

E S T U D I O S

FUNCIONES SOCIALES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR, HIPOTESIS DE ANALISIS

MIGUEL CANCIO (*)

I. REFERENCIAS TEORICAS PARA EL ANALISIS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE SUS FUNCIONES SOCIALES

Este trabajo pretende establecer una teoría de análisis de la Universidad, de sus funciones sociales en el campo que va de las formas elementales, arcaicas o primarias de dominación, a las formas complejas de dominación.

En principio, podemos preguntarnos de qué depende que haya uno u otro tipo de organización, funcionamiento y estructura en la Universidad, en la enseñanza superior; de qué depende que se ponga el acento en una u otra (o unas u otras) función(es) social(es) de la Universidad, es decir, que ésta cumpla una u otras funciones en una formación social dada. Dependería de *factores políticos, históricos, culturales, económicos* (historicidad) *del desarrollo de las fuerzas productivas* (técnica) y *del juego del haz de correlación de fuerzas* y de estrategias sociales, definido por los siguientes niveles:

- Correlación de fuerzas a escala internacional.
- Correlación de fuerzas y estrategias dentro del bloque dominante.
- Correlación de fuerzas y estrategias entre las clases antagónicas.
- Correlación de fuerzas y estrategias desarrolladas en el seno de la clase trabajadora.
- Correlación de fuerzas y estrategias desarrolladas en el subsistema «aparato de Estado»-Universidad (1), que estamos anali-

(*) Profesor de Sociología de la Universidad de Santiago.

(1) Utilizamos el concepto «aparato de Estado» dándole un contenido más genérico que al concepto althusseriano de «aparatos ideológicos de Estado», pues pensamos que si bien en este caso el aparato de Estado universitario realiza, como otros aparatos de Estado, funciones ideológicas, realiza también otras funciones como pueden ser, en este caso, técnicas, culturales y económicas. Queremos señalar también que, tanto al referirnos al concepto de «aparato de Estado» como al de «ideología dominante», no lo hacemos como cajones de sastre que sirven tautológicamente para explicarlo todo sin explicar nada, ni les otorgamos una dimensión de artefactos monolíticos dirigidos por maquinadores maquiavélicos y perversos que en la sombra conspirativamente mueven los hilos del tinglado, sino que, comprendiendo el carácter complejo, contradictorio, discontinuo y dialéctico de las relaciones sociales, consideramos que son conceptos válidos que sirven para analizar y desvelar el funcionamiento de las mismas. Véase en este sentido sobre el concepto aparatos ideológicos y a la violencia el ar-

zando concretamente y que referimos a las estrategias propias que desarrollan los agentes sociales pertenecientes a este aparato o instancia social que cumple por medio de un proceso productivo específico, el proceso educativo (2), unas funciones políticas, ideológicas, económicas, sociales, de inculcación, de selección social, y que depende del desarrollo de este haz de correlación de fuerzas en un momento específico que se concreta en una política general resultante, definida además por la política de los diferentes subsistemas o aparatos de Estado (uno de los cuales es la Universidad) y enmarcado en un desarrollo también específico de las fuerzas productivas.

O, por el contrario, se podría decir que, sea cual sea la formación social, sea cual sea la Universidad, sus aspectos, dimensiones y los otros aspectos que intervienen en la misma, como los que acabamos de describir, que sea cual sea el juego del haz de correlación de fuerzas, las funciones sociales de la Universidad permanecerán invariables o se desenvolverán con la misma lógica, como si estuviésemos ante una mano invisible de la que el sistema de enseñanza no se pudiese librar porque está jugando indeleblemente desde el primer momento que se da la relación educativa. Nosotros, desde el primer momento, nos inclinamos por la primera hipótesis y trataremos de elucidarla refiriéndonos a las diferentes posibilidades que se pueden presentar en la realidad social. Comenzaremos por establecer unos presupuestos de análisis, que son los siguientes:

Consideramos que el estudio de la educación superior debe insertarse en el análisis de la dominación de una clase y referirse a una formación social determinada en la que se está dando una peculiar relación antagonica de apropiación que tiene repercusiones económicas, políticas, culturales y sociales, así como existenciales, según sea la posición de los agentes sociales en dicha relación. Es decir, la enseñanza superior debe, pues, insertarse en el cuadro de la reproducción social, de la reproducción cultural y en el estudio de los mecanismos ins-

ticulo de L. Althusser, «Ideologie et appareils ideologiques d'etat», *La Pensée*, número 151, junio 1970. Sobre el concepto de educación como aparato de Estado, ver R. Fossaert, *Les Appareils*, Seuil 1978. Sobre una polémica en torno al concepto de aparato, ver encuesta con A. Accardo, P. Brouzeng, M. Castells, M. Guillaume, J. Marret, S. Moscovici, A. Touraine, «Sociologues: Perspectives et points critiques», *Dialectiques*, primavera de 1976, págs. 3-29. Sobre la ideología dominante, P. Bourdieu, L. Boltanski, «La production de la ideologie dominante», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núms. 2-3, 1976, págs. 4-70. Esta revista está dedicada enteramente en estos dos números a la «dominación simbólica y lucha política». Un análisis concreto de la relación de dependencia de la educación con el Estado, de cómo se constituye la enseñanza en un Estado industrial, del papel que juegan los diferentes agentes e instituciones sociales (profesores, sindicatos, asociaciones de padres, patronal, administración, ministerios, etc.) en la puesta en práctica de la educación lo ofrece Pascale Gruson en su obra, prologada por Alain Touraine, *L'état enseignant*, Mouton/EHESS, 1978.

(2) Nos referimos al proceso productivo que se da tanto en la educación formal como en la informal. Con relación al análisis de la educación como proceso productivo, véase I. Fernández de Castro, *Sistema de enseñanza y democracia*, Siglo XXI, 1980. En este trabajo se intenta aplicar a la educación, desde un punto de vista teórico, el análisis marxista de la economía política.

titucionales de reproducción de la estructura de relaciones entre las clases y entre fracciones de las clases dirigentes (3).

Concebimos la enseñanza superior como un mecanismo que realiza una contribución específica con relación al conjunto de instrumentos de dominación puestos en funcionamiento por las clases dominantes.

Como instrumento específico de dominación se debe analizar la enseñanza superior teniendo en cuenta que la educación ocupa en la reproducción de la estructura de clases un lugar estratégicamente influyente, contribuyendo a la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural entre las clases, es decir, que se analizan las leyes por las cuales las estructuras tienden a reproducirse produciendo agentes dotados de sistemas de disposiciones, capaces de engendrar prácticas adaptadas a las estructuras y que contribuyen, por tanto, a reproducirlas. Las clases dominantes cuentan con la educación superior como un aparato de Estado en funcionamiento que trata de producir y reproducir la ideología dominante que les es necesaria, las relaciones de producción y dominación. Es decir, como un instrumento que a través de la inculcación ideológica (métodos, contenido, gestión, distribución del espacio, etc.), de la conservación y transmisión de la cultura, de la integración social, de la formación para el empleo, etc., trata de legitimar el orden establecido por medio del establecimiento del consenso social y mantener los privilegios de las clases dominantes, dando lugar a un comportamiento diferenciado según el origen social, y que se manifiesta, como hemos visto, por dificultades y hándicaps económicos, sociales, culturales, en relación con los estudios, por la pobreza y falta de presupuestos para la Universidad y la investigación, por la actitud restrictiva de las castas profesoras, por las presiones de las profesiones establecidas y grupos de presión y por otra serie de factores, que buscan imponer según las circunstancias, en virtud de la lógica

(3) Pierre Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Minuit, 1970. Pierre Bourdieu, «Reproduction culturelle et reproduction sociale», *Information sur les sciences sociales*, X, 2, 1971, págs. 45-79. Pierre Bourdieu, «Les modes de domination», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núms. 2-3, junio 1976, págs. 122-132.

Pierre Bourdieu, a lo largo de sus publicaciones en el Centre de Sociologie Européenne, en la revista que dirige y que acabamos de citar y en sus numerosas obras, de entre las que resaltamos *la reproducción* ya citada, *La Distinción. Crítica social del juicio*, Minuit, 1979, y *Le sens pratique*, Minuit, 1980, realiza una aportación, en lo que va de siglo, fundamental en el campo de la sociología y en especial en la sociología de la educación. Construye todo un esquema conceptual («habitus y ethos de clase»), arbitrario cultural y violencia simbólica, autonomía relativa, «avenir de clase», bien simbólico y mercado de bienes simbólicos; capital cultural, lingüístico, económico y social; campo intelectual, político y religioso; cultura objetiva y subjetiva, condición y posición de clase; disposición, distinción y gusto; etnocentrismo de clase, herencia cultural; ideología carismática, del don, de mérito y populista; integración lógica e integración moral; interiorización, legitimidad cultural, monopolio del poder de legitimación, objeto construido y objeto preconstruido, poder simbólico, probabilidad objetiva y esperanza subjetiva, relaciones simbólicas, reproducción cultural y social, estrategias y estrategia de reproducción, estructura, valor, etc.) para analizar la reproducción cultural, política, económica, social y existencial en lo que pudiéramos llamar «una crítica de la economía política de los bienes simbólicos» y por la cual analiza las relaciones y las implicaciones de las formas complejas y de las formas elementales de dominación.

aristocrática del nivel, de «las necesidades del país», de la calidad y rentabilidad de la enseñanza, etc., lo que mejor responde en cada momento a sus intereses y privilegios, que en la actualidad de España pueden referirse a la creación de universidades privadas o a la privatización de las que hay, al aumento de las tasas, a la vinculación de alguna manera con la Iglesia, etc.; todo lo cual se propone como justo y necesario invocando el interés general.

Señalamos como hipótesis fundamental que el origen social es el factor decisivo de diferenciación que, actuando sobre el medio estudiantil, distingue o diferencia realmente a éste en todos sus pronunciamientos, por sus estrategias, prácticas, actitudes, silencios, discursos y expectativas. El origen social influirá en el acceso a los estudios, en el grado de permanencia, en el rendimiento, en el tipo de estudios elegido, en la selección de los temas, en las condiciones de vida y trabajo, en las expectativas de empleo, en el grado de pesimismo u optimismo, en la distancia entre el puesto de trabajo deseado y el que realmente se espera conseguir, en el grado de realismo y coherencia de las representaciones sobre las cuestiones que venimos de enumerar y sobre sus diferentes estrategias, en la relación con los profesores, en la asistencia y comportamiento en las clases, en el tipo de exposiciones orales y escritas, en el compromiso político y en el riesgo que se está dispuesto a acometer, etc. (4).

(4) Sobre el funcionamiento de la selección para acceder a la educación en sus diferentes niveles y dentro de las instituciones educativas señalemos, entre otras, las siguientes obras: Bowles et al., *La meritocracia y el QI: una nueva falacia del capitalismo*, Anagrama, Salustiano del Campo, «Procedencia social del universitario», *Cuadernos para el diálogo*, 5 (1967). «Para una democratización de la enseñanza superior en España», *Revista española de la opinión pública*, 12 (1968). Durán Heras, M. A., «Procedencia social de las universitarias españolas», *Boletín del Centro de Estudios Sociales*, 1 (1968), *Los universitarios opinan*, Almena (1970). Fundación Foessa, «Colectividad y educación», *Documentación social*, núm. 15, julio-septiembre (1974). C. Larena, op. cit., Ortega, F., «Educación, movilidad y selectividad», *Bordon*, 28 (1976), páginas 181-202. «Política, igualdad social y educación», *textos seleccionados de sociología de educación* (I), MEC, libros de bolsillo de Revista de Educación, 1978. M. Siguan y J. Struch, *El precio de la enseñanza en España*, Dopesa, 1974. Y los innumerables trabajos y encuestas de uno de los pioneros de la sociología de la educación en España, Amando de Miguel, desde sus primeras publicaciones, en la *Revista de la Juventud*; pasando por los *Informes Foessa*, el *Manual de Estructura Social de España*, hasta su última publicación, *Universidad, fábrica de parados*. Por lo que se refiere a publicaciones realizadas por autores extranjeros sobre el tema, citamos, entre otras, las siguientes:

B. Bernstein, *Languages et classes sociales. Codes socio-lingüísticos et contrôle sociale*. Traducción y presentación de J. C. Chamboredon, Minuit, 1965.

P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Les étudiants et leurs études*, Mouton, 1964. *Les Héritiers, les étudiants et leur culture*, Minuit, 1964. P. Bourdieu, «L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, VII, 1966, págs. 325-347.

P. Bourdieu, A. Darbel (éd.), *Le partage des bénéfices: expansion et inégalités en France*, Minuit, 1966.

P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970.

P. Bourdieu, «Reproduction culturelle et reproduction sociale», *Information sur les Sciences sociales*, X, 2, 1971, págs. 45-79.

P. Bourdieu, C. Grignon, J. C. Passeron, «Composition sociale de la population et chances d'accès à l'enseignement supérieur», *Orientation* 11 (41 janvier, 1972). P. Bour-

La enseñanza superior como aparato de Estado que realiza las funciones que señalamos anteriormente, basa la eficacia de su funcionamiento, es decir, la especificidad de su función reside en su capacidad de enmascaramiento, disimulación y ocultación. La enseñanza superior oculta las relaciones de producción, las relaciones de dominación. El poder será tanto más fuerte cuando y cuanto menos se manifieste como tal.

Ante las desigualdades sociales, económicas, culturales, políticas y existenciales, y ante su interiorización por los estudiantes y sus familias, la enseñanza juega un rol específico; la enseñanza superior es a la vez un filtro altamente segregativo y una instancia de imposición de la ideología dominante. Y lo es por los criterios explícitos y por procedimientos implícitos que van desde los presupuestos de las facultades, contenido de la enseñanza y de los programas, intervención de las autoridades académicas, gestión y gobierno de las universidades..., a la distribución del espacio, la individualización de las formas de trabajo, las prácticas no verbales, la organización y distribución del tiempo, etc.

En efecto, el sistema de enseñanza funciona como un sistema de clasificación, pero también como un sistema de producción de clasificaciones, que son siempre, en último análisis, sistemas de clasificaciones sociales referidas a la relación de apropiación, a las clases sociales, a las relaciones sociales de producción y dominación. Pero este funcionamiento se lleva a cabo de una forma más o menos oculta, según el juego del haz de correlación de fuerzas. La homologación entre la estructura del sistema de enseñanza (jerarquía de disciplinas, especialidades, etc.) y las estructuras mentales de los enseñantes o profesores (cualificaciones académicas de los estudiantes, prácticas educativas e investigativas, autoconcepción de su papel, etc.) es el comienzo de la consagración, del orden social mantenido e impuesto por las clases do-

dieu, L. Boltansky, M. de Saint Martin, «Les stratégies de reconversion: Les classes sociales et le système de education», *Information sur les sciences sociales*, 12 (5), 1973, págs. 61-113.

N. Bisseret, «La selection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance», *Revue française de sociologie*, vol. IX, núm. 4, Oct.-Dec., 1968. *Les inégaux de la selection universitaire*, PUF, 1974.

R. Boudon, *L'inégalité des chances*, Armand Colin, 1973.

Chapoulie, J. M., D. Merlié, «Les classes sociales et l'école», *Cahiers Pédagogiques*, Janvier, 1972.

Husen, T., *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, OCDE, 1975.

Groupe Française d'éducation nouvelle, *L'échec scolaire, doué ou non doué*, Ed. Sociales, 1974.

Ch. Jenks, et al., *Inequality*, Basic Books, 1972.

L. Levy-Garboua, «Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse», *Revue Française de Sociologie*, Vol. XVII, núm. 1, enero-marzo, 1976.

J. C. Passeron, «Problèmes et faux problèmes de la démocratisation du système scolaire», *Education et gestion*, 1, 1973; del mismo autor, «La democratización de la enseñanza superior en los países europeos», *Revista de Ciencias Sociales de la UNESCO*, 1979. «Population» et l'Enseignement, PUF, 1970; prefacio A. Girard. Recopilación de artículos de la revista *Population* sobre la enseñanza, varios de los cuales analizan la relación entre origen social y educación.

M. de Saint Martin, *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Mouton, 1971.

minantes, referido siempre al momento en que se encuentra el juego de haz de correlaciones de fuerzas. Los enseñantes o profesores (5), bajo la apariencia de neutralidad, objetividad, justicia y naturalidad que da la institución escolar (en sentido amplio) realizan clasificaciones escolares que no son otra cosa que clasificaciones sociales, por las cuales los estudiantes legitiman e interiorizan la selección y la eliminación, la cultura noble, reproduciendo por esta vía, de una manera disimulada, la división social del trabajo. Esta forma disfrazada de transmisión-reproducción del poder y de los privilegios es la que mejor se adapta a sociedades que han sustituido las formas más manifiestas y patentes de la transmisión-reproducción autoritaria del poder y de los privilegios por formas democráticas más sutiles. Sin embargo, el paso de esta transmisión autoritaria (6) que podemos referir a un poder total, ostentoso, arbitrario e incontrolado que es tanto más fuerte cuando y cuanto más se manifiesta como tal, a un poder difuso (7), sutil, arbitrado y controlado, que es tanto más fuerte cuanto y cuando menos se manifiesta como tal no se da de una forma mecánica, lineal, químicamente pura, sino que, por el contrario, y en este caso el ejemplo de España es muy ilustrativo, se da de una forma compleja, contradictoria, discontinua y dialéctica que tiene por resultado una situación en la que superponen elementos de uno u otro tipo de transmisión, si bien uno de éstos puede tener un carácter dominante. Su elucidación, la del sistema de enseñanza superior, depende del juego del haz de correlaciones de fuerzas y del contexto histórico y tecnológico, pero donde estos factores —haz, técnica, historicidad (8)— juegan como condicionantes, como marcos de ajuste,

(5) Aparte de los trabajos anteriormente citados al respecto podemos añadir, entre otros, algunos que se refieran a esta problemática: J. M. Chapoulie, «Le corps professoral dans la structure de classe», *Revue Française de Sociologie*, vol. 15 (2), 1974, págs. 155-200. P. Bourdieu, M. Saint Martin, «Les categories de l'entendement professoral», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 3, 1975, págs. 69-93. J. Beillerot, *Ideologie du savoir: Militants politiques et enseignants*, Casterman, 1979.

(6) Sobre la transmisión-reproducción autoritaria en la educación y en la cultura véanse, entre otras, las siguientes publicaciones:

Th. Feral, *La conscience petrifié. Origines et prolongement de la politique culturelle du III^e Reich*, La Pensée Universelle. M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, Publications de la Sorbonne, Paris, 1980. P. Castro, *La educación en Chile de Frei a Pinochet*, Sigueme, 1977. G. Germani, «La socializzazione politica dei giovani nei regimi fascisti: Italia e Spagna», *Quaderni di Sociologia*, núm. 12, vol. 18, 1969. E. Tierno Galván, «Denazifier l'enseignement Supérieur à l'Espagne», *Le Monde Diplomatique*, 174, septiembre 1978. P. Preston (ed.), *España en crisis: la evolución y decadencia del régimen de Franco*, Fondo de Cultura Económica, 1978; esta publicación incluye el artículo de Salvador Giner, «Libertad y poder político en la Universidad española: el movimiento democrático bajo el franquismo», págs. 303-355. J. M. Castellet (ed.), *La cultura bajo el franquismo*, Enlace, 1977. A. López Pina, et al., *La Cultura política de la España de Franco*, Taurus, 1976. M. L. Abellán, *Censura y creación literaria en España (1939-1976)*, Península, 1980. J. Benet, *Catalunya sota el regime franquista. Informe sobre la percussió la llengua i la cultura de Catalunya pel regim del general Franco*, Ed. Catalanes de Paris, 1973. J. F. Marsal, *Pensar bajo el franquismo. Intelectuales y política en la generación de los años 50*, Península, 1979.

(7) Véase M. Foucault, et al., *Espacios de poder*, La Piqueta, 1981.

(8) Sobre el concepto de historicidad y luchas históricas, véase A. Touraine, *La voix et la regard*, Seuil, 1978; capítulo 3, «les acteurs historiques», págs. 78-101, y el capítulo 5: «Les luttes historiques et l'état», pp. 133-173. Touraine en esta publicación presenta lo que él llama la sociología permanente y la intervención sociológica dentro de un modelo de análisis de los movimientos sociales. Del mismo autor con su equipo,

pero nunca como determinantes, pudiendo en un momento dado, por la resultante (política universitaria dentro de una política general) del haz de correlaciones de fuerzas y el papel específico del sistema de enseñanza superior, darse lo que parece un desajuste o desvinculación entre ese contexto y dicha resultante. Desvinculación o desajuste que será siempre necesario referir al juego de esa correlación de fuerzas y, por tanto, decir que la Universidad es un reflejo de la sociedad, no es decir prácticamente nada. La Universidad es necesario referirla por lo que acabamos de señalar al juego de un haz de correlación de fuerzas, a un contexto histórico y tecnológico y explicarla por su especificidad, por su lógica interna, por la plasmación concreta de ese haz y de ese marco en su interior, en el proceso de su funcionamiento. Ello quiere decir que la Universidad y sus funciones son necesario estudiarlas por el análisis de los mecanismos, engranajes, códigos, claves, etc., que se dan en su proceso productivo, y no por factores externos, a los que si bien es necesario tener en cuenta en la influencia de dicho proceso, como explicaremos más adelante al analizar la autonomía relativa que posee el sistema de enseñanza y en concreto la enseñanza superior. Condición ésta, la autonomía relativa, en virtud de la cual el sistema de enseñanza y la Universidad desarrollan satisfactoriamente sus funciones.

Puede suceder también que los estudiantes y los profesores, incluso condenando verbalmente la ideología dominante, sean operadores de la misma (aquel que más chilla no es el que más se opone, como tampoco lo es el que más dice oponerse), porque esta ideología se presenta no sólo bajo la forma de un discurso que se puede aprobar o desaprobar, sino también bajo la forma de mecanismos completamente ocultos (9).

Toda transmisión de un saber operada por una institución que no distribuye por igual el mismo entre las clases, produce un efecto ideológico que puede mantenerse mientras persista la correlación de fuerzas

véase el análisis concreto de un movimiento social, *Luttes étudiants*, Seuil, 1978. Sobre la crítica ha dicho concept ode historicidad, cuyo estudio Touraine había ya iniciado en obras como *Production de la Société*, Seuil, 1973, y *Pour la sociologie*, Seuil, 1974, véase el artículo de Marc Abeles, «Sociologie et lutte des classes», *Dialectiques*, número 13, primavera 1976, págs. 44-70.

(9) P. Bourdieu, «Questions de politique», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 16, septiembre 1977: «Los que esperan verificar la contribución que el sistema de enseñanza puede aportar a la inculcación de una visión del mundo social buscando, como tantos estudios sobre el contenido de los manuales de Historia, por el lado de las intervenciones económicas más directas y más visibles (...) dejan tal vez escapar lo esencial: de hecho, la institución escolar en su conjunto, desde la organización estrictamente individualista del trabajo que ella impone hasta los esquemas clasificatorios que pone en funcionamiento en sus operaciones de clasificación, y que privilegian siempre lo único en detrimento de lo común, pasando por los contenidos mismos que enseña y la manera de enseñarlos, tiende a reforzar la inclinación al individualismo o al personalismo que los niños de la pequeña o de la gran burguesía aportan en el sistema», págs. 68-69.

La dominación se ejerce por la imposición por parte de los dominantes de «las reglas de juego» que les son favorables y que, por supuesto, no se refieren sólo al discurso y a los contenidos, sino también y fundamentalmente a las prácticas, hábitos, modos y maneras que van desde las más nimias, las aparentemente más neutras e imperceptibles hasta las más «distinguidas» y manifiestas. Véase también en este sentido, P. Bourdieu, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

que lo hace posible, aunque sea contradictorio con el contexto técnico e histórico. Desde el momento que este saber es distribuido de forma desigual, los que se lo apropian, además del beneficio directo del mismo, obtienen el beneficio de la distinción, de la rareza que supone el que dicho saber no es accesible para todos de la misma manera. En tal caso podemos plantearnos la relación entre el sistema de enseñanza y el sistema económico (10). Un título, en el mercado de empleo, implica la opción a una profesión que tiene un cierto nombre y a la cual están asociadas ventajas, frecuentemente con garantías jurídicas, que son a la vez políticas, sociales, simbólicas, culturales y económicas.

Para comprender la lógica del sistema de enseñanza superior, debemos referirlo a la estructura del campo de producción de este sistema y a los intereses que los agentes sociales invierten en función de la posición que ocupan en dicho sistema o campo, pero también en la relación de apropiación. En una palabra, para comprender una producción ideológica no basta poner en relación el producto y su demanda social, sino que es preciso ponerlo en relación también con las condiciones sociales de producción, en las cuales los productores han elaborado este producto, lo que nos lleva a introducir los intereses específicos de los productores. El análisis de las ideologías pasa por el análisis que los intereses de los productores tienen en la producción.

En otro orden de cosas debemos señalar que si bien consideramos la enseñanza superior como un aparato de Estado vinculado a una estructura de clases y a una relación de apropiación, que cumple unas funciones sociales para mantener dicha relación, la eficacia de este cumplimiento reside en su *autonomía relativa* (11), es decir, en su lógica interna definida: por la relación pedagógica, por la relación de comunicación, por las diversas relaciones y mediaciones... que se dan en dicha instancia; lo cual quiere decir que el funcionamiento de la misma se explica no por factores externos, exógenos, que la determinarían irremediadamente, sino por factores internos, endógenos, por los mecanismos y engranajes de dicha instancia, de dicho proceso productivo, que hacen que se dé un tipo de funcionamiento y no otro,

(10) Sobre la relación entre el sistema de enseñanza y el sistema económico, véanse, entre otros, los siguientes trabajos:

M. Amlot, et al., *L'université et le marche de l'emploi*, CNRS, 1974. P. Bourdieu, *L'inflation des titres scolaires*, Centre de Sociologie Européenne, pág. 13. P. Bourdieu-L. Boltanski, «Le titre et le poste: rapports entre le système de production et la système de reproduction», *Actes de la Recherche et Sciences Sociales*, núm. 2, 1975, págs. 95-107. L. Boltanski, «L'université, les entreprises et la multiplication des salaires bourgeois (1960-1975)», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 34, 1980, págs. 17-44. R. Castel, J. C. Passeron (ed.), *Education, développement et démocratie*, Mouton, 1967. J. C. Eicher, L. Levy-Garboua, *Economique de l'éducation*, Economica, 1979. R. Emma, M. Rostand, *Educación y mercado de trabajo* (análisis del caso italiano), Nova Terra, 1974; contiene el epílogo de Joan Eugeni Sánchez, «Evolución de las fuerzas productivas en España», págs. 131-146. B. Lautier, R. Tortajada, *Ecole, force de travail et salariat*, PUG/F. Masperó, 1981.

(11) Sobre el concepto de autonomía relativa:

P. Bourdieu, «Champ intellectuel et projet créateur», *Les Temps Modernes*, 246, noviembre 1976, págs. 865-906. P. Bourdieu, J. C. Passeron, *op. cit.*, *La reproduction*. P. Bourdieu, *Le marché des biens symboliques*, Centre de Sociologie Européenne, 1970, pág. 110.

si bien condicionado por esos factores exógenos que nosotros definíamos como el juego de un haz de correlaciones de fuerza, historicidad y técnica, que denominamos «política universitaria externa». Podemos describir, por tanto, dicha lógica interna, entre otras cosas, por la transformación que ejerce dicho aparato de la materia prima que recibe y manipula, a través de la relación pedagógica, de los mecanismos y engranajes que la definen en un producto acabado. Proceso de producción (el de la enseñanza universitaria) que no puede ser absolutizado y explicado por sí mismo, sino que debe ser enmarcado en un mecanismo de producción mucho más amplio y complejo, definido por la relación de apropiación, las relaciones sociales de producción y dominación. Cuando nos hemos referido a la función de reproducción que realizaba dicho aparato, lo hacíamos considerando que se daba, no una reproducción simple, sino contradictoria, compleja y dialéctica de las relaciones sociales de producción y dominación que no podían ser consideradas en abstracto, sino teniendo en cuenta, dentro de su autonomía relativa, su vinculación con la formación social específica, las condiciones históricas culturales y sociales, y con el juego del haz de correlaciones de fuerzas en sus diferentes dimensiones. Abordando el sistema de enseñanza superior en sus diferentes funciones (inculcación de una cultura legítima, legitimación, transmisión cultural, de regulación social, de vinculación con la economía, de influencia sobre el haz de correlaciones de fuerza, etc.) se ve que la autonomía relativa es siempre la contrapartida de una dependencia más o menos oculta que pretende legitimar, a partir de una independencia ilusoria, la cultura y las relaciones sociales dominantes, así como asegurar, por tanto, el mantenimiento del orden social.

Podemos señalar, pues, siguiendo a Pierre Bourdieu (12), las siguientes funciones sociales que realiza la Universidad, no sin antes señalar que dichas funciones no hacen referencia a una sociedad global, en abstracto, sino que se refieren a una sociedad dividida en clases.

1.2. Funciones sociales de la Universidad

Bourdieu distingue entre funciones internas y funciones externas. Las funciones internas serían las siguientes:

A) *Función de conservación social.*—En este caso, la Universidad trataría de conservar la cultura legada por el pasado, la ortodoxia cul-

(12) Utilizamos el concepto de «función» en el sentido que lo hace Bourdieu al distinguirlo del concepto «fines». Bourdieu establece que los fines se refieren siempre a un sujeto y son conscientes mientras que por función o funciones Bourdieu entiende «fines que grupos de sujetos asignan a una institución. Dicho de otra forma, no hay funciones más que para un grupo». P. Bourdieu, *Fins et fonctions du système d'enseignement*, Centre de Sociologie Européenne, 1966, pág. 17. «Le système des fonctions du système d'enseignement», *Education in Europe*, M. A. Matthijssen (ed.), La Haye, Mouton, 1969, págs. 181-189.

J. C. Passeron entiende por funciones: «Todas las consecuencias queridas o no queridas, percibidas o no percibidas y que están ligadas al funcionamiento de un sistema de conductas». J. C. Passeron, G. Antoine, *La Réforme de L'université*, Paris, Ed. Calmann-Lévy, 1966.

tural. Cultura que sería una u otra según el juego del haz de correlación de fuerzas, el momento histórico y la técnica.

B) *Función de transmisión de la cultura pasada*.—Sería la función que, al igual que la Iglesia, tuviese por finalidad la inculcación de una doctrina, una cultura. Sería, pues, una función de adoctrinamiento. Como señalamos anteriormente, podría explicarse el funcionamiento del sistema de enseñanza por la transformación que realiza dicho sistema sobre una materia prima a través de un proceso de producción específico para convertirla en un proceso acabado; en este caso el producto haría mención a la inculcación en el agente social transformado de unos hábitos («habitus») (13), que Bourdieu, recogiendo de Durkheim, define como disposición permanente a adoptar una actitud frente, por ejemplo, a ciertos bienes culturales (saber comportarse ante cada situación concreta de una manera concreta). Hábitos en los que se plasma lo que la sociedad, por medio de la cultura dominante, reconoce como las cualidades de la excelencia humana. De alguna forma podríamos referirlo a lo que se entiende por estilo universitario («tener estilo», «saber comportarse como un universitario»). Se puede plantear con relación a esta función y al proceso de producción que hemos descrito como sistema de enseñanza, si siempre dicho sistema obtiene un producto perfectamente acabado, el mejor de los posibles; si, por la utilización de los medios disponibles de una u otra forma, se puede obtener uno u otro producto; si puede darse un proceso de obsolescencia en la enseñanza superior. Por ejemplo, según el tipo de gestión, gobierno, servicios, disposición de espacio, según la relación pedagógica, el presupuesto, etc., tendremos uno u otro producto, lo que sin lugar a dudas estará relacionado, por un lado, con la autonomía relativa del propio sistema de enseñanza y, por otro, con el haz de correlaciones de fuerza que lo enmarca, la técnica y la historicidad. Relación compleja y dialéctica, nunca lineal y mecánica.

C) *Función de perpetuarse por medio de la preparación para la enseñanza y para la investigación*, lo cual implica no sólo que el sistema de enseñanza superior contribuye a la conservación de la cultura, sino que también, al menos idealmente, a su transformación.

Con relación a esta función y según el tipo de enseñanza superior, se puede verificar que por la lógica del mismo, por su estructura, organización y funcionamiento, por los intereses de los agentes sociales que intervienen en dicho sistema y por la intervención de los agentes dominantes tendremos, más que una función de perpetuación, una función de autoperpetuación. Esto se manifiesta de forma notoria en el caso de la Universidad de España: en la creación de cátedras, departamentos e institutos; en el funcionamiento de las oposiciones y de la distribución de los recursos..., y últimamente en las posturas en torno a la LAU, en

(13) Sobre el concepto de «habitus», véase:

P. Bourdieu, «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XIX, 3, 1967, págs. 367-388. P. Bourdieu, «Champ de pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe», *Scolies*, I, 1971, págs. 7-26. L. Boltanski, «L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe», *Revue Française de Sociologie*, 14 (I), 1973, págs. 3-26.

especial en el tema del profesorado y en la composición y funcionamiento de los órganos de gobierno y gestión de la Universidad.

Bourdieu señala las siguientes funciones externas que tienen una función de adaptación.

A) *Función externa de integración del cuerpo social*.—Siguiendo con Durkheim, Bourdieu señala cómo este autor daba una importancia capital a esta función en las sociedades industriales para combatir la desagregación inherente a las mismas, la anomía. Es una función de regulación de conductas por la que se produce una filtración legitimadora de los agentes sociales en las diferentes posiciones sociales y con la correspondiente cultura legítima para cada posición al dotar a los mismos de un sistema de valores dominantes lo más homogéneo posible, para reforzar el sentimiento de pertenencia al cuerpo nacional, estatal, etcétera.

Se distinguen dentro de esta función dos tipos de integraciones:

1. Una integración moral, siempre fundada sobre opciones éticas (pueden ser ideales de una iglesia, de un partido, de una filosofía, de una secta, etc.).

2. La integración intelectual, que hace referencia a un sistema de categorías de pensamiento, de categorías de percepción del mundo (cultura). El sistema de enseñanza, en este caso, facilitará a los agentes sociales el código, las clases que le permitan percibir el mundo. Código y clases que habrán de ser los mismos, porque de su similitud depende que se dé una percepción recíproca adecuada.

B) *Función de preparación a una profesión* para ocupar una plaza en la división técnica y social del trabajo.

Junto a estas funciones que Bourdieu señala, nosotros queremos señalar otra función que denominamos como *función política de transformación*, y que hace referencia a la incidencia del sistema de enseñanza en el cambio de la correlación de fuerzas y a que las funciones descritas anteriormente permitan la producción, por el sistema de enseñanza, de uno u otro producto. Esta función consiste en la explicitación de la relación pedagógica, en el desvelamiento de los fines ocultos del sistema de enseñanza, en la producción de cultura, ciencia e investigación, de una integración moral e intelectual, etc., que incida y transforme las relaciones sociales de producción y dominación, lo cual permite el planteamiento de las contradicciones sociales en una nueva dimensión donde pueden volver a darse otras funciones de enmascaramiento, produciéndose al mismo tiempo, y por esta función política de transformación, la continuación del proceso de superación y transformación de las contradicciones sociales.

Este carácter multifuncional del sistema de enseñanza impide la referencia al sistema de enseñanza y, en concreto, a la educación superior, distinguiendo sólo una o varias de las funciones, pero no todas las que se realizan. Nos encontramos así que, según el haz de correlación de fuerzas y el tipo de sistema político vigente (autoritario, liberal, el de los llamados países socialistas, etc.), se pondrá el acento en una u otra función. Podemos, pues, en estas circunstancias plantearnos las siguientes cuestiones y que enlazan con las planteadas inicialmente:

- ¿Qué relación hay entre la jerarquía de las funciones del sistema de enseñanza y la jerarquía social?
- ¿Cuál es la función de un sistema de enseñanza para las diferentes clases sociales en una sociedad definida por una relación de apropiación, unas relaciones sociales de producción y dominación, en un momento histórico determinado y con un juego de correlación de fuerzas determinado?
- ¿Cómo se sitúan las diversas clases sociales en relación a las funciones del sistema de enseñanza?

Las funciones dominantes del sistema de enseñanza en una sociedad dividida en clases son de conservación social. El sistema de enseñanza superior, pero no sólo el superior, elimina con tanta más fuerza los agentes sociales cuanto más bajo es su origen social, es decir, cuanto más desguarnecidos económica, social y culturalmente se encuentran.

El sistema de enseñanza superior consagra la transmisión del capital cultural realizada a través de la herencia familiar, convirtiendo las desigualdades de hecho ante la cultura en desigualdades de mérito o de dones. El sistema de enseñanza mistifica socialmente a los agentes sociales más desfavorecidos al encerrarlos en su destino social, dándose esta mistificación en mayor grado precisamente en los que han sido liberados de sus desigualdades económicas y sociales por la educación al legitimizar éstos su ascensión por los méritos, lo que da lugar a que la excepción confirme mucho más la regla y legitime la exclusión.

Los fines que las clases sociales conceden a la enseñanza superior y estrategias sociales frente a la educación son muy diferentes cuando se va de las clases superiores a las populares.

No hay, por tanto, una elección neutra de las funciones que se asignan al sistema de enseñanza. No hay elección de las funciones del sistema de enseñanza al margen del tiempo y del espacio, siendo necesario siempre referirse al sistema de valores de una sociedad dada, de una clase social dada para tener en cuenta cómo se produce y funciona la jerarquía de funciones. Cuando se especula en abstracto, bajo la apariencia de neutralidad, sobre las diferentes funciones del sistema de enseñanza es cuando menos neutro se está siendo en las funciones definidas. Parafraseando a Bourdieu, diremos que cada estado del sistema de enseñanza puede ser descrito como el momento de un juego de fuerzas o como el momento de un juego que muestra la resultante de estrategias opuestas.

La cultura a transmitir, el tipo de inculcación y adoctrinamiento, la forma de perpetuarse el sistema de enseñanza, la integración moral e intelectual, el tipo de formación para realizar una profesión, así como la función política de transformación, serán de una manera o de otra según sea el juego de correlación de fuerzas, en el momento histórico o historicidad y la técnica, que se plasman al exterior de la Universidad y que se traducen peculiarmente al interior de la misma: «política universitaria interior» o definida al interior de la Universidad.

El sistema de enseñanza, y en este caso la enseñanza superior según sea su grado de autonomía relativa, reinterpretará, recreará los factores anteriormente citados de acuerdo con los intereses de los agentes sociales que intervienen. De esta forma quedarán delimitados la organi-

zación, estructura y funcionamiento de la Universidad, las funciones sociales de la misma y la organización de la jerarquía de dichas funciones. Tendremos, pues, definida la Universidad y sus funciones por el juego dialéctico y complejo del marco definido por el haz de correlación de fuerzas, la historicidad y la técnica; y dentro de éste, en especial por la lógica interna de la Universidad, por los intereses de sus agentes sociales, por la peculiar correlación de fuerzas que se da en su interior y que puede ser completamente diferente y contradictoria con la que se da en el marco social o en otras instancias o aparatos de Estado. Lógica interna y especificidad del proceso de producción educativo superior que permite distinguir en su interior y por su composición (universidades, facultades, departamentos, clases, etc.) diferentes grados de autonomía relativa que habrá que tener en cuenta a la hora de hacer un análisis minucioso de cada instancia dentro del aparato de Estado universitario. Así podremos explicar las diferencias, por poner por caso, entre una u otra Universidad de España, una u otra facultad dentro de cada Universidad, uno u otro departamento, uno u otro profesor, etc.

En cualquier caso, podemos denotar lo siguiente:

1. Los agentes sociales actuantes en la Universidad, los agentes dominantes en la misma considerando la autonomía relativa de la Universidad, reinterpretarán de acuerdo con sus intereses el marco definido por el juego del haz de correlación de fuerzas, la historicidad y la técnica, constituyendo un proceso educativo de producción en el que se desenvolverá una correlación de fuerzas específicas en relación con los intereses de los agentes universitarios, pero que siempre, en última instancia, estará delimitada por ese marco. Se comprueba así cómo de una a otra fase, de uno a otro periodo, en la Universidad se definirá un microcosmos específico en el que los agentes dominantes de la misma, partiendo de la correlación de fuerzas universitaria y referida a la definida en el marco, por medio del presupuesto, de la relación pedagógica, organización de la investigación, cátedras y departamentos, de la gestión, gobierno y administración, de los planes de estudio, de los servicios, etc., establecerán un campo específico de dominación (se pueden comprender así el calendario juliano, los departamentos hereditarios, los variopintos expedientes disciplinarios, la localización de los edificios, la organización de la administración, el profesorado y los servicios, etcétera). Campo específico de dominación en el que se darán según el marco (haz, historicidad y técnica) y la plasmación concreta del mismo en la Universidad diferentes situaciones y posibilidades de actuación no sólo por la autonomía relativa de la Universidad en sí, sino también por la autonomía relativa que se da entre los diferentes componentes de la misma (universidades de los diferentes distritos, facultades, profesores, etc. No será lo mismo la situación en uno u otro distrito, en una u otra facultad, con uno u otro profesor). El marco, no obstante, definirá las normas generales y posibilidades de actuación en las que se desenvolverá el campo específico de dominación.

2. El cambio en la correlación de fuerzas que se da en el campo específico de dominación que es la Universidad dependerá de la intervención de los agentes sociales en la misma. Según sea esta interven-

ción, según sea la actuación de los agentes universitarios, se dará una u otra situación en dicho campo de dominación; habrá de alguna manera uno u otro tipo de estructura y funcionamiento de la misma. Ahora bien, el marco (haz de correlación de fuerzas, historicidad y técnica) definirá y acotará las posibilidades y límites de actuación de dichos agentes universitarios. Es decir, si bien la acción de los agentes universitarios es completamente necesaria para incidir en la transformación o mantenimiento del campo de dominación universitario, de la organización, de las funciones del mismo, etc., esta transformación o mantenimiento depende de otras actuaciones e intervenciones interdependientes entre sí con las universitarias, pero referentes al haz de correlación de fuerzas, pues en la relación de apropiación y de acumulación en la que incide y sobre la que actúa la Universidad; inciden, actúan e intervienen en su mantenimiento o en su reproducción otras instancias sociales y aparatos de Estado.

Cambio, formación o mantenimiento del campo de dominación universitaria que según sean las propuestas y prácticas desarrolladas podrá ser de uno u otro sentido, responder a lo previsto o dar resultados completamente contradictorios o contrarios en relación con los que se esperaban. Puede acontecer que la técnica y el contexto histórico parezcan demandar un tipo de desarrollo político, educativo y cultural; pero, sin embargo, por el juego específico del haz de correlación de fuerzas, se den otras condiciones que parezcan no responder, no «adaptarse» a este marco. Por el marco político, económico y cultural puede parecer lógico que la Universidad «se adapte, se vincule» al mismo, pero por el juego de los agentes universitarios, de sus intereses, pueden darse contradicciones en dicha «adaptación». En último término, en la explicación de la «adaptación o vinculamiento, o del desajuste, o de la desvinculación», habrá que poner en primer plano las condiciones de producción en las que se desenvuelven los agentes universitarios, y muy en especial los intereses que ponen los mismos en dichas condiciones de producción.

3. Según nos encontremos en una formación social dada definida por un marco específico (historicidad, técnica y juego de haz de correlación de fuerzas), con un poder que podríamos caracterizar como ostentoso, total, arbitrario e incontrolado (el poder, en este caso, es tanto más fuerte cuanto más se manifiesta como tal), una forma elemental, arcaica o primaria de dominación, o con un poder sutil, difuso, arbitrario y controlado (el poder es tanto más fuerte cuanto menos se manifiesta como tal), una forma compleja de dominación, se desarrollarán unas u otras funciones sociales de la Universidad teniendo en cuenta la plasmación completa de la historicidad, de la técnica y del juego del haz de correlación de fuerzas y el desenvolvimiento específico de este marco en la instancia social analizada, en este caso la Universidad.

El paso, en una formación social dada, de una forma elemental de dominación a una forma compleja no se da de manera automática, sino que en la nueva situación, en el funcionamiento de la instancia social que analizamos, pueden pervivir y superponerse engranajes, mecanismos, hábitos y códigos de ambas formas de dominación.

II. LA FUNCION SOCIAL DE CONFIRMACION SOCIAL: LA IDEOLOGIA SELECCIONISTA

La ideología seleccionista de confirmación social, de aparato de Estado productor de clasificaciones escolares que no son más que clasificaciones sociales, ofrece los siguientes argumentos:

- *Es necesaria.* «Todo el mundo no puede hacer estudios superiores ni los mismos estudios.» «Hay un mercado de empleo que limita el acceso a la profesión, por lo cual es necesario limitar el número de estudiantes para adaptarse al mismo garantizando, al mismo tiempo, una enseñanza rentable y de calidad.»
- *Es justa.* La educación es neutra. El anonimato de los exámenes y los exámenes «iguales para todos» garantizan la igualdad de oportunidades.
- *Es natural.* Las desigualdades de los resultados académicos en la educación procede de la desigualdad de capacidades, de actitudes de los individuos. Es decir, los estudiantes nacerían con sus capacidades como los pájaros con las alas. Sin embargo, ante esta ideología seleccionista, es preciso señalar que la selección escolar, educativa, es una selección social.
- *La selección escolar no es natural.* El mínimo análisis sociológico que tenga en cuenta la situación de los estudiantes en lo que se refiere a procedencia geográfica (rural, urbana), sexo y clase social, pone de manifiesto que los de extracción rural, clase baja y sexo femenino son los más seleccionados, los excluidos, los que ocupan los puestos más duros y de menos prestigio social. Exclusión que tiene lugar desde la enseñanza preescolar, pasando por la EGB, formación profesional, BUP, que llega hasta la entrada en la Universidad, pero que también se continúa en la misma y cuando se sale con el título obtenido.
- *La selección escolar no es neutra ni justa, debido:*
 - a) Desigualdades, discriminación en las condiciones de acceso a los estudios. La clase obrera no se apropia más que de lo estrictamente necesario para su reproducción, no disponiendo del mismo tiempo libre y, por tanto, del mismo tiempo escolar necesario para el aprendizaje, que la burguesía.
 - b) Desigualdades, discriminación en las condiciones materiales necesarias para el estudio, y en primer lugar de disponibilidades monetarias que condicionan los medios de entretenimiento, el alojamiento, la posesión de libros, la asistencia a clases complementarias, el conocimiento de idiomas, etc. (capital económico).
 - c) Desigualdades, discriminación en lo que se refiere a las condiciones culturales del estudio. La herencia cultural legada a través de la familia (uso de las categorías del lenguaje y pensamiento, posibilidad del control familiar de las adquisiciones escolares y educativas, etc.) es determinante (capital cultural) (14).

(14) Sobre el capital cultural, véanse: P. Bourdieu, *Capital culturel et strategies de*

- d) Desigualdades, discriminación ante la complicidad social en relación con la institución educativa. La escuela, la educación, es familiar a las clases dominantes (las cuales, al ser ya altamente escolarizadas, envían a las instituciones educativas a sus hijos impregnados, familiarizados, con sus normas y pautas de conducta). Las clases dominantes establecen para sus hijos el entramado social, tanto a escala educativo-institucional como al margen de la educación, que les permita reproducirse dentro de su clase y, por tanto, reservarse los altos puestos sociales (capital social) (15).
- e) Selección necesaria, que, en la lógica del sistema de economía de mercado, quiere decir que el acceso a los estudios superiores es privilegio de los que disponen de los recursos económicos, culturales y sociales suficientes, que la distribución de los estudiantes entre las diferentes carreras y posteriormente en los puestos de trabajo se hace siguiendo criterios en los que el elemento fundamental de elección es la procedencia social. Que el control social y la práctica de las calificaciones se operan según el criterio de la cultura burguesa establecida.

La ideología dominante seleccionista por medio de sus agentes oculta (no podía ser de otra forma) sus privilegios, las relaciones sociales de dominación y de explotación, mediante las prácticas y un lenguaje que necesariamente han de referirse y poner en primer plano los intereses del pueblo, la calidad y rentabilidad de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, etc. (incluso el poder más totalitario invoca siempre como pretexto de sus actuaciones la defensa de los intereses generales del pueblo).

El poder, la dominación, funcionan con más eficacia cuando menos se manifiestan como tales. La dimensión de lo oculto (16), de lo que hay detrás, es lo que dota de toda fuerza y contenido al poder y a sus mecanismos. El ejemplo más ilustrativo lo tendríamos en la educación, en el sistema escolar. El poder, al presentar la selección escolar, educativa, como necesaria (rentabilidad, calidad, exceso de licenciados, etc.), natural (selección de los más dotados), neutra y objetiva (exámenes, oposiciones, etc.), legitimaría la selección social, la cual sería asumida y reconocida por los do-

reconversion, communication de P. Bourdieu au séminaire de CREDOC IREDU, novembre 1974. P. Bourdieu, «Les trois états du capital culturel», *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 30, 1979, págs. 3-6. *Questions de Sociologie*, Minuit, 1980. Sobre el capital cultural de los obreros: J. Fremontier, *La vi en bleu. Voyage en culture ouvrière*, Fayard, 1960. R. Hoggart, *La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre* (traducción y presentación de J. P. Passeron), Minuit, 1970.

(15) Sobre el capital social: P. Bourdieu, «Le capital social», *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 31, 1980, págs. 2-3.

(16) «No hay más ciencia que de lo oculto» (Il n'y a de science que du caché), decía Bachelard.

minados como natural, neutra, justa y necesaria, y no como producto de las condiciones sociales, de las relaciones de explotación y de dominación.

En definitiva, la Universidad, quiérase o no, ocupa un lugar preminente en la lucha de clases (17) en sus diferentes variantes:

- Lucha política (acceso al poder, legitimación del mismo, estructura de relaciones dentro del bloque dominante, etc.: rentabilidad política).
- Lucha ideológica, simbólico-cultural y existencial (lucha de ideas y prácticas, conceptos, disposiciones, creencias, gustos, interpretaciones del mundo y de la vida, etc.: rentabilidad cultural-ideológico-simbólico-existencial).
- Lucha económica (lucha en la producción y distribución de los recursos materiales, culturales y humanos: rentabilidad económica).

(17) Sobre el papel de la Universidad en la lucha de clases, aparte de las obras citadas ya anteriormente al respecto, véanse, entre otras, las siguientes: Ch. Baudelot, R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Masperó, 1972; *L'école primaire divisée*, Masperó. M. Segre, *Ecole, formation, contradictions*, Ed. Sociales, 1978. G. Snyder, *Ecole, classe et lutte de classe*, PUF, 1976. L. Tanguy, *Le capital, les travailleur et l'école*, Masperó, 1975. M. A. Durán, «Universidad y lucha de clases», *Sistema*, núms. 24-25, junio 1978, págs. 77-89. E. Medina, *La lucha por la educación en España 1770-1970*, Ayuso, 1977. Varios (D. Lacalle, C. Paris, E. Terrón, M. Martínez Llana, etc.), *Hacia una nueva Universidad*, Ayuso, 1977. C. Caudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz, R. Establet, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Ed. Petite Collection Masperó, Paris, 1981.

