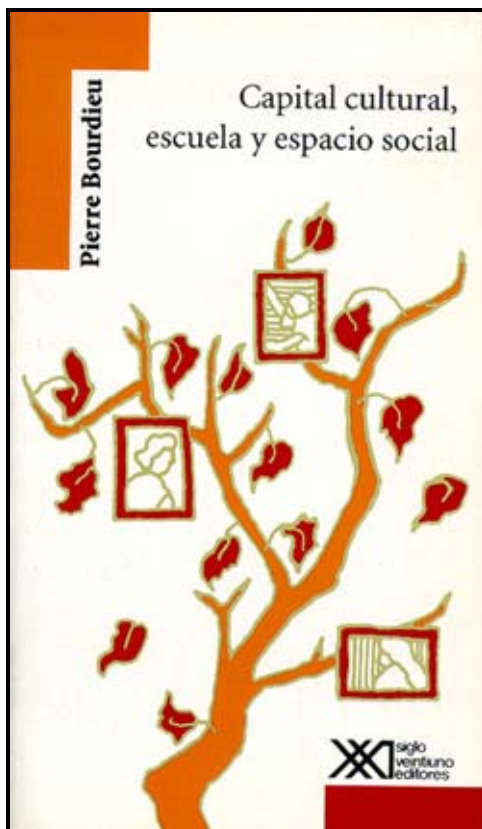


CAPITAL CULTURAL, ESCUELA Y ESPACIO SOCIAL

PIERRE BOURDIEU

compilación y traducción:
ISABEL JIMÉNEZ



Siglo veintiuno editores, s.a.
siglo veintiuno de España editores, s.a.
primera edición en español, 1997

isbn 968-23-2054-2

impreso y hecho en México/printed and
made in México

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

PRESENTACIÓN , por ISABEL JIMÉNEZ.....	7
1. ¿QUÉ ES HACER HABLAR A UN AUTOR? A PROPÓSITO DE MICHEL FOUCAULT	11
PRIMERA PARTE	
LAS CIENCIAS DEL OFICIO	
2. ESPACIO SOCIAL Y ESPACIO SIMBÓLICO. INTRODUCCION A UNA LECTURA JAPONESA DE LA <i>DISTINCIÓN</i>	23
3. CONVERSACIÓN: EL OFICIO DE SOCIÓLOGO	41
4. PROFESIÓN: CIENTÍFICO.....	65
SEGUNDA PARTE	
EL OFICIO APLICADO A UN CAMPO	
5. ¿QUÉ HACER CON LA SOCIOLOGÍA?.....	77
6. SOCIOLOGÍA Y DEMOCRACIA	98
7. EL NUEVO CAPITAL, INTRODUCCIÓN A UNA LECTURA JAPONESA DE LA NOBLEZA DE ESTADO.....	108
8. PREFACIO A LA REEDICIÓN DE LA REPRODUCCIÓN.....	125
9. PRINCIPIOS PARA UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	129
10. ENTREVISTA SOBRE LA EDUCACIÓN	145
TERCERA PARTE	
EL HOMBRE EN EL OFICIO	
11. PASAPORTE A DUKE.....	179
12. APOLOGÍA DE UNA MUJER FORMAL	189
13. RESPUESTA A ALGUNAS OBJECIONES	195
14. LA APUESTA POR LA RAZÓN. PROGRAMA PARA	201
UNA RESISTENCIA INTELECTUAL	
15. EN HOMENAJE A CANGUILHEM.....	203

7. EL NUEVO CAPITAL, INTRODUCCIÓN A UNA LECTURA JAPONESA DE LA NOBLEZA DE ESTADO*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pero esto no es todo. La separación que efectúa la institución escolar, tanto por la prueba que constituye la preparación del concurso y el concurso en sí mismo, como por la cisura ritual, verdadera frontera mágica, que instituye el concurso, separando al último recibido del primer suspendido por una diferencia de naturaleza, marcada por el derecho de llevar un *nombre*, un *título*, es una verdadera operación mágica, en la que el paradigma es la separación entre lo sagrado y lo profano, tal como lo analiza Durkheim. El acto de clasificación escolar es siempre, pero particularmente en este caso, un acto de *ordenación* en el doble sentido que esta palabra implica en francés. Este acto instituye una diferencia social de rango, de clasificación, una relación de orden definitiva: los elegidos son marcados, de por vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); ellos son miembros de una *orden*, en el sentido medieval del término. Y de una orden nobiliaria, conjunto claramente delimitado (en el que se está o no se está) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y están legitimadas, por este hecho, para dominar. Es en esto en lo que la separación operada por la escuela es también una ordenación en el sentido de *consagración*, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza.

La familiaridad nos impide ver lo que esconden los actos en apariencia puramente técnicos que lleva a cabo la institución escolar. Por eso, el análisis weberiano del diploma como *Bildungspatent* y del examen como proceso de selección racional, sin ser falso, es *parcial*; su análisis deja en efecto escapar el aspecto mágico de las operaciones escolares que cumplen también las funciones de racionalización, pero en un sentido totalmente distinto, más cercano de Freud o de Marx; los exámenes o los concursos *justifican en razón* de divisiones que no tienen necesariamente la razón por principio, y los títulos con los que se sanciona el resultado se presentan como garantía de la competencia técnica de los *certificados* de competencia social, de los títulos de nobleza. En todas las sociedades avanzadas, en Francia, en Estados Unidos o en Japón, el éxito social depende muy estrechamente de un acto de *nominación* inicial (la imposición de un nombre, de ordinario el de una institución educativa, Universidad de Todai o de Harvard, Escuela Politécnica) que consagra escolarmente una diferencia social preexistente. La entrega de diplomas, que da lugar a ceremonias solemnes, es efectivamente comparable al acto de armar caballero a alguien. La función técnica evidente, demasiado evidente, de formación, de transmisión de una competencia técnica y de selección de los más competentes técnicamente, enmascara una función social, a saber, la consagración de los detentores estatutarios de la competencia social, del derecho a dirigir, los *nisei* (segunda generación), como se dice aquí; tenemos pues, en Japón como en Francia, una nobleza escolar hereditaria de dirigentes de la industria, de grandes médicos, de altos funcionarios, y asimismo, de dirigentes políticos. Y esta nobleza de escuela comprende una parte importante de herederos de la antigua nobleza de sangre que han *reconvertido* sus títulos nobiliarios en títulos escolares.

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

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

No puedo traer aquí el conjunto del análisis histórico que esboqué en el último capítulo de mi libro, apoyándome en los trabajos de historiadores de la educación, historiadores del Estado e historiadores de las ideas. Este análisis podría servir de base para una comparación metódica con el proceso, ciertamente similar, según creo, a pesar de las diferencias aparentes, que condujo al cuerpo de los samurai, del que una fracción había ya sido transformada en burocracia letrada en el curso del siglo XVII, a promover en la segunda mitad del siglo XIX un Estado moderno fundado en un cuerpo de burócratas que asocia un origen noble y una

fuerte cultura escolar con la preocupación de afirmar su independencia en y por el culto del Estado nacional muy directamente enraizado en el aristocratismo y en un fuerte sentimiento de superioridad respecto de los industriales y comerciantes, para no hablar de los políticos.

Así, volviendo al caso de Francia, observamos que la invención del Estado y, en particular, las ideas de “público”, de “bien común” y de “servicio público” que están en su centro, son inseparables de la invención de las instituciones que fundan el poder de la nobleza de Estado y su reproducción: así, por ejemplo, las fases de desarrollo de la institución escolar y en particular la aparición en el siglo XVIII de instituciones de un nuevo tipo, los colegios, que mezclan ciertas fracciones de la aristocracia y de la burguesía de toga en los internados que anuncian el sistema actual de las grandes escuelas, coinciden con las fases de desarrollo de la burocracia de Estado (y secundariamente, al menos en el siglo XVI, de la Iglesia). La autonomización del campo burocrático y la multiplicación de las posiciones independientes de los poderes temporales y espirituales establecidos, se acompañan del desarrollo de una burguesía y de una nobleza de toga cuyos intereses, en materia de reproducción especialmente, están ligados de una manera estrecha a la escuela. Tanto en su modo de vida, que da un gran lugar a las prácticas culturales, como en su sistema de valores, esta suerte de *Bildungsburgertum*, como dicen los alemanes, se define por oposición, de una parte, al clero y, de otra, a la nobleza de espada, de la que critica su ideología del nacimiento, en nombre del mérito y de lo que se llamará más tarde la competencia. En fin, es en la toga donde se inventa, colectivamente —aunque la historia de las ideas aísle los nombres propios—, la ideología moderna del servicio público, del bien común y de la cosa pública, en síntesis, lo que se ha llamado “el humanismo cívico de los funcionarios” que, a través especialmente de los abogados girondinos, inspirará la Revolución francesa. Así vemos cómo la nueva clase, cuyo poder y autoridad reposan sobre el nuevo capital, el capital cultural, debe, para imponerse en las luchas que la oponen a otras fracciones dominantes, nobles de espada y también burgueses de la industria y de los negocios, llevar sus intereses particulares a un grado de universalización superior, e inventar una versión que podemos llamar “progresista” (respecto de las variantes aristocráticas que inventarán un poco más tarde los funcionarios alemanes y los funcionarios japoneses) de la ideología del servicio público y de la meritocracia. Al pretender el poder en nombre de lo universal, nobles y burgueses de toga hacen avanzar la objetivación y, con ello, la eficiencia histórica de lo universal y no pueden servirse del Estado que ellos pretenden servir sin servir, tan siquiera un poco, los valores universales con los que lo identifican.

Podría detener aquí mi objetivo, pero quiero volver rápidamente a la imagen del *demon* de Maxwell que he empleado por necesidades de la comunicación pero que, como todas las metáforas tomadas de la física y, más específicamente, de la termodinámica, está grávida de una filosofía de la acción ciertamente falsa y de una visión conservadora del mundo social (como muestra el uso consciente o inconsciente que hacen todos los que, como Heidegger por ejemplo, denuncian la “nivelación” y la anulación progresiva de las diferencias “auténticas” en la banalidad plana y burda de los valores “promedios”). De hecho, los agentes sociales, alumnos que escogen una vocación o una disciplina, familias que escogen un establecimiento para sus hijos, etc., no son partículas sumisas a fuerzas mecánicas que actúan bajo la presión de causas; no son tampoco, sujetos conscientes y conocedores actuando con pleno conocimiento de causa, como creen los defensores de la *teoría de la acción racional* (*Rational Action Theory*) (podría mostrar, si tuviera tiempo, que estas filosofías, en apariencia totalmente opuestas, se confunden de hecho, ya que si el conocimiento de los pormenores, de las causas y de los fines es perfecto y si la elección es completamente lógica, no vemos en qué ésta difiere de la sumisión pura y simple a las fuerzas del mundo, y por qué, en consecuencia, se asume como una elección). De hecho, los agentes son agentes conscientes dotados de un sentido práctico (de aquí el título que he dado a la obra en que desarrollo estos análisis), sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y de división (lo que llamamos de ordinario un gusto); y también sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas (que son en lo esencial el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. El *habitus* es esa especie de “*intention in action*”, como dice John Searle, un filósofo norteamericano contemporáneo, con un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada —lo que se llama, en deportes, el sentido de la jugada, es decir, ese arte de *anticipar* el futuro del juego, de adivinar lo que está inscrito en líneas punteadas en el estado presente del juego.

Si tomamos un ejemplo en el dominio de la educación, el sentido del juego se vuelve cada vez más necesario a medida que, como es el caso de Francia, y también de Japón, los hilos se diversifican y se mezclan (¿cómo escoger entre un establecimiento de renombre que declina y una escuela refugio en ascenso?). Los movimientos de la bolsa de valores escolares son difíciles de anticipar y aquellos que se pueden beneficiar, a través de su familia, padres, hermanos o hermanas, etc., o de sus relaciones, de una

información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, pueden ubicar mejor sus inversiones escolares y lograr el mejor beneficio de su capital cultural. Es ésta una de las mediaciones a través de las cuales el éxito escolar —y social— se enlaza de nuevo al origen social.

Dicho de otro modo, las “partículas” que avanzan hacia el *demon* llevan en ellas mismas, es decir, en su *habitus*, la ley de su dirección y de su movimiento, y el principio de la “vocación” que los orienta hacia tal escuela, hacia tal facultad o tal disciplina. Ya he analizado ampliamente cómo el peso relativo en el capital de los adolescentes (o de sus familias) del capital económico y del capital cultural (que yo llamo la estructura del capital) se encuentra retraducido en un sistema de preferencias que los lleva a privilegiar ya sea el arte en detrimento del dinero, sean las cosas de la cultura en detrimento de los asuntos de poder, etc., o a la inversa; cómo esta estructura de capital, a través del sistema de preferencias que produce, los estimula a orientarse en sus elecciones escolares, y por lo tanto sociales, hacia uno u otro polo del campo del poder, el polo intelectual o el polo de los negocios, y a adoptar las prácticas y las opiniones correspondientes (así se comprende lo que no se produce sino porque se está habituado a ello, a saber, que los alumnos de la Escuela Normal, futuros profesores o intelectuales, se dicen sobre todo de izquierda, leen revistas intelectuales, frecuentan mucho el teatro y el cine, practican poco el deporte, etc., mientras que los alumnos de Altos Estudios Comerciales se dicen sobre todo de derecha, se inclinan mucho a los deportes, etcétera).

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

Pero la metáfora del *demon* es peligrosa también porque favorece el fantasma del complot, que impregna frecuentemente el pensamiento crítico, la idea de una voluntad malévolamente que sería responsable de todo lo que ocurre, para bien y sobre todo para mal, en el mundo social. Si eso que uno está en el derecho de describir como un *mecanismo* para las necesidades de la comunicación, es vivido, a veces, como una especie de *máquina infernal* (se habla mucho del “infierno del éxito”), como un engranaje trágico, exterior y superior a los agentes, es porque cada uno de los agentes está en cierto modo constreñido a participar, para existir, en un juego que le impone enormes esfuerzos e inmensos sacrificios. Y yo pienso que, de hecho, el orden social que garantiza el modo de reproducción en la componente escolar hace sufrir hoy día, incluso a aquellos que son los más beneficiados, un grado de tensión ciertamente comparable al que la sociedad cortesana, tal como la describe Elías, impone también a quienes tienen el extraordinario privilegio de formar parte de ella: “En última instancia, no cabe ninguna duda de que este deber luchar por las continuamente amenazadas oportunidades de poder, status y prestigio era el factor dominante en virtud del cual, en esta estructura de poder dividida jerárquicamente, todos los participantes se condenaban recíprocamente al ejercicio de un ceremonial que se había hecho una carga. Ninguna de las personas que constituían la configuración tenía la posibilidad de poner en marcha una reforma de la tradición. Todo intento de reforma, aun el más pequeño, de un cambio del precario sistema de tensiones traía consigo ineludiblemente una sacudida y una disminución o incluso una derogación de ciertos privilegios y prerrogativas de personas y familias concretas. Tocar tales oportunidades de poder, más aún derogarlas, era una especie de tabú para la capa dominante de esta sociedad. El intento hubiera tenido en contra amplias capas de los privilegiados que, quizás no sin razón, temían que todo el sistema de poder que les otorgaba privilegios se viera amenazado o que se derrumbara si se tocaba al más mínimo detalle del orden tradicional. Y así todo siguió como antes.”¹

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

Para terminar también con la presentación mutilada y caricatural que ciertos analistas mal inspirados o mal intencionados han dado de mis trabajos, sería necesario tener tiempo de mostrar aquí cómo la lógica del modo de reproducción de la componente escolar —y especialmente su carácter *estadístico*— y las

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

contradicciones que lo caracterizan están en el origen de numerosos cambios en las sociedades avanzadas. Estas contradicciones constituyen sin duda el origen oculto de ciertos conflictos políticos característicos del período reciente, como el movimiento de mayo del 68 que, al producir las mismas causas semejantes efectos, ha sacudido más o menos simultáneamente, y sin que se pueda en absoluto suponer influencias directas, a la universidad francesa y a la universidad japonesa. Yo he analizado largamente, en otra de mis obras, que intitulé, un poco para reírme, *Homo academicus*, los factores que han determinado la crisis del mundo escolar del que el movimiento de mayo fue la expresión visible: sobreproducción de diplomados y devaluación de diplomas (dos fenómenos que, si creo lo que he leído, afectan también al Japón), y devaluación de las posiciones universitarias, subalternas sobre todo, que se han multiplicado sin que se abran las carreras en igual proporción, a causa de la estructura, ciertamente arcaica de la jerarquía universitaria (en esto me gustaría hacer una encuesta comparativa sobre el funcionamiento del *koza* y sobre la forma que toman, en el caso de Japón, las relaciones de tiempo y de poder universitario tal como las he analizado en Francia). Pienso que es en los cambios en el campo escolar y sobre todo en las relaciones entre el campo escolar y el campo económico, y en la transformación de la correspondencia entre los títulos escolares y los puestos de trabajo, donde se encontrará el verdadero origen de los nuevos movimientos sociales que han aparecido en Francia, como prolongación del 68, y otros, todavía más recientes, como el fenómeno muy nuevo de las “coordinaciones” que, si puedo creer en los autores que leo, comienza a manifestarse también en Alemania y en Japón, entre los jóvenes trabajadores notablemente, menos apegados que sus mayores a la ética tradicional del trabajo. (Asimismo los cambios políticos en la URSS, que se anuncian ya en China, no están desvinculados del crecimiento considerable de la fracción de la población de estos países que ha pasado por la enseñanza superior ni de las contradicciones que de allí se derivan, y en primer lugar, en el seno mismo del campo de poder.)

Pero sería necesario también examinar el lazo entre la nueva delincuencia escolar, más desarrollada en Japón que en Francia, y la lógica de la competencia frenética que domina la institución escolar, y sobre todo el efecto de veredicto, o de destino, que el sistema escolar ejerce sobre los adolescentes: con una brutalidad psicológica sin atenuantes, la institución escolar impone sus juicios totales y sus decisiones sin nombre, que clasifican a todos los alumnos en una jerarquía única de las formas de excelencia —dominadas hoy día por una disciplina, las matemáticas, y por una institución, la Escuela Nacional de Administración o la Escuela Politécnica. Los excluidos se encuentran condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado, por consiguiente, psicológicamente indiscutible e indiscutido, el de la inteligencia: de tal modo que no tienen otro recurso para restaurar su identidad amenazada que rupturas brutales con el orden escolar y el orden social (se ha observado que, en Francia, es en las revueltas contra la escuela en donde se forman y se consolidan numerosas bandas de delincuentes) o, también, el caso de crisis psíquicas, ya sea como enfermedades mentales o incluso el suicidio.

Y sería necesario, en fin, analizar todos los disfuncionamientos técnicos que, desde el punto de vista del sistema, es decir, desde el punto de vista del estricto rendimiento técnico (en la institución escolar o fuera de ella) resultan de la primacía conferida a las estrategias de reproducción social: citaré como ejemplo, el estatuto inferior que las familias otorgan, objetivamente, a la enseñanza técnica y el privilegio que dan a la enseñanza general. Es probable que en Japón como en Francia, los grandes dirigentes, provenientes ellos mismos de las grandes universidades públicas en Japón o de las grandes escuelas en Francia, prediquen la revalorización de una enseñanza técnica reducida al estado de refugio o de vertedero (víctima, sobre todo en Japón, de la competencia de la enseñanza de empresa), considerarían como una catástrofe la relegación de sus hijos a una enseñanza técnica. Y la misma contradicción se encuentra en la ambivalencia de los mismos dirigentes respecto de un sistema de enseñanza al que ellos deben, si no su posición, al menos la autoridad y la legitimidad con la que la ocupan: como si quisieran tener los beneficios técnicos de la acción escolar sin asumir los costos sociales —tales como las exigencias asociadas a la posesión de títulos que pudiéramos llamar universales, en oposición a aquellos títulos de “*maison*” otorgados por las empresas —ellos favorecen la enseñanza privada y sostienen o promueven todas las iniciativas políticas tendientes a reducir la autonomía de la institución escolar y la libertad del cuerpo de enseñantes; manifiestan la más grande ambigüedad en el debate sobre la especialización de la enseñanza, como si quisieran tener los beneficios de todas las elecciones, los límites y las garantías asociadas a una enseñanza altamente especializada y la apertura y disponibilidad, favorecidas por una enseñanza de cultura general, apropiadas para desarrollar las capacidades de adaptación convenientes a empleados móviles y “flexibles”, o todavía más, las garantías y las seguridades que procuran los “señoritos” egresados de la ENA² o de Todai³ gestores equilibrados de las

² Escuela Nacional de Administración, una de las más prestigiadas entre las grandes escuelas de Francia.

situaciones de equilibrio, y los audaces “cachorros de lobo” fuera de rango, que se suponen mejor adaptados en los tiempos de crisis.

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

³ Todai, una de las grandes universidades públicas de Japón.