

## Editorial

# Pensar las desigualdades educativas tras *La reproducción* de Bourdieu y Passeron: orígenes y actualidad de un clásico

## *Thinking educational inequalities after Bourdieu and Passeron's Reproduction in education, society and culture: origins and relevance of a classic*

Javier Rujas   
Universidad Complutense de Madrid, España.  
javier.rujas@ucm.es

Recibido / Received: 23/08/2021  
Aceptado / Accepted: 24/12/2021



## RESUMEN

La publicación de *Los herederos* y *La reproducción* supuso un antes y un después en la sociología de la educación en Europa y marcó la forma de entender las desigualdades educativas. Cincuenta años después, este monográfico busca reflexionar sobre la importancia del legado de Bourdieu y Passeron en sociología de la educación y en el estudio de las desigualdades educativas, y sobre su relevancia y limitaciones para entender estas desigualdades en la actualidad. Este texto presenta una serie de coordenadas biográficas y sociohistóricas para situar el origen del libro y a sus autores. La sociología de la educación de Bourdieu y Passeron fue el resultado del encuentro entre dos tráfugas sociales con trayectorias similares en un estado particular de los campos sociológico e intelectual francés y de una efervescente actividad colectiva de investigación desarrollada en la década de los sesenta en el CSE alrededor de la educación y la cultura.

**Palabras clave:** La reproducción, Los herederos, Bourdieu, Passeron, desigualdades educativas.

## ABSTRACT

*Reproduction* and *The inheritors* marked a milestone in the sociology of education in Europe and left a long-lasting mark in the way we think educational inequalities. Fifty years later, this special issue intends to reflect on the importance of Bourdieu and Passeron's legacy for the sociology of education and the study of educational inequalities, and on its relevance and limits to understand those inequalities today. This paper introduces the sociohistorical and biographical background of the book and the authors. Bourdieu and Passeron's sociology of education was the result of the encounter between two class fugitives with similar trajectories in a particular state of the French sociological and intellectual fields and of the effervescent collective research activity developed in the 1960s at the CSE around education and culture.

**Keywords:** Reproduction, The inheritors, Bourdieu, Passeron, educational inequalities.

Sugerencia de cita / Suggested citation: Rujas, J. (2022). Pensar las desigualdades educativas tras *La reproducción* de Bourdieu y Passeron: orígenes y actualidad de un clásico. *Revista Española de Sociología*, 31 (3), a113. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.113>

“Veinte años después, todo el mundo está de acuerdo en reconocer como evidente que el sistema escolar reproduce. [...] Pero se hace como si fuera un hecho de la naturaleza. ¡No se puede cambiar la ley de la gravedad! La paradoja es que ahora debo recordar que la ley de la gravedad es lo que ha permitido volar [...] Conociendo las leyes de la reproducción podemos tener una pequeña posibilidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar.»

(Bourdieu, 2002c [1990], p. 77)

La publicación de *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* en 1970 —junto con la de *Los herederos* (1964)— supuso un antes y un después en desarrollo de la sociología de la educación en Europa y dejó una impronta en toda una generación de sociólogos interesados en la relación entre educación, desigualdad y clases sociales. El libro fue el resultado de un trabajo colectivo de investigación, en la década de los sesenta del siglo XX, con el fin de desarrollar una sociología de la educación y la cultura entendida al mismo tiempo como una sociología de la desigualdad y la dominación. Si *Los herederos* expuso las desigualdades educativas en la universidad francesa y la función selectiva del sistema escolar, *La reproducción* propuso un complejo marco teórico para comprender la relación entre el sistema educativo y la estructura de clases. Estos trabajos mostraron la importancia central de las diferencias de capital cultural originadas en la familia, reproducidas y reforzadas por un sistema escolar “hecho para” las clases “dominantes” e indiferente a las diferencias.

Para algunos, el libro se convirtió inmediatamente en un clásico y en marco central para la sociología crítica de la educación y la crítica del sistema educativo (Giroux, 1983). Otros lo percibieron como una lectura “determinista y pesimista” que llevaba a la inacción política (van Zanten, 2006). Asimismo, su gran difusión llevó a una serie de malentendidos y “estereotipos exitosos” (Passeron, 2005; traducido en este monográfico). Medio siglo después, los trabajos de Bourdieu y Passeron siguen inspirando a investigadores de todo el mundo y generando debates y controversias. Conceptos como reproducción social, capital cultural, violencia simbólica, habitus o campo han sido usados ampliamente en investigación social y educativa, generando apropiaciones diversas y nuevas pistas de investigación (André y Hilgers, 2014; Martín Criado, 2004; Reay, 2004; entre otros muchos). Del mismo modo, se han empleado herramientas bourdieuanas para analizar otras formas de desigualdad (género, etnicidad), nuevas formas de reproducción (van Zanten, 2016) o, al contrario, casos de no reproducción relacionados con la movilidad social (Ingram, 2011; Lahire, 1998; Martín Criado et al., 2000; Reay et al., 2010; entre otros).

Cincuenta años después de la publicación de *La reproducción* y veinte después de la muerte Pierre Bourdieu, este monográfico busca reflexionar sobre la importancia del legado de Bourdieu y Passeron en sociología de la educación y en el estudio de las desigualdades educativas, sobre sus recepciones y usos, y sobre su relevancia y limitaciones para entender las desigualdades en la actualidad. Antes de presentar los artículos que lo componen, vamos a ofrecer unas coordenadas sociohistóricas para situar el origen del libro y a sus autores, así como algunas claves de su sociología de la educación.

## EL ENCUENTRO ENTRE DOS TRÁNSFUGAS<sup>1</sup>

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron quedaron para conversar en una cafetería cerca de la estación de Lyon, en París, en el otoño de 1961. Tenían apenas 31 años. Tras analizar la “coyuntura intelectual”, fijaron unos objetivos sociológicos comunes. Este primer encuentro fue el inicio de una colaboración estrecha que se prolongó durante doce

<sup>1</sup> Una introducción más completa a la trayectoria y la obra de Bourdieu puede encontrarse en Moreno Pestaña et al. (2004). Para el caso de Passeron puede leerse Moreno Pestaña (2011).

años (Passeron, 2003, p. 81). Pese a sus ambiciones, probablemente todavía no sabían la importancia decisiva que tendría este encuentro para la renovación de la sociología francesa y de la sociología de la educación. Sus caminos, sin embargo, se separaron en 1972, dos años después de publicar *La reproducción*. Esta separación se mantuvo durante las tres décadas siguientes, aunque persistieran el mutuo respeto y una amistad distante (Passeron et al., 1996; Passeron, 2003; Moreno Pestaña, 2011).

El encuentro lo propició la pertenencia de ambos a redes académicas comunes. En primer lugar, la red de los *normaliens*, los intelectuales formados en la École Normale Supérieure (ENS), selectiva *grande école* dedicada a la formación del profesorado que aseguraba el acceso a la élite intelectual francesa (Bourdieu, 2004, p. 39). Por ella habían pasado, entre otros, Sartre, Aron, Canguilhem, Althusser o Foucault, y en ella impartían sus clases estos tres últimos cuando Bourdieu y Passeron pasaron por allí. En segundo lugar, a través de la primera, ambos se incorporaron a la red de Raymond Aron, que desde 1957 competía en la Sorbona con los otros dos grandes mandarines de la sociología universitaria del momento: Georges Gurvitch y Jean Stoetzel. Aron, pensador liberal-conservador y sociólogo teórico interesado entonces en rodearse de “jóvenes sociólogos competentes” (Moreno Pestaña, 2011, p. 20), fue el artífice o *gatekeeper* de la entrada de aquellos dos jóvenes filósofos en la universidad y en la sociología.

La afinidad que experimentaron Bourdieu y Passeron en su encuentro y en su posterior trabajo no tenía que ver solo con su pertenencia a esas redes, sino también con algo más profundo: una conexión biográfica debida a sus similares trayectorias sociales y escolares (Passeron, 2005, p. 43; traducido en este monográfico). Ambos tenían en común haber transitado de un origen modesto y rural, aunque con cierta movilidad social familiar durante su infancia (o antes) y con ligeras diferencias entre uno y otro, a profesiones intelectuales de alto prestigio (“cuasi-burguesas”, Passeron, 2005, p. 45), gracias, entre otras cosas, a su desempeño en el sistema escolar. Bourdieu, nacido en Denguin, pueblo del Béarn, en el suroeste de Francia, era hijo de un cartero rural ascendido a empleado postal, sindicado y votante “muy a la izquierda”, escolarizado hasta los 14 años, y de una hija de “una ‘gran familia’ campesina” que veía mal su matrimonio con alguien de rango inferior (Bourdieu, 2004, pp. 111-112), escolarizada hasta los 16. Describe su “experiencia infantil de tráfuga hijo de tráfuga” como clave en la formación de sus disposiciones: “muy cercano a mis compañeros de la escuela primaria, hijos de pequeños campesinos, artesanos o comerciantes, con quienes tenía prácticamente todo en común, salvo el éxito que me distinguía un poco, me separaba de ellos una especie de barrera invisible, que se expresaba a veces en ciertos insultos rituales contra *lous empregats*, los empleados de “manos blancas” [...]” (Bourdieu, 2004, p. 110). Passeron, nacido en Niza, provenía de una “familia extensa de agricultores y pequeños comerciantes” (Moreno Pestaña, 2011, p. 11): provenientes sus padres del éxodo rural, su padre había accedido a un puesto de empleado de banca —también sindicado— gracias a su certificado de estudios primarios y su madre era maestra de escuela. Describe su infancia como una “infancia pequeño-burguesa incompletamente desruralizada pero bien escolarizada” (Passeron et al., 1996, p. 284) en la que se alternaban los valores campesinos con los del “racionalismo laico” escolar (Moreno Pestaña, 2011, p. 14), y en la que su madre le transmitió el “gusto por la lectura” y “el deseo de tener éxito en la escuela” (Passeron, 2005, p. 44). La lengua de los padres de ambos autores era el dialecto local de la zona —el bearnés para Bourdieu, la *langue d’Oc* para Passeron (Moreno Pestaña, 2011, p. 11)—, sin lugar ni valor en el sistema escolar ni en la capital, experiencia que sin duda acentuó su interés por las desigualdades de capital cultural y lingüístico.

A pesar de sus orígenes modestos, ambos tuvieron éxito en la escuela, aunque su relación con esta siempre estuvo marcada por la ambivalencia. Bourdieu y Passeron superaron sus estudios primarios con éxito y, a diferencia de buena parte de sus compañeros, se les propuso acceder a la secundaria. Experimentaron, así, de forma directa la diferenciación y selección diferencial que opera la escuela, al ver a sus iguales en origen social eliminados escolarmente en el sistema educativo dual de los años 1940. Passeron (2005, p. 44) describe este hecho como su primera experiencia de una injusticia

social. En el caso de Bourdieu, además, a esta separación se añade la dura experiencia en el internado de Pau, donde vive la ruptura entre ese mundo “violento y rudo [...], terrible escuela de realismo social” y el “mundo de la clase, donde imperan unos valores totalmente opuestos, y unos profesores, especialmente las mujeres, que proponen un universo de descubrimientos intelectuales y relaciones humanas que podemos llamar encantadas” (Bourdieu, 2004, p. 117). Se entiende así mejor que la movilidad ascendente de los autores, ligada a una trayectoria escolar exitosa, no se contradice, como señalan habitualmente los comentarios superficiales, con sus aportaciones teóricas y empíricas ni mucho menos las refuta o desmiente. Más bien, *explica*, junto con otros factores, el interés profundo de Bourdieu y Passeron por los temas abordados en *Los herederos* y *La reproducción*: donde podría verse una contradicción —dos tráfugas de clase denunciando la reproducción escolar a la que habrían escapado— está justamente una clave central de su sociología de la educación, que conecta su trayectoria social y educativa con su obra sociológica.

Ambos realizaron sus estudios secundarios en institutos de Bachillerato (*lycée*) de provincias, en sus regiones de origen, y de allí dieron el salto a los prestigiosos institutos Louis le Grand (Bourdieu, gracias a una beca) y Henri IV (Passeron), los más célebres preparadores para la entrada en la ENS —que marcaron, entre otras cosas, sus distintos “estilos de escritura” (Passeron et al., 1996, p. 310)—. Allí experimentan con fuerza la oposición entre parisinos y provinciales, que aparecerá reiteradamente en sus análisis junto con la clase y el género. En la primera mitad de los años 1950, ambos cursaron sus estudios de filosofía en la ENS en paralelo, sin conocerse, moviéndose en grupos de pares distintos con distintos referentes: Bourdieu, más cercano a “los grupos católicos menos confesionales, lejanos del estalinismo y más proclives a la vida mundana parisina” (Moreno Pestaña, 2011, p. 17), encuentra su referente académico en Ganguilhem, con quien compartía una “afinidad de habitus” por su origen rural y provincial (Bourdieu, 2004, pp. 40-42) y con quien proyecta una tesis que nunca llevará a cabo; Passeron trabó amistad con otros *normaliens* de provincias y del Partido Comunista Francés, influidos por Foucault y Althusser (Moreno Pestaña, 2011, p. 17). La socialización académica, intelectual y política en aquella institución contribuyó a forjar algunas de sus disposiciones, apegos y rechazos comunes, quizá tanto como lo hizo la dura experiencia directa de la guerra de Argelia en la segunda mitad de los años 1950, que alejó a ambos del mundo intelectual parisino y empujó a Bourdieu a publicar su primer libro (*Sociología de Argelia*, 1958) y sus primeros artículos de intervención política (véase Bourdieu, 2002a).

El despegue de la carrera universitaria de sociología, creada en Francia en 1958, les ofreció la oportunidad de reconvertirse en sociólogos a principios de los años 1960, huyendo de las grandes alturas de la filosofía hacia las ciencias sociales, más terrenales, “empíricas” y “científicas”. Cuando se conocen, son, por tanto, también tráfugas académicos. La invitación de Aron para convertirse en su asistente en la Sorbona en 1960 permite a Bourdieu volver a París antes del golpe de los generales, tras unos años de servicio militar en Argelia y como profesor en la Universidad de Argel (Bourdieu, 2004; Moreno Pestaña et al., 2004). En ese periodo en Argelia se inicia en la investigación empírica con datos estadísticos y en el trabajo de campo etnográfico, que a su vuelta pondrá en práctica también en su región natal. Passeron le toma el relevo como asistente de Aron en 1961, cuando Bourdieu se marcha a la Universidad de Lille, momento en el que se conocen. Passeron recibirá más tarde, en 1966, el encargo de dirigir el recién creado departamento de sociología de la Universidad de Nantes, yendo y viniendo de París para poder realizar sus investigaciones.

## LA EFERVESCENCIA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA COLECTIVA

En esos primeros años de docencia en sociología a principios de los años 1960, Bourdieu y Passeron se empapan de la literatura sociológica clásica y contemporánea,

se forman en métodos de investigación –Bourdieu ya desde Argelia– y movilizan sus redes para poner en marcha diversas investigaciones empíricas sobre educación y cultura. Son años extraordinariamente activos y productivos para ambos. Además de multiplicar los proyectos de investigación, reuniendo a su alrededor a un grupo de investigadores jóvenes recién licenciados, desarrollan toda una serie de reflexiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que van publicando y que culminarán con una propuesta de renovación epistemológica de la sociología: *El oficio de sociólogo* (Bourdieu et al., 2005 [1968]). Como recuerda Passeron (2005) en el texto traducido en este monográfico, las investigaciones empíricas sobre la educación y la cultura que desarrollaron en los años 1960 sirvieron de base para armar esta propuesta epistemológica.

Bourdieu, además, publica en esos años los resultados de los estudios realizados en Argelia (Bourdieu et al., 1963; Bourdieu y Sayad, 1964) y en el Béarn (reunidos y publicados como libro muchos años más tarde; Bourdieu, 2002b) y elabora en paralelo su *Bosquejo de una teoría de la práctica* (Bourdieu, 2000 [1972]). Asimismo, en 1964 empieza dirigir la colección *Le sens commun* de la editorial Les Éditions de Minuit, donde se publicarán obras de autores como Goffman, Bernstein, Hoggart, Bajtín, Durkheim, Mauss, Halbwachs, Goody, Panofsky, Cassirer, Benvéniste o Labov, además de *Los herederos*, *La reproducción* y otras obras suyas y de sus colaboradores. En esa misma década de 1960, se casa con Marie-Claire Brizard y tienen tres hijos.

El Centre de Sociologie Européenne (CSE) servirá inicialmente de base para toda esta actividad. El centro lo crea en 1960 Raymond Aron gracias a una subvención de la Fundación Ford, en el marco de la Sección VI<sup>a</sup> de la École Pratique des Hautes Études (EPHE), dirigida entonces por Fernand Braudel, institución que se convertiría en 1975 en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Bourdieu ejerce primero como secretario del CSE, luego, tras incorporarse como director de estudios a la EPHE en 1964, lo codirige junto a Aron, con Jean-Claude Chamboredon y Dominique Schnapper como secretarios y jefes de trabajos («*Le Centre de sociologie européenne 1961-1965*», 1966). Inicialmente el centro incluye líneas de investigación e investigadores muy diversos (entre ellos, Jean Cuisenier, etnólogo encargado de la línea de investigación de estudios mediterráneos, o Michel Crozier, encargado de la sociología de las organizaciones)<sup>2</sup>. Bourdieu y Passeron se encargan de dirigir en el centro varias líneas de investigación relacionadas con la sociología de la cultura (sociología de la educación, sociología de los intelectuales, sociología del público de los museos, sociología de la fotografía), pero también coordinan investigaciones sobre otros temas, como, en el caso de Bourdieu, un estudio sobre la banca y su clientela (1964) o el estudio de Chamboredon y Lemaire sobre los grandes conjuntos de vivienda social en la *banlieue* parisina y la delincuencia juvenil entre 1966 y 1970, en un estilo cercano al de la escuela de Chicago (Chamboredon y Lemaire, 1970; Chamboredon, 1971; Pasquali, 2018).

Entre los colaboradores de Bourdieu y Passeron en el CSE estarán en esos años Jean-Claude Chamboredon, Dominique Schnapper, Robert Castel, Luc Boltanski, Raymonde Moulin, Yvette Delsaut, Monique de Saint Martin, Claude Grignon, Patrick Champagne, Madeleine Lemaire, Francine Muel-Dreyfus, Pascale Maldidier, Jean-Claude

2 Interesantemente, entre los documentos resumen de las investigaciones del CSE publicados en las revistas francesas en esos años aparece el nombre de Raymond Boudon. Aron dirigió su Diploma de Estudios Superiores. Bourdieu, cuatro años mayor que él, le llamó para proponerle encargarse de un estudio: “Un día, Pierre Bourdieu me llama para decirme que Raymond Aron tenía dinero de la Fundación Ford para hacer una investigación sobre los menores del Norte, en Ostricourt. Bourdieu me dijo que a él no le interesaba y me preguntó si quería encargarme yo. Vi en ello la oportunidad de entrar en el universo de la investigación. Fue muy satisfactorio encontrarme implicado en una investigación de campo y descubrir los mecanismos de integración de los menores de origen polaco en la sociedad francesa” (GEMASS, 2012). El informe de esta investigación data de 1962. El nombre de Boudon también aparece poco después junto al de François Bourricaud, cuando ambos se encontraban en Burdeos, entre los profesores universitarios que colaboraron en la distribución entre sus estudiantes de los cuestionarios de las encuestas de Bourdieu y Passeron sobre educación de los años 1960, pero no queda claro que llegase a participar ni él mismo hace mención de ello («*Le Centre de sociologie européenne 1961-1965*», 1966, p. VII). Poco tiempo después (alrededor de 1963), Boudon pasa a formar parte del Centre d'Études Sociologiques, creado y dirigido por Gurvitch en su origen (1945), a quien sucedieron en la dirección Friedmann, Stoetzel y el propio Boudon entre 1968 y 1971, año en que formaría su propio grupo en 1971: el GEMAS (Groupe d'Étude des Méthodes de l'Analyse Sociologique de la Sorbonne).

Combesse o Christian Baudelot, entre otros. [Saint Martin \(2021, pp. 12 y 15-16\)](#) describe así el ambiente del grupo:

Lo que domina mi representación actual de aquellos años en el CSE es más una profusión de ideas y de investigaciones, un lanzamiento casi continuo de nuevos estudios, a veces un retorno sobre investigaciones previas, que un programa de investigaciones en sociología de la educación. El “programa”, de hecho, se revisaba, se ampliaba y reorientaba continuamente aprovechando las oportunidades que se presentaban, se elaboraba progresivamente. [...] Nos impulsaba, creo, al menos durante aquellos primeros años, una dinámica colectiva que nos daba la seguridad y el sentimiento de que formábamos parte de un grupo innovador, entre la pasión por la investigación y cierta forma de compromiso. Las jerarquías no estaban menos presentes en el CSE entre *normaliens* y no *normaliens*, entre parisinos y provinciales o entre hombres y mujeres; y algunas tensiones emergían. Los fracasos aparentes o reales, de hecho, quedaban silenciados en las publicaciones o evocados muy rápidamente en forma de “accidentes” sin una verdadera explicación; algunas investigaciones realizadas no dieron lugar a informes o a publicaciones [...] otras no conseguían una tasa suficiente de respuesta. Al mismo tiempo, la confrontación permanente de las observaciones, los materiales de investigación y las interrogaciones teóricas generaba nuevas preguntas y nuevos estudios.

Los primeros estudios sobre la educación lanzados por Bourdieu y Passeron en el CSE, que serían la base de *Los herederos*, se basaron principalmente en encuestas y datos cuantitativos secundarios, aunque también en entrevistas y observación. Estos primeros estudios fueron muy artesanales, a veces algo improvisados, aunque los cuestionarios se ponían a prueba con frecuencia y se consultaba a especialistas para elaborar las preguntas ([Saint Martin, 2021, p. 10](#)). Las primeras encuestas a estudiantes universitarios se realizaron en los cursos 1961-62 y 1962-63, echando mano de una red de profesores conocidos en distintas universidades francesas: Paul Arbousse-Bastide en Rennes, François Bourricaud en Burdeos, Paul de Gaudemar en Toulouse, Marcel Maget en Dijon y Guy Vincent en Lyon. Bourdieu se encargaría de Lille y Passeron de París. Los resultados detallados de estas encuestas se publicaron en un informe titulado *Los estudiantes y sus estudios*, realizado en colaboración con Michel Eliard, técnico contratado por Aron que se encargó de “la organización y el control de los trabajos de análisis estadístico” ([Bourdieu y Passeron, 1964a, p. 9](#); [Saint Martin, 2021, p. 8](#))<sup>3</sup>. Althusser invitó a Bourdieu y Passeron a exponer sus trabajos en su seminario en diciembre de 1963, poco antes de la publicación de *Los herederos*: en su introducción al seminario destacó rasgos positivos de Bourdieu y Passeron frente a los sociólogos teóricos y empíricos de la época, a los que era hostil, pero también se interrogó provocativamente por el estatus científico de la sociología ([Althusser, 2019](#)) —no es de extrañar que tuvieran presente al maestro marxista y su teorismo al redactar *El oficio de sociólogo*—.

Estos estudios se combinaron con otros más específicos, estudios preliminares o monográficos, por ejemplo, sobre el empleo del tiempo de los estudiantes universitarios (dirigido por Marcel Maget), la relación entre profesores y alumnado (dirigido por Guy Vincent), el “interconocimiento” entre los estudiantes (dirigido por Bourdieu en Lille), las actitudes de los estudiantes hacia los exámenes, o los estudiantes y la política. Los estudios llevados a cabo sobre la relación de los estudiantes con la lengua de enseñanza, que insistían en la importancia del malentendido lingüístico entre alumnado y profesorado en la relación pedagógica y sobre la importancia de la herencia lingüística en el éxito escolar, se publicaron en la obra colectiva *Relación pedagógica y comunicación* ([Bourdieu et al., 1965](#)), que incluía también trabajos sobre la retórica estudiantil (Baudelot), las actitudes de los estudiantes hacia los

<sup>3</sup> Los autores agradecen además su ayuda a otros profesores como Roger Caillois, Jacques Derrida, Jean Molino, Michel Serres, Jean-René Tréanton o Pierre Vidal-Naquet ([Bourdieu y Passeron, 1964, p. 9](#)), prueba de nuevo de la movilización de redes académicas que tuvieron que poner en marcha para desarrollar estos trabajos.

enseñantes y hacia la enseñanza (Vincent) y los usuarios de la biblioteca universitaria de Lille (Bourdieu y Saint Martin). Aprovechando la vertiente mediterránea del CSE, varios seminarios internacionales dieron lugar a un libro poco conocido que reunió un conjunto de estudios monográficos sobre la educación en distintos países y que incluía una reflexión sobre la comparación de los sistemas educativos (Castel y Passeron, 1967)<sup>4</sup>. Diversos investigadores del CSE desarrollaron también investigaciones monográficas que, en algunos casos, se publicaron, como fue el caso de *Puericultura y moral de clase*, de Luc Boltanski (1969), del estudio sobre los estudiantes y la política de Delsaut (1970), de *Las funciones sociales de la enseñanza científica* (Saint Martin, 1971), de *El orden de las cosas. Las funciones sociales de la enseñanza técnica* (Grignon, 1971), del estudio de Chamboredon y Prévot (1973) sobre la primera infancia y la educación preescolar o, más tarde, de *El oficio de educador* (Muel-Dreyfus, 1983). Todos estos trabajos enriquecieron los estudios iniciales del CSE, centrados en los estudiantes universitarios de letras y ciencias humanas, prolongando y profundizando las hipótesis del grupo por medio de otros casos.

## DE LOS HEREDEROS A LA REPRODUCCIÓN

La publicación de *Los herederos* no pasó desapercibida. A medio camino entre el ensayo breve y el informe de investigación, con abundantes datos estadísticos y fragmentos de entrevistas, llegó a vender más de 100.000 ejemplares desde su publicación hasta los años 2000 y sigue vendiendo varios miles de ejemplares al año (Masson, 2005). Contribuyó, de hecho, a constituir “un público de lectores para las obras de ciencias sociales” en un periodo de crecimiento del número de estudiantes (Chapoulie, 2005, p. 14). Generó aprobación, pero también fuertes reacciones de rechazo y fue el inicio del distanciamiento entre los autores y Aron, que temía que el libro diese armas a los izquierdistas radicales y percibía altos “costes sociales” en la movilidad social ascendente y descendente que provocaría el esfuerzo por hacer que los jóvenes desfavorecidos escalasen socialmente (Passeron, 2005, p. 57; y en este monográfico). Como han reconocido sus autores, el libro no decía algo desconocido al cuantificar las desigualdades educativas en la universidad francesa (Bourdieu, 2002c; Passeron, 2005): más bien, a diferencia de otros trabajos, aportaba una explicación de los mecanismos por los que esto ocurría, conectando sus resultados con otros trabajos sociológicos, y combinando métodos (aunque dominasen los datos cuantitativos, se conjugaban con entrevistas y observaciones). Articulaban, así, “mirada fenomenológica y objetivación estadística” (Moreno Pestaña, 2011, p. 30), como se ve, entre otros, en la importancia central que conceden los autores a la relación entre las probabilidades objetivas de llegar a la universidad de los jóvenes de distintas clases sociales y sus aspiraciones subjetivas, que, formadas en su entorno cercano (familiar y de pares), tienden a ajustarse a las primeras representándose la universidad como un destino “normal”, “posible” o “imposible”.

Con frecuencia se ha criticado a los trabajos de Bourdieu y Passeron —como suele criticarse a muchos análisis sociológicos— el no proponer nada para romper con las tendencias de reproducción de la desigualdad que describieron y explicaron. *Los herederos* incluía, sin embargo, una propuesta al final: la de aplicar una “pedagogía racional” que tratase de neutralizar y minimizar “metódica y continuamente [...] la acción de los factores sociales de desigualdad cultural”, explicitando claramente las exigencias

4 Del caso español se encargaría Antonio Linares, miembro del grupo de estudiantes que gravitaba alrededor del profesor José Luis López Aranguren en la Universidad de Madrid en los años 1960. Aranguren invitó a Bourdieu y Passeron a exponer sus estudios sobre educación en julio de 1963 en Madrid. Pocos años después sería una estudiante de Aranguren quien traduciría *Los herederos* al español para la editorial Labor, con prólogo de este (López Pardiña, 2009). Los estudiantes de Aranguren iniciaron la creación de un Grupo de sociología de la educación que quería emular los trabajos de Bourdieu y Passeron en España, pero este se acabó desvaneciendo. Este contacto con Bourdieu permitió también la participación del grupo de Aranguren en el trabajo de campo español para la investigación que dio lugar a *El amor al arte* (Moreno Pestaña, 2011).

escolares y organizando la enseñanza de modo que los estudiantes desfavorecidos pudieran superar sus desventajas, algo que requeriría “voluntad política”, “armarse de los medios institucionales y económicos” necesarios y democratizar “el reclutamiento de los maestros y estudiantes” (Bourdieu y Passeron, 1964b, p. 115). Una “democratización real” debía ir, por tanto, según ellos, más allá de la simple ampliación del acceso a la enseñanza superior de las capas sociales tradicionalmente excluidas de ella. Debía darse también en las propias condiciones de enseñanza y en las prácticas pedagógicas. Así se pondrían “las bases para que todas las clases sociales puedan apropiarse de la cultura escolar” (Martín Criado, 2004, p. 73). Estas propuestas serían pronto interpretadas como “reformistas” por los militantes de izquierda de aquellos años (Passeron, 2005).

Asimismo, Bourdieu, Passeron y su equipo se implicaron a su manera en los acontecimientos de mayo de 1968. Muy críticos con la universidad del momento, aunque también distantes de las proclamas utópicas y revolucionarias de los estudiantes, lanzaron entonces una “Llamada a la organización de los estados generales de la enseñanza y la investigación” donde invitaban a “definir las grandes líneas de un programa” y a discutir una serie de “datos y orientaciones” (Centre de Sociologie Européenne, 2002a [1968]). A esta llamada se sumaron con su firma alrededor de 80 docentes universitarios e investigadores, muchos que no pertenecían al centro (Saint Martin, 2021, p. 21). El CSE produjo una serie de documentos para contribuir a la reflexión de los estudiantes, los docentes e investigadores y promover una verdadera “política de democratización” (véase, por ejemplo, Centre de Sociologie Européenne, 2002b [1968]). Entre los temas abordados en esos documentos estaban “los procedimientos de reclutamiento de enseñantes, el control de los efectos de la herencia de clase por el cambio de los contenidos transmitidos, la crítica del título como criterio exclusivo de competencia, la transformación o la supresión del examen tradicional, el control continuo, el recurso a nuevas técnicas pedagógicas, la transformación de la estructura de las carreras y del reparto de poderes en la enseñanza superior, la supresión de la agregación, etc.” (Poupeau y Discepolo en Bourdieu, 2002a, p. 52)<sup>5</sup>. Passeron cuenta que las noches de la primavera de 1968, se reunía con Bourdieu para acabar de redactar *El oficio de sociólogo* en

“café de jugadores de ajedrez abiertos hasta tarde por la noche y alejados de las manifestaciones de las calles y de las asambleas generales de las universidades, a las que asistían solícitamente la mayoría de los miembros del CSE para difundir folletos de divulgación sociológica que describían las disfunciones de la universidad tradicional, a menudo redactados por Chamboredon y basados en investigaciones en curso”. (Passeron, 2003, p. 113)

Tras los eventos de mayo, se produce la ruptura definitiva con Raymond Aron y Bourdieu crea el Centre de Sociologie de l'Éducation et la Culture (CSEC) para dar continuidad a las investigaciones de su grupo. A diferencia de otros sociólogos del momento, renunciaron a realizar un análisis de los acontecimientos de mayo, algo que haría Bourdieu años más tarde en *Homo academicus* (Bourdieu, 1984, cap. 5). Ese mismo año, él y Passeron reciben la oferta de crear el departamento de sociología del nuevo Centro Universitario Experimental de Vincennes (hoy Universidad París 8-Vincennes-Saint Denis), donde se concentraría el profesorado y el alumnado más movilizado y agitado políticamente, pero Bourdieu rechaza la oferta. Será Passeron quien acepte el encargo junto con Robert Castel (Soulié et al., 2012).

*La reproducción*, publicado en 1970, marcó varias diferencias con el estilo, la estructura y el contenido de *Los herederos*. La prosa era más compleja y enrevesada, en parte, según Passeron, para parodiar el estilo de una cultura académica autosuficiente que consideraba “primaria cualquier preocupación pedagógica por la transmisión de la cultura” (Passeron, 2003, p. 112, 2005, p. 63). El texto se dividió en dos partes. Primero,

5 En 1977, se publicó en español una síntesis de estas premisas para una democratización de la enseñanza firmada por Remi Lenoir (1977), miembro del CSE, en la *Revista de Educación*.



una construcción teórica o “ideal-típica”, formalizada en un conjunto de proposiciones y escolios, que definirían los conceptos de su “teoría del sistema de enseñanza” y sus relaciones (violencia simbólica, acción pedagógica, autoridad pedagógica, arbitrariedad cultural, *autonomía relativa*, cultura legítima, habitus, etc.), según los autores, elaborada y reelaborada durante sus investigaciones, en función de los resultados obtenidos (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 10). Segundo, una discusión del modelo a partir de un análisis del caso del sistema educativo francés empíricamente fundamentado<sup>6</sup>. Esta estructura pudo reforzar la idea de que se estaba construyendo una especie de modelo universal, olvidándose su carácter ideal-típico, pensado para su confrontación con casos históricos concretos, y su fundamentación en trabajos empíricos de los años 1960 sobre el caso francés.

En cuanto al contenido, presentaba una teoría más completa del sistema de enseñanza y de sus relaciones con la estructura de clases. Sin usar aún el concepto de *campo* –que Bourdieu, sin embargo, había empezado ya a elaborar (Bourdieu, 1966) y que desarrollaría después–, esta teoría anticipaba algunos de sus rasgos centrales, como el de *autonomía relativa*, con el que los autores se distanciaban de los reduccionismos economicistas de la época (el del marxismo académico o militante, el de los propios docentes y estudiantes, y el de los tecnócratas y los economistas del capital humano). Era precisamente esta autonomía relativa, argumentaban Bourdieu y Passeron, lo que permitía al sistema escolar, aparentemente neutral, desempeñar mejor su función de selección y reproducción de la desigualdad, apareciendo los éxitos y fracasos escolares como resultado “natural” del esfuerzo y las aptitudes naturales de cada uno.

Asimismo, aunque en *Los herederos* o en *Un arte medio* (Bourdieu, 1965) se habla ya de “herencia cultural”, a la vez por analogía y oposición a la herencia genética o económica, el concepto central de *capital cultural* empieza a usarlo Bourdieu en varios trabajos en 1966 (Bourdieu, 1966a; 1966b; Bourdieu et al., 1966c), todavía sin presentar una definición elaborada. Esta llegará con *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 46), que incluye además varios desarrollos sobre el capital lingüístico y la importancia de las diferencias de las distintas clases sociales en su *relación con el lenguaje y con la cultura* –frente a las aportaciones de Bernstein, usadas y valoradas por Bourdieu y Passeron, que se focalizaban en diferencias internas a los propios códigos lingüísticos–.

Además, se percibe un cierto cambio entre *Los herederos* y *La reproducción* en la forma de explicar las desigualdades reproducidas por el sistema escolar: esta reproducción no se explicaría ya por las condiciones institucionales y materiales de la enseñanza, históricamente variables y modificables; el sistema educativo reproduciría las desigualdades porque esta sería su función, cayendo Bourdieu y Passeron en una forma de funcionalismo crítico (Martín Criado, 2004). En coherencia con ello, se ha percibido también un desplazamiento del pensamiento de los autores sobre las posibilidades de la pedagogía, pasando de una defensa más optimista, aunque nada utópica, de la “pedagogía racional” a una visión más pesimista, como recuerda Diane Reay en su artículo para este monográfico. Parte de este cambio puede tener que ver con algunas variaciones en el contexto político y educativo entre una obra y otra: la percepción crítica de las reformas universitarias de los años 1960, especialmente de la reforma Fouchet (1966), recibida como un intento de frenar la democratización de la enseñanza y en parte causante del revuelo estudiantil que precedió a mayo del 68 (Passeron, 2005, p. 47)<sup>8</sup>; los propios eventos de mayo, en los que, como temía Aron,

6 La presentación en proposiciones lógicas parece haber sido idea de Passeron, inclinado por una tendencia deductivista spinozista (Passeron, 2005, p. 41) también presente en *El razonamiento sociológico* y con la idea de ofrecer una presentación más económica –intención no demasiado lograda– de las tesis del libro que la que se presenta en la segunda parte, más “sinuosa” debido a la escritura a dos manos durante meses, que requirió diversas rescrituras y compromisos entre los autores (Passeron et al., 1996, p. 309-310).

7 Bourdieu desarrollará más tarde, en los años de *La distinción*, la teorización de los tres estados del capital cultural (Bourdieu, 1979b).

8 No hay que olvidar, además, que el mismo año en que se publica *La reproducción* se publica un informe de investigación redactado por Grignon y Passeron (1970) para la OCDE que analizaba críticamente las reformas de la enseñanza superior en Francia antes de 1968, sus “innovaciones”, efectos y resistencias.

los militantes y algunos “herederos”, usaron *Los herederos* para formular una crítica radical de la universidad y denunciar su carácter “burgués” (Passeron et al., 1996, pp. 302-303; Masson, 2005; Saint Martin, 2021), juzgando insuficiente cualquier propuesta de reforma; la decepción frente a las propuestas de una “Universidad crítica” o una educación “libre”, que Bourdieu y Passeron percibían tan irreales como la visión idealizada del sistema educativo como juez *neutral* de aptitudes y méritos contra la que escribían; o las propias reacciones de rechazo ante la publicación de *Los herederos* y los usos deformados o interesados de sus hallazgos (Passeron, 2005).

Por otro lado, la centralidad del concepto de reproducción, desde el propio título, como admitió más tarde el propio Bourdieu (2002c, p. 75), generó una lectura unilateral y simplificada de la tesis del trabajo. Esto facilitó el etiquetado de la obra y sus autores como “teoría de la reproducción” (Giroux, 1983), junto con otros sociólogos de la educación como Bernstein. Formando una tríada con las denominadas “teorías de la correspondencia” y “de la resistencia”, y en consonancia con el abandono de enfoques juzgados “deterministas” y estructuralistas frente al rescate de la “agencia” en las décadas finales del siglo XX, esta clasificación se perpetuó en las décadas posteriores más por su utilidad pedagógica que por su relevancia real para la investigación, enterrando algunas potencialidades de la obra de Bourdieu y Passeron.

Además de olvidar que los autores proponían una teoría sociológica del sistema de enseñanza y no solo de la reproducción, se asoció este concepto con una ausencia de cambio, con una reproducción de lo idéntico o de un orden social completo y a menudo también con intenciones maléficas y conspirativas de las élites dominantes. Los autores argumentaban, sin embargo, que lo que se reproducía, de forma impersonal e inconsciente, sin un plan deliberado, era una estructura o distribución de oportunidades desiguales. Defendían, además, que *puede haber reproducción a través del cambio*<sup>9</sup>: en los años que se sucedieron entre *Los herederos* y *La reproducción*, la escolarización en la enseñanza superior aumentó en Francia, pero, como mostraba la segunda obra, no se dio con ello una “democratización”, sino una “*traslación hacia arriba* de la estructura de las oportunidades educativas de las distintas clases sociales” (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 261); las clases desfavorecidas empezaban a dejar de estar totalmente excluidas de la enseñanza superior, pero parecían canalizarse hacia determinadas facultades y estudios, siguiendo “distintos grados de relegación” más sutiles (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 267).

Asimismo, la idea de *herencia*, una analogía potente para pensar la transmisión de la cultura legítima, pudo dar la impresión de que esta era automática, en vez de un proceso muy complejo que requiere una inversión de energías y ciertas condiciones sociales para completarse de forma exitosa, algo que no siempre sucede y que la sociología puede estudiar. Los autores nunca negaron la existencia de un cierto grado de movilidad social de los jóvenes de clases populares a través del sistema educativo; al contrario, argumentaron que estos casos individuales — entonces excepcionales— eran compatibles con el mantenimiento de las desigualdades entre clases y contribuían, de hecho, a hacer tolerable la reproducción haciendo ver que era posible escalar socialmente por medio del sistema escolar (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 206). Trabajos posteriores incidieron en la importancia no solo de mostrar la tendencia general (estadística) a la reproducción a través de la educación, sino también la diversidad de usos del sistema educativo por parte de distintos grupos sociales y las tensiones entre sus distintas estrategias de ascenso, de protección frente al desclasamiento, de reproducción, de distinción o de reconversión, o los distintos modos de reproducción —no solo escolares— de las clases medias y altas (Bourdieu, 1979a; 1989; van Zanten, 2015; Pasquali y Poupeau, 2018).

<sup>9</sup> En ello volvería a insistir Bourdieu más tarde en su análisis de las transformaciones del espacio social y de las estrategias de reconversión en *La distinción* (Bourdieu, 1979a, p. 145-176).

## PENSAR CON (Y MÁS ALLÁ DE) LA REPRODUCCIÓN HOY: CONTENIDOS DEL MONOGRÁFICO

Los artículos que componen este monográfico han sido escritos por sociólogos y sociólogas de la educación cuyo trabajo conecta de distintas maneras con las preguntas formuladas en *La reproducción*—o en otras obras de sus autores— y dialoga críticamente con ellas. Sin caer en alabanzas y repeticiones rituales, en críticas estereotipadas o en debates escolásticos, realizan aportaciones teóricas, metodológicas y empíricas interesantes y novedosas sobre temas y contextos nacionales diversos —aunque predomine el español—, y empleando metodologías variadas.

El monográfico se inicia con reflexiones más generales que permiten situar la obra en su contexto y evaluar su relevancia e interés para comprender las desigualdades educativas en la actualidad. Abre el monográfico una reflexión sociológica retrospectiva de Jean-Claude Passeron sobre los orígenes de *Los herederos* y *La reproducción*, situándolos en su contexto histórico e intelectual y en el contexto sociobiográfico de ambos autores. Reflexiona también sobre sus conceptos, preguntas y métodos, sobre sus aportaciones y resultados, y sobre su recepción y los malentendidos que generaron. Explica con detalle cómo estas dos obras se elaboraron en un contexto de renacimiento de la sociología francesa tras la Segunda Guerra Mundial, recuperando en parte la olvidada herencia durkheimiana, así como elementos de Weber y Marx. Fuertemente influidos por la filosofía de la ciencia de Bachelard y la epistemología histórica de Canguilhem, por el estructuralismo lingüístico y antropológico, por la historia cuantitativa de Simiand o Labrousse y la de la Escuela de los Annales, *Los herederos* y *La reproducción*—argumenta Passeron— no solo cuantificaron las desigualdades de acceso a la universidad en los años 1960 en Francia —mediante el cálculo de probabilidades “objetivas” (condicionales)—, sino que pusieron en relación estos datos con otros enfoques y trabajos previos o contemporáneos (como la sociología del interaccionismo simbólico estadounidense o la de los británicos Bernstein o Hoggart). Los temas abordados en sus estudios sobre educación conectaban con elementos biográficos y del contexto histórico vivido por los autores en las décadas anteriores: ambos habían oído en su juventud los debates sobre la “cuestión escolar” y la democratización en la postguerra, y los discursos docentes sobre el valor liberador de la educación republicana, al tiempo que habían percibido la función selectiva de la escuela en el paso de la primaria a la secundaria. Los trabajos de Bourdieu y Passeron tuvieron un gran éxito y se convirtieron en *bestsellers* —especialmente *Los herederos*—, generando reacciones muy diversas en el público académico y activista, entre los sociólogos, los docentes y los estudiantes. Suscitaron el interés de algunos marxistas, al poner el foco en las desigualdades de clase, pero enseguida, con mayo de 1968, pasaron a ser objeto de crítica por su reformismo y derivaron en diversos malentendidos. A pesar de todo, legaron a la sociología posterior la idea de la importancia de la “herencia cultural” como variable fundamental en la explicación del éxito social, escolar o profesional, el concepto de capital cultural —a pesar de sus limitaciones, como las tiene todo concepto analógico, todavía útil, argumenta el autor—, y un método de cálculo riguroso de las oportunidades de acceso a la enseñanza superior. Pero si perduraron tanto ambas obras, es en parte también, según Passeron, porque sus descripciones y propuestas (la idea de una pedagogía racional apuntada al final de *Los herederos*) avivaron el debate sobre la relación entre sociología y reforma social, aunque ello implicase un divorcio con los utopismos revolucionarios de aquellos años.

A continuación, Marina Subirats, que revisó la traducción y prologó la primera edición en española de *La reproducción*, y autora de multitud de trabajos en sociología de la educación y del género, hace una valoración personal de la vigencia de la obra, que considera todavía viva. Como advierte Subirats, los sistemas educativos siguen contribuyendo a la reproducción de las clases sociales en las sociedades actuales, a pesar de la democratización y las transformaciones de los últimos cincuenta años. No

obstante, tras las críticas recibidas por el libro en los años 1980 y 1990, se abandonó la línea de investigación que este abrió sobre los mecanismos sutiles de selección que opera el sistema escolar a través de la cultura. Y, sin embargo, estos se vuelven más importantes cuanto más avanza la democratización escolar y más personas de las clases populares y medias bajas consiguen llegar a la universidad. Entre estos mecanismos, resulta fundamental estudiar los códigos académicos valorados en el sistema escolar y sus transformaciones en estos últimos cincuenta años. La autora nos deja una pregunta: ¿es posible transformar el sistema educativo de modo que sea una escuela para todos en la que todos los grupos sociales vean sus códigos y saberes transmitidos, valorados y reconocidos?

Le sigue un artículo de Diane Reay, catedrática de la Universidad de Cambridge, que propone una valoración de los puntos fuertes y debilidades de *La reproducción* en diálogo con su propia trayectoria y el contexto educativo británico. Reay argumenta que esta obra sigue siendo un buen antídoto contra el individualismo neoliberal triunfante y la ideología meritocrática que instiga la fe en la movilidad social en un contexto de aumento de la desigualdad. A pesar de su prosa dura y oscura, tuvo una intensa resonancia para académicos de clase obrera, como ella, y la sigue teniendo hoy para quienes perciben una excesiva romantización de la resistencia en la teoría sociológica que olvida las relaciones de poder. Reay argumenta que la propuesta de una pedagogía racional de *Los herederos* parece dar por bueno el conocimiento dominante, que para entender las desigualdades educativas hay que fijarse en las prácticas de cierre social de las clases altas y medias dentro y fuera del sistema escolar y no solo en los individuos de clase obrera o en desventaja, y que debe reconocerse que los actores educativos pueden ser, sin darse cuenta, agentes de la desigualdad. Defiende que las herramientas elaboradas por Bourdieu y Passeron siguen teniendo un gran potencial para entender las desigualdades educativas hoy en día y para generar conceptualizaciones vivas y abiertas a la agencia, pero que para ello es necesario combinarlas con otras propuestas posteriores del propio Bourdieu.

Los siguientes artículos abordan líneas de investigación abiertas, aunque poco desarrolladas, en la obra de Bourdieu y Passeron y en la sociología de la educación posterior. Martín Criado, Alonso y Castillo abordan un tema poco estudiado, incluso en la investigación inspirada por Bourdieu y Passeron: la autoridad pedagógica. Partiendo de la conceptualización elaborada en *La reproducción*, donde se entiende como aceptación sin cuestionamientos de los contenidos impartidos y de la legitimidad del educador, estudian de forma empírica las condiciones de su mantenimiento o de su debilitamiento a partir de una investigación con entrevistas, grupos triangulares y grupos de discusión con alumnado universitario. Concluyen que la autoridad pedagógica es más débil cuando los grados son más profesionalizantes y su público más popular: en ellos, el alumnado valora más el saber práctico que el teórico y valora más a los docentes con experiencia práctica fuera de la universidad. Los estudiantes más cercanos al alumnado tradicional o con más capital cultural (familiar o derivado de la autoformación o la experiencia militante) también pueden cuestionar la autoridad pedagógica recurriendo a la oposición entre saber profundo (el que esperan de la universidad) y saber superficial (el que encuentran en ella). Además, para todos los estudiantes esta autoridad se debilita conforme van pasando los cursos y —paradójicamente— conforme se van incorporando exitosamente los conocimientos. Este debilitamiento de la autoridad pedagógica no implica necesariamente su cuestionamiento radical, sino más bien una aceptación pragmática: los estudiantes mantienen la disciplina de trabajo para poder obtener las calificaciones y las credenciales deseadas.

El artículo de Victoria Gessaghi aborda otro de los temas de investigación que emergieron tras *La reproducción*: la discontinuidad o la ruptura en los procesos de reproducción social y sus condiciones sociales de posibilidad. La reproducción es fuerte, pero la movilidad social existe. ¿Cómo pueden explicarse los casos de no reproducción ligados a procesos de movilidad social (ascendente o descendente)? La autora aborda este tema centrándose en un caso poco estudiado y especialmente

interesante: las élites o la clase alta. A través de historias de vida de personas pertenecientes a “familias tradicionales” de la clase alta argentina que vivieron procesos de desclasamiento (movilidad descendiente), muestra que los individuos que componen esta clase social, a la que se accede fundamentalmente por el apellido antes que por el capital económico, deben desarrollar un trabajo constante de construcción y recomposición de su identidad y de distinción en un contexto de jerarquías cambiantes en el que compiten con otras fracciones de la clase dominante que ascienden acumulando bienes materiales. La clase alta argentina incorpora en su socialización un vocabulario, un tono, determinados gestos y movimientos corporales, lo que permite el reconocimiento de sus pares y la distinción del resto. También la escuela tiene un papel importante en este trabajo de formación de la clase alta. El desclasamiento ocurre cuando se abandona este trabajo: cuando no se casan con un miembro de su clase, dejan de frecuentar sus círculos o sus escuelas. Los desclasados tienen dificultades para borrar su pasado de clase, empezando por su apellido, pero también por todas sus marcas corporales (códigos lingüísticos, gestos, vestimenta). La autora muestra el peso de la socialización primaria (familiar) –teorizada pero no estudiada en profundidad por Bourdieu y Passeron–, pero también del distanciamiento del medio de origen en momentos posteriores de la vida, por ejemplo, a través del acceso a una universidad pública que genera contacto con personas de otros grupos sociales, de la experiencia de la militancia política o del sufrimiento bajo la dictadura, lo que genera un habitus escindido en los tránsfugas de la clase alta.

Los dos artículos que siguen abordan dos elementos clave en las trayectorias de abandono y en la construcción de los éxitos y fracasos escolares: las relaciones entre familia y escuela y el papel de las categorías del juicio escolar. Marta Curran recoge aquí otro testigo importante del trabajo de Bourdieu y Passeron: el de la explicación de las trayectorias y resultados escolares, en este caso de estudiantes en riesgo de abandono, por la relación entre el habitus familiar y la cultura escolar, aquí estudiada como “habitus institucional” –concepto desarrollado más recientemente en la sociología anglosajona bajo la influencia de Bourdieu—. Lo hace analizando empíricamente, a partir de entrevistas a padres y estudiantes, cómo se forman y cómo funcionan las relaciones entre familia y escuela, y construyendo una tipología de familias en función de su relación con los centros escolares. Muestra que estas relaciones están mediadas por disposiciones de clase en interacción con contextos escolares diversos y marcados por las desigualdades sociales. Cuando hay familiaridad entre el habitus familiar y el habitus institucional de la escuela, la relación tiende al consenso y a la asociación. Cuando, al contrario, hay distancia, la relación se vuelve más jerárquica. En caso de conflicto, las familias de clase media se sienten más cómodas para intervenir, hacerse oír y reclamar, mientras que las familias de clase trabajadora tienden más al evitamiento, pero los centros educativos también desempeñan un papel en estas diferencias.

A continuación, el trabajo de Javier Rujas analiza un elemento central en la traducción de las desigualdades sociales en clasificaciones escolares y en su reproducción a través del sistema escolar: los juicios escolares, es decir, las percepciones y apreciaciones que genera el profesorado sobre su alumnado en la vida cotidiana. Sigue, así, la línea abierta por [Bourdieu y Saint Martin \(1970; 1975\)](#) en dos trabajos paralelos a *La reproducción* y continuada en *La nobleza de Estado* ([Bourdieu, 1989](#)): la del análisis de las estructuras cognitivas incorporadas por los agentes del campo escolar y su papel en las interacciones y dinámicas escolares. Lo hace a partir de un trabajo de campo etnográfico con entrevistas y observación participante en un centro público de educación secundaria madrileño. Muestra que las categorías del entendimiento escolar son un elemento central de la cultura escolar: la presencia, la actitud, el comportamiento, el trabajo-esfuerzo, la capacidad y el nivel son categorías naturalizadas que forman parte del habitus docente. Tienden a darse por hecho sin problematizarse. Aunque se hayan introducido nuevas categorías y registros interpretativos de los éxitos y fracasos escolares en las últimas décadas, estos esquemas muestran una gran estabilidad y

reflejan las ideologías sobre las cuales descansa el sistema escolar —la ideología meritocrática y la ideología del don que estudiaron Bourdieu y Passeron—, así como los supuestos no escolares y no explicitados que se valoran en la escuela.

Los dos siguientes artículos prestan atención a objetos de estudio poco o nada estudiados por Bourdieu y Passeron, pero a los que pueden aplicarse productivamente algunos de sus conceptos. Martínez, González y Benito defienden la importancia de incorporar los contextos escolares de interacción social en el análisis de las desigualdades educativas y de su reproducción. Proponen, así, estudiar el papel de lo que denominan la *infraestructura relacional* (“el papel de la escuela en la estructuración de las interacciones”) y del capital social, y su impacto en las trayectorias de los jóvenes. Contribuyen a renovar el interés por el capital social, el menos estudiado por los autores de *Los herederos* y *La reproducción* y conceptualizado más tarde por Bourdieu (1980), y aportan varias críticas al concepto: el olvido de su valor de uso; la poca atención a las relaciones e interacciones concretas por su énfasis en la relacionalidad estructural; y su consideración sobre todo desde el punto de vista de los privilegiados y menos desde el papel que puede tener para las categorías desfavorecidas. El texto permite conectar la cuestión de la reproducción de la desigualdad a través de la escuela con una de sus mediaciones principales (el capital social) y con el tema de la segregación escolar y la desigual composición social de los centros educativos, que ha recibido una atención renovada en los últimos años (Bonal y Bellei, 2018).

El texto de Lubián y Langa, por su parte, analiza la segregación escolar de la población inmigrada, fenómeno no estudiado por los autores de *La reproducción* pero que ha recibido mucha atención en las últimas décadas y ha sido objeto de algunos análisis con las herramientas de Bourdieu. Lubián y Langa proponen estudiar este fenómeno considerando a las familias migrantes como una población heterogénea en función de sus posiciones en el espacio social y sus capitales, y teniendo en cuenta tres factores de la segregación: el territorial, el marco institucional educativo y la influencia familiar a través de la elección de centro. Lo hacen a partir de un análisis socioespacial y un trabajo de campo cualitativo con familias inmigradas en Granada. Lejos de conformarse al estereotipo de clases bajas con bajas aspiraciones o al de *no choosers*, estas familias son diversas en función de sus orígenes nacionales, sus proyectos migratorios, su capital escolar y sus condiciones sociolaborales. Sus discursos sobre la elección de centro gravitan alrededor de la composición social de los centros, priorizando cierta homogeneidad social y polarizándose entre estrategias de distinción (familias inmigradas con mayor capital cultural) y de concentración o repliegue (familias inmigradas con menos recursos), con un sector de familias intermedio, más variable y dependiente de circunstancias contextuales. Concluyen que, además del capital cultural, el proyecto migratorio importa a la hora de comprender las aspiraciones y expectativas de las familias migradas y su redefinición en el tiempo. La elección de estas familias no depende así únicamente de su clase, sino también de ciertos elementos propios del estatus migratorio. Defienden, para estudiar su objeto, un uso de Bourdieu alejado de lecturas deterministas y centrado en el análisis de las estrategias escolares de los migrantes concebidos como individuos activos, pero estructuralmente constreñidos.

Los dos últimos artículos abordan uno de los temas centrales de *La reproducción*: el papel del capital cultural. El trabajo de Manuel Valdés, en primer lugar, dialoga con trabajos que, después de Bourdieu y Passeron, han argumentado que quienes obtienen mayor rentabilidad del capital cultural son los alumnos de extracción alta (reproducción cultural) o, al contrario, los de extracción baja (movilidad cultural). Trata de poner a prueba ambas tesis empíricamente para el caso español. Lo hace operacionalizando el capital cultural en varias dimensiones medibles a través del estudio PISA (hábito lector, participación en actividades de alta cultura, bienes culturales en el hogar y hábitos comunicativos en el hogar) y cuantificando su desigual rendimiento en función de la clase social. Confirma la desigualdad de capital cultural por clase social entre el alumnado encuestado y concluye que el alumnado de origen social alto, además de

poseer mayor capital cultural, saca más provecho de él en términos escolares.

El texto de Marc Grau analiza la relación entre el capital cultural de los individuos y la importancia que atribuyen al esfuerzo y al talento a la hora de explicar su posición en el mercado laboral. Para ello, usa la encuesta “Desigualdad y movilidad social” del CIS (2017), una encuesta muy rica y explotada por pocos trabajos (por ejemplo, en Cabrera et al., 2021), y tratando de operacionalizar las distintas formas del capital cultural teorizadas por Bourdieu (1979). A través de comparaciones de medias y un análisis de correspondencias múltiples—preferido por Bourdieu frente a otras técnicas multivariantes como la regresión—, concluye que existe una relación positiva entre el capital económico de los padres a los 16 años y las prácticas culturales durante la infancia y la adolescencia que producen el capital cultural incorporado. Concluye también que la ilusión del mérito no se distribuye por igual en el espacio social: los individuos encuestados justifican en mayor medida la obtención de su último empleo en base al talento y el esfuerzo cuanto mayor es su capital cultural heredado, lo que podría indicar que los sujetos tienden a exagerar la importancia de estos frente a los factores heredados y a no percibirse como “víctimas” ni como “beneficiarios” de un estado de las relaciones sociales.

Los textos aquí reunidos muestran, con sus aportaciones teóricas y empíricas, la actualidad de las preguntas y herramientas que nos legaron los trabajos de Bourdieu y Passeron, así como sus limitaciones y las líneas de investigación que dejaron abiertas. En relación con objetos de estudio diversos, dialogando con otros conceptos y teorías y haciendo uso de metodologías variadas, nos invitan a seguir desarrollando nuestra comprensión de las desigualdades educativas, pensando con (y más allá de) Bourdieu y Passeron, medio siglo después de *La reproducción*.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (2019). Philosophy and social science: introducing Bourdieu and Passeron. *Theory, Culture & Society*, 36(7-8), 5-21. <https://doi.org/10.1177/0263276419873373>
- André, G., y Hilgers, M. (2014). Collective agents in the school field. Positions, dispositions and position taking in educational and vocational guidance. En M. Hilgers, y E. Mangez (Eds.), *Bourdieu's theory of social fields. Concepts and applications* (pp. 121-139). Routledge.
- Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Mouton, Cahiers du Centre de sociologie européenne n° 5. [Traducción al español: Boltanski, L. (1974): *Puericultura y moral de clase*. Laia.]
- Bonal, X., y Bellei, C. (2018). Introduction: The renaissance of school segregation in a context of globalization. En X. Bonal, y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 3-26). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-001>
- Bourdieu, P. (1966a). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347. [Traducción al español: Bourdieu, P. (1986): La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En: P. de Leonardo (ed.), *La nueva sociología de la educación* (pp. 103-129). El Caballito-SEP.]
- Bourdieu, P. (1966b). La transmission de l'héritage culturel. En: Darras (dir.), *Le partage des bénéfiques. Expansion et inégalités en France* (pp. 383-420). Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966c). Champ intellectuel et projet créateur. *Les Temps Modernes*, 246, 865-906.

- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minit.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Les Éditions de Minit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'éthnologie Kabyle*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2002a). *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique* (Textos escogidos y presentados por F. Poupeau y Th. Discepolo). Agone.
- Bourdieu, P. (2002b). *Le bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2002c). Retour sur la réception des Héritiers et La reproduction. En *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique* (pp. 73-77). Agone.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. (Ed.). (1965). *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Les Éditions de Minit.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (2005). *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques* (5<sup>a</sup> ed.). Mouton-de Gruyter.
- Bourdieu, P., Darbel, A., Rivet, J.-P., y Seibel, C. (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*. Mouton.
- Bourdieu, P., Darbel, A., y Schnapper, D. (1966). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Les Éditions de Minit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., y Saint Martin, M. de (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Mouton, Cahiers du Centre de sociologie européenne n° 2.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1964a). *Les étudiants et leurs études* (con la colaboración de Michel Éliard). Mouton, Cahiers du Centre de sociologie européenne n° 1.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1964b). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minit.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minit.
- Bourdieu, P., y Saint Martin, M. de. (1970). L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 25(1), 147-175.
- Bourdieu, P., y Saint Martin, M. de (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413> [Traducción al español: Bourdieu, P., y Saint Martin, M. de (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19.]
- Bourdieu, P., y Sayad, A. (1964). *Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Les Éditions de Minit.



- Cabrera, L., Marrero, G., Rodríguez, J., y Salas Rojo, P. (2021). Inequality of Opportunity in Spain: New Insights from New Data. *Hacienda Publica Espanola*, 237, 153-185. <https://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.21.2.6>
- Castel, R., y Passeron, J.-C. (Eds.). (1967). *Éducation, développement et démocratie: Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pays Arabes, Yougoslavie*. Mouton, Cahiers du Centre de sociologie européenne n° 4.
- Centre de Sociologie Européenne (2002a). Appel a l'organisation d'états généraux de l'enseignement et la recherche. En *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique* (pp. 63-68). Agone.
- Centre de Sociologie Européenne (2002b). Quelques indications pour une politique de démocratisation. En *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique* (pp. 69-72). Agone.
- Chamboredon, J.-C. (1971). La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue française de sociologie*, 12(3), 335-377. <https://doi.org/10.2307/3320235>
- Chamboredon, J.-C., y Lemaire, M. (1970). Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement. *Revue française de sociologie*, 11(1), 3-33. <https://doi.org/10.2307/3320131> [Traducción al español: Chamboredon, J., y Lemaire, M. (2020). Proximidad espacial y distancia social. Los grandes conjuntos de vivienda social y su población. *Revista INVI*, 35(100), 225-262. <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/63453/66875>]
- Chamboredon, J.-C., y Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), 295-335. <https://doi.org/10.2307/3320469>
- Chapoulie, J.-M. (2005). Sur le contexte des Héritiers et de La reproduction. En J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert, y A.-M. Sohn (Eds.), *Sociologues et sociologies: La France des années 60* (pp. 13-33). L'Harmattan.
- Delsaut, Y. (1970). Les opinions politiques dans le système des attitudes: Les étudiants en lettres et la politique. *Revue française de sociologie*, 11(1), 45-64. <https://doi.org/10.2307/3320133>
- GEMASS. (2012). *Entretiens entre Raymond Boudon et Brigitte Mazon, Directrice des Archives de l'EHESS* [GEMASS]. <https://www.gemass.fr/member/boudon-raymond/>
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Les Éditions de Minuit.
- Grignon, C., y Passeron, J.-C. (1970). *French experience before 1968*. OCDE.
- Ingram, N. (2011). Within School and Beyond the Gate: The Complexities of Being Educationally Successful and Working Class. *Sociology*, 45(2), 288-302. <https://doi.org/10.1177/0038038510394017>
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration*, 114(septiembre), 104-109.
- Le Centre de sociologie européenne 1961-1965 (1966). *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv für Soziologie*, 7(1), I-XIII.

- Lenoir, R. (1977). Premisas sociológicas para una política de democratización del sistema de enseñanza. *Revista de educación*, 252 (SEP-OCT), 36-48.
- López Pardina, T. (2009). Memoria de Aranguren. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 31, 85-97.
- Martín Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En J. L. Moreno Pestaña, L. E. Alonso, y E. Martín Criado (Eds.), *Pierre Bourdieu: Las herramientas del sociólogo* (pp. 67-114). Fundamentos.
- Martín Criado, E., Gómez Bueno, C., Fernández Palomares, F., y Rodríguez Monje, Á. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Iralka.
- Masson, P. (2005). Premières réceptions et diffusions des Héritiers (1964-1973). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 13(2), 69-98. <https://doi.org/10.3917/rhsh.013.0069>
- Moreno Pestaña, J. L. (2011). Una filosofía de las ciencias históricas: presentación de la obra de Jean-Claude Passeron. En J.-C. Passeron, *El razonamiento sociológico* (pp. 9-52). Siglo XXI.
- Moreno Pestaña, J. L., Alonso, L. E., y Martín Criado, E. (2004). Lo que es tan difícil como raro: la sociología de un luchador contra su tiempo. En J. L. Moreno Pestaña, L. E. Alonso, y E. Martín Criado (Eds.), *Pierre Bourdieu: Las herramientas del sociólogo* (pp. 9-54). Fundamentos.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur: Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Les Éditions de Minuit.
- Pasquali, P. (2018). Une «école de Chicago» en banlieue parisienne? Jean-Claude Chamboredon et la délinquance juvénile, de l'article à l'enquête. En: G. Laferté, P. Pasquali y N. Renahy (dirs.), *Le Laboratoire des sciences sociales. Histoires d'enquêtes et revisites*. Raisons d'agir.
- Pasquali, P. y Poupeau, F. (2018). La reproducción, o el desencanto liberador. En: P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo* (pp. 9-30). Siglo XXI.
- Passeron, J.-C. (2003). Mort d'un ami, disparition d'un penseur. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLI-125, 77-124. <https://doi.org/10.4000/ress.560> [Traducción al español en: P. Encrevé y R.-M. Lagrave (eds.) (2005): *Trabajar con Bourdieu*. Universidad Externado de Colombia, pp. 22-91]
- Passeron, J.-C. (2005). Que reste-t-il des Héritiers et de La reproduction (1964-1971) aujourd'hui? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation. En J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert et A.-M. Sohn (dirs.), *Sociologues et sociologies: La France des années 60* (pp. 35-64). L'Harmattan.
- Passeron, J.-C., Moulin, R., y Veyne, P. (1996). Entretien avec Jean-Claude Passeron: un itinéraire de sociologue. *Revue européenne des sciences sociales*, 34(103), 275-354.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Reay, D., Crozier, G., y Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Saint Martin, M. de (1971). *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*. Mouton, Cahiers du Centre de sociologie européenne n° 8.

- Saint Martin, M. de (2021). Pierre Bourdieu et les enquêtes en sociologie de l'éducation. En S. Dufoix y C. Laval (Eds.), *Bourdieu et les disciplines* (pp. 151-166). Presses universitaires de Paris Nanterre. <http://books.openedition.org/pupo/10685>
- Soulié, C., Carin, F., Letinturier, L., y Rujas, J. (2012). La sociologie à Vincennes: une discipline dispersée. En C. Soulié (Ed.), *Un mythe à détruire? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes* (pp. 315-358). PUV.
- van Zanten, A. (2006). Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 671-686. <https://doi.org/10.1080/02680930500238887>
- van Zanten, A. (2015). La competencia entre sectores de clases medias-altas y la movilización de capitales en torno a la oferta educativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 292-304.
- van Zanten, A. (2016). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.3.1>

## NOTA BIOGRÁFICA

**Javier Rujas Martínez-Novillo** es profesor ayudante doctor del Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y doctor en Sociología por la misma universidad (2015). Antes fue profesor del Área de Sociología de la Universidad de Burgos (UBU) y socio trabajador de la cooperativa de investigación social Indaga ([www.indaga.org](http://www.indaga.org)). Investiga sobre desigualdades sociales y educativas, fracaso, abandono y retorno escolar, políticas educativas y dispositivos institucionales, y transiciones a la educación postobligatoria. Es miembro del GRISE (Grupo de Investigación en Sociología de la Educación, UCM).