

**Sociología crítica y políticas públicas**  
(A propósito de algunos textos de Bourdieu)  
José Joaquín Brunner\*

*La política consiste en un esfuerzo tenaz y enérgico por taladrar tablas de madera dura.*

Max Weber, *La Política como Profesión*, 1919

A propósito de Bourdieu, mi ponencia reflexiona sobre el papel del sociólogo como intelectual público en la esfera del poder y las políticas gubernamentales. Con este fin abordo tres cuestiones. Primero, la paradójica ausencia de Bourdieu en el campo contemporáneo de estudios de la educación superior. Segundo, el análisis bourdiano de la institución educacional aplicado a la masificación de los estudios superiores. Tercero, sus propuestas para orientar políticas de reforma educacional en la Francia de los pasados años '80. No pretendo que estas tres aproximaciones se hallen orgánicamente entrelazadas; sólo que ayuden a articular esta reflexión.

*Campos de estudio y sus lógicas de inclusión / exclusión*

Arranco con la cuestión de la ausencia de Bourdieu en el campo especializado de estudios sobre la educación superior. La llamo 'paradójica' por tratarse de la omisión de uno de los sociólogos que más ha contribuido al análisis de la educación.

Consideren ustedes las siguientes estadísticas bibliométricas. Una búsqueda en Google Académico (23 marzo 2008) arroja para Bourdieu (solo o con coautores, en diversos idiomas) un resultado bruto (esto es, sin 'limpiar' duplicaciones y corregir posibles errores) de alrededor de mil publicaciones, que acumulan en promedio 78 citas por publicación, oscilando entre un máximo de 5 mil citas --por ejemplo en el caso de *La Distinción* (versión inglesa)-- y 2 citas en el caso de un par de artículos. A su turno el *Índice h* (Hirsch, 2005) empleado para medir la productividad y el impacto de los científicos<sup>1</sup>, alcanza en el caso de Bourdieu a 121, a partir de la misma base de publicaciones provista por Google Académico.<sup>2</sup> Significa que hay 121 publicaciones del autor que reciben no menos de 121

---

\* Profesor, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (ICSO), Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Texto preparado para el Seminario Internacional: *Vigencia y Urgencia del Pensamiento de Pierre Bourdieu*. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 27 y 28 marzo 2008.

<sup>1</sup> La definición es la siguiente: *un autor tiene un h = n si tiene n papers que son citados n o más veces*. Es decir: se ordenan las publicaciones por orden decreciente de citas recibidas. Se va bajando por la lista. El número de orden crece y el número de citas disminuye. La última publicación para la cual el número de citas supera al número de orden determina el *Índice h*.

<sup>2</sup> Para el cálculo del *Índice h* de los autores citados se utilizó el programa provisto por *Publish or Perish*.

citas. Esto en comparación con *Índices h* de 85, 68, 57 para sus colegas Giddens, Beck y Bauman, tres de los más reputados contemporáneos de Bourdieu en la disciplina a nivel internacional.

Por el contrario, si se revisan las referencias a autores en las principales enciclopedias especializadas publicadas dentro del campo internacional de estudios de la educación superior, se verá que en la mayor de ellas (Clark y Neave, 1992), publicada el año 1992 en 4 volúmenes y más de 3 mil páginas, Bourdieu tiene apenas 19 referencias y ninguna en la Enciclopedia más reciente publicada el año 2006 (Forest y Altbach, 2006). En cambio, un número superior a 20 autores plenamente identificados con la producción del campo -- como Clark, Neave, Ben-David, Trow y Teichler-- reúnen, cada uno individualmente, más referencias que Bourdieu. Incluso, el *reader* más completo sobre mercados de la educación superior (Teixeira, Jongbloed, Dill y Amaral, 2004), dedicado en particular a uno de los tópicos generales --el de los mercados de bienes simbólicos-- donde más fuertemente se expresa la influencia de Bourdieu, tampoco contiene ninguna cita a nuestro autor en los quince artículos allí compilados.<sup>3</sup>

¿Cómo explicar este aparente contrasentido?

Sin duda, una parte de la explicación reside en la propia estructura y funcionamiento del campo especializado de estudios de la educación superior.

Por un lado, se trata de un campo relativamente nuevo, caracterizado por una baja densidad teórica, al tiempo que los trabajos de Bourdieu, a pesar de hallarse referidos a un multitud de diversos objetos empíricos y saturados por el análisis de datos, encuestas, entrevistas y reconstrucciones textuales, poseen, adicionalmente, una alta intensidad y pretensión teóricas; como dice uno de sus colegas y comentaristas, subyace a dichos trabajos *“un pequeño conjunto de principios teóricos, dispositivos conceptuales e intenciones científico-políticas que le otorgan [...] una notable coherencia y continuidad”* (Wacquant 2006, 3). Por el contrario, en el campo de estudios de la educación superior predominan hasta aquí los análisis descriptivos de instituciones y procesos, los que sólo ocasionalmente dan lugar a un tratamiento teórico dentro del marco de algunas disciplinas académicas como la economía, la sociología, la ciencia política o la historia (Clark y Neave, 1992, Vol. 3, Sección 5; Clark, 1984) o bien al encuadramiento conceptual proporcionado por enfoques como el análisis organizacional (Clark, 1983) o la economía política (Halsey, 1992).

---

<sup>3</sup> Para una exhaustiva revisión de la literatura del campo sobre mercados de educación superior, ver Brunner y Uribe (2007).

Por otro lado, se trata de un campo de estudios pragmáticamente orientado hacia las políticas públicas, orientación que en su versión predominantemente norteamericana resulta por completa ajena a aquella que guió la producción teórico-crítica de Bourdieu y sus colaboradores. De hecho, como se verá más adelante, el propio Bourdieu actuó solo ocasionalmente en calidad de 'consejero del Príncipe', optando durante la última etapa de su vida, más bien, por poner su autoridad científica y prestigio "*al servicio de diversos movimientos sociales de la izquierda no-institucional*" (Wacquant 2006:14).

Hay otras dos características de este campo que contribuyen a explicar la ausencia de Bourdieu dentro de su galería de íconos.

Primero, el énfasis otorgado a los estudios comparativos, a diferencia de los análisis bourdieusos que son altamente específicos al sistema educacional francés. Lo que de ellos trasciende las fronteras es el marco de análisis, cuya aplicación a diferentes contextos nacionales supone, sin embargo, complejos procesos de transferencia y minuciosos estudios --tan minuciosos como los del propio Bourdieu-- sobre la conformación y la distribución del poder simbólico en estas otras sociedades.

En seguida, el predominio de las redes de investigadores anglo parlantes dentro de este campo de estudios, particularmente de los Estados Unidos, dentro de cuyo sistema universitario más sostenidamente ha avanzado el proceso de institucionalización del campo a través de centros y departamentos específicamente dedicados a su desarrollo y de programas de doctorado dirigidos a la formación de investigadores. A su turno, estas unidades y programas alimentan, entre otras funciones, la reproducción de dichas redes y la continua expansión de sus orientaciones, enfoques y estilos de investigación. De modo tal que a pesar de hallarse disponible todo lo esencial de la obra de Bourdieu en inglés, el *corpus* teórico de ésta, sus supuestos analíticos y su lenguaje técnico se mantienen al margen de los dispositivos que hacen posible la reproducción del campo.

En suma, si admitimos que un campo académico especializado es "*un grupo de estudiosos que se definen unos a otros como una audiencia relevante [...]; ponen atención al trabajo de otros que consideran similar al propio y se orientan por las preguntas formuladas por ellos*" (Fligstein, 2003: 62), hemos de concluir, efectivamente, que Bourdieu se halla ausente del campo de estudios de la educación superior. Solo aparece ocasionalmente como referente para los productores que forman parte de aquel y, por su lado, él los ignora.

*Masificación, oportunidades de estudio e igualdad social*

Paso ahora a la segunda cuestión: ¿conviene a este campo atender a Bourdieu, su programa de investigación, marco teórico y contribuciones al análisis de las formas de distribución del poder simbólico? Justificaré mi respuesta afirmativa presentando aquí, como un objeto de contraste, una sucinta reconstrucción del análisis bourdiano aplicado a los procesos de masificación de la enseñanza superior.

Habitualmente, la literatura especializada del campo presenta estos procesos como una continúa ampliación del acceso a oportunidades de estudio que, de suyo, conducirían a una progresiva igualación de condiciones frente a la vida. El acceso universal y la 'universidad para todos' se convierten así en un principio si no suficiente, al menos imprescindible de equidad social. Recurriendo a la estadística descriptiva, se monitorea ansiosamente cuánto aumenta la participación de distintas categorías sociales en la educación terciaria; por ejemplo, de los diferentes quintiles según su ubicación en la distribución del ingreso. Y luego se concluye que mientras no se iguale matemáticamente la participación de las diferentes categorías, el objetivo de la igualdad seguiría pendiente.

Si bien en *Los Herederos* (Bourdieu y Passeron, 1964), los autores aceptan este punto de partida, lo hacen solo para de inmediato tomar distancia de sus pretendidos efectos. Sin duda, señalan, la desigualdad se manifiesta ante todo en el hecho de que las diversas capas sociales están muy desigualmente representadas en la enseñanza superior. Pero, agregan enseguida, *"el porcentaje [de participación] de las diversas clases refleja sólo de modo incompleto la desigualdad educativa"* (Bourdieu y Passeron, 2003:13).

En consecuencia, hay que ir más allá, atendiendo a las diferentes formas --más sutiles y frecuentemente 'invisibles'-- en que el origen social extiende su influencia sobre las decisiones y trayectorias de los estudiantes a través de dispositivos tales como las expectativas subjetivas de acceder a la enseñanza superior; la restricción en la elección de programas que opera sobre los jóvenes en desventaja educativa; los determinantes sociales de su progreso, retraso o abandono de los estudios; las influencias de género; la edad modal de los estudiantes de las diversas categorías sociales; la jerarquía de las instituciones y de las diferentes áreas del saber, etcétera.

En todos estos aspectos, indican Bourdieu y Passeron, las diferencias observadas en la población estudiantil son nada más que el *"resultado final de un conjunto de influencias que se vinculan con el origen social y cuya acción se ejerce durante mucho tiempo"* (Bourdieu y Passeron, 2003:29); en particular, a lo largo de la carrera educacional, la cual siempre es el producto acumulativo de adquisiciones pasadas.

Por tanto, los estudiantes más favorecidos por esta acumulación de ventajas --o sea, los herederos-- deben a su origen no sólo *“hábitos, entrenamiento y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas”* sino que *“heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un ‘buen gusto’ cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resultan menos evidente”* (Bourdieu y Passeron, 2003:32).

En este punto los autores examinan empíricamente las relaciones que diferentes categorías sociales de estudiantes tienen con la cultura, en torno a variables tales como su contacto directo y conocimiento de obras de teatro, música y pintura; sus prácticas y posesiones culturales; el conocimiento que poseen de directores de cine y su asistencia a cineclubes. Y concluyen que la íntima familiaridad de los herederos con estas expresiones culturales les otorgan una ventaja que no se reflejaría en las estadísticas de acceso y participación ni tendería a desaparecer tampoco a medida que se masifica la enseñanza superior.

En suma, masificar las oportunidades para realizar estudios superiores no interrumpe el indisoluble vínculo que liga su aprovechamiento al origen social de los estudiantes. Ni siquiera asegurando a todos los mismos medios económicos podría lograrse tal objetivo pues, al final del día, como no se cansan de repetir estos autores, las aptitudes medidas por las instituciones académicas se deben, *“más que a los ‘dones’ naturales [...] a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él”* (Bourdieu y Passeron, 2003:38).

Se sigue de aquí una consecuencia inquietante para quienes se hallan involucrados en el proceso de formular políticas para mejorar la equidad en la educación superior. Pues si la eficacia de los factores de desigualdad es tal que aún igualando los medios económicos de acceso a la enseñanza superior ésta no puede alterar la relación ‘de origen’ que los diferentes grupos tienen con la cultura académica, entonces, paradójicamente, al alcanzarse la universalización del acceso, por primera vez el sistema estaría en condiciones *“de poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios”*, según concluyen Bourdieu y Passeron (2003:44-45). Efectivamente, una vez instaurada la ‘universidad para todos’, el logro académico pasaría a ser considerado la única causa --meritocráticamente legitimada-- de las diferencias de desempeño y de éxito o fracaso en la sociedad.

#### *Coherencia analítica y eficacia de las propuestas de política educacional*

Desde el campo de estudios de la educación superior la pregunta que necesita formularse a esta altura es qué propuestas de política pública pueden trazarse a partir del radical

análisis ofrecido en *Los Herederos* y luego prolongado por Bourdieu et al en los demás libros dedicados a la educación; principalmente *La Reproducción*, *Homus Academicus* y *la Nobleza de Estado*. Puesto en otros términos, qué relación intelectualmente productiva puede establecerse entre una sociología del desocultamiento o desvelamiento de los mecanismos invisibles que reproducen, legitimándolas educacionalmente, las diferencias sociales y la intervención pública encaminada a suprimir o neutralizar dichos mecanismos. Más al punto aún, queremos indagar cómo en Bourdieu conviven las consecuencias de su análisis sociológico con sus propuestas para hacerse cargo de ellas.

A este respecto, las interpretaciones que conozco apuntan en direcciones diametralmente opuestas. O se postula que el extremo determinismo social que caracterizaría a *Los Herederos* y *La Reproducción* no deja espacio alguno para las políticas y las reformas, o bien se sugiere que la única alternativa consecuente con la radicalidad de dichos análisis conduce por necesidad al ‘rechazo total’ de la institución educacional. Ambas interpretaciones excluyen, por tanto, la posibilidad de formular una política reformista a partir de los análisis sociológicos de base. Sólo cabrían la resignación o el repudio. O bien, el escapismo y la utopía.

Pienso que fuera del espacio demarcado por las dos interpretaciones anteriores existe una tercera opción, que amerita ser examinada.

En verdad, el propio Bourdieu señala el punto de arranque para esta ‘tercera vía’ interpretativa. En la última página de *Los Herederos*, y de seguro anticipándose a la pregunta sobre el impacto político de este texto, Bourdieu y Passeron sostienen que una “enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado”. Sin embargo, ¿cómo a la luz del análisis bourdiano podían concretarse estos cuatro ‘posibles’ --de cantidad, tiempo, contenidos y aptitudes-- que conducirían a democratizar la educación? La respuesta esbozada por los autores es la siguiente: sólo podría hacerse adoptando una “pedagogía racional, es decir fundada en una sociología de las desigualdades culturales” que “se lleve a la práctica para neutralizar metódica y continuamente, desde el jardín de infantes hasta la universidad, la acción de los factores sociales de desigualdad cultural” (Bourdieu y Passeron, 2003:113-114).

Queda insinuado así, por lo menos, un frágil puente por donde recorrer la distancia que separa el análisis de las desigualdades que se reproducen invisiblemente a través de la institución educacional y su ‘neutralización’ mediante una pedagogía racional.

Veinte años después de la publicación de *Los Herederos*, durante la década de los '80, Bourdieu tendría la oportunidad, por así decir, de cruzar dicho puente y, con ello, de conciliar sus análisis con propuestas para transformar el sistema educacional francés. En dos ocasiones, ahora en su calidad de miembro del prestigioso *College de France*, Bourdieu es invitado por el Gobierno Socialista del Presidente Mitterand a presidir sendas comisiones, una el año 1984 y otra el año 1988, convocadas para proponer reformas a la educación francesa.

Con todo, el Informe producido por la primera de esas comisiones, titulado *"Proposiciones para una educación del futuro"* (College de France, 1985), apenas enuncia una serie de principios nada revolucionarios, los cuales además, ya a esa altura, eran moneda de curso común en los debates sobre políticas educacionales en los países industrializados: la educación debe hacerse cargo de las diferentes formas de inteligencia que poseen los alumnos y admitir diversas formas de excelencia, debilitando u aboliendo las jerarquías entre diferentes aptitudes; han de combatirse todas las formas, aun las más sutiles, de jerarquización de las prácticas y saberes, especialmente aquellas entre lo puro y lo aplicado, lo teórico y lo práctico o lo técnico; deben multiplicarse las posibilidades de progreso para los estudiantes evitando estigmatizar el fracaso y superando la rigidez de las trayectorias, los cursos irreversibles y la sacralización de las credenciales, etcétera.

Se advierte fácilmente que poco hay de nuevo aquí. Y, en cualquier caso, nada que justifique pensar que, con estos medios, podía avanzarse hacia una enseñanza realmente democrática.

A la luz de sus propios trabajos anteriores, seguramente Bourdieu era consciente de esto y del limitado alcance que tenían estas propuestas. Por eso subraya años después en una entrevista que este Informe en ninguna parte *"pronuncia la palabra reproducción ni la palabra democratización. En ningún momento dice que el sistema escolar va a igualar las oportunidades, que el sistema escolar va a dar la cultura a todos. Jamás..."*. Y aclara luego: *¿Y esto por qué? "Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específicamente, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados"* (Bourdieu, 2003:160-61)

Estamos pues de lleno ahora en medio de las ambigüedades propias del terreno de las políticas, donde el determinismo de los análisis no puede inhibir la acción pública, si bien ésta debe reconocer sus limitaciones para satisfacer las exigencias planteadas por el análisis. La crítica radical debe dar paso entonces a unas formulaciones de política donde

lo posible es siempre estrecho y donde el pensamiento ‘libremente flotante’ del intelectual debe anclarse a los intereses reflejados en el campo del poder.

En tanto, lo único novedoso de este Informe, al menos para el sistema francés de educación de aquella época, se refería a las universidades. En efecto, en su acápite IV, el documento llama a sobrepasar la oposición entre liberalismo y estatismo, creando condiciones para una competencia real entre instituciones de educación superior autónomas y diversificadas, al tiempo que llama a controlar los efectos de segregación para los individuos y las instituciones menos favorecidas que podía generar una ‘competencia salvaje’.

Para un sistema rígidamente burocrático como el francés<sup>4</sup>, esta sí era una novedad, igual como lo fue proponer que las universidades debían obtener sus recursos de una pluralidad de fuentes adicionales al subsidio público, incluyendo fundaciones privadas, empresas y quizá incluso, señala el Informe, la participación financiera de alumnos y graduados. También alentó la posibilidad de que pudieran establecerse instituciones de enseñanza superior semi-públicas y privadas. Y, en relación con la enseñanza secundaria, admite la posibilidad de crear gradualmente liceos especialistas, de modo que pudiera estimularse la competencia a condición, dice el Informe, de dotar a los directores de suficiente autonomía para reclutar a sus profesores.

No es raro que al día siguiente de hacerse público este documento, un diario parisino (*La Libération*, 28 marzo 1985) titulara “*Los Super-Profes contra la Escuela de Funcionarios*”, resaltando justamente la deriva anti-burocrática del Informe (Lemert, 1986:689).

Aunque más tarde Bourdieu declararía cierta incomodidad al ser interrogado sobre estos aspectos ‘liberalizante’ del documento que había suscrito, él se defiende y contraataca. Plantea, por un lado, que en realidad la competencia entre universidades ya existía entonces, por lo cual era “*mejor tomarla en cuenta, hacerla pública, con la intención de poner en marcha mecanismos para impedir las consecuencias funestas*”. Debían echarse a andar mecanismos de protección y compensatorios para los más débiles, regular estatalmente la competencia, impedir las concentraciones monopolísticas y para terminar al mismo tiempo “*con la hipocresía de la equivalencia formal de todos los establecimientos*” (Bourdieu, 2003:166).

---

<sup>4</sup> Sobre el sistema francés de esos años y posteriores, puede consultarse Musselin (2006), Chevallier (2004) y Neave (1991).

En cuanto al rebasamiento de la dicotomía liberalismo / estatismo, argumenta que no se trata de una opción que deba hacerse de una vez para siempre, sino atendiendo a las condiciones concretas en que se desenvuelve el sistema educacional. Dice: *“En la medida en que estamos en un sistema que muere de estatismo, de centralismo, de burocracia, una buena inyección de liberalismo es indispensable para romper esas estructuras”*. Más aún: *“la enseñanza pública está de tal modo esclerotizada por treinta y seis razones, que una de las pocas maneras de desbloquearla, al menos provisionalmente, es restaurando un poco la competencia, pero haciéndolo con la idea de que es necesario corregir los efectos de esta competencia con acciones compensatorias”*. Y remacha: *“Esa es la intención de todo el Informe”* (Bourdieu, 2003:167-168).

Más adelante, el año 1988, Bourdieu vuelve a presidir (junto con F. Gros) una nueva comisión del *College de France*, a la cual el Gobierno encarga proponer lineamientos para una revisión de los saberes enseñados por la escuela, con el propósito de reforzar su coherencia y unidad. Este segundo Informe, titulado *“Principios para una Reflexión sobre los Contenidos de la Enseñanza”* (Bourdieu, 2003), proporciona un excelente terreno para examinar hasta dónde podía concretarse aquel proyecto de una pedagogía racional que apenas aparecía insinuado en la página final de *Los Herederos*. El resultado es frustrante otra vez.

Los principios enunciados en este Informe son de suyo generales y se hallan en línea con el *conventional wisdom* del conocimiento pedagógico de aquellos años. Los programas deben revisarse periódicamente para introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios en la sociedad; deben proporcionar *“un marco y no una horca”*, es decir, ser abiertos, flexibles y coherentes en cuanto a sus conexiones horizontales y verticales; los contenidos deben conciliar su exigibilidad y transmisibilidad; debe sustituirse la enseñanza enciclopédica, aditiva y cerrada por unas enseñanzas reflexivas conducentes a un mínimo común obligatorio de conocimientos; los profesores deben coordinar sus acciones e intercambiar información sobre contenidos y métodos de enseñanza; la búsqueda de coherencia debe encontrarse en la conciliación entre el universalismo de las ciencias naturales y el relativismo de las ciencias históricas, sobrepasando las dicotomía de lo conceptual, lo sensible y lo temporal, etcétera.

Sólo hay un principio entre los siete enunciados que hace referencia directa al análisis bourdiano de las desigualdades escolares. En efecto, se sostiene allí que la educación no puede dejar subsistir *“lagunas inadmisibles, que son perjudiciales para el éxito del conjunto de la empresa pedagógica, sobre todo en materias de modos de pensar o de saber-hacer fundamentales”*. Con este fin se hacía necesario *“dar un lugar importante a todo un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas,*

*raramente son objeto de una transmisión metódica: utilización del diccionario, uso de abreviaturas, retórica de la comunicación, constitución de un fichero, creación de un índice, utilización de un fichero señalético o de un banco de datos, preparación de un manuscrito, investigación documental, uso de instrumentos informáticos, lectura de tablas numéricas y de gráficas, etcétera". En breve, ofrecer a los alumnos esta tecnología de trabajo intelectual e inculcarles métodos racionales de trabajo, sostiene el Informe, "será una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural" (Bourdieu, 2003:133).*

Estamos lejos ahora, por tanto, de las interpretaciones más deterministas del análisis bourdiano. En efecto, se plantea que una fundación temprana de las competencias para aprender, y los hábitos que las acompañan, constituyen un potente medio para compensar las desigualdades de origen socio-económico y de capital cultural de los alumnos. Contradictoriamente, sin embargo, aquellas tecnologías intelectuales y métodos de trabajo resultan ser uno de los principales ingredientes del capital cultural que los herederos reciben en el hogar y que luego convierten en ventaja a lo largo de su trayectoria educacional, mientras los demás alumnos sólo adquieren limitadamente bajo la forma de 'códigos restringidos' (Bernstein, 1975). No es claro, por lo mismo, si acaso en este punto decisivo el Informe avanza realmente en concretar la propuesta de una 'pedagogía racional' o si, más bien, se limita a declarar un propósito que el análisis previo condena de antemano al fracaso.

#### *Intelectuales comprometidos y sus sombras*

En suma, concluyo que una vez atravesado el puente que lleva al sociólogo crítico desde el análisis de las estructuras educacionales hasta el rol orientador de políticas encaminadas a transformarlas, aparecen una serie de tensiones propias del compromiso de los intelectuales con la política.

Primero, el análisis inicial del sociólogo-crítico --en este caso, el de *Los Herederos*-- levanta un muro infranqueable ante el cual las recomendaciones del intelectual-consejero-experto son apenas un menguado consuelo: "*es porque conocemos las leyes de la reproducción, dirá Bourdieu, por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductiva de la institución escolar*" (Bourdieu, 2003:160). Digámoslo de otra manera: el sociólogo mutila la imaginación política del intelectual, dejándolo reducido a un progresismo por omisión: "*En definitiva --confiesa Bourdieu-- yo creo que lo que hay de más progresista en este Informe [se refiere al de 1984] es lo que no se dice; es el hecho que no promete cosas imposibles; no demanda al sistema escolar cosas que no puede hacer*" (Bourdieu, 2003:162). Se impone así una 'realpolitik de los límites', pero de manera

tal que ésta se aproxima al punto cero de la acción. Es el problema que suele ocurrir cuando los mensajes esotéricos que se echan a andar por las calles.<sup>5</sup>

Enseguida, los principios de actuación ofrecidos por el consejero-experto, tal como aparecen plasmados en los dos Informes del *College de France*, son apenas unas “*modestas propuestas reformistas*”, según han sido descritas apropiadamente (van Zanten, 2005:681); nada, en cambio, que se halle fundado ni esté a la altura de los enormes pero sutiles desafíos planteados por el sociólogo de la reproducción.

Más bien, estos principios recogen lo que ya en aquella época era el sentido común de los círculos más avanzados de la pedagogía, tal como puede encontrarse en documentos coetáneos de la Unesco o en los debates sobre programas de compensación educacional en los Estados Unidos y sobre áreas educacionales prioritarias en Inglaterra. Puede ser que la escasa eficacia de Bourdieu como consejero-experto de políticas se haya debido, según sugiere Swartz (2003:802), al hecho de que sentía una profunda incomodidad con este rol, por ser demasiado crítico frente al poder y temer demasiado caer en una suerte de servidumbre intelectual frente a aquel. En efecto, una vez que el intelectual autónomo, representante de lo universal, ingresa al campo del poder en condición de consejero-del-Soberano, pierde una parte de su fuero crítico y debe sujetarse a razones del Estado y a las condiciones, a veces exasperantes, de una ética de la responsabilidad. En cambio, por principio, no puede mantenerse en la posición del ‘francotirador’ que, según Wacquant (2005:26) era la que mejor acomodaba al compromiso político de Bourdieu.

Por último, al emerger el sociólogo-crítico al otro lado del puente, ahora en su rol como experto invitado a orientar la política educacional del gobierno, ambas figuras asoman separadas, sin haber podido conciliar una única vocación en la esfera de la acción estatal. El sociólogo comprometido con la crítica reflexiva queda a un lado; al otro, el intelectual-consejero-experto que se circunscribe a formular a unas propuestas minimalistas. El desplazamiento de un campo al otro --de la academia a la política-- concluye en una escisión. Esta es la sombra que proyecta la banalización del carisma, para decirlo en términos de Max Weber; el profeta se ve obligado a convertir su capital simbólico y se transforma en el consejero desgarrado entre “*las demandas de legitimación del orden establecido propias de las clases privilegiadas, y las demandas de compensación propias de las clases desfavorecidas*” (Bourdieu, 2000:51).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Ver a este propósito el breve texto sobre “radicalismo intelectual y radicalismo político” en Bourdieu (2000:199-201).

<sup>6</sup> Para un mayor desarrollo en la fuente original, ver Weber (1978:439-500).

En fin, me parece a mí que si bien Bourdieu estuvo dispuesto durante los últimos años de su vida a invertir su autoridad académica para apoyar y conferir poder simbólico a movimientos sociales contestatarios, en cambio solo con reservas y esporádicamente quiso hacerlo para consagrar políticas gubernamentales en su condición de consejero-experto.

En realidad, se desprende de algunos de sus escritos y entrevistas que él despreciaba la figura del 'tecnócrata', al cual imputaba prestar su conocimiento esotérico para justificar opciones de política que luego serían adoptadas por otros, habitualmente en función de criterios y consideraciones no técnicas. Más todavía detestaba la figura del intelectual que llama 'consultor comunicacional del Príncipe', el cual frecuentemente --pensaba él-- es un desertor del mundo académico que pasa a formar parte de la nueva nobleza del Estado y los negocios (Bourdieu y Wacquant, 2001).

Para Bourdieu, si lo entiendo bien, estos dos estereotipos representan el espíritu *panglossiano*; el de aquel personaje caricaturizado por Voltaire para quien todo va siempre bien en éste, el mejor de los mundos posibles. La proximidad del Príncipe, o con los agentes dominantes en el campo del poder, llevarían a una pérdida de autonomía del intelectual e inducirían un abandono de la pulsión crítica.

Al contrario, Bourdieu (2000) buscó ser reconocido como el intelectual anti-*panglossiano* por excelencia --autónomo, crítico del poder, en cierto sentido puro, asilado en el universalismo de la Razón-- aún al costo de renunciar a su influencia intelectual en la arena de las políticas gubernamentales. Quizá pensaba, como T. Paine, que el gobierno es la marca de la inocencia perdida y que los palacios de los reyes están contruidos sobre las ruinas del Paraíso...

Mientras tanto, claro está, los herederos continúan silenciosamente acumulando ventajas, influencia y expandiendo su poder material y simbólico.

### *Bibliografía*

Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul

Bourdieu, P. (2003) *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores Argentina, S.A.

Bourdieu, P. (2000) *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba

Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1964) *Les Héritiers les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions De Minuit. Citas en el texto corresponden a Bourdieu, P. y J. C. Passeron, *Los herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A., 2003

Bourdieu, P. and L. Wacquant (2001) "Neoliberal newspeak: notes on the new planetary vulgate", *Radical Philosophy*, 105, January 2001. Disponible en: [http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/neoliberal.pdf](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/neoliberal.pdf)

Brunner, J.J. y D. Uribe (2007) *Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales

Chevallier, T. (2004) "Higher education and markets in France". En Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (2004)

Clark, B. R. (Ed.) (1984) *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley: University of California Press

Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press

Clark, B.R. y G. Neave (Eds.) (1992) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press

College de France (1985) *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Disponible en: <http://s.huet.free.fr/paideia/diaphorai/colfce.htm>

Fligstein, N. (2003) "Agreements, disagreements, and opportunities in the 'new sociology of markets'". En M. F. Gullén, R. Collins, P. England, and M. Meyers (Eds.) *The New Economic Sociology. Developments in an Emerging Field*; New York: Russell Sage Foundation, 2003

Forest, J.J.F. y P. G. Altbach (Eds.) (2006) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer

Halsey, A. H. (1992) "Political economy". En Clark y Neave (1992), Vol.III

Hirsh, J.E. (2005) "An index to quantify an individual's scientific research output". Disponible en: <http://arxiv.org/abs/physics/0508025>

Lemert, C. (1986) "French sociology: after the *Patrons*, what?", *Contemporary Sociology*, Vol. 15

Mousselin, C. (2006) "France". En Forest and Altbach (2006)

Neave, G. (1991) "The Reform of French Higher Education, or the Ox and the Toad: A Fabulous Tale". En Neave, G. and F.A. van Vught (Eds.) *Prometheus bound: The changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon, 1991

Swartz, D. L. (2003) From critical sociology to public intellectual: Pierre Bourdieu and politics, *Theory and Practice* 32

Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (2004) *Markets in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Van Zanten, A. (2005) "Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy", *Journal of Education Policy*, Vol. 20, No. 6

Wacquant, L. (2006) "Pierre Bourdieu". Versión anticipada del artículo publicado en Stones, R., *Key Contemporary Thinkers*. London and New York: Macmillan, 2006. Disponible en [http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/PIERREBOURDIEU-KEYTHINK-REV2006.pdf](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/PIERREBOURDIEU-KEYTHINK-REV2006.pdf)

Wacquant, L. (2005) "Indicaciones sobre Pierre Bourdieu y la política democrática". En Wacquant, L. (Coord.) *El Misterio del Ministerio. Pierre Bourdieu y la Política Democrática*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005

Weber, M. (1978) *Economy and Society*. Edited by G. Roth and CV. Wittich. Berkely: University of California Press