por el propósito de personalizar los productos (Renault), la adaptación al contexto sociodemográfico de una región (L'Oréal) o aun acompañar a grandes clientes al extranjero (Arcelor, ST Electronics). Dentro del sector servicios, es ampliamente utilizado el argumento de la satisfacción "de las exigencias de los clientes". Sin embargo, esas exigencias también se presentan en el sector industrial, a través de un doble sesgo: por un lado, la invención de una nueva cultura de la producción que incrementaría su productividad a favor del cliente y, por otro, por parte de los grandes grupos multinacionales, el desarrollo de proyectos orientados hacia la búsqueda de los trabajadores con el mejor desempeño.

En el primer caso, los asalariados deben demostrar una "cultura de la clientela, mostrarse flexibles a las expectativas, producir con calidad, someterse a diferentes normas de calidad" (DRH, Blédina). En el segundo caso, los asalariados deben apoyar las orientaciones estratégicas de su grupo. Este apoyo pasa por el cambio de las conductas. Arcelor privilegia, por ejemplo, la adaptación a nuevas lógicas de los oficios, una mayor capacidad de reacción (polivalencia, policompetencia). Thales desea orientar a sus trabajadores hacia una "cultura del cambio", mientras que Danone desarrolla una "cultura de grupo" (*corporate*). Para las empresas analizadas, los clientes no dudan en hacer funcionar la competencia internacional sobre los precios, la calidad, o aun sobre los plazos. La figura del cliente puede diferir poco en el caso de la subcontratación. Los subcontratistas, en efecto, son fuertemente tributarios de las empresas que les envían pedidos, de grandes grupos como Renault o Thales, debido a que aseguran la actividad principal de la fábrica. La pérdida de un gran cliente es frecuentemente asociado a la pérdida de la actividad global del sitio de producción.

La gestión de competencias privilegiadas en cada caso (búsqueda de crecimiento y creación de valor, competencia del mercado y de la satisfacción del cliente) favorece una estrategia de cambio apoyada en los hombres. Esta lógica es internacional y se inscribe en un contexto económico mundializado que unifica las estrategias de DRH presentes en el mercado, el cual también es facilitado por la mundialización de los sitios de producción.

El reconocimiento de las cualidades individuales contra los títulos académicos

La gestión por las competencias ha sido trabajada en redes de investigación, en organizaciones sindicales y en redes de empresas multinacionales[1]. En este sentido, dos tradiciones se oponen: por una parte, Francia, que promueve un reconocimiento del título profesional (Barriga, 2006) y, por otra, los países anglosajones, las cuales proponen acercarse a criterios relativos a los individuos y a sus motivaciones (Stein, 2006). En Suramérica y Centroamérica se implementan ambos modelos. Por ejemplo, México posee instituciones centrales para la aplicación de la lógica de las competencias, como es el Conocer[2] (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral). Relacionado con la Secretaría de la Educación, este consejo trabajó hasta el año 2006 las políticas de certificación de las calificaciones.

1 Ejemplos de redes influyentes: en Francia, organizaciones patronales: http://objectif-competences.medef.fr/; en América Latina, consultores: http://www.portafolioconsultores.org/comcom/objetivos.htm; Gobierno británico: http://www.berr. gov. uk/; OCDE: http://www.oecd.org/home/0,3305,fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html.

2 El Conocer es una organización integrada por trabajadores, empresarios, educadores, capacitadores y el gobierno federal, que impulsa la competencia laboral certificada y el desarrollo continuo de los trabajadores mediante la evaluación y la certificación de sus conocimientos, habilidades y destrezas, tomando como base los estándares de calidad que deben de cubrir en su desempeño y orientando la educación y la capacitación hacia las necesidades de los mercados productivo y laboral. http://www.stps.gob.mx/03_sub_capacita/01_dge/competente.htm.

Bajo esta concepción, estamos en un compromiso y un proceso de regulación más colectivo. Después de la Segunda Guerra Mundial, el Estado, los sindicatos y las organizaciones patronales negociaron alrededor de la calificación, garantizando un compromiso alrededor del puesto ocupado, del título y de la remuneración. La regulación de estos tres actores fuertes permitieron certificar algunos intereses: el Estado atestigua el título profesional; los sindicatos, garantizan las condiciones de trabajo y el sueldo mínimo; y las organizaciones patronales *(standardiser)* se encargan de los puestos, la racionalización y la organización del trabajo. Hoy se trabaja con una lógica anglosajona más conductista. Es una tendencia internacional.

Francia también ha vivido ese cambio. En este país, las transformaciones del mundo del trabajo dieron origen a representaciones que reflejan desafíos alrededor de la validación de las competencias, las tablas de clasificación, la certificación y las formas de reconocimiento. Los desafíos no son sencillos debido a la desestabilización del sistema de formación, debilitado por sus mismas potencialidades como impulsor del aparato productivo. Francia se dirige hacia formas de individualización que fragilizan la educación inicial, a pesar de las resistencias manifestadas por numerosos actores (sindicalistas, investigadores, asalariados). El dispositivo de VAE (validación de los conocimientos adquiridos por la experiencia) a la francesa permite comprender la difusión de la "lógica competencia" fuera del ámbito de la empresa, en el sistema educativo y de la capacitación. En nuestra opinión, las mayores diferencias que se pueden identificar entre el NVQ anglosajón y la VAE residen en el hecho de que en el sistema francés tienen mayor peso los prerrequisitos que las competencias claves. La experiencia comprobada es aquella empleada en la empresa o en otras esferas, como por ejemplo, en las asociativas y familiares. Estas cualidades, una vez certificadas, corresponden a cualidades que se pudieron haber adquirido por el sesgo de la educación inicial. De hecho, Olivia Blum, Armelle Gorgeu y René Mathieu (2005) muestran las contradicciones que rodean la cuestión de los títulos académicos requeridos en los puestos no calificados. Según estos autores,

> El trabajo no calificado no existe más en el sector automotriz, en razón de los imperativos de calidad y de exactitud en el tiempo y de la intensificación del trabajo. La responsabilidad del operador es importante; además de la producción, ejerce actividades de asistencia que se ubican antes de las competencias de los profesionales reconocidos y debe desempeñar tareas de arbitraje en el contexto de una plantilla reducida. Los empleos de producción y de logística son realmente calificados, aun cuando no estén clasificados como tales, y exigen calidades que no son reconocidas ni valorizadas (p. 127).

Se observa, pues, un doble movimiento: una creciente selección de individuos por el título académico en puestos, con bajo nivel de calificación; y la selección de asalariados sobre la base de capacidades arbitrarias (ser juzgado con "potencial",

"capaz de evolucionar" —DRH, Renault—), mientras que crecientemente los puestos en la producción se apoyan en el manejo de calificaciones adquiridas por la capacitación. Estas lógicas son intensificadas en la VAE debido a que dentro de este sistema no sólo es el Ministerio de Educación Nacional el juez de los saberes requeridos. El NVQ y la VAE tienen en común la tendencia a debilitar el reconocimiento de los títulos escolares. Por lo tanto, el reconocimiento de cualidades certificadas por un organismo independiente es desacreditado. Ello incrementa el poder de la empresa, por una doble razón: por una parte, debido a que corresponde a los altos directivos decidir de cuáles competencias tienen necesidad; por la otra, debido a que estas competencias bien pudieron haber sido validadas en la escuela. En efecto, como en el caso inglés, no se trata sólo de poseer experiencia profesional, también es cuestión de los saberes adquiridos en la escuela (manejo de la escritura, de la expresión oral, de la presentación personal).

En Francia numerosos investigadores critican esta forma de certificación de las competencias (Vinokur, 1995; Bessy, 2000; Tanguy, 2002). Si teóricamente es posible creer que esta reforma tiene como objetivo apoyar el menor número de títulos académicos, las consecuencias para los individuos menos dotados en la escuela también generan exclusión. Dentro de este sistema, el cual parece promover la experiencia adquirida en la empresa, frecuentemente son mejor valorados los saberes fundamentales y académicos (Ségal, 2006a). Los individuos que han tenido problemas escolares deben ahora afrontar las lógicas de selección establecidas en la empresa y en la escuela. Aunque esta última se acercaba a su objetivo de proveer el mayor número de títulos académicos, los empleadores encuentran la manera de desviarse de la cuestión del título académico.

Algunos diplomas aún forman una defensa contra los riesgos del mercado. Dentro de las escuelas privadas (de comercio) por ejemplo, y sobre todo en las grandes escuelas de Francia (Escuela Politécnica, Escuela Normal Superior), ciertas disciplinas (derecho, economía, etc.) todavía garantizan ampliamente una protección contra estas lógicas. Las clases medias y las categorías menos favorecidas son las más afectadas por estas nuevas desigualdades. Al respecto, Annie Vinokur (1995) observa una alianza paradoxal entre los más y los menos favorecidos, contra la clase media. De hecho, la certificación, la cual debería servir a las personas que no hayan obtenido un título académico, debilita los diplomas, al dejarla en manos del sector patronal. Por lo tanto, los títulos escolares más comunes (incluso el *bac*[3]) son depreciados y no garantizan más una protección dentro de la empresa. En este contexto, la dirección define toda una panoplia de aptitudes abstractas (compromiso, rigor, sentido del otro) que la empresa desea instalar, lo más cerca de la actividad laboral, a través de nuevos referenciales de competencias, tablas de

3 *Bac = baccalauréat*: examen de entrada a la universidad en Francia.

clasificación, modalidades de administración, etc. Si nuestra investigación muestra que los servicios de RH inducen a pensar que el valor de los conocimientos técnicos y los saberes procedentes de la enseñanza en general ha dejado su lugar al de las cualidades personales, en una situación de trabajo estas últimas se agregan a las calificaciones (Ségal, 2005b). El análisis de los proyectos de gestión de las competencias muestra que la empresa no desea más remunerar la calificación. Por lo tanto, dentro de esta lógica, todas las personas que tienen dificultades para adquirir conocimientos abstractos se encuentran debilitadas, más aún cuando la capacitación se realiza en el seno de la empresa, en un puesto de trabajo, acompañado de un colega y de un superior jerárquico. Esta configuración no facilita el aprendizaje. De hecho, los representantes del personal advierten sobre los mismos tipos de desviaciones posibles a través de la "lógica competencia". Ellos centran sus críticas particularmente sobre las formas de individualización y, sobre todo, contra la centralidad que las empresas adquieren dentro de este sistema.

Los aportes del concepto de capital social, un ingrediente para construir un campo educativo más preparado

Antoine Bevort y Michel Lallement presentan una panorámica sobre los debates relativos al capital social (Bevort, Lallement, 2006) y establecen como punto de referencia tres formas de comprender esta noción. La primera, iniciada por Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979 y 1980), ve el capital social como un conjunto de relaciones útiles para un individuo. Más exactamente, se trata del "conjunto de recursos actuales o potenciales que están relacionados con la posesión de una *red durable de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, con *la pertenencia a un grupo* como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los demás o por ellos mismos) pero que están también unidos por *contactos* permanentes y útiles" (Bourdieu, 1980, retomado en Bevort, Lallement, 2006, p. 31). Estos contactos son comprendidos como formas de intercambio indisociablemente materiales y simbólicas. La extensión de la red dentro de la cual un individuo está imbricado no puede ser comprendida únicamente por el sesgo de los intercambios materiales, ni por el sesgo de los lazos o los intercambios afectivos. Es a través de un proceso de "re-conocimiento" del otro que se perpetúa la red, por lo tanto, también el capital social. Así que este proceso se inscribe dentro de un movimiento de conocimiento mutuo. Para que el intercambio funcione, el otro debe reconocerte, por ejemplo, dentro de un estatus, ya sea igual, superior o inferior. En este nivel del análisis, Bourdieu recalca lo que pertenece al individuo, sea por el nacimiento o por la trayectoria familiar, escolar o profesional. De esa manera, la noción de capital social se sitúa al nivel de la construcción individual.

> Definiendo el "capital social", será preciso reconocer así que la red de contactos es el producto de estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o la reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o largo plazo, es decir, hacia la transformación de relaciones contingentes, como las relaciones de vecinos, de trabajo o incluso de familia, relaciones a vez necesarias y electivas, que implican obligaciones durables subjetivamente experimentadas (sentimientos de reconocimiento, de respeto, de amistad, etc.) o institucionalmente garantizadas (derechos); ello gracias a la alquimia del intercambio (palabras, donaciones, mujeres, etc.) como comunicación, suponiendo y produciendo el conocimiento y el reconocimiento mutuo (Bourdieu, 1980, retomado en: Bevort, Lallement, 2006, p. 32).

Pero si se deja atrás el utilitarismo que ciertas nociones de Bourdieu presentan, nos parece que aun ahí es el principio de conocimiento y de reconocimiento el que se encuentra en el fundamento mismo de las relaciones durables, de la situación o de la evolución de un individuo dentro de una red de relaciones. Es a partir de este doble movimiento de conocimiento-reconocimiento que nos gustaría invitar a una lectura de los trabajos de Bourdieu.

Dentro de los textos raros que Bourdieu ha consagrado a la noción de capital social (Bourdieu, 1980), se encuentran referencias precisas de este doble movimiento: "serie continua de intercambios donde se afirma y se reafirma sin cesar el reconocimiento"; "competencia específica (conocimiento de relaciones genealógicas y de contactos reales y arte de utilizarlos, etc.) y una disposición, adquirida, a adquirir y a mantener esta competencia"; ellos no tienen la intención de "'hacer conocer' todos sus 'conocimientos'"; "'conocimientos', que son conocidos por más personas que las que ellos conocen"; "valen, porque son 'conocidos', al ser conocidos (cf. 'los conozco bien')"; (Bourdieu, 1980, retomado en: Bevort, Lallement, 2006, pp. 31-34).

Las nociones de conocimiento y de reconocimiento en el seno de las relaciones sociales ofrecen potencialidades explicativas. Ellas permiten proyectar esta cualidad, esta competencia particular de hacer relaciones con los demás.

Bibliografía

Barnett, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia*, Barcelona: Gedisa, p. 288.

Bessy, Christian. (2000). "La certification des compétences en Grande-Bretagne: les risques induits par la valorisation d'aptitudes générales", en *Formation Emploi*, Paris, núm. 71, pp. 28-35.

Bevort A.; Lallement, M. (2006). "Le capital social: territoire et tribulations", en A. Bevort, M. Lallement (Dir.), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*, Paris, La Découverte – MAUSS, pp. 19-28.

Blum, Olivia; Gorgeu, Armelle; Mathieu, René. (2005). *Les bacheliers dans les usines d'équipement automobile. Vers le déqualification?*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Coll. CPC documents, p. 136.

Cariola, Leonor; Quiroz, Ana María. (1997). "Competencias generales, competencias laborales y currículo", en Novick, Marta; Bartolomé, Mara; Buceta, Mariana; Miravalles, Martina; González, Cecilia (Coords.), *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales. Un análisis cualitativo en el sector metalmecánica argentino*, Montevideo: Cinterfor, pp. 51-77.

Stein, Rokkan. (2003). Centre for Social Studies, Oslo, Working Paper 26. Disponible en: <http://www.rokkansenteret.uib.no/rPub/files/60_N26-03-Drexel.pdf>http://www.rokkansenteret.uib. no/rPub/files/60_ N26-03-Drexel.pdf.

Ségal, Élodie. (2005b). *Les compétences dites «relationnelles»: quel contenu, quel apprentissage, quelle place?*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Coll. CPC documents, p. 140.

_____. (2006a). "Le dévoiement des 'savoir-être'. Usages sociaux et managériaux des compétences en entreprise" [thèse de doctorat de sociologie], Université d'Evry Val d'Essonne, p. 507.

Tanguy, Lucie. (2002) (Coord.). «La formation permanente entre travail et citoyenneté», en *Éducation Permanente*, Paris, 149-1, pp. 1-266.

Vinokur, Annie. (1995). «Réflexions sur l'économie du diplôme», en *Formation Emploi*, Paris, núm. 52, pp. 151-183.

CAPÍTULO

6

Una visión relacional del espacio social
Observaciones acerca de algunos usos científicos y políticos de la sociología de la educación

Franck Poupeau
Instituto francés de estudios andinos – La Paz – Bolivia
IFEA – UMIFRE 17 – CNRS – MAEE

Introducción

Los indicadores estadísticos y sus implicaciones

Pocos son los ámbitos de la vida social que cuentan con tanta información estadística como la escuela y las cuestiones de educación. Las publicaciones anuales de los resultados en los exámenes y los indicadores de desempeño de los establecimientos, o, también, los estudios sociológicos sobre la composición social, la edad y el género de los flujos escolares, ofrecen un panorama relativamente completo de las transformaciones, pero también de las dificultades del sistema de educación en Francia. Sin poner en entredicho la utilidad y la pertinencia de esos cuadros de las desigualdades escolares, es posible sin embargo cuestionar la impresión de familiaridad producida por esas cifras y esos análisis cuantitativos: en efecto éstos inducen una visión de la escuela donde lo que está en juego supera ampliamente el medio científico, sobre todo desde el momento en que los objetivos cuantitativos

de éxito escolar son determinados por los poderes públicos, como pudo ser el caso del objetivo del "80% de una generación alcanzando el nivel del bachillerato". Si bien ya parece obvio que la evaluación del éxito escolar depende del tipo de métodos empleados (Duru-Bellat y Kieffet, 2000; Vallet, 2001), la sofisticación de las herramientas estadísticas torna su comprensión cada vez menos accesible, y las implicaciones de los indicadores que actualmente son la referencia en el debate acerca de las desigualdades escolares no siempre son analizadas.

Los trabajos relativos al vínculo entre éxito escolar y posición socioprofesional de los padres, que son objeto de debates a menudo muy técnicos y muy argumentados, pueden sin embargo ilustrar esa falta de cuestionamiento. Así, Dominique Goux y Eric Maurin afirman que "analizar las desigualdades vinculadas al ingreso de los padres más bien que a su situación socioprofesional permite […] alimentar debates muy concretos de política social: ¿acaso un incremento del esfuerzo de redistribución hacia familias pobres permitiría mejorar los resultados relativos de sus hijos?» (Goux y Maurin, 2001). Al plantear esta cuestión, ellos presuponen que las desigualdades económicas tienen efectos escolares independientes de las variables sociales vinculadas a la categoría social de pertenencia. El objeto de este artículo es, por el contrario, mostrar que el hecho de aislar variables como la herencia cultural y el ingreso se basa en un artefacto estadístico que ignora en gran parte algunos de los resultados más importantes de la sociología de la educación: se trata pues de volver a los fundamentos de ese malentendido, al punto donde se cruzan las transformaciones del sistema educativo y las condiciones institucionales de producción del discurso científico sobre la escuela, antes de proponer algunas pistas de investigación en sociología de la educación.

Un intento de objetivación de las controversias científicas

Desde principios de los años 2000, el paisaje de la sociología de la educación parece haberse transformado o, más exactamente, apaciguado. Señal del tiempo: ya no se encuentran, o casi ya no[1], las introducciones de las obras típicas de los años 1980-90, que declaraban en toda forma el supuesto paso de una sociología "mecánica" de la reproducción a un análisis "más complejo" de los "procesos" en acción en la "caja negra" de la institución escolar. Existía por entonces un

1 Con una excepción sin embargo, la introducción del número de marzo/junio de 2006 (nº 637-638-639) de *Temps modernes*, "Education nationale: les faits et les mythes", donde los autores pueden afirmar todo y su contrario, en una forma de superación meramente verbal autorizada únicamente por la posibilidad de escribir en una revista de filosofía para el gran público dedicada, para existir, a los juegos mundanos de la conciliación de los contrarios: por ejemplo, " los análisis de la institución escolar, particularmente los sociológicos, se empeñan en separar lo que no puede serlo. De ahí su repartición dual: análisis de tipo extrínseco por una parte (que incluyen fuertemente a la escuela en la sociedad), análisis de tipo intrínseco por otra parte (que consideran a la escuela como un objeto cerrado) […]. No obstante, la Educación nacional es, al mismo tiempo, reproductora (de divisiones sociales) y productora (tanto de saber como de movilidad social)…".

enemigo científico y político todo hecho, las "teorías de la reproducción" (nombre genérico que remitía a Bourdieu y Passeron, incluso a Baudelot), y una manera de combatirlo: caricaturizar las teorías para mostrar hasta qué punto esa sociología macrosociológica era nefasta, y totalitaria por su completa ceguera hacia los que actuaban, o intentaban actuar en la escuela. Por supuesto que la escuela era desigualitaria –¿quién podía negarlo ?– pero la falta casi pertenecía a las "teorías de la reproducción", cuyo determinismo reforzaba, legitimándolo, al determinismo escolar (Poupeau, 2003).

No obstante, desde principios de los años 2000, un diálogo científico parece haberse establecido entre diferentes "escuelas sociológicas" (Dubar, 2006), y las "teorías de la reproducción" ya no parecen ser el *repoussoir* y el contra-modelo que fueron hasta entonces en una disciplina, la sociología de la educación, que, sin embargo, las mismas habían constituido en disciplina faro de la sociología francesa. Varios factores pueden explicar esas transformaciones: está en primer lugar la desaparición de Pierre Bourdieu, que sin duda ha tornado vanos los deseos de enfrentarse a una posición que acumulaba el máximo de capital simbólico (científico y también político); está también la consagración académica e institucional de numerosos investigadores que entraron en sociología en los años 1980, y que ya no tienen que posicionarse contra una referencia "central".

Pero sería reductor ver en la orientación de los trabajos de sociología desde unos treinta años atrás únicamente un efecto de estrategias de colocación académica –sin hablar de las interpretaciones psicologizantes que siempre resulta fácil hacer de ello. Por el contrario, es necesario considerar, siguiendo el trabajo de Norman Storer, la producción científica como un "sistema social" que remite a la idea de un mercado científico organizado por un conjunto de normas comunes que permiten la circulación de los bienes científicos (Storer, 1966; Reuter y Tripier, 1980). Desde esta perspectiva, deben analizarse las propias transformaciones del círculo de la investigación, en sus relaciones con el Estado y con las múltiples demandas de aplicación, para explicar el funcionamiento de una disciplina que ha perdido su lugar central en el seno de la jerarquía de los ámbitos de investigación y, al parecer, el margen de autonomía que había conquistado en el momento de su refundación en los años 1960. La noción de autonomía no significa aquí una "libertad" cualquiera de los investigadores respecto de sus financiadores o de la demanda social, sino la capacidad colectiva de un círculo de investigación para imponer sus propias normas de cientificidad al conjunto de los trabajos de la disciplina concernida (Shinn y Ragouet, 2005).

La investigación publicada en *Une sociologie d'Etat* (Poupeau, 2003 – trad.: Una sociología de Estado), basada en datos que van de 1945 a 2000, muestra que la sociología de la educación, disciplina naciente y menor hasta los años 1960, se

ha constituido verdaderamente como disciplina central del campo sociológico con los recién llegados fuertemente dotados en capital científico, tránsfugas de otras disciplinas más prestigiosas. Este análisis retoma los esquemas clásicos de evolución de disciplinas como la psicología, analizadas por Joseph Ben David (1997, capítulo 2)[2]. La trayectoria de Bourdieu, Passeron y Boudon, para citar los nombres de una "oposición teórica" que ha estructurado los manuales de sociología a partir de los años 1970, corresponde a este esquema: fueron agregados de filosofía y titulados de la Escuela Normal Superior (*normaliens*) antes de convertirse a la sociología. Una vez pasada esta "edad de oro", las generaciones siguientes se enfrentaron a un dilema: repetir indefinidamente las constataciones teóricas establecidas, ampliándolas o aplicándolas a otros subsectores[3], con un riesgo de pérdida de rentabilidad científica, tanto en materia de nuevos resultados como de reconocimiento académico, lo que podríamos denominar una "ley de rendimientos decrecientes"; o bien levantarse contra las teorías establecidas intentando provocar una pequeña "revolución simbólica" en la disciplina: fue así como se multiplicaron los libros que afirmaban su intención de "superar" las "teorías de la reproducción", convertidas en un mecanismo despiadado, fatalista y desmovilizador. Evitaban, entonces, citar los fragmentos del libro *Les Héritiers* (1964) sobre la "pedagogía racional", o los capítulos de *La Reproducción* (1970) sobre la relación pedagógica –pero hay que reconocer que la rigidez de estilo de la primera parte de esta última obra no facilitaba ni una lectura "flexible", ni una lectura "integral"…

Siendo el campo científico, al igual que otros campos, un objeto de luchas, es difícil separar lo que, en las controversias científicas, proviene de argumentos estrictamente racionales y lo que proviene de lógicas sociales ordinarias: las posiciones adoptadas por los investigadores están altamente correlacionadas con sus posiciones, en el espacio académico como en el mundo social[4]. En esta perspectiva, es comprensible que los recién llegados de los años 1980 hayan estado obligados, para hacerse de un espacio, a producir de sus predecesores una imagen fácil de combatir, olvidando por ejemplo que los "teóricos de la reproducción" habían participado en el advenimiento de la "nueva sociología de la educación" en el mundo anglosajón (Bernstein, etc.), nueva sociología que los "recién llegados" utilizarán contra las "teorías de la reproducción". El procedimiento es clásico: se caricaturiza al adversario y se adelantan proposiciones evidentemente más "complejas" que, sin embargo, no siempre se alejan de las verdaderas teorías criticadas.

2 El modelo de Ben David considera indicadores como el número de publicaciones, de hallazgos y de investigadores, pero no incluye el financiamiento de la investigación.

3 Por ejemplo, Claude Grignon con la educación técnica agrícola, Francine Muel-Dreyfus con los maestros de primaria, Christian Baudelot y Roger Establet con la escuela capitalista en Francia, incluso Pierre Bourdieu con los profesores de la educación superior.

4 Lo que no cuestiona la validez de sus enunciados, pero implica una teoría instrumentalista de la verdad, concebida como producto de prácticas científicas específicas y normadas (Shinn & Ragouet, 2005).

Polarización del campo científico y apuestas métodológicas

Precisamente, *Une sociologie d'Etat* (Poupeau, 2003) se ha dedicado al "descifrado" de esas disputas científicas, con indicadores bibliométricos o un análisis estadístico del estado de las investigaciones realizadas desde los años 1960 –tantos datos que, por lo que sé, no han sido discutidos–. Más allá de un análisis "interno" de lo que está en juego en el plano disciplinar, se trataba también de tomar en cuenta evoluciones más globales del campo sociológico, y algunos factores más "externos": las transformaciones de las formas de financiamiento, y de las relaciones con las instituciones administrativas susceptibles de financiar las investigaciones; las transformaciones del lugar de la escuela en la sociedad, de las cuales uno de los síntomas era el desarrollo de las "Ciencias de la Educación" y de una "Economía de la Educación" generando otras preocupaciones, otras problemáticas y, sobre todo respondiendo a otros públicos. El análisis del financiamiento, así como de la repartición institucional de la investigación, mostraba el fortalecimiento, frente al "polo de investigación académica" constituido en los años 1960, de un "polo de investigaciones aplicadas", expresando la necesidad de evaluar los efectos de la descentralización y la gestión local de los problemas planteados por las "explosiones escolares" sucesivas.

Volver a ponerlas en su contexto histórico no es negar la validez de las investigaciones sobre el "contexto local" o el "efecto de establecimiento". En cambio, esta recontextualización permite no oponerlas a las teorías precedentes de manera tan tajante como lo hicieron sus promotores, contra las exigencias de "cumulatividad" propias de una disciplina científica. Así, los trabajos sobre el "efecto de establecimiento" se construyeron explícitamente contra las "teorías de la reproducción", para comprender lo que sucede en la "caja negra" de la institución. Sin embargo, el papel de la institución estaba claramente definido por las "teorías de la reproducción", que subrayaban "la autonomía relativa" del sistema de educación, transformando por su propia acción las desigualdades sociales preexistentes en desigualdades escolares (los ejemplos de la dimensión lingüística de la relación pedagógica y de las modalidades selectivas del examen estaban inclusive explícitamente tratadas). Pero la sociología de los efectos de establecimiento, trátese de trabajos de etnografía de los colegios situados en suburbios o de análisis más estadísticos de los desempeños escolares, se ha esforzado, al contrario, por borrar la existencia de los factores sociales, razonando "siendo todas las cosas iguales", para finalmente alcanzar resultados científicos más bien modestos, hasta en opinión de los investigadores que condujeron los estudios más sistemáticos (Cousin, 1998). En cambio, si el análisis de la institución hubiera integrado la existencia de factores sociales exteriores, habría sido posible construir un "efecto de establecimiento ampliado" (Poupeau, 2004), coincidiendo por esa vía con los resultados de investigaciones internacionales que permiten ver en qué este "efecto

de establecimiento" está vinculado a un "efecto de público", que, por definición, el enfoque "internalista" se prohíbe tomar en cuenta (Thrupp, 1999).

Uno de los principales resultados de la investigación publicada en *Une sociologie d'Etat* (Poupeau, 2003) atañe al fortalecimiento de los estudios aplicados, el cual aparece claramente en el análisis factorial de las investigaciones y de las instituciones del primer capítulo. El resto del libro está, en efecto, dedicado a la exploración e interpretación de esos datos, que separan a los centros de investigación especialmente en función de los temas, los financiamientos y las filiaciones académicas. Se mencionan varios factores para explicar esta transformación. El más evidente es el desarrollo del polo de investigación del ministerio de la Educación Nacional. Los efectos inducidos por la aparición de semejante fuerza productiva, desde el punto de vista de la división del trabajo científico, son, por una parte, la "monopolización de la cifra verdadera", con el desarrollo de un servicio estadístico de alto perfil que no solamente explota los datos, sino que los produce rigurosa y sistemáticamente; por otra parte, el reforzamiento de la "división del trabajo científico" en la disciplina, limitándose los investigadores de fuera del ministerio a investigaciones etnográficas, con el corolario de una pérdida colectiva de competencia técnica en materia de análisis de datos[5].

La creciente importancia del Estado no habría tenido efectos tan isignificativos si no hubiera ido acompañada, en el viraje de los años 1970-80, por una transformación de la demanda institucional: a la necesidad de explotar los datos producidos por el ministerio de la Educación Nacional, que reemplaza globalmente al CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica) para lanzar convocatorias, se añade la demanda de evaluación de las políticas educativas establecidas a partir de los años 1970, trátese del colegio único, de las políticas de discriminación positiva (con las zonas de educación prioritaria, ZEP, en 1982), de la descentralización de las estructuras administrativas u otras. Esas transformaciones suscitaron una gran producción en sociología de la educación, disciplina confrontada, por otra parte, a otro cambio de importancia: el desarrollo de una educación con tendencia "profesionalizante" en la universidad desde los años 1980 (Convert, 2006), que ha permitido multiplicar las especialidades dentro de las ciencias de la educación y del trabajo social, y por tanto el número de profesores de la educación superior, confrontados a las preocupaciones de los técnicos a los que enseñan.

Pero un punto no fue suficientemente subrayado en *Une sociologie d'Etat*: se trata de los efectos de esas transformaciones políticas institucionales en los métodos en sociología de la educación. La constitución de un polo de investigaciones aplicadas en el ministerio de la Educación nacional es, en diversos aspectos, un aporte

5 Exceptuando algunos centros como el IREDU (Instituto de investigación sobre la educación) o el CREDOC (Centro de investigación para el estudio y la observación de las condiciones de vida).

científico importante, tanto en la calidad de la producción de los datos como en su sistematicidad. Sin embargo, una de las consecuencias menos manifiestas de la "monopolización de la cifra verdadera" radica en la imposición de cierto tipo de métodos de análisis y de la puesta en relación entre las variables estudiadas. Sin satanizar a la econometría y la modelización, uno puede preguntarse acerca del tipo de técnicas estadísticas que ambas contribuyen a imponer. Así, la mayor parte de los métodos utilizados no permite tomar en cuenta el entrecruzamiento de las relaciones entre variables[6] o, más exactamente, de la causalidad estructural de un haz de factores: la representación del mundo social asociada a tales métodos se encuentra, en consecuencia, considerablemente empobrecida respecto a construcciones más elaboradas del espacio social que los análisis multidimensionales pueden mostrar.

Cuestión de método: describir, explicar

El problema de ese tipo de trabajos de carácter estadístico no es "modelizar" una realidad que, por definición, no puede ser aprehendida de manera exhaustiva, sino más bien no siempre analizar sus implicaciones sociológicas. Uno de los principales problemas planteados por los métodos estadísticos más comúnmente utilizados hoy en día en sociología de la educación es que ocultan uno de los principales resultados de las "teorías de la reproducción": los determinantes del éxito escolar no deben buscarse sólo en la acción del ingreso o la herencia cultural, sino en el papel de la estructura de la distribución del capital económico y del capital cultural, al mismo tiempo en las familias y en el espacio social en su conjunto. Desde ese punto de vista, los libros de referencia no son *Les Héritiers* (1964 en Francia) o *La Reproduction* (1970 Fr.), sino *La Distinction* (1979 Fr.) y *La Noblesse d'Etat* (1989), obras prácticamente ausentes de las bibliografías de sociología de la educación en Francia. Una de las cuestiones planteadas por una confrontación científica y crítica con esos trabajos habría sido, por ejemplo, saber si la estructura de la distribución de esos capitales ha permanecido igual, o si pueden identificarse transformaciones pertinentes del espacio social susceptibles de modificar su papel. Desde un punto de vista metodológico, esa problemática supera ampliamente el tratamiento de los indicadores estadísticos en términos de tasas de acceso, de relaciones de tasas (*odds ratio*) o de regresiones logísticas para evaluar las relaciones entre medio de origen y medio escolar[7]: esos métodos, por interesantes y heurísticos que sean, no dejan de implicar una visión específica del mundo social, de las causalidades que lo atraviesan y de las relaciones entre variables (Kreft y De Leeuw, 1998).

Para ilustrar esas implicaciones no explicitadas de la elección de los métodos, se puede tomar el ejemplo de la manera en que se trata la incidencia del ingreso

6 Con una excepción: los modelos multinivel, véase por ejemplo Duru-Bellat *et al*., 2004.

7 Para una presentación de esos métodos y de la utilidad de la modelización, véase (Duru-Bellat, 2002).

y de la herencia cultural de las familias en el éxito escolar. El problema que ese tipo de cuestionamiento plantea atañe, a la vez, a las relaciones entre variables y a la manera en que la información sobre las características sociales de las familias es resumida por el origen social de los alumnos, y si no hay que integrar otros indicadores que permitan completarla: ¿puede uno contentarse con vínculos unívocos entre éxito escolar y una sola variable, por ejemplo el nivel cultural o el ingreso ? Los trabajos de Dominique Goux y Eric Marin permiten ilustrar esas dificultades. El artículo "Origine sociale et destinée scolaire" utiliza técnicas estadísticas prestadas de los estudios de movilidad y adaptadas al estudio del grado de asociación de variables cualitativas como el origen social o el título (Goux y Maurin, 1993)[8]. Se trata entonces de ver si las desigualdades traducen disposiciones diferentes ante la escuela (Bernstein, Bourdieu y Passeron), o bien si son producto de decisiones adoptadas por las familias en cada etapa escolar (Boudon). Puede hablarse de un modelo de "democratización culturalmente diferenciado" si los niños se distinguen por las disposiciones culturales de su entorno familiar, y de "democratización socioeconómicamente diferenciada" si los niños se distinguen por la posición de su familia en una jerarquía socioeconómica independiente de los recursos escolares y culturales. La constatación de la "clara preponderancia de las desigualdades de origen cultural sobre las desigualdades de origen más bien económico" significa entonces que las familias mejor dotadas culturalmente valoran más a la escuela pues su estatus depende más estrechamente del capital escolar: "entre 1970 y 1993, los vínculos entre las jerarquías escolares de los padres y de los niños tuvieron más bien tendencia a reforzarse" (Goux y Maurin, 1993, p.109), contrariamente a los vínculos entre jerarquías económicas y jerarquías escolares. Esta evolución aparece como resultado de un incremento de la competencia escolar desde que el desplazamiento de los empleos hacia el salariado no manual lleva a invertir aún más en el capital escolar. Los autores pueden entonces concluir que la "democratización" significa un acceso más amplio a la educación cualquiera que sea el origen social, pero que las evoluciones recientes no se alejan mucho de una "democratización uniforme" que afecta a todos los niños independientemente de su medio de origen, en lugar de haber afectado más específicamente a las categorías menos escolarizadas. El factor explicativo ineludible parece ser entonces la proximidad de las familias al sistema escolar. Pero en ningún caso son consideradas las funciones relativas del ingreso y del nivel cultural o sus interacciones.

Utilizando otro modelo unos años más tarde, Goux y Maurin muestran, por el contrario, que "mientras más elevados son los ingresos de una familia, más están los

8 Su trabajo se inserta en el marco teórico de Raymond Boudon, según el cual las desigualdades ante la educación serían reflejo de comportamientos socialmente diferenciados, de donde resulta que el bajo nivel de éxito escolar de los alumnos de origen desfavorecido se debe a un cálculo costo/beneficio. La medida del vínculo entre origen social y nivel de formación revela entonces una baja evolución de las desigualdades, que tienden a desplazarse según los medios sociales y los grados escolares.

padres en grado de ofrecer condiciones de vida favorables a su desarrollo" (Goux y Maurin, 2001, p. 91). Ese cambio de perspectiva proviene según Eric Maurin de una "instisfacción ante el estado de la literatura acerca de las desigualdades en la escuela", que "adolece de lagunas importantes cuando llega el momento de explicar las desigualdades más bien que describirlas" (Maurin, 2002). Los progresos del análisis estadístico que han hecho posible obtener una mejor información a partir de los cuadros que describen las relaciones entre origen social y destino escolar no han permitido determinar si esos vínculos reflejan una verdadera causalidad entre origen y destino o si no se trata más que de correlaciones artificiales entre esas dos variables. El indicador utilizado es un *odds ratio* que compara el riesgo de retraso escolar a los 15 años para las familias que pertenecen al 20% de los más pobres y para las familias del 20% de los más acomodados –habiéndose privilegiado el ingreso de los padres con respecto a su categoría socioprofesional.

Sin embargo, la evolución de las correlaciones entre ingreso y resultados escolares plantea problemas de interpretación, ya es difícil de decir si se trata de una relación causal. El método consiste entonces en aislar diferencias de ingresos que no dependen de factores que pueden determinar a la vez el ingreso de los padres y el éxito de los niños, y en buscar factores que pueden determinar el ingreso de los padres sin producir efectos directos en los resultados de los niños. De esta manera, se obtiene un "efecto verdadero" del ingreso analizando el impacto de las variaciones de ingresos vinculados sólo a esos factores en los resultados de los niños. Esa serie de estimaciones muestra que el ingreso de los padres tiene un efecto causal muy importante en las carreras escolares de los niños (Goux y Maurin, 2001, p. 91). Esta interpretación causal del "verdadero" factor de éxito escolar necesita poder aislar una "fuente de variación del ingreso de los padres que sea 'exógena', es decir, que afecte al ingreso de los padres pero sin tener efectos propios en la escolaridad de sus hijos" (Goux y Maurin, 2001, p. 92). El problema de un procedimiento como ése está en aislar variables cuya acción está, no obstante, ligada a otras. Los modelos de destinos escolares en función de los factores escolares y económicos equivalen a dividir la acción del capital cultural y del capital económico en la determinación de las trayectorias escolares.

Cabe preguntarse, sin embargo, cuál es el sentido de un análisis del efecto del capital cultural a capital económico constante, e inversamente, sin preguntarse si los efectos de esos capitales no dependen de la manera en que éstos son distribuidos entre los agentes sociales, lo que hace problemática la medida del "efecto verdadero" de un factor o del otro. La exposición de los efectos de la herencia cultural o del ingreso, considerados separadamente, deja escapar las interacciones entre los diferentes factores explicativos, lo que remite más ampliamente al carácter relacional de la realidad social. Ese punto ha sido particularmente descuidado por los sociólogos de la educación, que nunca han pensado seriamente en la hipótesis

según la cual los determinantes de las trayectorias escolares se encuentran tanto en el volumen global de capital poseído como en la estructura de la distribución del capital cultural respecto al capital económico que poseen las familias (Bourdieu, 1979; 1989; 1994). En las conclusiones de su investigación sobre la estructura del campo de la educación superior, Bourdieu observaba, en efecto, que la "distribución de las prácticas (la orientación hacia tal establecimiento o tal otro, por ejemplo) o de las representaciones (las preferencias políticas, por ejemplo) está estrechamente ligada a la distribución de la estructura del capital heredado por los diferentes alumnos o, para ser más claro, al peso relativo del capital económico y del capital cultural en su patrimonio. […] Pero, si bien explica que, salvo accidente estadísticamente improbable, la herencia hereda al heredero ("l'héritage hérite de l'héritier"), ese principio general, que está en la base de todo proceso de socialización, no basta para explicar las relaciones observadas entre la posición inicial en el campo del poder (definida por la estructura del capital) y la orientación, a logro escolar equivalente, hacia establecimientos más o menos dirigidos hacia la vida económica o la vida intelectual o entre esa misma posición inicial y las prácticas o las representaciones en materia de cultura, deporte, religión o política. En realidad, el principio que define el proceso de socialización en su mayor generalidad se especifica y, en el caso particular, lo que estructura la experiencia y, a través de ella, las disposiciones, es el *peso relativo* de lo económico y de lo cultural en el patrimonio heredado o, más precisamente, la *prioridad* que se encuentra objetivamente dada, en las condiciones de existencia asociadas a una posición determinada, a la cultura o a la economía, al arte o al dinero." (Bourdieu, 1989, p. 226-227).

Esta consideración de la estructura de la distribución de los capitales no es neutra desde un punto de vista estadístico. Es sabido que los métodos empleados por los sociólogos inducen sesgos en la construcción y en la interpretación de los indicadores de la realidad social, ya se trate de la selección de los modelos, de lo impensado de las nomenclaturas utilizadas o hasta del procesamiento de los datos (Duru-Bellat, 2002, p. 32). En la medida en que la generalización del acceso a un bien pone en duda su aptitud para servir de indicador de diferenciación social, las transformaciones de las estructuras de escolarización y de las trayectorias hicieron necesaria la realización de comparaciones independientemente del valor de las tasas de escolarización de los diferentes grupos sociales. Desde ese punto de vista, el método de los *odds ratio*, que consiste en comparar relaciones de probabilidades entre dos categorías –en el caso preciso del trabajo de Goux y Maurin, entre el 20% de los más pobres y el 20% de los más acomodados–, equivale a comparar dos categorías sociales sin integrar la evolución de sus posiciones relativas en el espacio social. Todo sucede entonces como si sólo dos grupos estuvieran en competencia por el acceso a un mismo bien, lo que se presenta rara vez cuando las trayectorias se diferencian a medida que se prolongan. Además, si un incre-

mento, aun mínimo, del acceso a la escolarización en un grupo poco escolarizado puede pasar por una reducción de las desigualdades, no es posible dejar de lado el hecho de que los grupos ya bien escolarizados no podrán experimentar más que un aumento marginal. Finalmente, si bien se supone que las técnicas de *odds ratio* debieran permitir no tomar en cuenta el valor de tasas comparadas, no por ello dejan de razonar en términos de tasas de acceso, sin considerar la jerarquía de las opciones de escolarización. Así, en la medida en que los niños de origen popular están presentes masivamente en las opciones técnicas y profesionales, donde los alumnos de origen favorecido están subrepresentados, la comparación de relaciones de oportunidades ignora el hecho de que la generalización del acceso al bachillerato no ha modificado las desigualdades sociales de las trayectorias.

Los usos actuales de la técnica del *odds ratio* conllevan pues toda una serie de reducciones de la realidad social: "medidas de la distancia a una situación de perfecta igualdad", funcionan "independientemente del contexto" (Duru-Bellat, 2002, p. 37) y remiten al problema más general de las relaciones entre descripción y explicación en ciencias sociales –utilizándose el término "explicativo" para designar la consideración de una parte de la información que aporta el conjunto de las variables consideradas en el análisis estadístico. La oposición consagrada entre métodos "explicativos", como las regresiones logísticas, y los métodos "descriptivos" o "geométricos" como los análisis en componentes múltiples, en realidad corresponde más a un uso social de los sociólogos que a una distinción teórica fundamentada: así, se puede mostrar matemáticamente que "el privilegio de los 'efectos siendo todas las cosas iguales' puede ser extendido a las variables principales de un análisis geométrico de los datos" (Rouanet *et al*., 2003). Más aún, en el caso de un espacio lineal de variables, es posible utilizar conjuntamente las regresiones lineales y los análisis en componentes principales: así, la calificación de los datos de observación como "variables independientes" resulta por demás "metafórica", en referencia a la metodología experimental "en la cual las variables independientes son variables bajo el control directo del observador". Los sesgos sociológicos inducidos por tales oposiciones pueden tener consecuencias importantes cuando se trata de producir indicadores de éxito escolar, ya que llevan a estudiar de manera separada el lugar de los factores económicos y culturales del éxito escolar, en lugar de tomar en cuenta su imbricación. Desde ese punto de vista, el análisis factorial de datos, que permitió a Boudieu producir su análisis del espacio social según el volumen y la estructura de su distribución, constituye un método que se adecua más al estudio de la imbricación de las variables, y conduce a otros principios de interpretación de la realidad social.

Perspectivas de investigación

El ánálisis de los efectos combinados de la estructura de los capitales poseídos remite en realidad a una construcción del espacio social susceptible de reintegrar las prácticas escolares en un conjunto más amplio de prácticas culturales, es decir en aquello que Bourdieu llama "la estructura del estilo de vida característico de un agente o de una clase de agentes". Más allá de las relaciones pertinentes entre variables, el problema consiste en saber cuáles son los indicadores de la posición social que permiten resumir suficiente información sobre las prácticas escolares de los individuos o de los grupos sociales considerados. Según Bourdieu, la profesión de los padres es tan sólo un indicador aproximativo, que no puede explicar totalmente los mecanismos que rigen el acceso a posiciones características de un estilo de vida: puede utilizárselo con la condición de ver que junto a las "propiedades pertinentes" que permiten la clasificación profesional, los individuos estudiados se caracterizan por "*propiedades secundarias* que son introducidas de contrabando en el sistema explicativo" (Bourdieu, 1979, p.112 ss.).

El interés de una lectura "constructivista" de los indicadores sociales está en poder combinar las variables sociológicas usuales con otros tipos de variables, como sucede en *La Distinction* (Bourdieu, 1979), que en este trabajo citaremos abundantemente: "Les relations singulières entre une variable dépendante (telle que l'opinion politique) et des variables dites indépendantes comme le sexe, l'âge et la religion, ou même le niveau d'instruction, les revenus et la profession, tendent à dissimuler le système complet des relations qui constituent le véritable principe de la force et de la forme spécifique des effets enregistrés dans telle corrélation particulière. La plus indépendante des variables "indépendantes" cache tout un réseau de relations statistiques qui sont présentes, souterrainement, dans la relation qu'elle entretient avec telle opinion ou telle pratique. […] Typique de la fausse indépendance entre les variables dites indépendantes, la relation entre le titre scolaire et la profession: non seulement parce que, au moins dans certains secteurs de l'espace social (auxquels on a plus ou moins accès selon le titre scolaire), la profession dépend du titre, mais aussi parce que le capital culturel que le titre est censé garantir dépend de la profession occupée, qui peut supposer l'entretien ou l'accroissement du capital acquis dans la famille et/ou à l'école (par et pour la promotion professionnelle) ou au contraire le dépérissement de ce capital (du fait de la déqualification)". "[…] De la même façon, des relations telles que celles qui unissent le capital scolaire au revenu / dissimulent la relation qui lie entre elles les deux variables apparemment indépendantes. […] En menant l'analyse variable par variable, comme on le fait souvent, on s'expose à attribuer à l'une des variables ce qui est l'effet de l'ensemble des variables. La condition économique et sociale telle qu'elle est définie à travers la profession impose leur forme spécifique à toutes les propriétés d'âge et de sexe en sorte que c'est l'efficacité

de toute la *structure des facteurs* associés à la position dans l'espace social qui se trouve manifestée dans les corrélations entre l'âge ou le sexe et les pratiques" (Bourdieu, 1979, p.114-117).

El interés de este fragmento no es solamente el de criticar los métodos estadísticos ordinarios para justificar luego el uso de los análisis factoriales (particularmente de los análisis de correspondencias múltiples): es sobre todo el de explicitar el vínculo entre esos análisis y la visión del espacio social que los mismos permiten asociarle. Por último, la identificación de las familias por la clase social no debiera conformarse con utilizar "une propriété (s'agirait-il de la plus déterminante comme le volume et la structure de capital)", ni "une somme de *propriétés* (de sexe, d'âge, d'origine sociale ou ethnique, de revenus, de niveaux d'instruction, etc.)" como tampoco "une chaîne de propriétés toutes ordonnées par une propriété fondamentale (la position dans les rapports de production) dans une relation de cause à effet, de conditionnant à conditionné", sino remontarse a "la structure des relations entre toutes les propriétés pertinentes qui confère à chacune d'elles et aux effets qu'elle exerce sur les pratiques, une valeur propre" (Bourdieu, 1979, p.117-118). Esas observaciones son llenas de enseñanzas si uno no quiere atenerse a las ideas de individualización de la cultura o de la fluidificación de la sociedad, que tienen por base la idea de que los indicadores de posición social ya están superados. Construir teorías sociológicas sobre visiones tan someras de la realidad social y de las herramientas metodológicas utilizadas para estudiarla puede permitir sin duda responder fácilmente a las conminatorias apremiantes de un encargo social o político siempre en busca de "novedades": eso no permite en caso alguno pasar de los problemas sociales sobre la escuela a una reproblematización sociológica que constituye una de las condiciones de la autonomía de la disciplina. Para ello, un análisis de las relaciones de las prácticas escolares no debe considerar, en la construcción misma de esos indicadores de posición social, solamente el sistema de propiedades secundarias implícitamente elegidas: se trata también de hacer intervenir a la causalidad estructural de una red de factores, de los cuales la distribución de los capitales culturales y económicos resumía, para Bourdieu, la información más pertinente en el espacio social que él estudiaba, en el momento en que lo estudiaba. Queda por ajustar, particularmente en sociología de la educación, esas herramientas a las transformaciones actuales del espacio social, bajo pena de limitarse a vínculos unívocos entre variables y en visiones del mundo poco susceptibles de corresponder a las exigencias de una problematización científica.

Bibliografía

Ben, David Joseph. (1997), *Éléments d'une sociologie historique des sciences*, París, PUF, cap. 2: « Les facteurs sociaux dans la genèse d'une nouvelle science. Le cas de la psychologie».

Bourdieu Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, París, Minuit.

Bourdieu Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París: Minuit.

Bourdieu, Pierre. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*, París: Minuit.

Bourdieu, Pierre. (1989). *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, París, Minuit.

Bourdieu, Pierre. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, París: Minuit, cap. 2: « Le nouveau capital ».

Convert, Bernard. (2006). *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, París: Raisons d'agir.

Cousin, Olivier. (1998). *Sociologie des effets d'établissement*, París, PUF.

Dubar, Claude. (2006). « Le pluralisme en sociologie: fondements, limites, enjeux », en ligne sur http://socio-logos.revues.org/document20.html

Duru-Bellat, Marie. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, París: PUF.

Duru-Bellat, Marie *et al.*, (2004). « Effets contextuels et expérience scolaire des élèves », *Revue française de sociologie*, vol 45 (3), p.441-468.

Duru-Bellat, Marie & Kieffer, Annick. (2000). « La démocratisation de l'enseignement en France: polémiques autour d'une question d'actualité», *Population*, 55 (1), p.51-80.

Goux, Dominique & Maurin, Eric. (1993).« Origine sociale et destinée scolaire», *Revue française de sociologie*, 36, p.81-121.

Goux, Dominique y Maurin, Eric. (2001). "La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire», in *La France, portrait social*, INSEE, p.87-98.

Kreft, Ita y De Leeuw, Jan. (1998). *Introducing Multilevel Modeling*, Londres, Sage.

Maurin, Eric. (2002). « Ampleur et persistance de l'inégalité des chances à l'école: une analyse causale», *in* Mission recherche, *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*, Direction de la recherche, des études et de l'évaluation statistique, ministère de l'Emploi et de la solidarité, p.79-88.

Poupeau, Franck. (2003), *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, París: Raisons d'agir.

Poupeau, Franck. (2004). *Contestations scolaires et ordre social. Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*, París, Syllepse.

Reuter, Helga y Tripier, Pierre, (1980). « Travail et créativité dans un marché interne: le cas du système français de recherche universitaire », *Sociologie du travail*, N°3, p.241-256.

Rouanet, Henri, Le Roux, Brigitte, Lebaron Frédéric, Le Hay, Viviane, Ackermann, Werner. (2003). « Régression et analyse géométrique des données: réflexions et suggestions ». *Mathématiques et sciences humaines*, 199, p.1-32.

Shinn, Terry y Ragouet, Pascal. (2005). *Controverses sur la science. Pour une sociologie transversaliste de l'activité scientifique*, París, Raisons d'agir.

Storer, Norman. (1966). *The Social System of Science*, New York: Holt, Rinehart y Winston.

Thrupp, Martin. (1999). *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!*, Buckingham, Open University Press,.

Vallet, Louis-André. (2001). « La mesure des inégalités sociales et scolaires en longue période», *in* Boudon Raymond, Bulle Nathalie & Cherkaoui Mohammed (éds), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, París, PUF, p.187-206.

CAPÍTULO

7

Elementos para la construcción del campo de la educación en Colombia

Álvaro Moreno Durán

Hace tres años el maestro Jesús Martín-Barbero en el prólogo del libro *Pierre Bourdieu. Introducción elemental*, de mi coautoría con José Ernesto Ramírez, señaló que en Colombia la obra de este autor era más reverenciada que leída, y más citada que llevada a la práctica de la investigación. Desde entonces al día de hoy, la presencia de Bourdieu en nuestro país posiblemente no ha sido la más reverenciada, pero sí hay evidencias de ser más leída; y son múltiples sus apariciones en investigaciones de estudiantes y académicos, referencia que tal vez podría hacer cambiar de opinión al maestro en estos momentos.

También es posible que el maestro acertara cuando en el mismo prólogo en mención subrayara: "Quizá su muerte podía producir el milagro de que el interés por sus trabajos pase a significar un uso activo de sus categorías claves para pensar la peculiaridad de las tramas de la cultura con el poder en nuestro país". Creemos posible que lo subrayado se esté cumpliendo.

Ahora bien, la incursión de Bourdieu al contexto académico llega a Colombia en los años sesenta, en pleno furor de las izquierdas avivadas por los vientos revolucionarios de la isla de Cuba, y con el paradigma marxista como égida mayor de los reclamos obreros y los debates intelectuales.

Lo hace con los libros *Los herederos* y *La reproducción*, que de cierta manera pudieron haber querido competir con *El capital* de Marx de traducción mexicana, el *Qué hacer* importado por el Partido Comunista, y el *Libro Rojo*, de Mao, proveniente de la China. Desde luego que esa posible competencia era en cuanto a los temas de análisis de la cultura y la educación; pero no tuvieron éxito, y muy rápidamente en las aulas y en las cafeterías de las universidades colombianas se concluyó que estas teorías e investigaciones francesas eran el producto conceptual y metodológico de un modelo mecanicista y estático que para nada daba cuenta de la dinámica de la dialéctica y la lucha de clases libradas en el sector de la educación en aquel entonces.

En los últimos años, en Colombia, como en Europa, estos textos, como las demás propuestas teóricas de la sociología de la educación bourdiana, son retomados, revisados y analizados en una dimensión errónea que el autor señaló como "obra" de sus contradictores, y condujo a la incomprensión de su objetivo, que era el de conocer la dinámica de la escuela para que no se reprodujera como los huevos del pelícano en el poema de Desnos y, por el contrario, se evitara el círculo vicioso. Hoy día, en las facultades de educación y ciencias humanas, en los doctorados de derecho, en las carreras de literatura, de economía y de arte, para no citar otras, están vigentes las categorías claves del sociólogo francés, de las cuales hablara Martín-Barbero. Y es en el sector de la educación donde posiblemente más se ha avanzado; por ejemplo, a muchos maestros del Distrito no les extraña el nombre de Bourdieu ni las referencias a ciertos conceptos suyos.

Es posible que este pensador despierte curiosidad por las nuevas dimensiones que propone e inspira a escudriñar en el entorno. De ahí que, recogiendo los intereses de estudiantes, y dada la curiosidad manifiesta por maestros participantes en estudios del Instituto para la Investigación en Educación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), agrego algunos elementos a la discusión sobre los que podrían denominarse "elementos del campo de la educación" en Colombia.

Sobre el concepto de campo

Bourdieu, con este concepto, se aproxima a la explicación de las diferencias en las sociedades contemporáneas, manifestando su división en ámbitos de acción con autonomía propia y relativa a la vez, con unas lógicas de funcionamiento particular.

Si concebimos el espacio social como un sistema de diferencias que se definen por y dentro de la oposición misma de sus contrarios con una dinámica permanente de contradicciones en las relaciones de poder (para Colombia, la lucha de estratos sociales), y sobre este espacio se sitúan los campos, entenderíamos que la noción de campo se circunscribe en el juego permanente de los contrarios, lo cual para

el caso colombiano operaría de la misma manera con las particularidades dadas por el contexto y la historia local.

El concepto de campo en Bourdieu, además de esta primera apreciación, define que todo campo tiene una autonomía, un lenguaje codificado propio, unos capitales específicos en disputa, y unos agentes profesionales.

De manera que, los interrogantes sobre si existeel campo de la educación en Colombia, si cumple con los principios del concepto bourdiano, y cuáles serían sus particularidades,los considero de primer ordenPara comenzar tendríamos que apelar a la Historia, y allí descifrar los momentos y circunstancias en las cuales la educación aparece; con quiénes, al servicio de quiénes, si impuesta y por qué, y desde entonces, analizar una de las líneas que explicaría las diferencias en la distribución del capital escolar ligadas a la génesis de las diferencias sociales.

Elemento histórico en la construcción del campo de la educación en Colombia

Según la referencia de algunos historiadores, la educación en Colombia se puede dividir en cinco épocas: colonial, republicana, moderna, reforma a la modernidad, y modelo de tecnología educativa en el contexto neoliberal.

*Educación en la época colonial***.**Durante este período la escasa educación que se impartió fue por obra de los españoles, hasta aproximadamente 1820, cuando empezaron los movimientos de independencia. Por aquel entonces la educación, de predominio católico e ideología tomística, formaba a la primera élite de estas tierras, grupo privilegiado que se preparaba para manejar el poder sobre los súbditos nativos, esclavizados por la precariedad de sus defensas, vetados al acceso del nuevo conocimiento, sometiendo a los nuevos pueblos a la ignorancia y a las conductas importadas del Viejo Mundo.

Pero como una paradoja del conocimiento, se generaron cambios cuando éste se cruzó con la particularidad de los intereses; con el tiempo la élite ilustrada se dio cuenta de la oportunidad que el poder ofrecía para introducir cambios a su favor, y optaron por sembrar la semilla de la independencia.

Para la época republicana,la educación que se implantó en Colombia entre 1820 y 1840, es decir, el primer modelo educativo desde la llamada Independencia, fue napoleónico. Aquí las élites lideraron nuevas ideas provenientes de la Ilustración, cuyos alcances lograron resonancia aun entre los no elegidos. De ahí que los historiadores sitúen en el artículo 15 de la Ley 6 de agosto de 1821 el proceso formativo de docentes, en los primeros claustros llamados “normales”, regidos por el método importado denominadolancasteriano. Desde entonces se empieza a hablar de una

educación pública y de lo que podría ser un sistema educativo; y es a partir de 1886 y el concordato de 1887, que la educación queda en manos de la Iglesia; pero la constante persiste: las mayorías de aquel entonces no tenían acceso a ella.

A comienzos del siglo pasado surge la configuración de unas nuevas castas sociales producto de la agricultura y el comercio del café: los terratenientes y, junto a ellos, los acumuladores de capitales económicos. En algunas de estas familias se despierta la necesidad de obtener mayor legitimidad y resuelven hacerse a un capital escolar y cultural que les permita abarcar el poder desde las altas esferas del Estado. Así, los hijos de estas familias se educaron en universidades europeas, constituyéndose en una élite política iniciadora de una era hegemónica del poder nepótico.

Se observa también que el molde impartido fue el denominado modelo pedagógico de la tecnología educativa, el cual empezó a tener auge en los años sesenta como una imposición de los organismos internacionales en el marco del Plan Marshall, cuyos sustentos teóricos reposan en el conductismo y el taylorismo. Colombia, fiel a estas políticas, inició un modelo desarrollista con fines económicos en donde la educación empezó a privilegiar la tecnología como medio y fin, y los colegios y universidades de élite ampliaban la brecha en la distribución del capital escolar en la sociedad colombiana.

En los últimos años la anterior tendencia se ve agudizada por el énfasis en las leyes del mercado, impuestas una vez más por un modelo foráneo, esta vez por el neoliberalismo. La mayoría de las reformas que desde entonces presenta la educación colombiana tienden a los procesos productivos, donde los resultados deben ser medidos y controlados, buscando la eficacia y la rentabilidad mediante escalas estándares.

De otra parte, se estimula más la educación privada en todo el país, mientras que la pública es sometida a recortes periódicamente, como es el caso de la educación superior.

Como podemos observar, a pesar de las tendencias descritas, el país avanzó en cuanto a la cobertura[1], y si bien su incremento ha sido considerable especialmente en Bogotá, todavía el índice de analfabetismo[2] es preocupante, la deserción de los estudiantes en primaria y secundaria es alta[3], gran parte de la población no puede ingresar a la educación superior[4], y ni hablar del déficit de doctorados.

1 Número de alumnos matriculados por nivel educativo y sector: 10.618.736. Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (Dane), 2008.

2 En Colombia el analfabetismo es del 7,6%. Fuente: Ministerio de Educación Nacional (MEN).

3 El Censo sobre matrículas del año 2004 reportó 10.524.547 estudiantes y un 7,05% de deserción.

4 Durante la presidencia de César Gaviria la cobertura en educación superior creció un 4%; en la de Samper las matrículas aumentaron 9,3%; en la de Pastrana, 3,9% (porcentajes anuales). Y si no se contabilizan en el SNIES los cupos SENA, como ha sido tradicional, el crecimiento de cobertura durante el gobierno de Uribe es sólo del 2,3% anual. Las estadísticas muestran que hay 6 millones 680 mil jóvenes colombianos, entre 17 y 24 años, urgidos de que el Gobierno les resuelva el ingreso a la universidad. Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana.

Movilidad social y educación

Como se aprecia, el panorama de esta síntesis genética, en cuanto se refiere a la distribución del capital escolar, ha tenido algunas constantes, si bien ha de resaltarse que la masificación de la educación en Colombia —tanto como en el sur del continente— no tiene más de medio siglo, lo cual hace que para el país haya sido más rápida posiblemente, en comparación con lo que se pudo haber demorado en ciertos países de Europa.

De todas maneras, en Colombia podríamos hablar de que la distribución del capital escolar entre las estructuras de la sociedad sigue siendo reciente, al punto que si hiciéramos un ejercicio por árbol genealógico de cada una de las familias del país, nos llevaríamos la sorpresa de que la media de todas estas familias que en su tercera generación tienen miembros analfabetas, es bastante elevada. De esta hipótesis se podría deducir también que en el campo de la educación colombiana hay un margen para la movilidad social y económica ascendente, entendida como el proceso en el cual las personas transitan de un estrato social a otro; desde luego que esto sucede con los individuos que pueden tener acceso a la educación, y a las instituciones con prestigio nacional, situación que difícilmente sucede hoy en los países desarrollados.

El tema de la movilidad social a partir de los diplomas en el campo de la educación en Colombia puede aproximarse en algunos programas a las relaciones entre educación y clase social; se podría pensar que la diferencia entre la élite de la educación en Colombia y la educación en masa depende de la selección en las instituciones de prestigio, selección estrechamente ligada a los orígenes sociales o estratos, en nuestro caso. Es decir, los hijos de los obreros, campesinos y personas urbanas de los primeros estratos difícilmente entran a los institutos de élite, lo que les impide adquirir un capital escolar de mejores condiciones. Digo en algunos aspectos, por cuanto la educación pública ofrece calidad, por ejemplo, en las universidades públicas hay disciplinas que superan a las de élite, pero es cada vez más competida por individuos provenientes de estratos más altos, y su cobertura es incipiente en relación con la población.

El caso de Bogotá es interesante. En los últimos seis años su cobertura educativa, infraestructura, gratuidad y desarrollo pedagógico son evidentes y muy superiores al resto del sistema de educación nacional.

A manera de conclusión, el tema de movilidad social ascendente en Colombia, a diferencia de los países desarrollados, mantiene un margen de movilidad que permite todavía el ascenso a quienes obtienen diplomas de alto grado o egresan de instituciones con prestigio nacional e internacional, como es el caso a mos-

trar, por ejemplo, en los doctorados. Mas de acuerdo a la dinámica de la oferta y la demanda en el mercado, como ha sucedido en Europa, éste terminará por saturarse, al punto que habrá un límite para la demanda; el diploma de bachiller en las familias populares hoy no causa tanta euforia como hace 40 años, cuando ameritaba todo un ritual de la familia y de la sociedad; ahora sucede lo mismo con los diplomados profesionales, cual si acaso los verdaderos rituales se estuviesen reservando para los escasos doctores que se forman en Colombia.

Legitimidad y diplomas

Si entendemos legitimidad como la creencia, o la aceptación en consenso, de que determinada acción social es de cierta manera, y no de otra, en nuestra sociedad, entonces podríamos decir que un aspecto de analizar como elemento en la construcción de este campo es el de la legitimidad de los grados o diplomas, valores del capital escolar, pues la legitimidad escolar, al igual que en otros países, depende del lugar o institución en donde se adquiere, ante el mercado y la sociedad tiene un peso específico de tal magnitud que usualmente, dependiendo del colegio o la universidad, sus egresados se van alinderando en las élites del poder tanto privadas como del Estado, ocupando las altas esferas sociales, económicas y políticas y convirtiendo los espacios en dominios propios. Ejemplo de ello es el caso del campo jurídico, en donde los abogados de determinadas universidades ocupan las Cortes y los principales cargos jurisprudenciales, convirtiéndose en prácticas que se heredan a lo largo de los años como terrenos propios de determinada facultad o universidad.

La legitimidad de la educación es uno de los elementos interesantes para analizar en el campo de la educación en Colombia. Quizás este concepto nos permite simbólicamente aceptar las instituciones, y a su vez a las personas egresadas de ellas, con un aura, a manera de toque mágico, traducido a un poder especial para dominar determinada disciplina. Aquí es válida una autorreflexión: ¿los maestros de la educación pública legitimamos nuestra educación para impartirla?, ¿será que creemos ciegamente en la formación de nuestros hijos por el sistema educativo en donde laboramos, o por el contrario, dependiendo de nuestros recursos y de nuestros intereses los conducimos a la formación privada y de élite?

De acuerdo a la respuesta, tendremos un indicio sobre el grado de legitimidad de nuestro sistema educativo.

Dentro del campo de la educación en Colombia

Definimos *hábitus* como la estructura interna de un individuo, es decir, “el conjunto de huellas que han sido adquiridas, de propiedades resultantes de ciertos saberes y experiencias. Estas experiencias se interiorizan e incorporan de tal manera que

no son indisociables del ser individual". Ese concepto en la obra de Bourdieu es de vital importancia, pues hace parte fundamental de la teoría de la reproducción, la cual propone que el mantenimiento del orden existente y la reproducción de las estructuras sociales reposan en gran parte sobre el trabajo educativo, sobre la inmensa e incesante empresa de aprendizaje y de inculcación. El *hábitus* escolar que ha bebido de la fuente histórica del país posiblemente se ha encargado de mantener ciertas conductas y comportamientos propios de las generaciones de colombianos que han podido incursionar en el sistema educativo nacional. Y son los preceptos y valores católicos los que quizá estén presentes en las estructuras mentales nuestras. Los métodos católicos, factor determinante en la historia de la educación colombiana, traducidos en algunos aspectos en paternalismo, y la posible carencia de métodos racionales y analíticos homogéneos, son posiblemente algunos elementos heredados de la religión predominante en nuestra cultura, aún reforzados por los programas educativos y retransmitidos por los maestros que a su vez reproducen el esquema por ellos apropiado.

Frente a este panorama hipotético se reconocen las innumerables batallas de los maestros por romper este círculo reproductivo; han sido varios los cambios que han logrado transformar las estructuras internalizadas, pero sigue el reto de modificar aptitudes y dominios habituales, especialmente frente a los procesos de aprendizaje en las investigaciones realizadas por los docentes y a propuestas de innovación, en muchos casos sorprendentes, especialmente procedentes de las nuevas generaciones. Por eso es de gran importancia, en la construcción del campo de la educación en Colombia, conocer y analizar los rasgos del *hábitus* primario y secundario de los individuos y colectivo de nuestra sociedad.

Trayectoria de los agentes del campo de la educación

La definición de trayectoria, o trayecto de vida de las personas o agentes de un campo, no es lineal ni determinada exclusivamente por su procedencia. Por ejemplo, en el tema de la profesión se puede advertir que, en el caso del hijo de un obrero, o de un intelectual, no necesariamente se está predestinado a seguir la del padre, aunque presente buena probabilidad de inclinarse por ella debido al contexto y a la herencia cultural.

Para el caso del campo de la educación colombiana se podría plantear que los capitales escolares en las generaciones de la segunda mitad del siglo pasado, antes que ser heredados, fueron conquistados por los agentes recurriendo a atajos y caminos variados y diferentes a la herencia parental, como lo han hecho la política y la religión. Para ilustrar esta idea, hacemos referencia a dos ilustres personajes de la vida nacional —Gabriel García Márquez y Manuel Elkin Patarroyo, destacados por su capital escolar y cultural, el primero en el campo de la literatura, y el segundo

en las ciencias de la salud, ambos reconocidos y premiados internacionalmente, símbolos de la cultura nacional y patrimonio de la intelectualidad colombiana.

Si averiguamos por su origen social y su capital cultural y escolar, parece no ser mucho lo que heredaron, y más bien sus talentos e ingenios estuvieron desarrollados y explotados por su propias estrategias y particularidades, las cuales bien podrían ser reflexionadas desde sus historias de vida. Esto nos hace pensar que, como en el caso de las figuras mencionadas, la media de la población nacional ha dado origen a sus capitales escolares gracias a iniciativas propias, superando los incipientes capitales escolares de sus patrimonios familiares. De comprobarse esta tesis, podríamos estar hablando de la configuración estructural de un capital escolar y un *hábitus* colectivo que con el soporte de los nuevos poseedores de dicho capital representa los cimientos de un campo de la educación generador de un cambio positivo en la trayectoria del capital escolar.

La pregunta obligada es: ¿cómo puede avanzar el capital escolar, si estas adquisiciones están mediadas por las relaciones de poder y el juego de otros campos como el económico y el político? Otro interrogante que suscita esta tesis es el de qué tanto los que manejan la racionalidad del Estado son conscientes de la necesidad de atesorar más este capital, aumentando su calidad y democratizándolo, a favor de las nuevas generaciones de la sociedad colombiana.

Para ello es importante tener unos indicadores educativos reales que midan cobertura, calidad y acceso, además del grado de competitividad frente a los países desarrollados.

En este sentido, el tema de los maestros y directivos de la educación pública ameritaría, junto con observarse a la luz de las anteriores generalidades, una investigación particular sobre sus orígenes sociales relacionados con trayectorias de vida escolar, adquisiciones de capital cultural y tipos de herencias, pues si regresamos a la discusión de si se reproduce o no el orden social mediante los sistemas de aprendizaje nos vemos abocados a realizar el inventario socioanalítico de nuestro propio cultivo en lo intelectual y nuestra capacidad estratégica de innovar, es decir, como “cajeros del capital escolar” transferimos un capital escolar proporcional al que poseemos, lo cual puede ser miseria o riqueza. De nosotros depende qué respuesta dar a la cuestión.

Si tomamos la teoría de la hibridez cultural de América Latina, de Néstor García Canclini, como las combinaciones entre lo moderno y lo tradicional, lo tecnológico y lo artesanal, lo globalizado y lo precolombino, se puede auscultar desde ella la historia nacional y encontrar que el desarrollo y edificación de las estructuras sociales convive como una interacción permanente de los elementos de vanguardia con los tradicionales.

Como bien lo señala el sociólogo Carlos Uribe en su libro *Colombia en los años 20*, el país fue pionero en la aviación comercial sin tener carreteras; en cine, sin haber tenido por aquel entonces electricidad nacional; rica en periódicos, con un índice de analfabetismo elevado. Desde entonces hasta nuestros días, y desde esta perspectiva, analizamos a la educación, y ella se ha visto intervenida por el mismo fenómeno. Así, se supone que un posible campo de la educación conserva idénticas combinaciones. Las tecnologías de la educación han hecho su aparición con manejos tradiciones de las didácticas y sin la capacitación adecuada de quienes las utilizan; además, se habla de revoluciones en la educación a través de competencias medidas por estándaresinternacionales sin aún haber resuelto temas como el de los salarios de los maestros y el de necesidades básicas de los estudiantes como la nutrición.

Las políticas de educación, por lo general, se enfilan siempre a dar respuesta a las estadísticas comparativas con otras naciones, de ahí que hayan surgido leyes de cobertura y se fomenten programas de doctorado para superar los incipientes indicadores que nos ubican como uno de los Estados más atrasados en ciclos escolares, siendo superados incluso por varias repúblicas de América Latina. Este síntoma hace presentir que nuestro desarrollo educativo es híbrido en cuanto a su desarrollo y concepción, y se prosiguen políticas y programas sin una planeación basada en la realidad social y acorde a las necesidades de desarrollo y a las exigencias sociales. Parece imperar el libre mercado de asignaturas; tal es el caso de la educación superior en Colombia.

En cuanto a la teoría dual que habla de la desigualdad económica en todos los aspectos de la sociedad, esa asimetría también afecta al campo de la educación, imponiéndose una para ricos y otra para pobres; aquélla para estratos altos, ésta para estratos bajos; lo público y lo privado; “lo del norte” y “lo del sur”; la escuela y el liceo; lo técnico y lo profesional; el estudiante nocturno y el diurno; el maestro y el profesor…

Es evidente en Colombia cómo desde la institución escolar se logra un “enclasamiento” *sui géneris*, como diría Bourdieu, que simbólicamente tiene un peso específico sobre el egresado, denomínese colegio o universidad, y que repercute posteriormente en el poder selectivo que hace el mercado laboral.

Las anteriores reflexiones nos proponen temas de análisis para la construcción del campo de la educación en Colombia, siendo importante resaltar que él se interrelaciona con los demás, como el económico, con el que hace transacciones, intercambia capital escolar por capital económico, y cuya estructura es dinámica. Este intercambio puede darnos pistas para comprender la génesis del campo educativo y, teniendo en cuenta las tesis de la hibridez y la dualidad, características que aportan particularidad, permitirnos construir la educación que el nuevo siglo requiere y a la que pueda acceder todo ciudadano colombiano.

CAPÍTULO

8

Estamento, clase y educación
Reflexiones a propósito de la construcción de ciudadanía

Adrián Serna Dimas
Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IPAZUD

Introducción

Hace algún tiempo, en un evento dedicado a la cuestión de la cultura y la escuela, varios conferencistas señalaron cómo una de las fuentes más fértiles para reflexionar sobre esta relación es la obra de Pierre Bourdieu. No obstante, algunos asistentes replicaron, señalando: la perspectiva de Bourdieu respondió a un momento histórico específico de los sistemas educativos y pedagógicos; la teoría de la reproducción fue prácticamente desvirtuada por las tendencias críticas de los años setenta y ochenta y, en cualquier caso, la obra del sociólogo francés sólo aplicaba para sociedades europeas como la francesa; pero, de una u otra manera, acogieron planteamientos que rondan la concepción educativa y pedagógica de Bourdieu prácticamente desde la primera edición de *La reproducción*.

Estos planteamientos no dejan de tener unas razones que tienen que ver menos con la obra y más con sus usos. En una tradición como la nuestra, más inclinada a tener lectores que autores, damos por transferibles los resultados de las investigaciones por encima de las tesis o los mecanismos conceptuales que permitieron

tales resultados. Sabemos más qué dijo un autor sobre un algo cualquiera, que sobre cómo, por qué o para qué lo dijo, lo cual lleva a desapercibir las operaciones propiamente teóricas y metodológicas. Esto tiene varias implicaciones: por un lado, los autores quedan reducidos a enunciados recurrentes; por otro, ellos sólo sirven para ser citados; finalmente, se generan dogmatismos, tanto, que muchos autores parecen más santos de Iglesia. Bueno, al final, cuando los resultados son controvertidos por la realidad, sencillamente desechamos al autor o lanzamos algunas proclamas contra el colonialismo intelectual, invocando nuevos autores a quienes tratamos de manera bastante colonial, por cierto. Por estos modos de lectura, más preocupados por los resultados que por las operaciones, terminamos revistiendo contextos como el nuestro con tamices muy de otras latitudes. Eso, precisamente, no ha dejado de pasar con Bourdieu, pero tampoco con otros autores, incluido obviamente el propio Marx.

Este modo de lectura fue confrontado por el propio Bourdieu; él, cuestionando la instrumentalización del pensamiento científico, a la que veía como primer obstáculo que debía sortear una ciencia reflexiva, señaló la forma deshistorizada, acrítica y descontextualizada como migraban conceptos y concepciones. Precisamente, la concepción educativa y pedagógica de la obra de Bourdieu debe ser interrogada desde su contexto de enunciación para que, por este medio, pueda ser planteada en sus pertinencias y alcances en un contexto como el nuestro. De entrada habría de señalarse, como lo han hecho autores autorizados en la obra del sociólogo francés, que *La reproducción* es, ante todo, la puesta en juego de un punto de vista para dar cuenta de la relación entre reproducción material y reproducción simbólica que, comprometiendo a la escuela, no se reduce a ella. Además, *La reproducción* así entendida sólo es parte de un esfuerzo explicativo más amplio, de una teoría general de las prácticas como teoría de la diferenciación social, que continúa en *La distinción* y se extiende hasta las obras postreras, donde la cuestión de la diferenciación social pasa necesariamente por esos mundos agobiados de hombres sin porvenir, por un mundo de *hábitus trizados*.

Dicho esto, habrá de reiterarse que la lectura de la concepción educativa y pedagógica de Bourdieu es inseparable de su teoría general de las prácticas entendida como una teoría de la diferenciación social. Precisamente, la invocación de Bourdieu para el campo nuestro de la educación y la pedagogía no puede suponerse, como ha sucedido en algunos casos, desde la utilización de una noción de campo que sólo sirve para hablar de unos discursos recurrentes pero en ausencia no sólo de las relaciones de fuerza propias de un campo discursivo, sino ajeno del papel estructural de la escuela. Es más, difícilmente puede invocarse la propuesta de Bourdieu al margen de nuestra estructura social, de una preocupación local por entender cómo proceden los mecanismos de diferenciación social en una sociedad como la colombiana, anclada poderosamente en la pervivencia del estamentalismo y con configuraciones bastante particulares en el proceso de constitución de unas clases sociales modernas.

Poder simbólico, escuela y ciudadanía

Inicialmente, es importante establecer la distinción entre mundo público y ciudadanía. En efecto, tiende a suponerse que cuando se habla de mundo público por ello mismo se está haciendo alusión al espacio de la ciudadanía, o que cuando se habla de ciudadanía ella implica de por sí al mundo público. No obstante, habría de señalarse que existen mundos públicos no arbitrados por la ciudadanía, tal como sucede en las sociedades donde son predominantes las denominadas identidades primordiales, al tiempo que existen ciudadanías carentes de unos mundos públicos para su realización efectiva, como ocurre en las sociedades donde el conjunto de las prácticas sociales requieren permanentemente la moneda de cambio del estamento o la clase. En consecuencia, la ciudadanía únicamente irrumpe con todas sus implicaciones en un tipo específico de mundo público: en aquel donde es indispensable reconocer al extraño fuera de cualquier identidad primordial o marcador estamental, que legitima la presencia de este extraño en todas las instancias colectivas de la existencia y lo vincula como miembro de una misma comunidad política. En consecuencia, mundo público y ciudadanía suponen unos regímenes materiales específicos pero, así mismo, unos regímenes simbólicos particulares, en capacidad de elevar la ciudadanía a identidad compartida, en capacidad de arbitrar las contradicciones y los conflictos que se pueden suscitar entre las identidades primordiales.

Obviamente, este mundo público de ciudadanos no es el resultado de una concesión consensuada, de una imposición arbitraria o de un contrato social entre el Estado y la sociedad. Este mundo público de ciudadanos procede de las relaciones de fuerza que se suceden en los regímenes materiales de una formación social determinada se refractan en unos regímenes simbólicos que, desde su autonomía, están en capacidad de diluir la presencia de las propias relaciones de fuerza establecidas están en su origen, erigiendo a este mundo público de ciudadanos como el resultado precisamente de consensos, imposiciones o contratos legítimos. Más aún, los regímenes simbólicos resultan indispensables para erigir a la ciudadanía como una identidad social en sí misma, incorporada en los propios agentes sociales, convertida en fuente de unas creencias sobre el destino de la vida privada y pública. El conjunto de significaciones que permiten soportar en el mundo público a la ciudadanía como una identidad incorporada, fuente de creencias sobre el sentido de la existencia privada y pública, se define como la cultura pública ciudadana.

En esta lógica, los sistemas educativos resultan determinantes para que los regímenes materiales se refracten en los regímenes simbólicos y, por ello, son las piedras angulares en la imposición legítima de la ciudadanía como una identidad incorporada. La escuela, erigida como árbitro autónomo de unos mecanismos

aparentemente desprendidos de cualquier interés que no sea el de la educación misma, puede convertir el mundo de distancias producidos por los regímenes materiales en un mundo de proximidades en los regímenes propiamente simbólicos. Estos mecanismos, fundamentales para el ejercicio de las funciones simbólicas de la escuela son, entre otros, los currículos, las pedagogías y los propios climas escolares, en capacidad de imponer el mundo de proximidades de los regímenes simbólicos desprendiendo para ello a los agentes de cualquier extrañeza que, instalando las contingencias de la existencia material, pueda restituir el mundo de distancias propio de los regímenes materiales. Sólo de esta manera, con la denegación de los regímenes materiales en beneficio de los regímenes simbólicos, con el desconocimiento de las distancias por medio del reconocimiento de las proximidades, puede la escuela ejercer la violencia simbólica que supone todo acto educativo, lo cual permite imponer como cultura común lo que sólo es una arbitrariedad cultural, incorporando unas formaciones duraderas y, en últimas, la universalización de la identidad ciudadana.

No obstante, para que la función de la escuela en la ciudadanización esté revestida de plena eficacia simbólica, requiere de un mundo público donde efectivamente esas formaciones duraderas o *hábitus* se afirmen en su condición incorporada. Para ello, el mundo público debe garantizar que en las experiencias y vivencias se cumplan las promesas de la escuela, las creencias en la proximidad, en la igualdad del mérito, en la seguridad de la existencia y en las certezas del porvenir, las cuales, sostenidas por los regímenes simbólicos que aproximan, dependen no obstante del comportamiento de unos campos anclados a los regímenes materiales que se distancian, entre ellos, de la economía. De este modo, el mundo público debe garantizar la majestad de la ciudadanía, labor exigente de profusas inversiones simbólicas que permitan sublimar las vicisitudes tan entrañables a tanto unos sistemas educativos y escolares expuestos a no cumplir plenamente su cometido de aproximar, como campos —entre ellos la economía— que operan siempre en la función de distanciar. Así, el mundo público, al interponer un conjunto de significaciones sublimadas que definen los marcos de las prácticas ciudadanas, produce una cultura pública ciudadana, la cual es el medio donde los extraños se afirman como miembros de una comunidad política que debe arbitrar el régimen de proximidades, siendo precisamente el del interés general o del bien común.

La escuela estamentalizada y enclasada

Obviamente que la caracterización anterior tiene particularidades cuando se desplaza a tradiciones o contextos donde el mundo público no está predispuesto para el ejercicio de la ciudadanía o donde la ciudadanía no tiene posibilidades de ejercicio en el mundo público. De entrada habría de señalarse que en estas tradiciones o contextos las relaciones de fuerza de los regímenes materiales tienden a reflejarse

abiertamente en unos regímenes simbólicos con poca o nula autonomía, lo que se traduciéndose en una presencia abrupta, incontinente y violenta de las luchas sociales suscritas en la materialidad de las luchas sociales decididas en lo simbólico, lo que termina definiendo al mundo público no como un escenario para los ciudadanos surgido de un consenso, imposición o contrato legítimo, sino como un escenario donde distintas identidades entran en pugnan por la prevalencia de unas sobre otras. Precisamente la fragilidad de los regímenes simbólicos impide que la ciudadanía se erija como una identidad común o que, aunque lo consiga, ella quede expuesta a la predominancia o cuando menos a la competencia de otras identidades primordiales más eficientes o eficaces en un mundo público donde simplemente impera la ley del más fuerte. Esto conduce a que el conjunto de significaciones que le dan sentido a la ciudadanía entren en confrontación o sean renegociados con esos otros marcos que le dan sentido a las identidades primordiales, lo que redundando en una cultura pública la cual, eventualmente más abigarrada en significaciones, no obstante le impone profusas restricciones a la majestad ciudadana.

Esta composición del mundo público, de la ciudadanía y de la cultura pública, ciertamente desafía a los sistemas educativos y escolares que, concebidos como los medios para refractar las relaciones entre los regímenes materiales y los simbólicos, se encuentran con el hecho de que las limitaciones estructurales los convierten a ellos mismos en instancias en donde se reflejan mutuamente y sin contemplación estos dos regímenes. De ese modo, la eficacia propiamente simbólica de la escuela tiene limitaciones para imponer la creencia en la proximidad, pues ella misma se devela como un ámbito para demarcar, enmarcar y remarcar las distancias sociales. Los mecanismos educativos, como los currículos, las pedagogías, las didácticas y los climas escolares, no tienen cómo escindir de la escuela las contingencias de la existencia material, las posesiones de unos y las carencias de otros, con lo cual terminan revestidos como mecanismos poderosamente definidos para cada grupo cuando no para cada identidad primordial. Todo esto le resta posibilidades a la violencia simbólica legítima del acto educativo, la fisiona presentándola como acción eminentemente simbólica sin consecuciones prácticas o, en el peor de los casos, como mera violencia dispuesta para afirmar a cada quien en su lugar. La incapacidad de la escuela para ejercer de manera legítima la violencia simbólica la expone a que ella misma ponga de manifiesto ser el bastión primero de las inequidades sociales.

De este modo, la escuela no se presenta como un escenario autónomo que prepara para un mundo público obligado de cumplir sus promesas, sino como un remanente marginal de un mundo público donde las promesas ni siquiera alcanzan a nacer. En este caso, las formaciones duraderas incorporadas por la escuela traen consigo una visión de la existencia que admite como natural la improbabilidad de las promesas, con todo lo que ello implica: dificultad para pensar en el largo plazo,

restricción del cálculo para concretar aspiraciones e inclinación por la coyuntura, creando ciertamente unas estrategias siempre innovadoras para sobrevivir, pero que igualmente acarrean otras consecuencias, como el desconocimiento mismo de la pertinencia de la vida compartida, el relajamiento sobre lo atinente a un asunto colectivo, la concelebración de los esguinces a los derechos, la intemperancia contra el extraño y, en general, la depauperación de lo ciudadano. De cualquier forma, en estos casos no se trata de *hábitus trizados*, implican que las formaciones duraderas de la escuela no se realizan en el mundo público, como sucede en el caso de todos aquellos que creyendo en la escuela no obstante nunca obtienen las recompensas por ésta prometía, como sucede con los profesionales de mediana o alta titulación que están mal ocupados o desempleados. Por el contrario, en estos eventos la escuela no sólo realiza el mundo público desciudadanizado sino que, más aún, las formaciones duraderas incorporadas por la escuela se realizan a plenitud en la desciudadanización del mundo público.

Obviamente, en estos casos no hay creencias en la proximidad, en la supremacía del mérito, en la seguridad de la existencia o en la certeza del porvenir como las prósperas bajo la majestad de la ciudadanía, sino que éstas son sustituidas por unas creencias aferradas a la urgencia de establecer distancias, de acceder a estatus y prestigio, de asegurarse en la vida privada y de suscribir trayectorias tangenciales a cualquier apuesta colectiva. Todo ello se refuerza por los efectos de otros campos sociales, como la política y la economía, las cuales efectivamente terminan naturalizando aún más la idea de que la ciudadanía es inane frente a otras identidades más relevantes: las que consagran los mercados, las que imponen las clientelas, las que permiten el mayor lucro con mínima inversión, no siendo precisamente identidades ciudadanas. Así, las imposibilidades de la escuela, la relevancia de otras identidades y la perseverancia de unos campos sociales en demarcar las pobrezas de la ciudadanía, se revierten a un mundo público donde cualquier inversión simbólica termina reafirmando la pertinencia del estamento, celebrando la primacía de la clase o reiterando la inevitabilidad de las penurias por condición, sea ésta cual sea.

En los casos más extremos, todo esto llega a provocar la inhabilitación estructural de la escuela. Esta inhabilitación puede suscitar la movilización organizada de docentes y estudiantes, quienes, con una ética auténticamente pública, convencida de la educación como una conquista histórica que tiene en medio el sacrificio de miles de hombres y mujeres, decidida a promoverla como derecho sustancial para contrarrestar las inequidades de toda índole y sensible a que ella es un derecho generacional obligado a ser defendido en el ahora pues de él dependen los hijos de las sociedades venideras, pueden restituir la legitimidad de la escuela imponiendo formas responsables, exigentes, críticas y autocríticas de formación que precisamente permitan controvertir las pretensiones de algunas fuerzas materiales decididas a profundizar el estamentalismo inhabilitando a la educación misma.

Sin embargo, en diversos contextos, esta inhabilitación estructural cuenta con la complicidad inconsciente de aquellos que, más necesitados de la educación por estár más expuestos a las pretensiones del estamentalismo, no obstante, no dudan en profundizar el desmantelamiento de la escuela por muchas vías: promoviendo la abulia por la escolarización, desvertebrando esos mecanismos fundamentales que empoderan a la escuela como los currículos, las pedagogías y las didácticas, en beneficio de una informalización expansiva de todas las prácticas escolares, erosionando con esta informalización las posibilidades de las diferencias que tienen en estos mecanismos unos modos fundamentales para acceder a la educación en equidad, favoreciendo el desarrollo de estructuras espurias para cosechar réditos particulares y profundizando las anomias, todo un espectro de expresiones cotidianas las cuales al final no sólo inhabilitan a la escuela sino que la desaparecen y, de cualquier modo, terminan concediéndole todas las razones a los argumentos de esas fuerzas estamentales dominantes que consideran que la educación para algunos sectores debe ser mínima (pues los consideran abúlicos), técnica (los perciben ajenos a cualquier cultura curricular, pedagógica o didáctica rigurosa), estacional o coyuntural (por la informalización a la que exponen la vida académica), restrictiva (están en incapacidad de reconocer sus necesidades y las de sus pares) y apenas integradora (por los fuertes visos de anomia). Uno de los mecanismos fundamentales de los modos de dominación radica en la falsa sublimación de la contradicción, que conduce lo contradictorio no al espacio común de las fuerzas en disputa, sino precisamente al espacio exclusivo de una sola de estas fuerzas, habitualmente la más frágil, de modo que la contradicción de dos termina siendo la contradicción de uno consigo mismo, suficiente para éste terminar naufragando en sus propias vicisitudes, permitiendo de este modo una dominación unilateral contundente.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto,* Madrid: Ediciones Taurus.

_____. (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Editorial Popular.

_____. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gómez, Diana. (2009). *Ciudad, localidad y escuela. Escenarios para una ciudadanía en derechos*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Personería de Bogotá.

Serna Dimas, Adrián. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____. (2009). "Derechos humanos y política pública: de las culturas escolares a la cultura pública ciudadana", en *Ciudad, localidad y escuela. Escenarios para una ciudadanía en derechos*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Personería de Bogotá, pp. 239-298.

CAPÍTULO

9

Economía política del significado. Bourdieu, estado, educación y religión

Germán Farieta Sarria
Docente-investigador, Universidad Externado de Colombia

Aquí se ofrecen unas breves notas, a manera de sugerencias metodológicas, para la aproximación al estudio de las relaciones entre religión, Estado y la economía política, desde una perspectiva secular, sin pretender ser exhaustivas ni sentar cátedra sobre las cuestiones discutidas. Para ello se hace una exposición sobre las posibles relaciones entre estos términos, y luego se plantean las que pudieran darse desde las coordenadas de la antropología y la sociología.

En la cotidianeidad educativa se ponen en juego discursos que provienen de diversos espacios: de las teorías psicológicas, filosóficas y educativas; de la ética y de la economía; de la medicina y de lo jurídico; de la religión y de la tradición histórico-cultural; de las prescripciones de la política oficial y de la experiencia de los sujetos.

Definiendo el sistema educativo, podríamos decir que éste condensa la forma como un país planifica y desarrolla la educación de sus habitantes. Es la síntesis de las concepciones jurídicas y pedagógicas de quienes gobiernan un Estado, en un momento determinado de la Historia. Está condicionado, de esta manera, por la estructura social, la ideología política, la religión, la cultura, las ciencias y las artes, y también por las teorías pedagógicas que responden a dicha ideología.

Dentro del sistema educativo cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca su cumplimiento. Y en el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora. ¿Quién se encargará de verificar que se cumpla?

El Estado moderno fue estructurado como un Estado organizador y se constituyó en la institución encargada de ejercer la ley. El papel del Estado es el de asegurarse de que las instituciones cumplan el contrato original, en sus aspectos sustantivos. En consecuencia, el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería de un ente que transmita valores y creencias que legitimen el derecho, el orden económico y social establecidos, así como los saberes necesarios para el mundo del trabajo, y cree condiciones para la producción de otros saberes y para el desarrollo y el progreso social.

En otros términos, podemos decir que desde el punto de vista político y social se trataba de instruir al pueblo y formar ciudadanos; desde el económico, de afirmar la integración al mundo del trabajo. Simultáneamente, y con una visión prospectiva, las instituciones debían garantizar la formación de recursos para la elaboración de nuevos conocimientos. El sistema educativo y sus establecimientos constituyeron la institución en la que las sociedades depositaron la responsabilidad del cumplimiento de estas funciones. El contrato implicaba compromisos para la escuela y para el Estado. Las leyes establecieron la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica y definieron contenidos mínimos. Sobre estos cimientos se construyeron los universos educativos, en los que cada nivel fue depositario de un mandato distinto, para cada uno de los cuales el Estado adquirió compromisos específicos. Y el cumplimiento del mandato ha tenido y tiene diferencias en cada contexto nacional y en cada coyuntura histórica. Por supuesto, el mandato, así como el contexto y las coyunturas, son desarrollados de modos distintos en cada escuela, cada establecimiento crea un cerco que, según sus características, será más o menos permeable, dando entrada o filtrando lo que ocurre en el exterior. Estas micropolíticas permiten que las instituciones sean cada vez más permeables a la comunidad y puedan resolver sus propios conflictos. Por otra parte, aunque cada plantel tenga sus rasgos particulares, y se constate diversidad de identidades, el conjunto del sistema educativo participa de un proceso global y está atravesado por matices de una problemática común en la que el modo de posicionarse respecto del contrato fundacional ocupa un lugar clave.

Hoy, en un contexto globalizador ideológicamente y de mundialización del capital, el malestar educativo es percibido e interpretado de diversos modos por la sociedad y por los actores institucionales: crisis, anomia, bancarrota, desintegración, fractura con la realidad, desconexión, ineficacia, son algunos de los términos a veces asociados a la educación.

¿Qué le está pasando a la escuela hoy?, ¿debe articularse para responder al contrato fundacional, o a los organismos internacionales?

En la globalización y su correlato neoliberal, la deconstrucción del país y el retiro del Estado son los signos de estos tiempos: en realidad ya no podemos hablar de crisis porque éstas tienen un comienzo y una salida; hoy estamos frente a un proceso de desmantelamiento nacional, de destrucción del país y, fundamentalmente, de retiro del Estado como regulador institucional. Vivimos un proceso en el cual la orfandad a la cual son sometidos los ciudadanos, a su vez, somete a los niños a un proceso de desprotección severo.

Veblen se refiere a un sistema educativo doble: las escuelas destinadas a los trabajadores industriales, y la destinada a la clase superior. La educación del hombre cultivado o clase ociosa es la cultura legítima; se trata de inculcar por ósmosis los valores aristocráticos: el universitario ideal debe imitar al *gentleman*. Veblen se ha percatado de que las clases medias son las más beneficiadas del sistema escolar para erigirse como categoría social diferenciada[1], y es brutalmente sincero cuando mantiene que la educación superior y la universitaria tienen carácter parasitario y retardatario, pues constituyen un freno a la creación y desarrollo de la ciencia; la ciencia moderna está ligada al proceso industrial, no a la universidad.

El sistema educativo colombiano nace, pues, con la revolución liberal burguesa. Y la historia educativa de Colombia ha estado desgarrada por una lucha permanente entre progresistas (reformistas o revolucionarios) y conservadores (moderados o integristas). Los liberales radicales lucharon denodadamente por implantar un sistema educativo universal, uniforme, público y gratuito, pero tan buenos deseos se vieron siempre cercenados por los partidarios de la enseñanza privada: con la excusa de la libertad de enseñanza la Iglesia la monopolizó durante buena parte de nuestra historia. Además, el Estado colombiano no dedica a la enseñanza pública todos los recursos necesarios.

Sin embargo, el Estado liberal pugnó durante mucho tiempo con la Iglesia. Cuando la burguesía moderada firmó con ella el concordato de 1887, comenzó un debate interminable entre conservadores y progresistas, permaneciendo aún entre nosotros algo más que su eco.

La escuela obligatoria es diseñada como un instrumento para civilizar al pueblo, si bien también se trata de la institucionalización de la escuela meritocrática, donde se legitima la desigualdad social en base a las aptitudes certificadas por la escuela en forma de títulos.

1 Veblen, T., *The Theory of the Leisure* Class, New York, MacMillan, 1899.

Política y religión se funden hasta el extremo de conceder el monopolio de la enseñanza a la Iglesia. La Iglesia católica (enseñanza confesional en centros generalmente subsidiados), el neoliberalismo (enseñanza privada y laica de las clases media y alta) y la izquierda democrática, se disputan en la actualidad el dominio del sistema escolar. El progresismo ha sido acusado de uniformista, estatista, centralista y con otros adjetivos similares. La escuela pública comunitaria de la izquierda actual pretende la unión entre alumnos, padres y educadores, elementos componentes de la comunidad escolar. Pero el sistema no ha funcionado. Los padres han confiado sus hijos a los profesores y se han lavado las manos. Los profesores han replicado que educar no es su misión; sólo instruir: transferir o comunicar conocimientos; que eduquen los padres, es su obligación. La enseñanza pública comunitaria pretende la defensa del sistema político democrático y de los valores laicos de convivencia, pero también ha fracasado en este cometido.

La Iglesia ha monopolizado el sistema educativo desde tiempos inmemoriales. Los primeros liberales querían crear un nuevo Estado y para lograrlo necesitaban la formación cultural y cívica de todos los ciudadanos, con una enseñanza primaria uniforme, universal, igual, obligatoria y gratuita. Así se aseguraba la igualdad educativa sin menoscabo de la libertad de enseñanza. La democracia y la libertad se podían asegurar mejor por medio de la educación.

La batalla entre progresistas (reformistas o revolucionarios) y conservadores (moderados o integristas) e innovadores, se ha centrado siempre en unas cuantas cuestiones: la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, el profesorado, los contenidos, el papel de la educación secundaria y superior, la libertad de enseñanza, las relaciones Iglesia-Estado, la enseñanza privada y pública. Más que un instrumento de cohesión nacional, la educación ha sido un elemento de discordia permanente entre los colombianos.

El sistema laico republicano tuvo una reacción nacional-católica en el laureanismo, e incluso en la Colombia de hoy se han producido fricciones con la Iglesia, aunque también es cierto que se ha llegado a un cierto grado de consenso.

Una educación democrática debe ser laica. La confesión religiosa no puede interferir en el desarrollo de un sistema educativo igual para todos. Pero la élite colombiana ha estudiado en centros creados expresamente para ella.

Todos estos datos nos indican quién ha tenido tradicionalmente el poder en el sistema educativo colombiano: la Iglesia y las clases medias y altas. En definitiva, el sistema educativo colombiano ha estado siempre al servicio de las clases privilegiadas de la sociedad, en detrimento de los intereses y derechos de las clases populares.

La economía política desde la religión

Desde el punto de vista que podríamos calificar no ya teológico sino bíblico o talmudista, la economía política aparece surgiendo y dependiendo de la religión (como no podía ser de otra manera en una perspectiva bíblica en la que todo nos es dado por Dios), de tal manera que la producción de mercancías se nos presenta normalizada a través de ella, impone unas reglas y unos ritmos productivos; por ejemplo, un día de descanso a la semana, sin contar el innumerable listado de normas y leyes con influencias en la economía que despliega el último libro de la *Torah*, el Deuteronomio[2]. La religión se nos aparece también como principio y fin de la actividad económica en la teología del presente, como en los textos del pensamiento místico judío (paradigmáticamente, el jasidismo, basado en el estudio de la *Cábala*)[3]:

> El retorno de nuestro pueblo a su tierra histórica natal, nos desafía como nación a planear una estrategia para la renovación social y económica que pueda garantizar nuestro bienestar material, mientras que al mismo tiempo refleje el carácter espiritual único de la tierra y su pueblo. De hecho, la antigua tradición mística judía tiene mucho que aportar a la inspiración de tal estrategia. Siempre ha sido uno de sus principios básicos, que el reino material que Dios trajo a la existencia posee grandes posibilidades espirituales, que deben ser aprovechadas si el Deseo Divino que hay detrás de la Creación es que se vuelva completamente revelado. *Habiendo sido repatriados al lugar donde cielo y tierra han mantenido un diálogo eterno, debemos esforzarnos para liberar el reino material de su claro carácter secular y así restablecer el propósito Divino ligado a toda experiencia, tanto mundana como sacra*[4].

Así, la religión, en la mística judía, lo envuelve todo, es origen y fin de nuestro mundo y de nuestras relaciones económicas, y estaría destinada a orientar la ordenación económico-política del Estado de Israel.

La religión desde la economía política

El punto de vista inverso al que hemos expuesto brevemente es aquel que interpreta a la religión desde la economía política, dando la primacía o preponderancia a las relaciones económicas de las que surgirían las religiones. Es la postura propia del marxismo y del pensamiento economicista en general, cuyo origen es la "teoría

2 En este libro se atiende de manera especial a los más desfavorecidos (huérfanos, viudas y emigrantes); se limita cronológicamente la duración de la esclavitud, se establecen las leyes de cuidado del ganado y el campo, se prohíbe el préstamo con interés, se niega el carácter de propiedad privada de la tierra... éstas y otras prescripciones "dictadas por Dios", influyen directamente en la economía real.

3 Como ejemplo de esta postura mística en donde la religión es origen y fin de la economía, citaremos la conferencia del rabino Itzjak Ginsburgh "The dymanic corporation: Involvement, Quality and Flow", pronunciada en Savión, Israel, ante un grupo de empresarios (Gal Einai Institute, Safed, 1992). Existe una versión digital en español en www.dimensiones.org, en la que nos basamos para las citas de esta comunicación.

4 Ibídem, p. 2.

del reflejo" de Feuerbach[5]. Según esta teoría, es el hombre quien hace a Dios y no al revés, y fue la postura que adoptaron Marx y Engels: "El fundamento de la crítica irreligiosa es: el hombre fabrica la religión; la religión no hace al hombre [...] La miseria religiosa es, por un lado, la expresión de la miseria real y, por otro, la protesta contra la miseria real. La religión es el suspiro de la criatura oprimida, el corazón de un mundo sin corazón, así como es el espíritu de una situación carente de espíritu. Es el opio del pueblo"[6].

En la teoría marxista se postulan las relaciones económicas como la base de la sociedad[7] y escenario de la lucha de clases, relaciones de las que surgirían las superestructuras ideológicas como las ciencias, las artes, la filosofía y, por supuesto, las religiones.

Tanto las religiones como las ciencias y la filosofía así planteadas serán propias del modo de producción que mantenga el Estado de referencia y no tendrían ningún papel en los procesos de transformación social. Así lo demostró prácticamente la socialdemocracia alemana, a instancias de Engels, quien declaró en el congreso celebrado en Erfurt en 1877 a la religión como un "asunto privado"[8], frente a la postura de E. Dühring, que pretendía prohibir la religión en el socialismo[9].

Curiosamente, y por motivos políticos, estas dos visiones (teológica y economicista) de las relaciones entre economía y religión se encontraron colaborando en igualdad de condiciones en la segunda mitad del siglo XX en América Latina.

Entre la ignorancia plena y la sabiduría plena habrá un punto medio que será la *verdad democrática*, la veracidad política. Entre la *doxa* y la *episteme* se sitúa ese sucedáneo de la inexistente *ciencia de la política* del cual ya hablara Platón y para el que sólo es necesario el sentimiento moral y la justicia. Por eso, la democracia tiene prioridad sobre la filosofía y el pensador sólo puede hablar pública y políticamente *ex cátedra*, en cuanto ciudadano, no en calidad de sabio enfrentado siempre a la ignorante multitud, sino al contrario, como ciudadano que, haciendo uso público de su razón, manifiesta su opinión, aun cuando se equivoque.

---

5 Feuerbach, L., *La esencia del cristianismo*, Madrid, Tecnos, 1992.

6 Marx, K., "Contribución a la crítica de la filosofia del derecho de Hegel", en H. Assmann y R. Mate (Eds.), *Sobre la religión*, I, Salamanca, 1974, p. 92.

7 «Mis investigaciones me llevaron a la conclusión de que tanto las relaciones jurídicas como las formas del Estado no pueden comprenderse por sí mismas ni por la llamada evolución general del espíritu humano, sino que, por el contrario, tienen sus raíces en las condiciones materiales de vida, cuyo conjunto, resume Hegel, sigue el ejemplo de los ingleses y franceses del XVIII, bajo el nombre de sociedad civil, y que la anatomía de la sociedad civil hay que buscarla en la economía política», K. Marx, *Contribución a la crítica de la economía política*, p. 240.

8 La religión tendría su sitio, según esto, en la conciencia de los individuos y no debe salir de esa intimidad, precisamente porque la religión no puede aportar nada a la construcción del socialismo.

9 Engels, F., *Antiduhring*, Montevideo, Pueblos Unidos, 1960.

La verdad no tiene patria ni partido. Hoy impera una suerte de ceguera colectiva. Todo lo que tiene que ver con la moneda, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, se ha convertido en un fenómeno casi religioso. Las consignas de globalización y flexibilidad se repiten de manera frenética, como si alguien supiera cuanto significan. Son sólo conceptos imprecisos y carentes de definición que circulan por ahí, de manera similar a una retahíla religiosa.

Su lenguaje dogmático y ritual es revelador. Lo peligroso de estas creencias es que se difunden como si fueran verdad. Nadie se asombra, nadie pregunta, todo parece obvio. La mayoría de quienes repiten esta letanía religiosa no tienen la menor idea de qué es la teoría económica. Hoy el neoliberalismo es lo que en la Edad Media fue el *communis doctorum opinio*.

Desde principios de los años noventa del siglo pasado, es decir, después de la implosión de la Unión Soviética, los sociólogos se han interesado en estudiar el fenómeno religioso con una perspectiva que trata de articular su dimensión global y lo local. Esto se debe en gran parte a la necesidad de explicar la emergencia de movimientos reformistas, revolucionarios y fundamentalistas expresados en términos religiosos, que reaccionan en contra de la injusticia, la pobreza y la crisis de los valores seculares[10].

Ante la incertidumbre, el aislamiento y la discriminación se alternan la afirmación de las verdades eternas, las redes de apoyo en congregaciones de creyentes, el anuncio de un mundo mejor. Se trata, en suma, de propuestas que resignifican creencias y prácticas religiosas para edificar identidades colectivas, arraigadas en tradiciones exportadoras de misioneros a América Latina o que llevan consigo a Europa y Estados Unidos los desterrados, desplazados, emigrantes y exilados provenientes del estigmatizado "tercer mundo"[11].

Pero todavía la inquietud por una lectura global del fenómeno religioso encuentra obstáculos en el uso empírico y teórico del concepto mismo de "globalización"[12]. Su forma más acabada ha servido para describir procesos tendentes a integrar y homogeneizar las economías locales en un modelo que favorece los intereses de empresas transnacionales[13]. También ha permitido entender por qué con la invención ideológica del *neoliberalismo* se justifica una ofensiva contra los Estados nacionales de bienestar y las economías regionales. En este contexto la revolución

10 Appleby, M.; Kuran, G., *Fundamentalisms and the State: Remaking Polities, Economies, and Militance*, 1993.

11 Warner, S., "Work in progress towards a new paradigm for the sociological study of religion in the United States", in *American Journal of Sociology* 98: 1044-1093, 1993.

12 Featherstone, M., "Global and Local Cultures", en J. Bird, B. Curtis, T. Putman, G. Robertson y L. Tickner (Comps.), *Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change*. Londres, Routledge, 1993.

13 Chomsky, N., "El control de los medios de comunicación", en: Chomsky, N. y Ramonet, Y., *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria, pp. 7-53, 1996.

de la informática y de las comunicaciones configuraron una visión unitaria del planeta como lugar de producción y mercado transnacional.

Sin embargo, esta tendencia analítica de la globalización es insuficiente para comprender la complejidad de los fenómenos culturales y religiosos, los cuales no se apegan a la lógica instrumental operante en la economía. Una de las principales paradojas del sistema neoliberal es la de que, al mismo tiempo que refuerza los procesos de secularización, favorece con el pluralismo la creación de espacios en donde las normatividades religiosas que rigen la vida privada de individuos y colectividades influyen en la esfera pública.

En apariencia no hay ninguna contradicción, pues en este contexto el pluralismo religioso funciona como un mecanismo neocorporativo para aceptar las extremas diferencias de oportunidades y estabilizar las situaciones de poder en vigencia. Pero en la práctica surge un problema cuando cada una de las Iglesias y movimientos religiosos postulan doctrinas y éticas intramundanas irreconciliables, además de adoptar entre ellos posturas intransigentes que obstaculizan un nivel soportable de sus diferencias[14]. Éste es en parte el dilema que se enfrenta en Colombia a partir de la Constitución de 1991.

Los sacerdotes del neoliberalismo preconizan una política unidimensional. ¿Por qué nadie habla de unificar las conquistas del Estado de bienestar en Europa y de que cada país cuente con los mismos derechos sociales? Ha de crearse un poder latinoamericano fundado en un Estado de derecho al cual se supedite la economía a través de una estructura jurídica. La relación patrón-trabajador debe replantearse. Sobre todo, hay que controlar el *dumping* social, pues es la causa del desempleo. Así mismo, habría que impulsarse un pacto latinoamericano de crecimiento económico y creación de empleos.

No hay por qué doblegarse ante el terrorismo ideológico. Entre la forma de pensar de los sacerdotes del neoliberalismo y el *Libro rojo* de Mao existe una analogía: para ambos las ideas son armas. El *Libro rojo* respondía a una estructura de pensamiento autoritario, mediante la cual Mao podía exigir a su pueblo cualquier cosa por absurda que fuera, como “El gran salto hacia adelante”, por ejemplo. Las creencias que enarbolan los sacerdotes del neoliberalismo se rigen por el mismo principio y están basadas en el fatalismo económico. Nos vendieron los famosos “mercados financieros” como si su poder fuese parte del destino. El economicismo aniquila cualquier utopía: nunca parece haber otra opción distinta a la de capitular frente a su punto de vista.

14 Fetscher, I., *La tolerancia: una pequeña virtud imprescindible para la democracia: panorama histórico y problemas actuales*. La Rioja, Gedisa, 1994.

La filosofía de los sacerdotes del neoliberalismo sostiene que no se puede hacer nada contra los mercados financieros: cualquier tipo de resistencia es inútil. Y personas como éstas son las que hablan de libertad y liberalismo, como si libertad y *laissez-faire* fueran una y la misma cosa. El neoliberalismo pugna por un simple dejar hacer a las fuerzas económicas, es decir, por el fatalismo económico.

Un banco central tiene sentido como instrumento de un Estado soberano donde, al igual que cualquier Estado, debe responder a obligaciones económicas, pero sobre todo, alcanzar metas vinculando la economía con otros objetivos: la felicidad, la igualdad, la libertad, el derecho de los ciudadanos al trabajo. En cambio, un banco que persigue el poder absoluto sobre el mercado es un peligro para el interés público.

Debemos desarrollar estructuras estatales a nivel latinoamericano. La globalización de los mercados financieros, la cual incrementa el capital sin necesidad de invertir en la industria, ha creado un nuevo e inmenso poder que infringe y desborda la autoridad y la soberanía de los Gobiernos.

¿Qué puede hacer un Estado nacional si su margen de acción se halla limitado por el déficit interno y el incremento permanente de la deuda?

La desregulación de los mercados financieros propició una masiva evasión de impuestos de la que nadie dice nada. La evasión de impuestos es una consecuencia inmediata de la pérdida del control que ejercía el Estado sobre los mercados financieros. ¿Cuál es el porcentaje del déficit interno ocasionado por esta evasión? El Estado social se ha vuelto demasiado caro, dicen los sacerdotes neoliberales. Hay que analizar bien cómo se hacen las cuentas. Los economistas cometen errores al hacer sus balances. Por método, olvidan el gasto social y económico que generan las medidas de ahorro y austeridad, por ejemplo, los gastos necesarios para combatir el desempleo y sus consecuencias, así como la pobreza. A ello deben agregarse, por supuesto, los gastos en el ámbito de la salud. Pensemos tan sólo en la violencia. Eso sí cuesta caro. Al igual que la energía, la violencia nunca desaparece, sino que se transforma y cambia de apariencia. El desempleo, la pobreza, la falta de vivienda, son formas de violencia. La violencia económica aparece en otro lugar y con otros rostros. Ni hablar de la violencia de los seres humanos en contra de sí mismos: crimen, alcohol, drogas...

El neoliberalismo se ha metido de tal manera en la mente de los individuos que pensar de manera lógica y normal se ha vuelto hoy una paradoja. En Colombia vivimos una revolución conservadora que quiere restaurar el capitalismo original y salvaje con un nuevo atuendo.

La lógica derivada de esta revolución conservadora es que a los pobres les toca lo que merecen: perecer.

Analicemos la retórica neoliberal. Sería demasiado hermoso si lo dijera así, de manera abierta. Su discurso sólo reitera que los mercados financieros lo controlan todo, además de necesitar flexibilidad y desregulación. En otras palabras, más despidos y menos Estado social. Es paradójico, pero estos sacerdotes neoliberales hablan como aquellos austromarxistas que en la época de cambio del siglo pasado proclamaban la era del capitalismo financiero.

El poderío alcanzado por la banca es una consecuencia de la debilidad del Estado, que ha fracasado ante los problemas económicos y sociales, argumentan. Pero el pesimismo con respecto al Estado es equívoco. Fracasaron quienes sirven al Estado. Sobre todo la aristocracia estatal, que ha sido autoritaria, necia y engreída. Pero se puede imaginar un nuevo Estado más sensible, libre de prejuicios, más hegeliano... el Estado como el agente que procura el espíritu del mundo, pues quien está inmerso en el luto se vuelve con facilidad utópico. Ya Max Weber juzgó alguna vez a los profesores como pequeños profetas fanfarrones mantenidos por el Estado.

¿Una contrarrevolución progresista en contra de la revolución conservadora?

Esa es la pregunta. Hay que comenzar con una revolución en la forma de pensar. Por eso me siento comprometido en argumentar de manera radical; de lo contrario, nadie me escucharía. La ideología neoliberal se ha anclado en la mentalidad de la mayoría de los colombianos, incluso en la de los periodistas, tanto de derecha como de izquierda.

¿Dónde residiría la fuerza contraria si los socialdemócratas traicionaran al Estado social? El poder de los sindicatos se tambalea.

A largo plazo, estas políticas neoliberales detonarán las fuerzas contrarias. Personas como Uribe, y antes Margaret Thatcher y Ronald Reagan, ocasionan con su política violenta que la crisis sea de tal magnitud que pensar lo social se vuelva imprescindible. ¿Por qué? Porque la desregulación esgrimida por los neoliberales obliga a las empresas pequeñas a sacar los máximos dividendos de sus empresas. Lo que se presenta como “recortes” es, en realidad, el triunfo del capitalismo frenético y cínico. El proceso civilizatorio del Estado europeo, el cual requirió varios siglos para desarrollarse, está siendo destruido en nombre de una de las leyes más estúpidas: la maximización de la ganancia.

¿Hay un nuevo llamado a la lucha de clases: trabajo contra capital?

Las fuerzas ideológicas son de suma importancia. La caída de la caricatura del socialismo gobernante en los países de Europa del Este acalló toda oposición. Hoy la gente siente que no hay nada más allá en el horizonte, que la Historia ha llegado a su fin. Semejante desencanto es fatal.

¿Cuáles serían las consecuencias del hundimiento de la civilización europea? En principio, una amenaza generalizada. El temor de la gente a perder el empleo conlleva una desmoralización. Pienso también en la autocensura de los intelectuales. Los nuevos movimientos nacionalsocialistas en Europa y Estados Unidos no son ajenos a esta evolución; tampoco el peligro que representa el fundamentalismo en todo el mundo. Estas tendencias pueden proliferar como un cáncer. En cierto modo, esos nacionalsocialistas y fundamentalistas ya ganaron. Su manera de ver el mundo flota como una nube oscura sobre el mundo. En cuanto a la inmigración y los desplazamientos de población, al igual que en muchas otras cuestiones, la izquierda ya ha cedido.

¿Es de temer la aparición de una revolución fascista?

Los sacerdotes del neoliberalismo, con sus políticas, habrán de detonar las fuerzas subversivas. Dichas fuerzas pueden desarrollarse en cualquier dirección. No tienen por qué ser progresistas. Claro está, pueden ser de naturaleza nihilista. En Estados Unidos el hundimiento del Estado social –en realidad, el Estado de bienestar nunca existió allí– va de la mano con el surgimiento del Estado policíaco. Desde hace años, California gasta más en cárceles que en educación. Eso da mucho de qué hablar.

Es preciso sustituir las mitologías que flotan en el aire por conocimientos concretos.

Uno de los obstáculos que se interponen en el desarrollo armónico de un Estado federal latinoamericano es la postura ambigua de Estados Unidos. Esta nación es, de hecho, proteccionista; a veces no lo es de manera evidente, pero hay ocasiones en que su proteccionismo es abierto y brutal. Los grandes profetas estadounidenses del neoliberalismo, la desregulación y la libertad absoluta, siempre están prestos a blandir el mazo del embargo comercial. Una de las tareas del Estado latinoamericano consistiría en convertirse en un poder capaz de resistir la presión de los mercados financieros, los cuales a menudo no hacen más que reflejar las necesidades de Estados Unidos. Hasta la fecha, la izquierda no ha encontrado una receta en contra del neoliberalismo.

¿Ha muerto el socialismo en Europa?

Depende si nos referimos al socialismo real o al socialismo ideal. El socialismo real que existió en Europa está muerto, gracias a Dios. Necesitamos una nueva manera de ver el mundo, una visión colectiva que trascienda las ideas tradicionales. Una democracia verdadera es impensable sin un mínimo de democracia económica.

Puede incluso suceder que las enormes presiones económicas desatadas por la globalización acaben por engendrar una resistencia de proporciones internacionales.

El mercado capitalista pretende ocupar todo el espacio, y frente a la desaparición de la política, invadida por las corporaciones, fenómenos tradicionalmente tenidos como reaccionarios por la izquierda se convierten en barricadas, como pueden llegar a serlo la religión, el fútbol, la televisión, el reino del arte por el arte, el nacionalismo o los espacios privados no consumistas, todos ellos lugares que vienen a llenar un espacio abandonado por la política ante el empuje del mercado capitalista. De ahí que la política social deba volver a dar salida a esas coberturas comunitarias que el mercado destruye y, en su ausencia, son los fenómenos prepolíticos quienes le hacen frente. Familia o jubilación, tribu o política, sin uno de esos dos referentes un anciano morirá de hambre y el mercado instaurará el gerontocidio sin problemas, pues para él los viejos son desechos improductivos y no ciudadanos con experiencia.

Michael Lowy se preguntaba hace varias décadas si era posible la objetividad en las ciencias sociales, y su respuesta entraba en sintonía con las de Bourdieu al ofrecer sus análisis no desde la perspectiva fría de un espectador neutro ante los conflictos sociales sino desde una posición, en ocasiones militante, al lado de los nuevos movimientos en la sociedad que buscan alternativas frente a la imposición del modelo neoliberal.

Una característica importante en la obra de Bourdieu fue el análisis de la diferenciación social más allá de los mecanismos puramente económicos, que se extiende sobre todo a la altura de la cultura. En este acercamiento, retoma puntos de vista de la Escuela de Frankfurt y de *Las contradicciones culturales del capitalismo*, de Daniel Bell, entre otros.

La noción de capital, como Marx ya lo había apuntado en el siglo XIX, no se encuentra en la posesión del dinero, sino que se expresa en una relación social de movimiento entre los diversos grupos de la sociedad; Bourdieu elaboró el concepto de *capital simbólico*, el cual incluye ciertamente como base cuanto se contabiliza en dinero pero se expresa en otros tipos de capitales que puede tener el ser humano, como el cultural, el sensual, el religioso, el político, etc. La complejidad de todos ellos es lo que se incluye en el capital simbólico de los individuos y de los grupos de la sociedad.

En este concepto, sin embargo, es necesario hacer notar: no se habla de una existencia real o empírica como tal sino solamente en el sentido de que determinadas propiedades son percibidas por otros agentes sociales, los cuales pueden percibir dicho capital, conocerlo y reconocerlo, de tal manera que se convierte en una especie de fuerza mágica; existe un capital simbólico porque responde a unas expectativas colectivas; y sólo existe en la medida en que es reconocido por los otros como un valor. El análisis social de Bourdieu se ha centrado en el estudio de los mecanismos dedicados a la constitución de los elementos del capital simbólico en diversos espacios sociales: ¿dónde y cómo se producen las creencias, los valores, los esquemas de percepción, los mecanismos de obediencia, las acciones de protesta, la búsqueda de una utopía, etcétera?

El Estado, la Iglesia, el mundo académico, el sistema educativo, etc., se convirtieron así en actores preferidos por Bourdieu para ser analizados sobre todo en su función de configuración de los valores simbólicos.

Otro de los conceptos originales de Bourdieu fue el de *hábitus*, que de alguna manera tiene relación con la tradición de la teoría de juegos en las ciencias sociales, la cual también es objeto de debate en el análisis de la sociedad de los siglos XX y XXI. Para Bourdieu la experiencia de la sociedad siempre se nos presenta mediatizada por la forma como miramos los espacios sociales en los que nos movemos. Por un lado, nunca tenemos la experiencia de la sociedad total sino por medio de diversos campos de fuerzas en donde se desarrollan los conflictos específicos que nos tocan. El espacio total de la sociedad lo vivimos a través de universos sociales relativamente autónomos en donde nos movemos, campos específicos donde se produce y se reconoce el capital simbólico de los grupos sociales; esos campos pueden ser: el mundo académico, la educación, el mundo religioso, el mundo científico, el mundo del arte, el mundo de la literatura, etc. En cada uno de esos campos el individuo o el grupo forman un *hábitus*, esa es la manera de interiorizar su comportamiento en ese espacio social determinado.

En su concepción del *hábitus*, Bourdieu quiere mostrar que los actores sociales no están determinados solamente por el interés económico sino también por reglas muchas veces inconscientes, como el gusto, o deseos no siempre explicitados; dentro de la percepción del mundo el cual vivimos a través de los campos particulares, los actores o "jugadores" tienen sus propias reglas interiorizadas de acción que no han sido reflexionadas o cuestionadas; con ellas se desarrolla el accionar real en la sociedad; para conocer las verdaderas reglas del juego es necesario llegar a conocer el *hábitus* generado en los diversos campos. El cambio en la sociedad implicará no solamente modificar las reglas del campo sino sobre todo el *hábitus* de los actores sociales para que las personas puedan ser conscientes del lugar que ocupan en el mundo. Con esto contemplamos la obra de Bourdieu como un

intento apasionante de explicar con profundidad la producción y reproducción del orden social.

Bourdieu se ha insertado en un mundo en donde las ciencias sociales no juegan un papel neutro en la sociedad; no fue de quienes solamente se interesaron en explicar la realidad del mundo contemporáneo, sino que sobre todo quiso sumarse a la tendencia de un cambio en donde los más desfavorecidos pudieran aprovechar sus *hábitus* dentro de sus respectivos campos para darle mayor fuerza y reconocimiento a su capital simbólico, con capacidad de desafiar y enfrentar la tendencia contraria del neoliberalismo apabullante de finales del siglo XX. Aquí es donde encontramos esa dialéctica entre pensamiento y acción, propia de un sector dinámico de la sociología actual. "Por la lógica de mi trabajo —declaraba en *Contre-feux 2, Pour un mouvement social européen*— me veo obligado a sobrepasar los límites que la idea de la objetividad me ha asignado; la objetividad me ha parecido más bien una forma de censura".

Por *hábitus* se entiende las formas de obrar, pensar y sentir originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. En cuanto al campo, es el espacio social creado en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política... Esos espacios están ocupados por agentes con variados *hábitus* y con capitales distintos, que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo. Estos capitales, aparte del económico, están formados por el cultural, el social, y por cualquier tipo de capital percibido como "natural", forma ésta del capital que denomina simbólico.

La vida de Bourdieu en muchas etapas estuvo caracterizada, por tanto, también por su compromiso con las luchas de grupos sociales como maestros, inmigrantes, movimientos de género, etc., muchos de ellos en busca no solamente de intereses económicos para la subsistencia sino sobre todo de reconocimiento de su existencia en un mundo dominante que parece no tolerar la diversidad. Los nuevos movimientos sociales, entonces, fueron tanto un objeto de estudio como campo de compromiso, y con ello la dialéctica entre pensamiento y acción se convierte en un paradigma para los académicos en cualquier campo en donde estén situados. Retomando una de sus frases textuales, se puede entender su aportación sobre la relación entre la ciencia social y la acción en la sociedad: "Lo que yo defiendo es la posibilidad y la necesidad del intelectual crítico... No existe una democracia efectiva sin un verdadero contrapoder crítico; el intelectual debe ser uno de éstos, entre los grandes"[15].

15 Bourdieu, Pierre, *Réponses*, París, Seuil, 1992.

Un enfoque que aborda este nivel de complejidad del fenómeno es el del *campo religioso*, para analizar la construcción de una economía cultural de los "bienes de salvación" como respuesta a procesos de disolución de lo religioso en una sociedad secular, o lo que llamamos una economía política del significado. Según la definición de Pierre Bourdieu, el campo religioso es un espacio en el cual diversos agentes compiten para imponer y legitimar su propia versión de lo religioso y las maneras de cumplir sus funciones como sacerdotes, profetas o dirigentes carismáticos en la sociedad[16].

La propuesta de Bourdieu es muy cercana a los análisis sobre las tendencias globales para formar un gran mercado transnacional. Pero en este caso lo que está en juego es un capital cultural expresado por la oferta y demanda de los bienes de salvación producidos por cada agente competidor en el campo religioso. Pareciera entonces que la globalización de lo religioso estriba en "producir un discurso o símbolo dirigido a receptores capaces de evaluarlo y darle un precio"[17].

Con todo y la riqueza del concepto de Bourdieu, hay una especie de reduccionismo del fenómeno religioso al remitir su dinámica global al proceso de oferta y demanda. Viene a colación el gran debate de fines del siglo XIX en donde Karl Marx criticó la economía política de su tiempo, entre otras cosas por fetichizar a la mercancía y perder de vista que su valor era resultado de un complejo proceso de producción y de lucha de clases. Me pregunto si no ha llegado el momento de realizar una crítica de la economía de los bienes culturales, en la medida que se cuestione si los bienes de salvación son en sí mismos la razón de la creencia y práctica religiosa[18].

Un breve balance de lo aquí expuesto presenta, por una parte, lo inacabado de los procesos de globalización y lo incipiente de los conceptos para describirlos empíricamente; esto es más notable en los procesos culturales y religiosos. Pero al tiempo, los acercamientos a las tendencias de globalización en el campo religioso apuntan a una serie de temas necesarios de retomar y explorar.

Una virtud de la lectura de los procesos de cambio religioso desde una óptica global es la posibilidad de superar los análisis parroquiales o monistas que no consideran la interrelación de la escala regional con otras escalas espaciales y temporales. En Colombia se han producido trabajos recientes mostrando la riqueza de un enfoque

16 Ibíd., *La misère du monde*, París, Seuil, 1993.
17 Ibíd., *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.
18 Max Weber precisa en *Economía y sociedad* que la oferta de "bienes de salvación" no es la característica decisiva para definir a una asociación hierocrática, sino el hecho de que la administración pueda constituir el fundamento de su dominación espiritual sobre un conjunto de hombres. En el caso de las Iglesias, es fundamental su dominación monopólica de los bienes de salvación, pues es la única manera como para garantizar su orden podría aplicar la coacción psíquica al conceder o rehusar dichos bienes.

articulador entre lo transnacional, lo nacional y local en un tema tradicional de la historiografía como es la Iglesia católica y su pensamiento social[19].

Hay, sin embargo, un tema de mayor relevancia para América Latina y Colombia en particular, que desde la década de los setenta expresa las tendencias de globalización en el campo religioso. Se trata de la expansión de movimientos paracristianos en los territorios donde hasta entonces era hegemónica la Iglesia católica[20]. Dedicaré la segunda parte del trabajo a proponer tres líneas de análisis para enfocar una lectura global sobre este fenómeno de expansión de los movimientos paracristianos.

Los movimientos poscristianos

Si retomamos el concepto de *campo religioso* de Bourdieu no en su definición nominal, sino en sus premisas que orientan el análisis histórico de los procesos de tensión para imponer y legitimar el contenido de lo religioso en la sociedad, destaca la idea de comprender la producción del sujeto histórico religioso como parte de su *hábitus* cultural[21].

La aplicación de esta idea en la exploración del fenómeno que nos interesa plantea dos cuestiones: ¿qué tan nuevos son estos movimientos paracristianos de acuerdo al tratamiento dado por algunos investigadores del tema?, y, ¿en qué medida el *hábitus* cultural religioso que los ha configurado nos indica más bien un fenómeno de profunda transformación del campo religioso en el bloque cristiano a nivel mundial?

La mayor parte de los autores que califican de "nuevos movimientos" a las Iglesias o denominaciones de un supuesto origen protestante, lo hacen desde la perspectiva de la Iglesia católica o de las llamadas Iglesias protestantes históricas.

---

19 Bidegain, Ana María; Demera V., Juan D., *Globalización y diversidad religiosa en Colombia*, Bogotá, Instituto Colombiano para el Estudio de las Religiones.

20 Los procesos de expansión en América Latina de las Iglesias protestantes y de denominaciones con características paracristianas han sido estudiadas por historiadores y antropólogos. Algunos trabajos representativos son los de Jean-Pierre Bastían (1994), Carlos Garma (1987) y Jean Meyer (1989). Otro factor a considerar en las regiones limítrofes con los países centroamericanos y caribeños es la fuerte influencia de las denominaciones paracristianas y de religiones populares de grupos étnicos en la conformación del campo religioso en la frontera sur (Cf. Giménez, 1988; Higuera, 1986; Vallarta, 1995).

21 "El *hábitus*, como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes (...) el *hábitus* es algo poderosamente generador (...) es una especie de máquina transformadora que hace que 'reproduzcamos' las condiciones sociales de nuestra propia producción, pero de manera relativamente imprevisible, de manera tal que no se puede pasar sencilla y mecánicamente del conocimiento de las condiciones de producción al conocimiento de los productos" (Bourdieu, op. cit., 1990: 155).

Es una manera de reafirmar en la alteridad la propia identidad institucional diferenciando lo establecido de aquello que irrumpe en forma novedosa. De ahí el interés de clasificar estos movimientos desde un enfoque taxonómico para ubicar su lugar en una jerarquía legítima que excluye o estigmatiza todo cuanto no es institucionalmente reconocido. El afán de las pastorales católicas y protestantes por informar a los feligreses sobre las "sectas", sus "doctrinas desviadas y erróneas" y el peligro para la fe de quienes no están suficientemente preparados en materia doctrinal, es un ejemplo sintomático de dicha preocupación.

En un sentido histórico, lo "nuevo" de estos movimientos no estriba en su incursión en los territorios dominados por las Iglesias establecidas, ni en su aparente emergencia temporal, sino en su identidad propia como *movimiento poscristiano*, lo cual nos lleva a examinar la segunda cuestión.

Los que Harold Bloom[22] llama *movimientos poscristianos* tienen sus orígenes a mediados del siglo XIX como parte de un proceso de resurgimiento religioso en Estados Unidos, que ha influido en la formación de su identidad nacional. Sus rasgos distintivos son la personalización de la experiencia religiosa conllevando una reinvención del cristianismo a través del gnosticismo, la conversión y el orfismo. "El Cristo estadounidense del siglo XX —escribe Bloom— es más un estadounidense que un Cristo", de ahí que los movimientos poscristianos (referidos más bien al posprotestantismo) se definan por las diferentes vías de proyectar la experiencia individual gnóstica en la creación de un orden social religioso (los mormones), la purificación del mundo (Ciencia Cristiana), la conversión para el arribo del juicio final (Adventistas del Séptimo Día, Testigos de Jehová) o para reencontrar por la vía del éxtasis y la soledad "el Cristo que cada individuo lleva dentro de sí" (Pentecostales, Bautistas del Sur).

En Colombia la presencia de estos movimientos ha mostrado, aún en los casos donde existe una estructura corporativa, que extiende a los territorios misioneros y de predicación sus modelos de organización y control (las Iglesia mormona y las compañías de los Testigos de Jehová), los símbolos y discursos son mediados por los *hábitus* culturales de los conversos en sus respectivos espacios cotidianos. Este fenómeno es más notorio en las congregaciones pentecostales. Con ello, la cuestión religiosa encuentra otro desafío en las mediaciones culturales que se hacen de las tendencias paracristianas originarias de Estados Unidos, y de las cuales no existen todavía las suficientes investigaciones para describirlas y comprenderlas.

22 Bloom, Harold, *La religión americana*, Buenos Aires, Taurus, 2009.

Territorios y posiciones de fuerza

En los análisis sobre la globalización es importante el factor geopolítico para describir la nueva guerra comercial e informática por mercados. Michel Foucault comenta que la conquista política-espacial ha sido siempre un factor estratégico para inscribir el dominio militar, administrativo o religioso sobre un suelo, un discurso o un cuerpo[23]. En el caso de la globalización religiosa encuentro sugerente la idea del mundo como un gran tablero para el juego del *go*. En contraposición al del ajedrez, este juego, originario del Tíbet, tiene reglas muy sencillas; su finalidad es producir y afianzar un territorio en donde el jugador se encuentre en posición de fuerza. Cada jugada contribuye a construir una estrategia que permite evolucionar a favor del jugador el equilibrio potencial territorial de su adversario[24].

Lo sugerente de esta imagen en el caso del campo religioso contemporáneo en Colombia es la importancia de la construcción de territorios como parte de un momento coyuntural y decisivo para una acción futura. Es en este sentido que el espacio regional cobra un significado estratégico para describir las tendencias de globalización de los movimientos religiosos no solamente paracristianos.

Lo importante de este momento no es el crecimiento estadístico de los creyentes sino la producción de territorios geográficos, grupales y simbólicos que aseguren posiciones de fuerza.

Un ejemplo interesante es el avance territorial reportado con entusiasmo por los Testigos de Jehová en Colombia. En 1995 la Sociedad Watch Tower informó que en las ciudades de Medellín y Bogotá se habían establecido compañías de los Testigos de Jehová después de varios intentos fallidos, los cuales en el pasado llegaron a hechos violentos de persecución y expulsión[25]. La misma tendencia se aprecia en los municipios del Valle del Cauca, donde hace veinte años era imposible se tolera la presencia de confesiones diferentes a la católica, a riesgo de que ministros y conversos fueran agredidos.

Estas regiones tomadas como ejemplo han sido históricamente bastión del catolicismo intransigente, y a fines del siglo XX no habían perdido del todo la influencia de tal cultura religiosa; pero también es cierto que con la globalización y el impacto de la crisis económica en estos territorios la emigración interregional e internacional ha pluralizado las necesidades y respuestas de sus habitantes para redefinir sus identidades culturales en varios sentidos. Algo interesante en este proceso es que,

23 Foucault, M., *Discipline and Punish: The birth of the prison*, New York, Vintage Books, 1977; *Power Knowledge: Selected interviews and Writings* 1972-1977, New York: Pantheon Books, 1980.

24 Aroutcheff, P., *El go*, Barcelona, Martínez Roca, 1991.

25 Henschel, Milton, G., *Anuario de los Testigos de Jehová*, México, La Torre del Vigía, 1995. 1998.

desde el punto del vista del converso, hay una actitud de compromiso y búsqueda de alternativas religiosas las cuales no se reducen a un mecanismo de oferta y demanda de los bienes de salvación. El consumidor de bienes de salvación es también un artífice activo de la cultura religiosa.

Bienes de salvación y revolución informática

La tercera línea de análisis en la lectura global del fenómeno religioso tiene que ver con los dispositivos informáticos empleados para consolidar posiciones de fuerza en los territorios creados. En una perspectiva histórica de larga duración las conquistas religiosas no se explican sin las imágenes y símbolos que crean identidades nuevas, inventan memorias y producen espacios en el seno de las sociedades que las discriminaban. Serge Gruzinski analiza este proceso con singular fascinación al reconstruir la guerra de imágenes que han definido y contrapuesto las identidades cristianas desde la llegada de Cristóbal Colón al Nuevo Mundo. El mismo Gruzinski sugiere que esta guerra de imágenes será el síndrome del futuro inmediato, no tan lejano de las visiones de la literatura de ciencia ficción[26].

Pero así como en la dimensión espacial la globalización de lo religioso se halla en un momento de producción y consolidación de territorios, la dimensión de los imaginarios se encuentra en un momento de ensayo sobre las nuevas formas de propaganda religiosa, insostenibles sin el apoyo de la revolución informática y de comunicación vía satélite.

En la era de la globalización han sido las Iglesias y congregaciones de los movimientos paracristianos las que han demostrado la efectividad de la propagación de la fe a través de los sistemas de comunicación vía satélite, Internet y multimedia. La guerra de imágenes se complica en la medida en que los movimientos paracristianos desarrollan una cultura bíblica la cual domina al converso a través del discurso. Foucault tenía razón al atender el poder del discurso religioso para producir una tecnología ascética del yo. La efectividad de penetración de un discurso que interpela el conocimiento, las expectativas y los temores religiosos de lo mundano ha rebasado el sortilegio de las imágenes de la Virgen que en los hogares católicos se pegan en las puertas y ventanas para impedir la entrada de los “protestantes”.

Cada vez son más accesibles los canales de televisión a corporaciones que predican, curan y emiten los ritos religiosos al espacio del televidente. La sociedad WatchTower produjo recientemente un disco compacto en el que se puede tener acceso a todas sus publicaciones proselitistas (*¡Despertad!*, *Atalaya*) y doctrinarias.

26 Gruzinski, Serge, *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner*, México, FCE, 1995.

En Internet se pueden consultar las páginas de Iglesias metodistas, cuáqueras, bautistas y pentecostales, por mencionar sólo algunas. En los templos pentecostales que congregan a feligreses de barrios marginados no faltan los videos, casetes y publicaciones editados en Florida, además de los programas de radio emitidos desde el sur de Estados Unidos, en los que se predica, amonesta y realizan "curaciones" a distancia. Detrás de estos medios se encuentran poderosos consorcios productivos y comerciales que entran al juego de la creación y control de mercados transnacionales.

Conclusiones

En este trabajo se proponen algunas líneas de reflexión para abordar el fenómeno religioso desde una perspectiva integral de lo global y regional. Ellas son, en resumen, la atención a la identidad de los movimientos paracristianos, el factor espacial de conquista de territorios hasta consolidar posiciones de fuerza, la relación entre propaganda de bienes de salvación y la revolución informática.

La conclusión que se desprende es reivindicar la necesidad de esta lectura en la medida en que la cuestión religiosa vuelve a asimilarse en una cuestión política en diferentes escenarios del mundo. Emile Poulat sostiene que ninguna religión puede eludir la necesidad de una ética intramundana[27]; no es vana esta observación atenta del fenómeno religioso que en pleno auge de la modernidad hiciera Kierkegaard cuando, al comparar la manera como la Reforma protestante desembocó en un movimiento político, predijo que las revoluciones europeas de 1848 se convertirían en conflictos religiosos y étnicos.

A punto de iniciar el tercer milenio resulta trillado plantear y justificar el estudio de los fenómenos religiosos por su influencia en la sociedad; hemos pasado a otra situación en la que es necesario preguntar y dar respuestas a cómo se traduce esta influencia en las decisiones y prácticas políticas de los creyentes que, independientemente de su número, encuentran en el entusiasmo de la conversión y las promesas de los bienes de salvación alternativas para mejorar su situación cotidiana. Si la religión tiene su propia identidad en los procesos de globalización no sería exclusivamente la de una mercancía símbólica en el juego de la oferta y la demanda, detrás están los demandantes y su potencial conversión de individuos en sujetos, premisa indiscutible de todo movimiento y de las posibilidades de influir en la dirección del futuro.

27 Poulat, Émile, "La era poscristiana", en *Religiones y Sociedad*, núm. 4, pp. 97-105, 1998.

CAPÍTULO

10

Complejidad, universidad y libertad

Fabián Sanabria[1]
Correo electrónico: sanabria.fabian@gmail.com

Unaquaeque res, quatenus in se est, in suo esse perseverare conatur
(B. Spinoza, Ética*, VI: III)*[2]

Si hay algo necesario para la Universidad en tiempos globales, es la concientización sobre la incertidumbre que pesa sobre ella, así como las contradicciones entre sus luces y sombras, razones y deseos, ideales y deber ser, misiones y visiones, que la someten a presiones endógenas y exógenas. En el mundo actual es inconsistente persistir en un sentido único de la Historia, y a veces por nostalgia de lo absoluto se le echa la culpa al mercado de todo cuanto ocurre, constituyendo a éste como pensamiento único, tanto por parte de quienes se benefician de él como por aquellos que no pueden hacerlo y sufren los vaivenes de no poder enfrentarlo. Así, surge una de las contradicciones recaidas sobre la Universidad, llegándose a vislumbrar una pérdida de horizonte.

Pero primero, hay algo importante de señalar: que la Universidad es hija de tres instituciones ampliamente conservadoras: la Familia, la Iglesia y el Estado… Sí, la

1 Antropólogo, doctor en Sociología de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París. Actualmente se desempeña como decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, donde dirige el Grupo de Estudios de las Subjetividades y Creencias Contemporáneas (GESCCO).

2 Todo ser, en cuanto es, se esfuerza por perseverar en su ser (traducción personal).

Universidad es conservadora. Y la paradoja: si existe una institución progresista, es la Universidad. Total, ella representa el contraste entre la tradición y la modernidad.

Una de las funciones de la producción cultural radica en el papel clasificador de "modos de sentir, pensar y actuar" de individuos y grupos de éstos, lo cual orienta y a veces determina un cierto "orden" en las relaciones sociales. En esa perspectiva, algunos estudiosos de las culturas hablan de gramáticas o matrices sociales, generadoras de comportamientos permitidos, prohibidos u obligatorios, que se convierten en códigos incorporados (diversificadores de prácticas), garantes del sentido social. Así, el lenguaje común suele oponer orden a desorden, sin reconocer que el primero es arbitrario y depende de contextos y momentos determinados, además de poder surgir del segundo —por eso hoy abundan quienes pretenden imponer la realización de un "nuevo orden mundial", olvidando que la Historia ha demostrado una duración relativamente corta de los órdenes que la han conformado, sin ser posible mantener una ideología totalitaria *per sécula seculórum*—. De modo que el orden no necesariamente se instaura expulsando al desorden por la puerta, pues éste regresa por la ventana y vuelve a instalarse en el centro de lo social, como los virus, que se hacen cada vez más resistentes a los antibióticos, sino *reconociendo* su relato complementario: un cierto desorden "nocturno" (similar a los jardines "a la inglesa"), a pesar del ordenamiento "diurno" del mundo y sus especies.

En realidad, día y noche, orden y desorden, son diversidad de una misma especificidad: las figuras de lo "esencialmente polémico" se oponen radicalmente al semantismo de las tinieblas, las cuales se complementan con la "vocación nocturna de unir", de atenuar las diferencias, de *sutilizar lo negativo por la negación misma*. Toda "caída" puede convertirse en descenso, la masticación en deglución, las tinieblas suavizarse en noche, la materia en madre, y las tumbas en moradas bienaventuradas y cunas. De la misma forma que en el lenguaje de los místicos referirse a la carne reviste una semántica de la salvación y es un mismo verbo el que expresa el pecado y la redención, reconocer y diferenciar el pasaje entre orden y desorden tiende a la "armonización", a conservar los contrarios a fin de sentir un impulso para partir "en busca del tiempo perdido" y recobrarlo.

Sin embargo, tanto órdenes como des-órdenes suelen presentarse y representarse de diversas maneras. En alguna medida, ambos participan del mismo "juego de máscaras".

¿Y es que detrás de esas máscaras hay algo?

Por lo pronto hay que aprehender la palabra máscara en su acepción etimológica: personalidad.

Es decir, olvidar todo voluntarismo trascendental que pretenda encontrar detrás al "verdadero yo", al "aliento de lo infinito", al "instante eterno", y encarar directamente los rostros maquillados tanto de las "fórmulas bien formadas" del orden como los de las "fórmulas mal formadas" del des-orden. De suerte que, es necesario pensar el mundo y la vida social como algo complejo y contradictorio, especialmente al presentir el "recalentamiento" de lo que los teóricos de la modernidad han dado en llamar "tradición de lo nuevo": la pérdida de influencia (credibilidad) de las instituciones sociales, la racionalización (tecnoeconómica) de las prácticas socioculturales, y la ficción de un "sujeto" relativamente autónomo —características ideal-típicas que se diluyen en *no lugares* de sobreabundantes tiempos, espacios y referencias individuales de las sociedades contemporáneas— (Augé, 2000).

Ahora bien, las múltiples presentaciones y representaciones de la vida social se condensan normalmente en "cuadros colectivos de la memoria" que suelen ser productores, reproductores o consumidores de conciencia e imaginación. El problema surge cuando esos cuadros se descomponen y no alcanzan a retroalimentar al presente consciente ni al futuro imaginado, disolviéndose entre múltiples voces estereotipadas que sólo reconstruyen "migajas" del sentido social (Halbwachs, 1994 [1925]). Allí el movimiento de la complejidad alcanza su máximo punto, y vale la pena preguntarse si la radical exclusión entre orden y desorden impide la claridad de ambos registros, trastocando el uno en otro, indiscriminadamente. Es algo así como si un soñador de tanto soñar se perdiera en sus sueños y, al despertar, creyera seguir soñando sin disponerse a asumir con lucidez la diferencia entre el "campo onírico" y el "campo de la vigilia". Dicho de otra manera, es como si las múltiples identidades del yo no alcanzaran a diferenciar las innumerables alteridades de los otros, confundiendo el todo con la parte o, peor aún, creyendo reconocer seres entre sombras cuando sólo se tiene al frente "reflejos engañosos de presencias". Dos ejemplos actuales de ello: el cuarto oscuro de los lugares acondicionados "para bailar solo en medio de la multitud" y, el "draguear" o "chatear" para "tener sexo instantáneo" a través de Internet.

Pero dejando de lado esos ejemplos, quiero conectar tres términos en este relato: complejidad-universidad-libertad. El centro, por supuesto (en realidad no debería ser sólo evidente para quienes nos preocupamos por la "vida universitaria") es la Academia: "matriz de conservación y de cambio". Y deseo referirme a esas tres palabras, construyendo una suerte de "relación de equivalencia", citando, si se me permite, a tres maestros —para fortuna nuestra—, rectores de universidades: Miguel de Unamuno, Antanas Mockus-Civickas y Guillermo Páramo-Rocha.

Algunos "principios de incertidumbre"

Una de las obras más lúcidas de la filosofía es el ensayo *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos*. En esa obra, don Miguel de Unamuno, el mismo rector de la universidad que condenara el grito de "¡Viva la muerte!" en el *alma máter* de Salamanca —cuya máxima consigna era "¡Viva la vida!"—, ante una protesta de estudiantes maldijo a quienes se atrevieron a pervertir a través de una proclamación en favor de la muerte el espacio sagrado de la Universidad… Ese mismo filósofo, que se reconocía escéptico y desesperado, supo replantear con el mayor vitalismo el problema complejo de la razón y el sentimiento humanos. Don Miguel de Unamuno afirmó que en el hombre y la mujer (de carne y hueso) operan dos realidades contradictorias: la cabeza y el corazón, o si se quiere, la razón y el sentimiento. Y la razón nos produce "verdad", mientras que el sentimiento nos consuela, radicando el mayor problema en que la razón no alcanza a hacer de su verdad consuelo, y el sentimiento no logra que su consuelo sea verdad (por ejemplo, si a usted se le muere el ser que más quiere, la razón le dice que jamás volverá a ver a ese ser…; en cambio, el sentimiento le dice que puede volver a verlo algún día: en ese caso, la "verdad" de la razón es mortal, mientras que la "mentira" del corazón es vital —y allí valdría la pena preguntarse si las "mentiras vitales" son más verdaderas y válidas que las "verdades mortales"...)—. No obstante, decía que ese es un problema o, mejor, un terrible dilema:

—A quién le hacemos caso: ¿a la razón o al corazón?

En esa duda meditabunda y, tal vez, peripatética, de por quién me inclino: si por la razón o por el sentimiento, se llega al colmo de la razón que se llama escepticismo, y, como todo dilema es siempre pendular, también se llega al colmo del sentimiento, que se llama desesperación.

—Pero, ¿qué hacer con el colmo de la razón y con el colmo del corazón? En vez de que esos dos colmos del colmo de la vida choquen y estallen…, paradójicamente —dice don Miguel de Unamuno—, surge una fuente inagotable de verdad y de consuelo: la suprema incertidumbre (¿y qué tal que sí?).

Pues bien, me parece que si algo es propio de la Universidad (que repito, está en el centro de nuestro relato) es "introducir principios de incertidumbre". Principios de incertidumbre a partir de su mente y su corazón, de sus razones y sus sentimientos, de sus escepticismos y deseperaciones. En particular, cumpliendo a cabalidad con sus funciones de producción científico-artística, mediación social y recreación de conocimientos, en un marco de autonomía, ligada a una tradición, en pro de las conquistas fundamentales del espíritu.

De manera que la misión de la Universidad no es aprender por aprender sino aprender a aprender. Ella no debe quizá solucionar problemas sino problematizar, no tanto formar para el mercado laboral sino para laborar en un mundo capaz de "gobernar lo global desde lo local". Así, autonomía y Universidad son sinónimos, específicamente en la medida en que la institución académica sea capaz de crítica y autocontestación, así como de autodefensa. Porque ha sido necesario y seguirá siéndolo, defender la autonomía universitaria. En ese sentido, vale la pena señalar las intervenciones no sólo militares sino políticas y económicas a que han sido sometidas, en las últimas décadas, las universidades latinoamericanas. …Bajo el pretexto de "restaurar el orden", algunas han sido despojadas del autogobierno técnico, administrativo y docente, y otras, tratado de salvar un modelo de "democracia interna", el cual consiste en constituir una comunidad relativamente autónoma entre quienes enseñan, aprenden e investigan, a través de formas de gobierno participativo cuyo mayor riesgo suelen ser los "populismos democráticos", en los que se tratan de articular "claustros y colegiaturas" supuestamente representativos.

No debe olvidarse que el siglo XX se inició con la "entrada atrasada en una modernidad" por culpa de los "patrioterismos' y "populismos" registrados a lo largo y ancho de América Latina. La fuerza de la Historia y su dinámica de desarrollo nos introdujo en una confrontación Este-Oeste que obligó a la gran "metrópoli" del Norte a "apretarle el cinturón" a las sociedades "premodernas" latinoamericanas, creando la Alianza para el Progreso, la cual buscó en la educación una cierta modernización de las estructuras socioeconómicas, llevando a cabo una "contrarrevolución" preventiva, cuya urgencia principal fue la implementación de tecnologías educativas. Se implantaron una serie de políticas socioeconómicas como *panaceas* contra el subdesarrollo. Implementando el plan ATCON, que fue impulsado por las multinacionales del capital AID (Agencia Interamericana de Desarrollo), el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y, políticamente, a través de la OEA (Organización de Estados Americanos), se lograron ampliamente los objetivos propuestos; en la Universidad se buscó una progresiva desmovilización y despolitización mediante tres líneas de trabajo: modernización, expansión del gasto público y aumento de matrículas (con lo cual se legitimó al Estado, se formaron cuadros prioritarios de desarrollo y se posibilitó el ascenso social por medio de la educación superior, instaurando una ideología de "élite"). Pero en los últimos años, con el surgimiento del "libre mercado" y la caída de los regímenes "socialistas", la Universidad latinoamericana colapsó ante el agotamiento del modelo de "desarrollo" y el Estado "redentor" no pudo garantizar ni la generación de empleos ni la creación de nuevas oportunidades laborales. En América Latina se desequilibraron definitivamente la oferta y la demanda de profesionales calificados —al caer la imagen de movilidad y ascenso social se produjo como consecuencia un altísimo nivel de competitividad—, la ideología neoliberal restringió el gasto

social limitando el financiamiento de la Universidad estatal así como su desarrollo y, hoy día, se le exige a la educación superior una reforma urgente en términos de viabilidad y pertinencia con respecto al mundo científico y tecnológico.

¿Qué hacer, entonces, frente a un panorama más bien escéptico y desesperado con relación a la vida de la Universidad?

Algunas tareas prioritarias deben al menos enunciarse:

1) Es urgente definir y diferenciar prioridades nacionales, necesidades sociales y proyecciones en educación superior.
2) Es necesario redefinir las relaciones entre Estado y sociedad, entre Universidad y sociedad, y entre economía y educación.
3) Es perentorio reorientar las funciones del Estado: ni Estado benefactor, ni Estado sometido exclusivamente a la lógica del mercado. ¿Será posible pensar un Estado evaluador o, más aún, promotor?
4) Es indispensable crear una política cultural moderna, a partir de una mentalidad de participación ciudadana.
5) Es apremiante generar nuevos dispositivos para la producción y adecuación de conocimientos; establecer circuitos de cooperación, nacionales e internacionales, capaces de modificar las prácticas pedagógicas anquilosadas.
6) Es forzoso inventar un sistema de finanzas con fuerte énfasis en la inversión y contratación del sector privado que beneficie a la Universidad pública.
7) Es preciso elevar la calidad de la enseñanza universitaria y redefinir el papel de las profesiones fortaleciendo proyectos culturales e investigativos de amplio alcance.
8) Es ineludible pensar la heterogeneidad y la pluriculturalidad como prototipos de formación cultural.

El campo académico como una "cadena alimentaria"

Hace quince años, conocí a Antanas Mockus, en una tarde soleada, cuando se disponía a dialogar con los últimos primíparos de la Universidad Nacional de Colombia, entre los cuales me contaba. Nos cruzamos en la escalera rumbo al salón de conferencias del auditorio donde tiempo después él firmara su salto definitivo al "campo político", en el momento en el cual sacudía uno de sus zapatos Gambinelli para liberarse de la piedrita seguramente atrapada en el camino, desde el parqueadero de la torre de enfermería, donde lo había dejado el viejo Ford amarillo que, saltando de hueco en hueco, servía de vehículo a los vicerrectores académicos, hasta el sitio dónde lo esperábamos, ansiosos, los "debutantes". Antes de iniciar su charla se quitó la chaqueta y la corbata manifestando su cansancio con el nuevo uniforme que debía portar para no incomodar al doctor Mosquera,

quien lo había elegido como "brazo derecho" para hacer por la universidad lo que el señor rector no podía, pues estaba todo el tiempo ocupado en juntas muy importantes con sus asesores de imagen preparando el lema de su campaña política para el Senado; luego, afirmó, prefería más bien burlarse del poder, pues sencillamente no le interesaba, que cuán ingenuos eran los hombres dispuestos a hacer cuanto fuera necesario por un pedacito de prestigio: "ojalá ustedes nunca caigan en esa trampa, pues suele ser una desbocada carrera de la que ningún participante se salva", bueno. Iba a hablarnos de la Universidad como la conjunción de una institución comunitaria matriz de conservación y de cambio, suficientemente capaz de contribuir al mundo del trabajo y a la urgente problemática del desarrollo de nuevas formas y métodos de producción, a la modernización del Estado y de la administración en general, a la conquista de la democracia para que los intereses afloren y los conflictos se asuman en un ambiente de cordialidad… y nos echó el "rollo" de la acción comunicativa de Habermas, proclamando que en medio del desacuerdo ha de mantenerse una actitud cooperativa, compartiendo un presupuesto de confianza radical para que la discusión sea conducente.

Sostuvo que quien se compromete con la tradición escrita está obligado a reconocer cómo la obra de la humanidad desborda de lejos los logros de los individuos aislados y debe estar dispuesto a considerarse a sí mismo a la luz de esa obra. Nos leyó el *Testamento* de Galileo, agregando: "que la informática no suprime la escritura sino, por el contrario, desarrolla casi al infinito su lógica procedimental y sus posibilidades de disponer y controlar muchos procesos reales": exhibió su nueva agenda electrónica argumentando la probabilidad de que en Colombia no sólo subsista sino predomine en casi todas las profesiones un vasto sector académico sin lograr convertirse en productor de investigación sino en consumidor asiduo de los resultados de ésta; reconoció en su exposición un exacerbado voluntarismo pedagógico, pero le parecía razonable proponer un mínimo de honestidad para no propagar la mentira cotidiana, aclarando que el mundo académico debía tratar de multiplicar las posibilidades críticas y transformadoras del discurso a través del cultivo de criterios y tradiciones desde las cuales pudiera orientar una permanente ampliación de lo posible, apoyando el cambio en sus principios de solidaridad hasta producir una intelectualidad diferenciada de otros sectores sociales, relativamente autónoma frente a los poderes económicos y políticos —empezó a jugar con una perinola y se bebió toda la botella de Colombiana que le habían puesto (ese día había racionamiento de agua)—, concluyendo, sofocado, que la misión de la Universidad y de sus hijos consiste en "saber ser fieles a sí mismos".

Sin ánimo de ironizar, el recuerdo de ese primer contacto con Antanas Mockus me suscita una manera más bien polémica de pensar el "campo académico" (Bourdieu, 1984). Imaginemos una "cadena alimentaria" o espacio de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas por los participantes en el espacio de juego de

una "competencia" que tiene por objeto la conquista de una cierta autoridad, definida en tanto "capacidad técnica" y "poder social" o, si se prefiere, en cuanto "monopolio" de la producción educativa, entendida en el sentido de capacidad de hablar y actuar legítimamente, que le es socialmente reconocida a un agente determinado gracias a su participación en el "sistema educativo", sin olvidar que la educación es el lugar de una lucha desigual entre agentes desigualmente dotados de "capital específico", es decir, desiguales en la medida de apropiarse el "producto" del trabajo académico (y, también, en ciertos casos, los beneficios externos tales como las gratificaciones económicas o propiamente políticas) que producen, con su colaboración objetiva, los competidores, que hacen posible el conjunto de los medios de producción educativa disponibles, y teniendo en cuenta que en el "campo académico" se oponen con fuerzas a sí mismo desiguales —según la estructura de la distribución del capital propio de este campo—, los productores (los cuales ocupan las posiciones "dominantes" en la estructura de la distribución del capital académico), y los reproductores o consumidores (es decir, los "dominados" o "debutantes"), quienes pueden poseer un potencial de capital mucho más importante (en valor absoluto) si los recursos acumulados en el campo son más relevantes...

Evidentemente, es el campo el que asigna a cada agente sus estrategias según la posición de cada quien en una estructura y también según las variables secundarias, como la trayectoria social, que ordena la evaluación de las oportunidades: así, los "reproductores o consumidores" pueden encontrarse orientados hacia los "puestos seguros" de las estrategias de sucesión (dispuestos para garantizar al final de una carrera previsible los beneficios prometidos a quienes realizan el "ideal oficial" del sistema pagando el precio de hacer sólamente innovaciones en los límites autorizados), o hacia estrategias de "subversión" —puestos infinitamente más costosos y arriesgados que no pueden asegurar los mismos beneficios prometidos a los "detentores del monopolio de la legitimidad académica" sino solamente pagando el precio de una redefinición completa de los principios de legitimación de la "dominación": los debutantes que rechazan las carreras trazadas no pueden "vencer a los dominantes en su propio juego" sino a condición de multiplicar sus adquisiciones propiamente académicas, sin poder esperar de ellas beneficios importantes, al menos a corto término, pues tienen contra sí toda la lógica del sistema... Explicitando así las "reglas de juego" del campo académico, podríamos cuestionar, al menos para la Universidad, el modelo ideal-típico de la "acción comunicativa".

Consistencias e inconsistencias universitarias

El tercer rector que tengo el honor de evocar aquí, es el profesor Guillermo Páramo-Rocha, quien hace unos años entregó al Consejo de Educación Superior (CESU), el resultado de una magnífica investigación para "pensar las universidades". En su

trabajo, el profesor Páramo nos invita a reflexionar sobre dos modelos de "creador intelectual": uno, a la Wolfgang Amadeus Mozart, y otro, al estilo del señor de Saint Colombe. Para ello, el profesor Páramo se basa en dos películas: *Amadeus*, del director Milos Forman; y *Todas las mañanas del mundo*, basada en la obra del escritor francés Pascal Quiñard.

Inicialmente, Guillermo Páramo nos recuerda el "escándalo" que produjo la producción de Forman sobre Mozart, pues el público y la crítica lo acusaron, palabras más o menos, de "haber olvidado la magia de la música… concentrándose más bien en una biografía que, en realidad, poco importa a quienes siglos después escuchamos al genio de Salzburgo". Sin embargo, el profesor Páramo enfatiza cómo ese mismo reproche de la crítica cinematográfica está ya contenido en la película: el director logró muy bien personificar a Salieri, el contemporáneo de Mozart, quien, habiendo consagrado todo —su vida, su castidad, su pobreza, a Dios—, para que se le concediera "el don de la música"… Dios lo único que le concedió fue el "don de reconocer la música de Mozart"…

En efecto, la película de Forman comienza con una confesión, con el susurro de un secreto, y, en esa confesión se muestra cómo Salieri reniega de Dios y decide "escupir un crucifijo" porque le negó lo que más quería, prefiriendo dárselo a "una creatura sencillamente repugnante" (se burlaba de todo el mundo, su risa era grotesca, hacía conjuros y seguramente practicaba un buen número de "maleficios"): a Wolfgang Amadeus Mozart. En realidad, ese reclamo, esa rabia del "hijo que se queda en la casa paterna" contra su hermano "pródigo", es la misma efusión de rechazo que produjo la película *Amadeus*, basada en el drama de Puskin sobre Mozart. Y allí nos encontramos, según Guillermo Páramo, con un modelo de creador, con una estructura de Universidad: la pintura de William Hogarth de la "carrera del libertino", la *débauche* de todos los universitarios del mundo a lo largo y ancho de la Historia, las "fórmulas aparentemente mal formadas" de quienes están llamados a crear y no son consecuentes con sus obras.

La segunda película también empieza con otra confesión: Marain Marais admite haberse "vendido a la corte", traicionando a su maestro, al señor de Saint Colombe, quien consagró la música de su viola de gamba a Dios y decidió llevar una vida austera en el bosque durante *Todas las mañanas del mundo*… Allí el profesor Páramo nos evoca la pintura de La Tour y Caravaggio: esos fondos oscuros sólo iluminados por una lámpara, similares a la vida monástica que congregara a los sabios de Port Royal. Por supuesto, en este segundo modelo de creador, en esa segunda estructura de Universidad, hay una consecuencia casi perfecta entre las vidas y las obras de quienes se dedican al mundo intelectual, una armonía perfecta que pareciera rayar en lo ilusorio, el extremo ideal hacia el cual puede también "girar" el universitario…

Evidentemente, entre los dos modelos "extremos", el de a la Wolfgang Amadeus Mozart y el modelo al estilo del señor de Saint Colombe, existen toda clase de posibilidades intermedias. Así como en el "campo académico" hay productores, reproductores, consumidores y descomponedores… igualmente en las universidades abundan (el profesor Páramo hizo un excelente recorrido por la picaresca europea pensando las universidades) los Salieri, los Marain Marais y toda clase de actores intermedios, hasta encontrar de cuando en cuando algún Mozart (que podría ser un Heidegger, por ejemplo), y por qué no, algún… (se me ocurre, en el campo de la antropología moderna, citar el nombre de Claude Lévi-Strauss)… Y bueno, ahí desembocamos, recordando el bello trabajo del profesor Páramo, en un océano que puede ser calmado o anunciar "cumbres borrascosas": el mar de la Universidad. Ojalá sepamos que no podemos sumergirnos desnudos, pero debemos entrar en él desvestidos…

Bibliografía

Auge, Marc. (2000). *Fictions fin de siècle*, Paris: Seuil.

Balandier, George. (1994). *Le dédale. Pour en finir avec le XXème siècle*, Paris: Fayard.

Bourdieu, Pierre (1984). *Homo academicus*. Paris: Minuit.

_____. (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil.

Charle, Christopher. (1994). *La république des universités*, Paris: Seuil.

_____. (1994). *Histoire des universités*. Paris: PUF.

Halbwachs, Maurice. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris: Albin Michel.

Lowy, Michael. (1996). *The War of Gods. Religion and politics in Latin America*, London: Verso.

Mockus, Antanas. (2000). *Pensar la Universidad*, Medellín: Eafit.

Sanabria, Fabián. (2000). "Consideraciones sociohistóricas para una crítica de la reproducción educativa en Colombia", en revista *LOGOS*, núm. 5, Bogotá: Universidad de la Salle.

_____. (2003). “Una lección sobre la lección sociológica de Pierre Bourdieu”, en revista *Virajes*, vol. II, núm. 1, Manizales: Universidad de Caldas.

_____. (2003). “La cadena alimentaria de la educación en Colombia. Una perspectiva crítica”, en revista *Educación y Pedagogía*, vol. XV, núm. 37, Medellín: Universidad de Antioquia.

Wittgenstein, Ludwig. (1965). *De la certitude*, Paris: Gallimard.

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Seminario internacional "Bordieu, educación y pedagogía"

Fruto de una profunda preocupación por la educación distrital, el IDEP, con la participación de más de 800 maestros, desarrolló en Bogotá el Seminario Internacional "*Bourdieu, educación y pedagogía*", con el apoyo de la Embajada de Francia y de las universidades La Salle, Distrital y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

El Seminario buscó la cualificación de docentes e investigadores de Bogotá, teniendo encuenta avances de la sociología crítica aplicada a la investigación en el campo de la educación, desde las experiencias de varios países en el enriquecimiento de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas de clase.

En este diálogo intercultural y social mediado por el campo de la educación, se escucharon las experiencias de reconocidos investigadores nacionales e internacionales que, desde sus análisis de Pierre Bourdieu, y fruto de sus investigaciones, sugieren una lectura profunda del tema. Este libro recoge estos importantes documentos, con el fin de difundir entre la comunidad académica los aportes de los discípulos de Pierre Bourdieu.

ISBN : 978-958-8066-68-4

9789588066684