

***La teoría de la reproducción social
como una teoría del cambio:
una evaluación crítica del concepto
de “contradicción interna”***

Jean-Claude Passeron

SE OBJETA MUCHAS VECES A los modelos que establecen el concepto de “reproducción social o cultural” que la misma lógica de su construcción les impide dar cuenta del “cambio histórico”, lo que es, sin embargo, lo que la historia propone de manera más evidente a la observación.

Ante esta crítica, los teóricos que acuden a la noción de sistema (y por consecuencia a la idea de reproducción en el tiempo de un estado o de un equilibrio) se defienden las más de las veces introduciendo en sus modelos descriptivos contradicciones internas con el fin de explicar la transformación de los sistemas. Repite el procedimiento clásico de Marx, quien inscribía en la *estructura misma* una *contradicción central* (a la vez económica y sociológica) que conducía *necesariamente* el funcionamiento del sistema a la “crisis” de funcionamiento y a su superación histórica. Marxistas o no, muchas son las descripciones que buscan en las “tensiones”, los “fallos”, los “disfuncionamientos” internos de un sistema social o cultural, el *motor* de su cambio histórico, la clave de la transición del equilibrio sincrónico a la evolución diacrónica.

Aquí se quiere sugerir un uso completamente distinto del concepto teórico de “reproducción”, apoyándose en una crítica a la noción de “contradicción interna” concebida indisociable-

mente como una *fuerza social* y una *mecánica lógica* capaz de hacer cambiar un sistema en una dirección necesaria (y, por lo tanto, previsible). En la observación histórica, esta noción de una contradicción que sería a la vez lógica y sociológica se ha revelado siempre más especulativa que empírica (lo que no tiene nada de sorprendente ya que es de origen hegeliano).

Por el contrario, se puede observar y medir, en numerosos ámbitos de las prácticas sociales, la coherencia de mecanismos reproductivos que tienden a constituirse en sistemas. Esos mecanismos que justifican empíricamente el recurso a “modelos reproductivos”, son directamente explicativos y comprensibles, sin que haya necesidad de recurrir a una lógica dialéctica de la Historia: son en efecto mecanismos que remiten a las estrategias y a los intereses de los agentes definidos por su posición en un sistema, a los efectos sociales de los instrumentos de acción (institucionales o culturales) interpelados por el sistema o a la ritualización de la acción social misma tal como se manifiesta en toda recurrencia (“rutinización” en el sentido weberiano).

Pero entonces, si los procesos que funcionan sistemáticamente en una sociedad tienden siempre a ser reproductivos, ¿de dónde surge el cambio? Se propone aquí la tesis de que el recurso a modelos reproductivos no impide dar cuenta del cambio, sino que conduce a una concepción distinta del cambio. Se puede formular de otra manera esta tesis diciendo que no puede haber un *modelo sistemático del cambio* (evolucionista, dialéctico o estructural); el cambio se opera siempre en el encuentro entre procesos reproductivos incompatibles. El cambio no puede surgir de un modelo, porque no hay modelo concebible del “encuentro” entre procesos independientes o relativamente independientes en toda configuración histórica concreta (sea ésta económica, social o simbólica).

Para ilustrar esta tesis se puede tomar el ejemplo de la teoría de las *funciones de reproducción* propias de los sistemas modernos de enseñanza, tal como la presentábamos en 1971.¹ Recordemos primero lo que quería dar a entender aquella teoría de “la acción pedagógica” cuando ponía en relación las caracterís-

¹ Véase, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1971.

ticas sociales de “la acción escolar” con “la reproducción de la estructura de clase” y la “disimulación” o la “legitimación” de esta reproducción: hechos empíricos, que parecían no tener vínculos o que no se hubiera pensado en describir, aparecen en su *interdependencia sistemática*, cuando se los reconstruye dentro de un modelo reproductivo. Pero se trata esencialmente de responder a las objeciones que el texto de 1971 había suscitado (especialmente a la objeción de “funcionalismo extremista” o de “funcionalismo de lo peor”) mostrando que esas objeciones descansan sobre una interpretación del modelo de *la reproducción* que desconoce que su función teórica de descripción de una realidad histórica se ejerce *dentro de los límites de las hipótesis de construcción del modelo*. La autonomía metodológica de las relaciones entre “acción escolar” y “reproducción de la diferenciación social” que permite la construcción de estas relaciones en sistemas (y, de ahí, que permite comprender la fuerza reproductiva que deben a su funcionamiento sistemático), no debe hacer olvidar que este sistema de reproducción tiene un “exterior”, o lo que es lo mismo, que su perfección sistemática no es obtenida más que por la transición hacia un punto límite. El análisis de la escuela como sistema de reproducción y de autorreproducción, no excluye sino que requiere el análisis de lo que queda fuera del modelo, es decir, *la historia social de la Escuela y la historia de las relaciones de clase*.

A decir verdad, en el texto de 1971 son *dos modelos* de reproducción sociocultural (teóricamente independientes) los que eran utilizados para dar cuenta de los vínculos históricamente tejidos desde el siglo XIX entre *a)* la acción autorreproductora de la Escuela y *b)* la continuidad intergeneracional de las estructuras más generales de la repartición de las desigualdades sociales y culturales entre grupos en una sociedad de clases. Aunque los autores de *La reproduction* se vieron conducidos en este texto (para describir mejor el fortalecimiento recíproco que cada una de estas dos mecánicas reproductoras obtenían de su encuentro con la otra) a presentar como un cuasi sistema su acomodamiento mutuo, son en realidad dos modelos distintos de reproducción los que eran empleados, y esto por el simple hecho de que la historia ha permitido muchas veces verlos funcionar por separado. El primer modelo da cuenta de la fuerza de *autorreproducción* de los sistemas de enseñanza al relacionar los rasgos de la

acción escolar (formación de agentes, técnicas de transmisión, de control y de selección) que concurren sistemáticamente en la perpetuación de una cultura escolar y en la fijación de sus características (estandarización, comentario, reivindicación del monopolio de la legitimidad cultural); este modelo es, al mismo tiempo, demostración histórica, en la medida en que lleva a observar el paralelismo entre institucionalización de un sistema de enseñanza (especialización y profesionalización de los agentes) y fortalecimiento sistemático de los rasgos de la cultura escolar. El segundo modelo, más general y del cual todo sociólogo (marxista, weberiano, paretiano, schumpeteriano o parsoniano) se ha servido siempre más o menos explícitamente, es el que permite construir como sistema de *reproducción social* el conjunto de procesos y estrategias que tienden a asegurar, de una generación a otra, la renovación de las ventajas y beneficios, de las exclusiones y coacciones cuya configuración general define las relaciones entre clases dominantes y clases dominadas.

La tesis del texto no es evidentemente que esos dos modelos estuvieran unidos en un *hipermodelo* de la reproducción sociocultural cuya validez transhistórica permitiría describir en cualquier sociedad y en cualquier época las funciones de reproducción social cumplidas por la acción escolar. La tesis sería históricamente falsa y es sorprendente que a veces se hayan fundado en ella objeciones con respecto a esta lectura. El texto describe solamente las asociaciones reproductoras que el *encuentro histórico* entre los dos modelos así como su ajuste recíproco han tendido a estabilizar desde el siglo XIX. La figura funcionalmente estable de este encuentro casi no se aplica más que a "la edad de oro" de la escuela burguesa (en Francia, a finales del XIX y primera mitad del XX); es decir, en el momento "orgánico" en que la ilusión burguesa de la meritocracia escolar conoció su pleno rendimiento social y simbólico. En efecto, la idea central del texto radica en que la contribución fundamental de la Escuela a la reproducción de las diferencias de clase es, en primer lugar, una contribución ideológica, a saber, la "legitimación" de las diferencias de rango en la jerarquía social que produce, por la ideología igualitaria y sus criterios aparentemente neutros de selección, una instancia de "certificación" social cuyo funcionamiento real produce invisiblemente las diferencias de oportunidades que los individuos creen consustanciales a su origen de

clase. La eficacia social y simbólica de este encuentro no debe disimular que es históricamente reciente. Las dificultades en el acuerdo de los dos modelos que se han acumulado a lo largo de la última década, permiten en todo caso revelar de dónde surge el cambio histórico: ninguno de los dos modelos reproductivos lo llevaban consigo como una “contradicción fecunda”. Pero para aprehender mejor cómo el cambio ocurre siempre “desde el exterior” de los sistemas de reproducción, tenemos primero que precisar, con algunos ejemplos, lo que hace la coherencia estructural y funcional de cada uno de los dos modelos.

EL MODELO AUTORREPRODUCTIVO DE LA ACCIÓN ESCOLAR

Modelo sólo designa aquí un *marco de descripción conceptual* en el cual toda una serie de procesos reproductivos y de interdependencia funcionales, susceptibles de ser obtenidos con una gran regularidad en el funcionamiento de los sistemas escolares, ganan en ser integrados, ya que se vuelven más inteligibles. La *fuerza social* que estos rasgos (tanto institucionales como culturales) manifiestan en la persistencia histórica o la recurrencia comparativa de una sociedad a otra, permanece incomprensible mientras éstos no sean vinculados a la *fuerza sistemática* que la interdependencia funcional les proporciona dentro del funcionamiento y reproducción de una estructura. Hay, en efecto, presunción de sistema desde el momento en que un conjunto de rasgos está estructuralmente vinculado al ejercicio y a la perpetuación de una función. Evidentemente, semejante vinculación debe ser empíricamente confirmada en una serie de fenómenos históricos: resistencia de los rasgos a la alteración experimentada bajo la influencia de causas externas, aparición independiente de toda “influencia” de los rasgos faltantes interpelados por la estructura en su conjunto, reaparición de rasgos funcional y estructuralmente equivalentes a los que acciones exteriores han hecho desaparecer, reproducción por procesos internos de las condiciones sociales de funcionamiento del conjunto del sistema, etc. La *fuerza de autorreproducción* de la cual se puede acreditar un sistema social dotado de tales caracteres no designa evidentemente una entidad metafísica, una “ley de la historia”, o una cuasi “fuerza vital”; es solamente un *principio metodológico*

de la descripción de fenómenos observables, cuyo fundamento se verifica en las anticipaciones de funcionamiento que aquél autoriza (por ejemplo cuando permite prever la reintegración o la neutralización que el sistema escolar impondrá a las innovaciones pedagógicas introducidas en su seno o bien las readaptaciones que preservan sus funciones principales y de las cuales será capaz frente a modificaciones de su entorno social).

Lo que describimos aquí no es otra cosa que el esquema estructural-funcionalista que Max Weber aplicaba al análisis de la "rutinización" eclesiástica del mensaje profético originario, es decir, al proceso que asocia funcionalmente la constitución y la imposición de un cuerpo de doctrina con la característica de una burocracia sacerdotal. Es este esquema el que, transpuesto a la cultura y la institución escolares, proporciona los lineamientos del modelo de la autorreproducción escolar. Nada sorprendente en efecto, si un sistema de enseñanza institucionalizado, que comparte con las instituciones religiosas con vocación universalista (iglesias) algunas grandes funciones sociales y simbólicas (encuadramiento de las masas, división del territorio en zonas, perpetuación en el tiempo, reivindicación de un monopolio de legitimidad simbólica), es históricamente llevado a producir mecanismos *análogos* de autorreproducción: especialización y conformización de sus agentes de difusión (incluso la creación de un cuerpo de funcionarios), minimización de la deformación del mensaje en el transcurso del tiempo o a través del espacio (estandarización). Volveríamos a encontrar evidentemente algunos de estos rasgos en los partidos políticos con vocación universalista (o totalitaria) en la medida en que su estructura obedece a las mismas coerciones funcionales, en particular la reivindicación de un monopolio de la legitimidad simbólica. Citemos solamente algunos rasgos asociados a estos modelos y cuya observación histórica o medida estadística hacen ver igualmente la fuerza de recurrencia.

El vínculo entre los intereses (materiales y simbólicos) de un cuerpo de especialistas, los efectos y los instrumentos de su acción simbólica

La historia de las iglesias burocratizadas ilustra hasta la saciedad la estrecha vinculación entre el refinamiento creciente en la defi-

nición de *la ortodoxia* (legitimidad religiosa de institución) y el interés de los *funcionarios* de lo sagrado en descalificar a los difusores que compiten en el terreno de los bienes de salvación (hechiceros o nuevos profetas) y que se apoyan en otro principio de la legitimidad (carismática). De la misma manera la estabilización de una *cultura escolar* por la glosa y la reiteración tiende a legitimar contra las pretensiones de todos los demás emisores culturales (no hace mucho los creadores, hoy en día los medios masivos de comunicación) la reivindicación emitida y organizada por los cuerpos profesoriales de monopolizar la difusión de la cultura legítima. Los instrumentos técnicos de lucha contra la herejía (fijación de los "textos canónicos", catecismos, estereotipia de la predicación) tienen sus homólogos exactos en la acción escolar (textos del programa, manuales, estandarización de la retórica y del comentario profesoral). Las actitudes profesionales que se expresan en estos instrumentos de influencia y de autoconformación, al mismo tiempo que producen y reproducen su homogeneidad, son paralelas en un cuerpo sacerdotal y en un cuerpo profesoral: la *certitudo sui* que garantiza al funcionario su función en la institución, engendra toda una serie de rigideces mentales y conductuales que no son otra cosa que las "tareas" asignadas al "puesto" ocupado en una burocracia que organiza una imposición y una reproducción simbólicas, pero que son vividas de manera profunda por el funcionario que ocupa el puesto como creencia personal, trátese del apego a la verdad y a la unidad del dogma, de la alergia a las desviaciones y a las competencias culturales o espirituales, o del respeto a la "capacidad" y a la jerarquía de las capacidades tal y como las estratifica la institución. Este paralelismo no podría explicarse (aunque haya sido favorecido en Occidente) por la filiación histórica entre clero y profesorado, ya que el desarrollo de las instituciones escolares presenta los mismos rasgos en contextos históricos muy diferentes (sistema mandarinal de certificación por el examen vinculado al aparato de estado en China). El modelo de asociación de estos rasgos es sin duda bastante general, ya que vale también para la asociación entre la codificación del derecho y el desarrollo de los cuerpos de letrados especializados, pero permite sin duda una sistematización y una autorreproducción tanto más profunda cuanto que ha podido emanciparse más con respecto a los demás

subsistemas sociales —lo que es mucho más frecuentemente el caso de las instituciones escolares o religiosas que el de las instituciones jurídicas o políticas.

El vínculo entre el carácter sistemático de una legitimidad de institución y la fuerza simbólica de la cual dispone para imponer su reconocimiento social

Salvo el caso de emergencia de legitimidades carismáticas, siempre inestables y esporádicas mientras no se “rutinicen” en instituciones o tradiciones, la fuerza propiamente simbólica de una legitimidad organizada y durable se debe a la *circularidad* de su funcionamiento y al carácter *cíclico* de su reproducción. Cada elemento de un sistema simbólico que dispone de un reconocimiento social (crédito de legitimidad) obtiene en efecto su valor a la vez de su asociación con otros elementos de los cuales cada uno está en la misma situación de dependencia, y de su posición en un proceso de reproducción en que el estado antecedente legitima al estado subsecuente. En un sistema escolar, por ejemplo, los profesores son percibidos como agentes pedagógicos *legítimos* porque hablan en nombre de una institución *legítima* (la Escuela con su pasado y su continuidad) que los habilita para comentar mensajes *legítimos* (las obras consagradas o los saberes autorizados) ante auditorios *legítimos* (a quienes se supone aptos para recibir esta lección y, entre ellos, los más conformes a quienes se supone aptos para reproducirla volviéndose maestros a su vez). Sea cual sea la disparidad de su calificación personal, los profesores, al igual que los sacerdotes, deben el reconocimiento social de su legitimidad al sistema institucional y simbólico en el cual funcionan y están garantizados como tales. Pero todos los demás elementos de este sistema circular son también tributarios de una legitimidad transitiva: la percepción social de la Escuela como institución legítima de difusión de la cultura debe una parte de su fuerza a las representaciones de legitimidad ligadas a las obras y al personal que ella legitima, etc. La organización de un simbolismo en sistema transitivo y reproductivo, añadiéndose a los medios sociales e institucionales (coerción, relaciones de fuerza entre grupos, reglas jurídicas) que constituyen la fuerza primera de un simbolismo, en la medida en que precisamente no

aparecen nunca como tales, proporciona siempre un aumento de fuerza simbólica. La configuración circular de los grandes sistemas de legitimidad hacen circular en todo el sistema, al mismo tiempo que la opacidad sobre el fundamento o el principio primero de la legitimidad, oportunidades acrecentadas de reconocimiento social. La tautología lógica es una mecánica sociológica perfectamente eficaz en la imposición y la reproducción de valores.

El vínculo entre la tendencia a la autonomización de las instituciones escolares y su fuerza de imposición y de autorreproducción

La tendencia de las instituciones escolares y de los cuerpos profesoraes a independizarse de las demandas y controles sociales (incluidos los que le han dado nacimiento) tan pronto como se encuentra constituido un mínimo de especialización profesional de los transmisores y de consolidación del *corpus* por transmitir, es perfectamente visible a largo plazo o en la comparación histórica. Los historiadores de la educación pueden así puntualizar la historia escolar de un país con las distancias sucesivamente tomadas por la Escuela con respecto a los diversos sistemas o grupos sociales que han conseguido periódicamente imponerle un programa, una organización o una renovación pedagógica (para Francia, “escuela latina” del clero merovingio, escuela carolingia, escuela de los clérigos y corporación medieval, escolarización de la juventud laica por la escuela del humanismo, escuela jesuita, escuela revolucionaria, luego napoleónica, etc. . .). Es en esta tendencia a la autonomía en la que Durkheim, en *La evolución pedagógica en Francia*, hacía descansar la durabilidad y la persistencia profunda de los modelos escolares en medio de las reestructuraciones institucionales o ideológicas (formas de ejercicio, hábitos mentales, formalismo).

De ello se desprende, primero, una tensión recurrente con las exigencias y los valores de los demás sistemas sociales. Weber había analizado las tensiones específicas que engendra la autonomía de los sistemas de pensamiento y de la organización religiosa con respecto a las demás “esferas” de la acción social (económicas, políticas, estéticas, eróticas, etc. . .), poniendo de manifiesto, por referencia a estos tipos ideales de conflictos, las grandes

racionalizaciones de la vida religiosa como otros tantos tratamientos históricos de una tensión engendrada por el modelo de la autonomía de los valores religiosos (“huida fuera del mundo”, “ascetismo secular”, “misticismo secular”, etc. . .). De igual manera, el motor interno de la historia de las instituciones escolares, cuya fuerza se acrecienta con la sistematicidad de los medios de autorreproducción de los cuales están dotadas, engendra y reengendra con una gran regularidad histórica una tendencia a independizar las prácticas y los valores escolares de las que desarrollan los demás subsistemas sociales. Un umbral institucional decisivo en esta marcha hacia la autonomía es el que proporciona a la institución escolar la plena maestría de los instrumentos y las reglas de autorreproducción, con el monopolio de la formación completa de los agentes de la institución y de los criterios de ingreso en el cuerpo. Se observará que ahí también la Escuela, como la Iglesia, ha conseguido muchas veces el reconocimiento social de este monopolio de manera más completa que otros cuerpos profesionales, con un aumento en las oportunidades de desarrollo del espíritu de cuerpo que acompañan a este monopolio. Una infinidad de rasgos recurrentes de la cultura escolar, que son descritos muchas veces en orden disperso o relacionados con causas ocasionales, se comprenden mejor en este modelo de la autorreproducción escolar. Tomemos solamente tres ejemplos:

La ruptura de la educación escolar con los demás circuitos sociales de la socialización

La separación completa del mundo de la Escuela y del resto de la vida social, que a menudo es denunciada hoy en día como un rasgo coyuntural de la “crisis” de los sistemas modernos de enseñanza, reaparece en realidad en todo tipo de contextos históricos. La Escuela ha estado a menudo más cerca que hoy en día de la “institución total” (en el sentido de Goffman) en las épocas en que, llevada por una renovación pedagógica que engendra una fuerte creencia social en las virtudes formadoras del “escuelamiento”² ha podido darse instrumentos más fuertes

² “Ecolage”: acción de poner al alumnado en escuelas y obligarlo a permanecer dentro del recinto escolar. Equivale a acuartelamiento.

de "atrincheramiento": recinto, internado, completo control del horario infantil y adolescente (colegios de los siglos XVI, XVII y XVIII o liceos del siglo XIX en Francia).

La cultura escolar como estandarización y "neutralización" de las materias impartidas

La variación histórica de los contenidos de la cultura escolar (por ejemplo, en Francia formalismo lógico de la enseñanza medieval, cultura humanista del Renacimiento, formalismo retórico de la pedagogía jesuita, introducción de las ciencias y técnicas en los siglos XVIII y XIX, etc.) no impide al *modo escolar* de transmisión de ejercicio y de examen imponer a contenidos extraordinariamente diversos el sello común y siempre reconocible (en China como en Occidente) de la "neutralización" de la banalización (rutinización). Lo que los escritores o reformadores pedagógicos (Rabelais, Rousseau) describen como una perversión es en realidad un rasgo funcional de toda *cultura de institución*. El embalsamamiento de las obras por los profesores-sepultureros, la neutralización por el comentario, que Sartre denuncia polémicamente, no es otra cosa que el proceso de estandarización cultural asumido funcionalmente por la institución y puesto en práctica en la retórica de sus agentes. Todo aquello de lo que se apodera la Escuela entra en una historia cultural específica sea cual sea su origen: el culto escolar de la latinidad y de la lengua latina que ha marcado, desde el Renacimiento, la historia de la Escuela francesa, ha sellado sin duda la muerte del latín como lengua de relación y como lengua hablada impidiéndole actualizarse. La *deshistoricización de la cultura latina*, tomada como base de la legitimidad cultural por siglos de tratamiento y retratamiento escolares, todavía se percibe hoy en día en las costumbres intelectuales de las generaciones del siglo XX que han resistido mucho tiempo a la recuperación por la antropología o el comparatismo del material romano: esta restitución de la cultura latina a la vida de la Historia no podía ser considerada más que como un crimen iconoclastico (véase los profesores tradicionales frente a la obra de Georges Dumézil).

La fuerza propia del modo escolar de transmisión cultural

El análisis de los mecanismos sistemáticos y coordinados de los cuales dispone una instancia institucional como la Escuela permite sin duda disipar una ilusión sobre los poderes respectivos de los cuales disponen, en materia de reproducción cultural, la *acción escolar* de tipo institucional y la *acción pedagógica* de tipo difuso. El sentido común, de acuerdo con una cierta etnología espontánea, otorga muchas veces a la acción de socialización que se ejerce en el conjunto de un grupo sin especialización de los agentes educativos, una gran fuerza social para asegurar la continuidad cultural de una generación a otra. La legitimidad de "memoria perdida" sobre la cual se apoya una socialización sin escuela ni programa, sin especialización de los momentos y espacios del aprendizaje, pasa (a causa de su misma invisibilidad y su carácter englobante) por ser más capaz de economizar los sobresaltos de la historia a los grupos que le confían su reproducción. La educación difusa de las sociedades arcaicas o de los grupos iletrados de las sociedades tradicionales sería así el motor de su continuidad cultural, la cual se supone más fuerte, más conservadora, más autorreproductora. En realidad es creer, con respecto a la "fuerza de tradición", en lo que la tradición cree y dice de sí misma. La puesta en evidencia por la etnología de que existe una historia de las "sociedades sin historia" debería hacernos más cautos. Se descubre, tan pronto como uno se atreve a hacer la hipótesis, que muchos rasgos, modelos, ritos, de los cuales una educación o una iniciación de tipo tradicional proclaman la antigüedad, no tienen más que algunas generaciones de edad histórica. "Los antiguos" de los cuales se reclama la educación tradicional constituye una fórmula mágica de desaparición de la historia más que un indicio objetivo de su lentitud o de su inmovilidad. La memoria institucional y escrita, que la Escuela recapitula y refina hasta la saciedad en sus ejercicios, proporciona instrumentos de protección de la ortodoxia mucho más eficaces que una tradición oral, finalmente más receptiva a la innovación, porque puede olvidar más rápido los momentos de ruptura. La "memoria perdida" es muchas veces una pérdida de memoria cómoda para la legitimación de las innovaciones: las tradiciones evolucionan como quien no quiere la cosa. Por su parte, la Escuela tiene todos los medios de censura y de vigilancia para asegurarse de que la reproducción sigue su camino.

EL MODELO DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Podemos ser más breves con respecto a este modelo de reproducción en la medida en que es de un empleo general en las teorías sociológicas (inclusive en aquellas que no lo mencionan explícitamente). Constituye, en todo caso, el esquema de referencia de la mayor parte de las preguntas que se hace el sociólogo sobre la diacronía y técnicas de tratamiento de datos a través de las cuales trata de responder. En efecto, ¿en qué consiste atribuir (en una tabla de movilidad social intergeneracional o en un cuadro de elecciones matrimoniales que cruza la categoría social de un cónyuge con la del padre del otro) las distribuciones observadas a “la hipótesis de independencia” (distribución al azar en cada generación en un caso o revoltijo en el otro), sino en tratar de apreciar la parte de reproducción social que manifiestan estos fenómenos? Como son pocos los procesos intergeneracionales que no revelan fuertes dosis de “herencia social” o de renovación global de las relaciones sociales entre grupos o clases, el modelo de la reproducción social sigue siendo, por lo pronto, el que permite interrogar de manera más sistemática la serie completa de estos procesos. Sería dejar escapar la figura de conjunto de estos dispositivos de translación en el tiempo, el no tratar como sistema el conjunto de sus interdependencias.

El motor explicativo de este modelo no tiene nada de misterioso y puede, en este caso, enunciarse de manera indiferente en términos de determinismo estructurales o en términos de organización estratégica de las acciones sociales: si toda estructura social se define por un sistema de diferencias (económicas, políticas, simbólicas) entre grupos y define en consecuencia un sistema de relaciones desiguales entre esos grupos, las estrategias de los grupos o linajes favorecidos que se orientan en cada generación en función de la renovación en el grupo o linaje de sus oportunidades sociales positivas disponen siempre de más medios, más información, más alcance, en pocas palabras más eficacia, que las estrategias inversas (de movilidad social, de igualamiento de las condiciones o de subversión del conjunto del orden) llevadas por grupos desfavorecidos que intentan escapar a sus oportunidades sociales negativas. Se puede escrutar este esquema teórico o someterlo a prueba históricamente; no encierra en sí una “contradicción interna” capaz de superarlo en su contrario: sus per-

turbaciones siempre son importadas de otra parte: otras lógicas sociales, léase incluso irrupción en el juego de la reproducción social de movimientos o grupos ajenos al espacio de juego; las grandes recomposiciones sociales, antes del choque de las industrializaciones europeas, siempre se debieron a choques exteriores (invasiones, conquistas).

Si esta hipótesis teórica no abarca toda la realidad histórica, permite al menos identificar las causalidades más eficaces de su continuidad: ningún sociólogo jamás dudó de la fuerza de resistencia (a la innovación, a la evolución o la revolución) que dan a un conjunto de mecanismos y de estrategias de reproducción su movimiento de conjunto y el efecto acumulativo de sus interdependencias. La estratificación de una sociedad en clases, castas o "estados", como el tratamiento social de la diferencia de sexo, son incluso más claros cuando se los describe a través de los procesos que los llevan de una generación a otra (técnica de crianza de los hijos, de formación, de transmisión de los patrimonios o de los signos de pertenencia, etc.) que cuando se les quiere retratar en *flashes* sincrónicos.

Evidentemente, nadie duda tampoco de que muchos procesos no sistemáticos que son incompatibles con el de la reproducción social pura y simple porque obedecen a una lógica de desarrollo en el tiempo que es independiente de ella (ya sea ésta tecnológica, económica, institucional o simbólica), no vengán a perturbar sin cesar la ordenación formal de la renovación de las relaciones sociales o de la continuidad de los linajes.

Es al historiador, no al sociólogo, al que toca describir la renovación de las *configuraciones* producidas por el encuentro de estas lógicas y de estos movimientos heterogéneos: es justamente porque ninguna sociedad puede ser concebida como un supersistema integrado (un organismo) que existe un campo de la descripción histórica; es porque existen subsistemas de reproducción sistemática que existe un campo para la *teoría* o la *tipología* sociológicas. Es porque estas dos tareas se interpelan mutuamente que se puede ver al sociólogo ir en busca de historia social, o al historiador interesarse a su vez en sus historias sectoriales o sus largos períodos en describir sistematicidades que siguen su camino reproductivo.

Sin embargo, con respecto a este modelo, debe aclararse la ambigüedad que confunde al menos dos procesos bajo la ape-

lación de “reproducción social”, enredando con ello la mayor parte de los debates llevados a cabo en este terreno. En efecto, a menudo se oponen a la afirmación de que “hay reproducción social” (en una sociedad o una época dadas) ya sea pruebas de “movilidad social” (indiscutibles, puesto que casi no existen casos históricos de los cuales estén excluidas, salvo quizá en las sociedades de casta, y quizá ni eso. . .), ya sea cualquier deformación de la estructura social en el tiempo. Sería sin duda exigible de quien emplee el concepto de “reproducción” que conteste primero a la pregunta *¿qué es lo que se reproduce?* cuando afirma que procesos reproductivos se constituyen como sistema.

La reproducción de las relaciones sociales de desigualdad no se confunde con la reproducción de la desigualdad de las oportunidades de los individuos según su origen social

En otras palabras, la variación o la repetición de las trayectorias que llevan a los individuos, de una generación a otra, a posiciones diferentes o idénticas a las de sus padres, no podrían como tales confirmar o refutar la hipótesis de la reproducción de las estructuras sociales. Incluso si “la herencia social” de las oportunidades individuales en los linajes familiares constituye un mecanismo de estabilización de la reproducción de las estructuras de las desigualdades colectivas, no basta para definirla, y Pareto incluso veía en el obstáculo que esa herencia pone a una renovación óptima de la composición de las “élites”, un peligro para la dominación de las “élites” sobre las “masas”.

No es necesario ser marxista para percibir que el *quantum* de movilidad social intergeneracional que se puede observar en una sociedad no permite prejuzgar el grado y la forma de las relaciones de dominación de una clase o de un grupo sobre otro. Schumpeter enunciaba muy claramente esta diferencia en su teoría de las clases sociales, explicitándola con la metáfora del autobús que sigue siendo el mismo cuando llega a su destino, incluso si a consecuencia de las sucesivas bajadas y subidas de los viajeros en cada parada, ya no lleva uno solo de los que lo ocupaban en el punto de partida. Se puede en efecto —simple experiencia mental— suponer realizado el modelo de la redistribución al azar, en cada generación, de todas las oportunidades

sociales (de ingreso, poder o prestigio) entre todos los individuos de una sociedad sin que esta sociedad, convertida por hipótesis en una tabla de movilidad social perfecta (que realiza la hipótesis de dependencia nula), haya dejado de ser por eso el lugar de una reproducción perfecta de la estructura de las desigualdades colectivas. El hecho de que el hijo del ministro tenga tantas oportunidades de volverse barrendero como las tiene el hijo del barrendero de volverse ministro (o más exactamente, ya que hay más barrenderos que ministros, de que cada uno de ellos tenga una oportunidad de subir o bajar precisamente proporcional al peso de la categoría de llegada en la población activa) podría no cambiar nada en las relaciones sociales entre el ministro y el barrendero. Este modelo de reproducción social no es por lo demás totalmente imaginario, sino a la escala de una sociedad, al menos en las burocracias no hereditarias de algunos cuerpos profesionales: es el que realiza —con algunos inconvenientes pero también con ventajas para el reclutamiento— una burocracia sacerdotal que excluye por el celibato de sus funcionarios la reproducción en los linajes, y que dispone de un mecanismo tan poderoso como lo es la herencia para la reproducción de sus valores y su jerarquía, mediante la formación profesional de sus sacerdotes.

Esta independencia de principio entre las dos reproducciones (de las oportunidades y de las estructuras) conforma toda la ambigüedad política de la ideología de los sistemas modernos de enseñanza, cuando reivindica para la acción escolar un efecto de “democratización de la sociedad” por el solo hecho de su contribución a la movilidad social. Al suponer realizada la meritocracia escolar absoluta, es decir un sistema en el que los individuos que componen las clases privilegiadas ya no serían engendrados biológicamente por los individuos que, en la generación anterior, ya contaban entre los privilegiados, sino en el que subsistiría una estructura de fuertes desigualdades entre los grupos y clases, la maximización de la movilidad social por medio de la Escuela incluso contribuiría a reforzar las relaciones de desigualdad entre las clases, puesto que las legitimaría de manera aún más verosímil.

De ahí que no deja de ser sorprendente el ver a muchos sociólogos de orientación marxista poner en duda o minimizar las pruebas de movilidad social que se pueden advertir en las sociedades más desiguales como si la ausencia de movilidad social

fuera una prueba histórica de la reproducción social. Este procedimiento no deja de recordarnos el de Wright Mills quien, en *The Power Elite*, se obliga a establecer la prueba, poco convincente y sociológicamente inútil, de que existe una fuerte dosis de interpenetración, de interacción y de intermatrimonio en el conjunto de los círculos sociales que dominan la vida política, económica y militar de los Estados Unidos para establecer que existe efectivamente una clase dirigente.

La reproducción social de una estructura no va de lo “igual” a lo “mismo”

Dicho de otra manera, la reproducción social no se confunde con un proceso de renovación puro y simple. La metáfora biológica que encierra el concepto sociológico no debe desorientar la investigación. La reproducción social no es nunca reproducción de una estructura o de un sistema que perduraría, al igual que la “forma específica” de las especies animales, allende y a través del engendramiento biológico. Durkheim ya lo tenía bien claro cuando insistía, en *Las reglas*, sobre la irreductibilidad de la *tipología* sociológica a la *taxonomía* zoológica.

Las diferencias entre oportunidades individuales de éxito escolar o de movilidad social según los grupos (sociales o sexuales), las diferencias o las relaciones de poder entre grupos y la estructura de la estratificación en grupos o clases, no son jamás y en ninguna parte perfectamente inmóviles. El problema de la descripción sociológica es el de no encerrarse en la equivalencia de todos los movimientos y de todos los cambios: es un problema tipológico al que el modelo de la reproducción social aporta un instrumento metodológico. ¿A partir de la intervención de qué tipo y de qué grado de cambio se puede hablar de la reproducción de una estructura? Ninguna historia de los cambios estructurales es equivalente a cualquier otra. El modelo reproductivo no tiene otra fecundidad descriptiva que la de experimentar, a partir de un modelo de estructura definido por sus funciones, la hipótesis de que cambios reales siguen permaneciendo dentro de los límites del modelo, puesto que no alteran las relaciones entre estructura y funciones que lo definen. En otras palabras, el modelo de la reproducción social es un patrón

con respecto al cual se miden los cambios registrados, para concluir que se ha permanecido o no dentro del mismo caso de referencia, que no se ha salido del *tipo de estructura* descrito.

Seguramente, este corte se enfrenta con todas las dificultades teóricas de la construcción de las tipologías en una ciencia social. El interés descriptivo de un modelo reproductivo es función de la precisión de las hipótesis teóricas que establece. Si se define tal modelo con demasiada flexibilidad, es evidente que pierde toda pertinencia histórica. Basta por ejemplo con reducir lo suficiente su precisión descriptiva (o aumentar su generalidad conceptual) para que resulte conveniente a cualquier caso histórico y ya no opere corte entre ellos, no proporcionando así ningún otro conocimiento de relación en su manera de decir lo que pasa: si uno se contenta con definir el modelo como el de una estructura social capaz de asegurar la reproducción de diferencias de poder entre grupos o sexos, tal definición, que podría convenir a cualquier sociedad histórica conocida, ya no tiene alcance tipológico. Decir que una estructura tan pobre se reproduce ya no nos enseña nada y ya no obliga a casi nada en la observación o la medida de los fenómenos, la "ley de hierro de las oligarquías" casi no pertenece más que a este nivel de conceptualización histórica.

Un modelo de reproducción social como el de Marx, que especifica "lo que se reproduce" como la reproducción de las "relaciones sociales de producción", con todo lo que Marx abarca con ello, es por lo contrario un modelo sumamente rico. La tipología puesta así a "prueba histórica" es precisa (la de los modos de producción). El problema es que la historia ha asestado rudos golpes a la hipótesis de que la demarcación entre modos de producción separa, "en último análisis", a todos los tipos de efectos sociales: la transición a relaciones de producción socialistas reprodujo muchos rasgos de las sociedades capitalistas, hasta acentuó —si se le da crédito a Wittfögel— los de las sociedades "asiáticas", mientras que muchos rasgos determinantes de la estructura de clase evolucionaron decisivamente en el marco de relaciones de producción que siguieron siendo capitalistas. Además el modelo marxista pertenece a la familia de los modelos de reproducción diacrónicos que pretenden ser también modelos de la transición de un modelo a otro, en pocas palabras que pretenden hacer modelos de eventuales "leyes de la historia": en lo tocante a esto, la refutación a través de la descripción de

los sucesos históricos es todavía más patente, lo que no tiene nada de sorprendente puesto que la clave de la superación del modelo es una "contradicción interna" al funcionamiento del modelo. Este motor dialéctico supone la lógica hegeliana la cual no es, definitivamente, la del cambio histórico.

Sería prudente concluir de todo esto que un modelo de reproducción no puede pretender ser al mismo tiempo un modelo de cambio histórico, es decir, debe renunciar a querer "logicizar" la historia que no es, en sí, "funcionamiento". Es, evidentemente, un cambio radical de los servicios teóricos lo que se espera de él. Elegido y construido, por transición hacia el límite de mecanismos observados, en un modelo de funcionamiento sistemático, no puede convenir más que a sistemas parciales. Permite entonces interpretar y agrupar a la vez los fenómenos que dependen de su lógica, e identificar las tensiones que se crean entre esta lógica y la de otros procesos, tensiones que pueden llegar hasta desestructurar su funcionamiento sistemático. Así, limitado en su ambición, un modelo reproductivo gana en describir, para el proceso del cual intenta dar cuenta, todos los niveles de la realidad social. Fue por ejemplo una de las características del modelo utilizado en *la reproducción*, la de incorporar la dimensión simbólica del funcionamiento de las relaciones entre Escuela y reproducción social: el tipo de legitimación del orden social que se opera por la influencia de la ideología escolar del "don" y del "mérito" está vinculado al efecto más constante de la selección escolar, el de promover o desalentar desigualmente a grupos sociales portadores de un "capital cultural", desigualmente próximo de la cultura escolar, al imponer y al hacer reconocer sus criterios "iguales para todos" y formalmente independientes de las culturas de clase.

De todas formas, la función heurística de los modelos reproductivos, cualesquiera que sean éstos, depende de su poder de ruptura con una de las prenociones más poderosas de la sociología espontánea, sobre todo en nuestras sociedades que se dicen y se creen de "cambio acelerado". Proporcionan en efecto un marco teórico que obliga a poner a prueba lo más lejos posible la hipótesis de que estos cambios parciales no alteran ciertas relaciones fundamentales entre estructuras y funciones. Esta hipótesis es al menos una protección contra la ilusión de que "todo ha cambiado", de que "ya nada es lo mismo", de que se

asiste a una "mutación inaudita", ilusión, lo sabemos, que constituye en diversos lenguajes (decadencia, progreso, catastrofismo) un principio que organiza poderosamente la percepción espontánea que toda época tiene de su devenir. El *pathos* del cambio es y sigue siendo un obstáculo epistemológico al análisis sociológico: es incluso frecuente el que lo asedie lo suficiente como para subvertirlo en sociología patética.

LA CONJUNCIÓN HISTÓRICA ENTRE EL MODELO DE LA
AUTORREPRODUCCIÓN ESCOLAR Y EL MODELO DE LA REPRODUCCIÓN
SOCIAL: FUERZA DEL SISTEMA E INTERROGACIÓN SOBRE EL SISTEMA

Para describir este encuentro entre los dos modelos se puede construir su asociación en un supersistema de reproducción socio-cultural en la medida en que, desde el siglo XIX, se ve asociarse a sus funcionamientos de manera creciente y las representaciones sociales de estos procesos aglomerarse en una ideología común (meritocracia escolar). En su uso empírico, este modelo de asociación cumple dos funciones: primero, describir y dar cuenta de toda la fuerza social inherente al encuentro histórico al diseñar el campo de las interdependencias entre procesos sociales e ideológicos (contribuciones de la pedagogía, de la selección y de la ideología escolares a la herencia social de las ventajas y desventajas así como a la reproducción de las relaciones entre clases cuya ideología escolar legitima la forma por la idea de que cada uno "merece" el lugar que ocupa); pero también explorar las exigencias del modelo, ya sea identificando los "prerrequisitos" que le hacen falta en otras situaciones históricas, ya sea localizando los cambios exteriores que tienden hoy en día a desestabilizarlo. Un modelo complejo como el de la asociación entre autorreproducción escolar y reproducción social debe a la misma dimensión de los fenómenos que asocia una mayor fragilidad histórica que modelos más limitados, históricamente más continuos o más recurrentes.

No podemos volver aquí sobre el conjunto de los hechos estadísticos, pedagógicos, culturales, ideológicos que la hipótesis de la conjunción de esos dos modelos permite construir sistemáticamente. Se tomarán solamente algunos ejemplos mostrando a) que esta conjunción constituye un *tipo histórico* "fuerte",

es decir capaz de oponer, por la sistematicidad de su funcionamiento, una resistencia global a las fuerzas exteriores que se ejercen sobre cada uno de sus elementos para transformarlos; *b)* que, lejos de impedir la comprensión del cambio, este tipo fuerte permite *interrogar por diferencia* otras configuraciones históricas que presentan otros efectos, por el hecho de la ausencia de ciertos rasgos del modelo completo, o que permiten observar su establecimiento o su decadencia.

El efecto sistemático de la asociación entre autorreproducción escolar y reproducción social

Una fuerza social de resistencia al cambio

Muchas veces ha sido descrita la resistencia que puede oponer a la innovación (pedagógica o institucional) un sistema que admite valores, discursos, intereses y hábitos mentales tan múltiples y que dispone de tan poderosos medios culturales y orgánicos de “reinterpretación” de la innovación. Lo que desarma las reformas que tienden a redefinir el contenido y la organización pedagógicas o el reclutamiento y las funciones de un sistema de enseñanza (véase por ejemplo las viscosidades del “tronco común” en Francia) no es tanto el fin de no recibir (casi siempre imposible para un sistema jurídicamente dependiente) sino la *neutralización* de los rasgos impuestos desde el exterior. La suerte y el devenir de estas reformas ilustran bien un proceso clásico que se encuentra en la base de la resistencia que una estructura autorreproductora es capaz de oponer a los cambios experimentados: es el proceso de la *aculturación* descrito en otra parte. El sistema de equilibrio realizado entre funcionamiento autorreproductivo del sistema y funcionamiento de la reproducción social funciona como una “estructura de recepción” capaz de deformar, reinterpretándolas en su lógica, las importaciones de rasgos o de exigencias que debe experimentar aquella.

Tomemos incluso el ejemplo de la presión histórica más fuerte y en principio la más ajena al modelo, la que cambia completamente el volumen y la composición social de las poblaciones escolarizadas, en otras palabras, el conjunto de los fenómenos asociados a la “escolarización de masa” que marca la historia

de los sistemas escolares de las sociedades desarrolladas desde el viraje decisivo del presente siglo. En seguida, se observa que los efectos sociales de la "devaluación de los diplomas" en el mercado de trabajo y la jerarquización de las ramificaciones, que se han multiplicado en un sistema de enseñanza más complejo, aseguran por vías funcionalmente equivalentes la función de *moderador de la movilidad social* que la exclusión escolar realizaba de manera más brutal y más visible en el estado anterior de las relaciones entre estratificación social y admisión escolar. La jerarquía de las ramificaciones y de las instituciones escolares está hoy en día mucho más directamente vinculada con oportunidades profesionales que con la oposición entre escolarización y exclusión o con el tiempo invertido en los estudios. En cuanto una encuesta sobre un sector de la enseñanza y sus oportunidades ocupacionales es lo suficientemente fina, ilustra el paralelismo de la jerarquía de las ramificaciones según su salida y la jerarquía de estas mismas ramificaciones según su reclutamiento social. Es un hecho: desde que la demanda educativa de nuevas categorías sociales encontró los medios de expresarse y transformar el reclutamiento de la escuela, *es todo el sistema de las relaciones entre calificación escolar y estratificación escolar el que, al transformarse, tendió a minimizar los efectos sociales de la primera transformación*. El llamar "reproducción social" a esta aptitud de toda estructura desigual para incorporar los procesos de igualación que debe experimentar en una forma transformada de desigualdades no es pues emplear un concepto metafísico, sino simplemente simplificar la descripción.

Una fuerza social de imposición ideológica

La principal función ideológica que describía *La reproducción* es la de *legitimación del orden social* que la Escuela, que fue un apoyo privilegiado en la difusión de la ideología de "la igualdad de derechos", reforzó paradójicamente al difundir, por la certeza misma de su irreprochabilidad, una representación social de su acción como acción de formación y de selección socialmente neutra y por lo tanto como acción de "democratización" de la sociedad ("la escuela liberadora"). Sin penetrar en

el detalle de esta ideología, ni en su influencia y sus transformaciones históricas, seleccionemos tan sólo un ejemplo que muestra la fuerza que puede ejercer sobre un razonamiento una ideología que asocia los intereses simbólicos de los cuerpos profesoriales y los intereses simbólicos de los miembros de las clases dominantes justificados por la certificación escolar en su rango y su mérito. Es el ejemplo de la certeza (que incluso marca a ciertos sociólogos) de que la escolaridad habría acelerado, al extenderse, la movilidad social. De las dos proposiciones que son ciertas independientemente una de otra —a saber, *a*) que en nuestras sociedades se refuerza la correlación entre nivel de educación certificada por el diploma y lugar ocupado en la jerarquía socio-profesional; y, *b*) que aumenta el nivel de educación escolar, del cual las diferentes categorías socioprofesionales son capaces de asegurar la posición a sus hijos—, se saca fácilmente (olvidándose del fenómeno de la devaluación de los diplomas vinculado a la escolarización de masa) una conclusión que en cuanto a ella es falsa, a saber, que el diploma *desempeñaría un papel creciente en la movilidad social*, lo que desmienten las medidas comparativas o históricas.

La interrogación a partir del sistema de lo que escapa al sistema

La disociación entre autorreproducción escolar y reproducción social

Siempre enseña algo volver a las formas incompletas o incabadas de un sistema de equilibrio, no tan sólo sobre los procesos históricos de la puesta en marcha del sistema (es el análisis regresivo de Marx), sino también, por diferencia, sobre características de otros equilibrios que pueden así ser interrogados sistemáticamente sobre las estructuras por medio de las cuales estos llevaban a cabo funciones comparables. Es, por ejemplo, uno de los efectos de la fuerte unión que se ha operado hoy en día entre la Escuela y la reproducción social o, si se quiere, una ventaja metodológica de la proximidad adquirida hoy en día entre la demarcación social y la demarcación escolar, nos referimos al hecho de evidenciar, en otras épocas, la importancia de los efectos so-

ciales ligados a su disociación. Se sabe que en la mayoría de las sociedades, las clases dominantes dispusieron de otros mecanismos que la escolarización para asegurar la formación de sus vástagos y transmisión del *know-how* técnico y social exigido por sus prácticas de clases dominantes. Es incluso, a lo largo de la institucionalización y del crecimiento de los sistemas de enseñanza, una tensión específica, de graves efectos tanto en la historia social como en la historia de los hábitos y de la cultura, la que representó la *resistencia* opuesta por "la educación noble" (fundada en el adiestramiento físico y moral y recurriendo con gusto a la colocación y alojamiento en casa ajena, como el *fosterage*) al desarrollo del modo escolar de educación. En el siglo xviii, la frontera social y la frontera de la educación escolar no coinciden todavía. La gente de calidad, nada o poco escolarizada, apenas se distingue por el lenguaje de la gente del pueblo: en eso tenemos a la vez la certificación del carácter todavía secundario de la legitimación letrada del rango social y una explicación de la función de marcador social reservada a otros signos (ropa, maneras mundanas o militares por ejemplo).

La perturbación del modelo del encuentro ideal

En la medida en que el encuentro histórico de la acción escolar y de la ideología de la justificación burguesa por el mérito funciona como un modelo del equilibrio entre dos modelos de reproducción, el análisis de este supermodelo permite localizar los procesos exteriores a los dos modelos susceptibles de perturbar de la manera más grave su funcionamiento. De hecho, la función simbólica de legitimación del orden social asumida por la Escuela y su función social de reproducción de las oportunidades individuales no están en equilibrio más que para una determinada dosis de apertura de la acción escolar a las diversas clases sociales. El punto óptimo de su funcionamiento es incluso bastante apremiante: exclusión o mantenimiento de las clases populares dentro de un sector particular del sistema escolar que sólo da acceso a una movilidad limitada o específica; extracción sobre las clases medias de una dosis de movilidad social lo suficientemente importante como para que sea visible y, entre otras salidas, alimentar con personal a la institución escolar misma, sin

exceder lo que de éste puede absorber lo superior de la jerarquía social; plena utilización por sus clases dominantes, para asegurar la continuidad de sus linajes familiares que se disimula y se legitima, del hecho de que el sistema de enseñanza está formalmente abierto a todos. La ideología proclamada por la Escuela de dar a todos sus oportunidades de movilidad y de reconocimiento puede, en este caso específico, exhibir u orquestar tanto más fácilmente la democratización de las oportunidades cuanto que los agentes propagadores de esta ideología (los profesores) son por lo esencial originarios de las clases medias en las que se concentra la movilidad social asegurada por la Escuela. Así, las condiciones sociales del reclutamiento escolar son estrictas; en ellas, las clases superiores pueden ver a la Escuela asegurar a la vez la herencia social de sus oportunidades positivas, y disimular-legitimar esta reproducción por la ideología que proclama realizado el derecho a la retribución de toda parcela de mérito. La precariedad de este equilibrio y la vulnerabilidad del modelo a toda clase de movimientos exteriores manifiestan en la realidad histórica la debilidad de una sociodicea que no puede recurrir, para imponer la legitimidad del orden social, a un principio como el que otras clases dominantes pudieron extraer directamente desde su "nacimiento".

En resumen, hay que abstenerse de tomar el modelo de la reproducción social como un *modelo global* de la sociedad, como una ley o una tendencia que gobernaría el orden del desarrollo histórico: entonces sólo se operaría una simple inversión de la filosofía hegeliana de la historia en una filosofía nietzscheana del "eterno retorno". Por lo contrario, hay que aceptar la idea relativista de que los modelos de reproducción son *modelos aproximados, modelos parciales*, que no se aplican más que a subsistemas de la realidad social. Construidos, por *transición al límite*, haciendo la hipótesis de lo que pasaría si pudiesen llegar hasta el fin de su coherencia, es decir haciendo abstracción momentáneamente de las relaciones conflictivas que mantienen con otros procesos igualmente sistemáticos, los modelos reproductivos descansan pues sobre una *autonomía metodológica provisoria*. Para dar cuenta del cambio, hay que superar este momento de la descripción y poner en relación varios subsistemas de reproducción lo suficientemente independientes como para que sus efectos no puedan dar lugar a un sistema de equilibrio y

de reproducción. El cambio surge siempre *del exterior* de procesos sistemáticos, ya que es lo mismo decir de un proceso que es sistemático o que es reproductivo. Pero ningún sistema social de reproducción es tan global como para que no tenga exterior. En otras palabras, la "sociedad" no es un sistema y es por ello que hay cambio histórico.

TRADUCCIÓN DEL FRANCÉS: THÉRÈSE GARCÍA