

Editorial

En torno a *La reproducción*, 50 años después

On Reproduction in education, society and culture, 50 years later

Marina Subirats

Catedrática emérita de sociología. Universitat Autònoma de Barcelona, España.

marina.subirats@gmail.com

RESUMEN

La reproducción sigue siendo un libro vivo. Este texto analiza, primero, los puntos centrales de la obra para ver hasta qué punto siguen hoy vigentes. En segundo lugar, examina algunas de las objeciones que surgieron más tarde y que han contribuido a que se considerara obsoleto su contenido. Los sistemas educativos siguen contribuyendo a la reproducción de las clases sociales en las sociedades actuales, condicionando la movilidad social y la constitución de las élites, aunque con algunas variaciones en los últimos cincuenta años. A pesar de la democratización del sistema escolar y el crecimiento del estudiantado universitario, ni se ha solucionado el problema del elitismo del sistema educativo que Bourdieu y Passeron denunciaron, ni se ha producido una transformación de la propia educación. El cribaje económico y cultural y nuevos mecanismos sutiles de selección hacen que los mecanismos reproductores de las desigualdades funcionen plenamente.

Palabras clave: Reproducción, desigualdades educativas, Bourdieu, Passeron, resistencia.

ABSTRACT

Reproduction in education, society and culture is still alive. This paper analyses the central theses of the book in order to assess their current validity. Then, it examines some of the objections that emerged later and contributed to the consideration of its contents as obsolete. Education systems still contribute to the reproduction of social classes in contemporary societies, conditioning social mobility and the constitution of elites, although with some variations in the last fifty years. Despite the democratization of education systems and the increase in university graduates, the problem of elitism in the education system denounced by Bourdieu and Passeron has not been solved, and neither has education been transformed. Economic and cultural triage, as well as new subtle selection mechanisms, cause reproductive mechanisms of inequalities to fully operate.

Keywords: reproduction, educational inequalities, Bourdieu, Passeron, resistance.

En este año 2020 se cumple el cincuentenario de la publicación de *La reproducción*, dado que la primera edición es de 1970. Un tiempo suficiente para poder juzgar el interés y la pervivencia de un libro que en su día fue objeto de multitud de comentarios y que posteriormente ha dado pie a una corriente de pensamiento sociológico sobre la educación que, en cierto modo, negaba los presupuestos del libro, aunque no tanto por no aceptar sus tesis como por considerar que adoptaba un punto de vista erróneo o por lo menos excesivamente parcial sobre la realidad. Algo que se produjo hace tiempo, en torno a los años ochenta y noventa y que, después de una fugaz vigencia, parece que es también historia.

La reproducción sigue siendo un libro vivo, pero, a mi parecer, ello se debe sobre todo a que sigue vivo el pensamiento de Bourdieu en su conjunto, no porque hoy se sigan investigando los temas de los que trata este libro. En una etapa en que la sociología parece haber entrado en una fase de escasas aportaciones —la liquidez de Bauman, sugerente pero francamente superficial, parece una de las aportaciones más significativas de los últimos años y a la vez confirma su insignificancia—, la obra de Bourdieu adquiere dimensiones gigantescas, de una profundidad raramente alcanzada en el ámbito de la sociología. *La reproducción* es uno de sus libros más difíciles, y, probablemente por ello, y por la banalización de la investigación sociológica en educación, es uno de los menos utilizados en el conjunto de la bibliografía del autor.

Y, sin embargo, tanto el objeto de análisis de Bourdieu y Passeron (1977) en *La reproducción*, la importancia de los sistemas educativos en la reproducción de las clases sociales en las sociedades actuales, como los mecanismos utilizados por este sistema para operar la selección de los individuos de modo tal que reproduzcan aproximadamente las posiciones de origen, siguen siendo fundamentales en nuestra sociedad, y siguen condicionando la movilidad social y la constitución de las élites. Pero de ello se habla poco, o se habla en unos términos mucho más generales, de trazo grueso, por así decir, que los que presentaron los autores de *La reproducción* en su momento. Es decir, ni se ha solucionado el problema del elitismo del sistema educativo que ellos denunciaron, ni se ha producido una transformación de la propia educación, como se pretendió a través de la posterior teoría de la resistencia. Ahí seguimos, reproduciendo las clases sociales, con algunas variaciones que se han producido en estos cincuenta años y que voy a comentar en este artículo, habiendo dejado atrás muchos de los instrumentos creados hacia mediados del siglo XX para analizar estos fenómenos y justamente desentrañar los mecanismos ocultos de la reproducción de las posiciones sociales a través de la educación.

De los múltiples aspectos a tener en cuenta al enfrentarnos con este libro, he elegido dos. En primer lugar, y precisamente porque creo que es un libro poco conocido por la propia dificultad que entraña, quisiera enumerar lo que a mi parecer son los puntos centrales de las tesis que presenta y ver hasta qué punto siguen hoy vigentes. Y, en segundo lugar, ver algunas de las objeciones que surgieron más tarde, y que probablemente han contribuido a que se considerara obsoleto su contenido. Vamos a ello, advirtiendo de entrada que en aras a lo que a mi entender es el debate de fondo de *La reproducción*, no voy a abordarlo desde sus aspectos formales y su lenguaje, que siempre he considerado excesivamente barrocos y que responden en mayor medida a la necesidad de Bourdieu de mostrar que, a pesar de ser un recién llegado al mundo académico, dado que procedía de una familia campesina, se sabía perfectamente la lección hasta el punto de poder dar una “lección sobre la lección”¹. Algo que, en definitiva, creo que acabó perjudicando al libro y facilitando su marginación, al ofrecer un flanco vulnerable precisamente a causa de este formalismo innecesario que lo convierte en casi inaccesible a los grupos sociales a los que en mayor medida hubiera podido ser útil.

¹ Me refiero aquí naturalmente a su libro *Lección sobre la lección* (Bourdieu, 2002), su discurso en el momento de presentar su candidatura a la Academia, que constituye todo un ejercicio destinado a poner al descubierto las trampas del mundo académico justamente en el momento de llamar a la puerta de una de sus instituciones más representativas.

EL SISTEMA EDUCATIVO COMO GENERADOR DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LEGITIMACIÓN SOCIAL

La reproducción de las posiciones sociales de nacimiento ha sido una constante a través de la historia; donde existen unas desigualdades en relación a la propiedad y la riqueza de las familias, lo habitual es que los hijos e hijas de estas familias sigan en las mismas posiciones de sus padres, tal vez con ligeros cambios en la medida en que toda sociedad puede ir cambiando y ampliando o restringiendo sus posiciones altas, medias o bajas. En algunas sociedades, esta reproducción está prescrita por una serie de normas y legitimada por creencias de tipo religioso fundamentalmente; son aquellas en las que la movilidad hacia arriba resulta prácticamente imposible, aunque, sin embargo, la movilidad hacia abajo siempre puede producirse a nivel individual, fruto, habitualmente, de la rebelión contra las normas de la propia clase. En muchas sociedades, sin embargo, han existido brechas que permiten a algunos individuos escapar a su suerte inicial y tratar de desclasarse, de hacer fortuna, por ejemplo, en tierras lejanas o por medios tortuosos. Y casi siempre estas brechas son extremadamente arriesgadas y peligrosas, de modo que muchos lo intentan y muy pocos lo consiguen.

En las sociedades democráticas, en las que la creencia general es que la desigualdad de origen no debe perpetuarse porque va contra la idea de que todos somos iguales, se han establecido vías que permitan sostener esta afirmación, y que, por lo tanto, permitan creer, no que todas las personas gozarán de una misma situación en relación a la riqueza, la propiedad o el poder —puesto que ello no ha ocurrido ni ocurre en ninguna sociedad—, sino que todas las personas pueden alcanzar las posiciones más altas, precisamente porque hay vías para ello, y vías que pueden practicarse por igual sea cual sea el punto de partida social; la desigualdad, por tanto, ya no sería consecuencia de un sistema social que reproduce las posiciones de origen, sino de unas cualidades personales que hacen que cada individuo aporte un valor distinto a la sociedad, y por ello sea también remunerado de modo distinto. Lo que legitima a una sociedad democrática, tal como ha sido entendida hasta ahora, no es la igualdad, que no existe, sino la igualdad de oportunidades. Y esta igualdad de oportunidades es precisamente la que parece ofrecer la educación; es decir, la educación es exactamente la vía que en nuestras sociedades permite la movilidad ascendente —aunque no la garantiza— y, por consiguiente, la prueba de la igualdad proclamada como principio básico de las sociedades democráticas.

Hubo un tiempo, no demasiado largo, es cierto, en que esta idea fue sostenida como si se tratara de una verdad infalible. Y, de hecho, en gran parte sigue siendo así para la mayoría de la población, que sigue creyendo que la educación es la forma de mantener o mejorar la posición social de partida, y, por lo tanto, empuja a sus hijos, y ahora también a sus hijas, a estudiar el máximo tiempo posible. Esta creencia se apoya en un hecho real: en promedio, las personas que han alcanzado títulos académicos superiores suelen obtener mayores niveles salariales y sociales que aquellas que no han pasado de los estudios obligatorios. Ahora bien, ¿es la adquisición de títulos académicos totalmente independiente de las posiciones sociales de partida? ¿Todas las personas, hayan nacido donde hayan nacido, tienen efectivamente la misma probabilidad de alcanzar los títulos más prestigiosos?

Muy pronto se demostró que no era así, y que los individuos procedentes de las clases altas y medias altas llegan a obtener con mayor frecuencia los títulos académicos más valiosos en el mercado de trabajo y posteriormente las posiciones más elevadas. Ello dio lugar al inicio de una serie de investigaciones para tratar de comprender las razones por las que esta vía de igualación de las oportunidades y legitimación de las desigualdades acaba reproduciendo con bastante aproximación las posiciones de partida de los individuos. Siempre asumiendo el principio básico de que la inteligencia está repartida de modo igualitario y que no tiene relación con la clase social de origen, puesto que, de no aceptar esta idea, ya no tiene sentido la propia investigación sobre el papel de los sistemas educativos.

Es en la década de los años sesenta del siglo pasado cuando se inicia la publicación de las primeras respuestas a esta evidencia. Uno de los documentos más conocidos, que constituyó en cierto modo un aldabonazo, fue el Informe Coleman, publicado en 1966 en los Estados Unidos (Coleman et al., 1966). A partir de la Ley de Derechos Civiles de 1964 el gobierno norteamericano encarga a James Coleman un estudio para entender cuáles son las circunstancias que determinan la discriminación educativa en función de la raza y de la situación socio-económica de las familias. Uno de los hallazgos del Informe que llamó la atención fue precisamente que el nivel de recursos de los centros educativos no presentaba una relación directa con el mayor o menor fracaso escolar del alumnado negro o de bajo estatus social. Había alguna otra circunstancia, no claramente conocida, que influía en el fracaso escolar del alumnado procedente de medios desfavorecidos, más allá de lo que se podía considerar como inversión directa de recursos en su educación.

Bourdieu y Passeron son los autores que, en Francia, aportan un análisis en este sentido, que, evidentemente, no tiene por objeto únicamente una mayor comprensión de lo que ocurre en el sistema educativo, sino que apunta a algo mucho más importante todavía: a desenmascarar lo que es una de las mayores coartadas de las sociedades democráticas para dar la apariencia de igualdad de oportunidades y que lo hace de una manera tan compleja que es imposible detectar a simple vista: seguir reproduciendo en la generación n+1 las posiciones sociales existentes en la generación n. Pero con el añadido de haberlas legitimado, puesto que ya no pueden considerarse como derivadas exclusivamente de la herencia, sino que son vistas como el resultado de un esfuerzo y una valía personales mucho menos impugnables por parte de una sociedad democrática. Y esto es, precisamente, lo que hicieron en *La reproducción*.

Antes, sin embargo, habían llevado a cabo una investigación empírica amplia, en la que analizaron precisamente el vínculo entre los egresados de las universidades y sus orígenes sociales. Es el libro *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, que se publicó en España bajo el nombre de *Los estudiantes y la cultura*,² nombre excesivamente neutro, que no refleja la intención central de los autores. Libro totalmente distinto, desde el punto de vista formal, de *La reproducción*, puesto que es el clásico estudio basado en datos estadísticos que permite comprobar una hipótesis. Es decir, ellos establecieron de entrada la certeza de su hipótesis de vínculo entre posición de nacimiento y nivel académico alcanzado, y, una vez establecido empíricamente este hecho, tenían ya la vía libre para adentrarse en el análisis de los ocultos caminos que permiten, a través del sistema educativo, llegar a este resultado como si fuera una consecuencia natural de las características individuales, y no un hecho basado en las condiciones sociales. *Les héritiers* fue un libro bien recibido; lo que ponía de manifiesto era algo potencialmente escandaloso, pero al mismo tiempo, relativamente aceptado porque puede ser visto como resultado de unas características individuales. Lo que era mucho menos aceptable era justamente lo que ponía de manifiesto *La reproducción*, puesto que desvela los mecanismos ocultos que conducen a este resultado y muestra que no dependen de características individuales sino de un orden social y cultural tan bien armado que pasa desapercibido para la casi totalidad de la población. Y que es leído por los autores como violencia simbólica, más sofisticada y difícil de combatir que otras formas de violencia como pueden ser la física o la económica.

LA “CAJA NEGRA” DEL SISTEMA EDUCATIVO

En *La reproducción* se produce un salto importante en relación a *Les héritiers*. Ya no se trata de una descripción empírica, sino de una teorización compleja destinada a mostrar las formas internas del sistema educativo que, sutilmente, excluyen a quienes no pertenecen a determinados grupos sociales, aun cuando los acojan en las aulas y les brinden una aparente igualdad de oportunidades. El punto nodal de esta

2 Bourdieu y Passeron (1967).

demostración se encuentra en la similitud entre las formas culturales características de las familias de clase alta y las formas culturales consagradas en el mundo académico: la cultura académica no es, en el fondo, sino la cultura de la clase dominante, no sólo en sus contenidos, sino sobre todo en sus formas y maneras de producirla, apropiársela, consumirla y usarla. De modo que, en gran medida, los dados están echados desde el inicio, desde antes de que cada criatura ponga el pie en la escuela primaria; en ese momento es ya portadora de un conjunto de características culturales —*de habitus*, en el lenguaje de Bourdieu— que la acercan o alejan de la cultura académica, y por lo tanto que le facilitan o dificultan su adquisición y posterior manejo. La posibilidad de éxito o fracaso escolar está ya, en cierta medida, inscrita en el futuro de cada persona en función de su clase social de origen.

Hasta aquí, en forma extremadamente sintética, la tesis central del libro. Inmediatamente debemos aclarar algunos de los aspectos u objeciones que puede provocar y provocó esta tesis.

En primer lugar, una objeción evidente, que resuelven los propios autores: no todo el alumnado procedente de la clase trabajadora fracasa en su escolarización; es más, de una manera creciente han ido llegando a la universidad y terminando sus estudios personas procedentes de la clase trabajadora. Se trata de un fenómeno generalizado en Europa, sobre el que volveré más tarde, pero que tiene una importancia enorme dado que las cifras de titulados superiores se han multiplicado, en la mayoría de países europeos, en un 500 o 600% en los 50 años transcurridos desde la publicación de *La reproducción*. Pero incluso ya en los años sesenta, que fueron de gran expansión universitaria, el porcentaje del estudiantado procedente de la clase trabajadora aumentó considerablemente, aunque en aquel momento seguía siendo muy inferior, en términos absolutos, al estudiantado procedente de las clases alta y media. Y, de hecho, el propio Bourdieu, nacido en un pequeño pueblo bearnés e hijo de una familia humilde, era un caso claro de éxito educativo logrado a pesar de su origen.

Esta objeción queda resuelta en el propio texto: cuando la selección es estrictamente monetaria, estos estudiantes quedaban al margen de las universidades, aunque siempre hubo algunos caminos, más o menos tortuosos y reservados a los hombres, por los que niños especialmente listos podían llegar a los estudios superiores, sobre todo a través de la Iglesia. Pero cuando la selección ya no es, o no exclusivamente, de carácter monetario, un cierto contingente de alumnado de procedencia de clase trabajadora llega a las aulas incluso en las instituciones más prestigiosas, y consigue en algunos casos llegar a los puestos académicos más altos. Pero “no es lo mismo”. No es la misma manera de relacionarse con la cultura académica la de aquellos que “nacieron en ella”, por así decir, que la viven como un ámbito propio capaz incluso de generar placer, que la de aquellos que la han aprendido en los libros, con un notable esfuerzo, sin haber experimentado la vivencia de una noche de ópera o de teatro, sin haber desayunado alguna vez en una familia en la que se citaba a Montaigne o a Proust a propósito de algún hecho cotidiano.

De aquí la figura del *parvenu*, del que ha llegado desde fuera, pero sobre todo desde abajo, el snob (abreviación del *sine nobilitate*) en los grandes *colleges* ingleses; del que, por no pertenecer al medio social en el que esta cultura es producida y consumida, tiene que demostrar continuamente que la ha adquirido y la maneja a la perfección; perfección, o forma específica x, que precisamente le denotan como impostor. Bourdieu, habiendo vivido personalmente esta situación desde su primer *lycée* en Pau, en el que ya es el niño de pueblo frente a los de ciudad, hasta la obtención de su cátedra de sociología en el Collège de France, probablemente la posición máxima a la que podía aspirar un sociólogo francés, conocía íntimamente los sufrimientos y humillaciones que comporta este tipo de ascenso, y se propuso, precisamente, denunciarlo. Denunciarlo porque, como he dicho más arriba, hasta aquel momento la educación era vista como el gran recurso social para afirmar la igualdad en las sociedades democráticas, para cumplir la doble función de rescatar todos los talentos para el beneficio de la propia sociedad y al mismo tiempo reconocerlos a nivel individual, en un acto de justicia. Como dice en uno de los pasajes

de su conversación con Loïc Wacquant, quería acabar con la falacia de los años sesenta en los que se consideraba que el valor central era la meritocracia y que la educación terminaría con las ideologías (Bourdieu y Wacquant, 1992).

(Permitidme en este punto un recuerdo personal que viene a cuento de esta posición del *parvenu* frente a quien es “heredero”. Estudié sociología en París de 1965 a 1967, en el que fue el primer curso del tipo que más adelante serían los “masters”. Las clases se impartían en una pequeña aula sombría, lo que podríamos considerar un entresuelo, del edificio en el que había vivido Auguste Comte, que había sido destinado a albergar centros de investigación en sociología y cursos sobre la materia. En las dependencias de la planta baja se hallaba el centro de investigación dirigido por Bourdieu; en el cuarto piso el dirigido por Touraine. Se trataba, en aquel momento, de los dos sociólogos más prestigiosos de su generación —vivían todavía Aron, Henri Lefebvre y algunos otros grandes nombres de la generación anterior, pero ya en una edad avanzada. El contraste entre Bourdieu y Touraine era notable, y respondía exactamente a las figuras del *parvenu* y del heredero. Touraine era alto, elegante, altanero y seco; esgrimía constantemente una mirada entre irónica y despectiva sobre su entorno; Bourdieu, por el contrario, era de mediana estatura, fuerte, activo, inquieto incluso, acogedor y sonriente. Lo que seguramente no le eximía de grandes ataques de cólera en determinados momentos, o de participar en intrigas universitarias, tal como lo describió su maestro Aron cuando ya habían roto su colaboración. Touraine y Bourdieu eran las dos mayores estrellas del firmamento sociológico francés de su generación, y se enfrentaron para conseguir la cátedra del Collège de France, que finalmente ganó Bourdieu, en una victoria que él mismo calificó de amarga por otras razones (Bourdieu, 2002). En cualquier caso, lo que ya era evidente en los años sesenta es que podían llegar a la universidad y hacer notables carreras académicas hombres —en el caso de las mujeres era mucho más difícil— procedentes de las clases populares, pero que ello exigía, por una parte, una inteligencia y un esfuerzo enormes, y por otra parte nunca serían considerados como totalmente “iguales”, es decir, admitidos plenamente en los círculos académicos más prestigiosos.

Esta característica me recuerda otra historia similar, mucho más trágica. Nikos Poulantzas, griego, alcanzó gran notoriedad, en la segunda mitad de los sesenta y primeros setenta, con sus escritos de análisis de la sociedad y de las relaciones entre clases y partidos. No sólo en París, donde vivía y trabajaba; fue uno de los pensadores políticos líderes de la izquierda en aquel momento. Unos años más tarde se suicidó lanzándose al vacío desde su casa a la misma hora en que había convocado una reunión con un grupo de académicos ilustres de su misma especialidad, pero nacidos en Francia. A pesar de su enorme reconocimiento mundial, para la academia francesa seguía siendo un *metèque*, un inmigrante procedente de un país pobre. La violencia simbólica de la que habló Bourdieu puede ser tan dura como para llegar a matar...).

Hay una segunda objeción que es también necesario comentar. Ya en aquel momento, en que *La reproducción* fue un libro ampliamente comentado y discutido, precisamente porque presentaba unas tesis en cierto modo contrarias a la opinión general favorable a la educación y considerándola precisamente como un instrumento para acabar con la desigualdad, se puso en duda si la tesis de Bourdieu y Passeron era aplicable de una manera general a todos los países o constituía una característica del mundo académico francés. Y, ciertamente, en algunos aspectos puede ser considerado como un fenómeno propio de la cultura francesa e incluso más concretamente parisina. ¿En qué sentido? Pues bien, no todas las clases altas de los diversos países se distinguen por su manejo de lo que podríamos llamar la “cultura culta”. Las referencias de *La reproducción* pasan por la música, el teatro, la literatura, etc., en un país en el que la invocación a la magdalena de Proust es inmediatamente entendida en cualquier reunión de personas pertenecientes a la clase alta y media alta. Proust, como Montaigne, o Racine, o Molière, por dar solo unos cuantos nombres significativos, forman parte del acervo cultural de estas clases sociales, y sus obras más conocidas, o sus pasajes especialmente famosos son manejados —o eran en los años sesenta, es posible que algo haya cambiado en este sentido con el predominio posterior de la cultura norteamericana, que en los años sesenta era todavía

muy incipiente en Francia— con total desenvoltura por quienes pertenecían a estos grupos sociales. Nada comparable con el tipo de referencias culturales vigentes en aquel momento en otros países. Por ejemplo, si pensamos en la cultura española del momento —años sesenta, aún pleno franquismo—, no parece que la “cultura culta” formara parte habitualmente de una élite que apostaba aún por lo castizo, del flamenco a los toros, de las procesiones a la caza. Existían núcleos y familias más cultos, por supuesto, pero el propio mundo académico era chato y triste, al margen de unas cuantas excepciones que sobrevivían con dificultad, y no transmitía el tipo de cultura que caracterizaba en aquella época a las élites económicas, aunque fuera de las aulas pudieran ser hegemónicos los mismos temas que se manejaban en sus familias. El esquema de *La reproducción*, por tanto, no podía ser trasladado de una manera mecánica a la España franquista.

En otros países las características de la cultura de clase alta son también distintas; por ejemplo, de carácter más moderno, en arte, en música, con menos énfasis en el teatro y la literatura; o más volcada hacia la innovación tecnológica, ya en aquel momento. No me es posible adentrarme aquí en el análisis de estas diferencias, que requieren un conocimiento en profundidad de las culturas de las clases altas en diversos países, algo que está fuera de mis posibilidades, aunque probablemente sería de gran interés poder comparar si ha habido una aproximación entre los usos culturales de clase alta de diversos países, si la globalización tiende a homogeneizar las prácticas culturales o, por el contrario, las diversifica, al ofrecer más posibilidades y variedades. Pero, dado que el análisis de clase ha sido prácticamente abandonado en el ámbito académico en los últimos treinta años, las líneas trazadas por Bourdieu, no sólo en *La reproducción*, sino sobre todo en *La distinción*, han sido prácticamente olvidadas y carecemos de información suficiente para responder a tales preguntas.

En cualquier caso, el que el análisis llevado a cabo en *La reproducción* se base fundamentalmente en el mecanismo de selección que opera —u operaba— en Francia en aquella etapa, y que tales mecanismos no fueran exactamente los mismos en todos los países, no supone que no se produjera, por medio de la educación, el mismo tipo de reproducción de las posiciones sociales que nos indican los autores. Probablemente con diferencias también según los países. En situaciones no democráticas y en sociedades claramente duales posiblemente ni siquiera tiene sentido este planteamiento, puesto que la reproducción de las clases se produce directamente a través de la propiedad y la riqueza con una notable exactitud. De modo que determinados grupos sociales quedan excluidos de la educación y sobre todo de la educación superior. Era, sobre todo, el caso de las élites españolas hasta los años sesenta: un sistema educativo claramente jerarquizado, con una escuela pública insuficiente y pobrísima, de calidad muy deficiente en la mayoría de los centros, que no podía generar posibilidades de acceso a los estudios superiores para la clase trabajadora y ni siquiera para la mayoría de la clase media. El mecanismo de selección, por lo tanto, estaba ya en la posibilidad de acceso a la universidad. Ocorre, sin embargo, que en estos casos no puede hablarse de igualdad de derechos o de oportunidades, puesto que es patente que el acceso no es igualitario para toda la población. El sistema educativo no puede legitimar las desigualdades, pero, de todos modos, no es necesario, puesto que se parte de un esquema en el que las desigualdades no son discutidas, sino precisamente consideradas como un hecho natural indiscutible. A medida que se avanza en la implantación de la democracia y comienza a ser hegemónica la idea de la igualdad de derechos, la importancia de la educación como elemento de promoción va creciendo, y con ella también la importancia de los aspectos selectivos que el sistema educativo puede implicar. Pero de nuevo, hay diferencias en los mecanismos concretos que producen esta selección educativa según los países. Uno de ellos, por ejemplo, en los Estados Unidos o en el Reino Unido, es la jerarquización de las universidades. No es lo mismo haber estudiado en Oxford o en Harvard que haber estudiado en un *college* de provincia. De modo que en estos casos ya no es suficiente la adquisición de un título universitario: hay que saber dónde se ha obtenido, elemento central del prestigio y del curriculum, y por tanto también de las posibilidades posteriores en el momento de entrada en el mercado de trabajo. También las facultades suelen estar jerarquizadas, en este caso no tanto por ser consideradas de

mayor o menor nivel, sino porque las salidas profesionales habituales son muy distintas, y, por lo tanto, el alumnado procedente de clases bajas tiene mayores dificultades para cursar estudios de mayor prestigio, que a menudo se sirven de filtros más duros para realizar una selección previa.

En los últimos años, y dado el crecimiento del alumnado universitario, nuevos dispositivos selectivos se han ido instalando, basados, fundamentalmente, en la fragmentación de la trayectoria de estudios. En los años sesenta, por ejemplo, no existían las titulaciones universitarias medias basadas en tres años de estudios. Este tipo de estudios, como los de magisterio, quedaban excluidos de las universidades. Pero a medida que ha ido aumentando el acceso de alumnado a las universidades, la fragmentación y consiguiente jerarquización ha ido aumentando también: títulos que exigen tres años de estudios, otros que exigen cinco, el desarrollo de los estudios de postgrado, másteres de muy diverso tipo y complejidad, y finalmente los doctorados, que ya existían pero que eran mucho menos frecuentes porque tenían sentido sólo para determinados puesto de trabajo. De nuevo, un mecanismo selectivo que ordena al alumnado con distintas etiquetas de cara a la salida a un mercado de trabajo al que esta ordenación previa le facilita la selección de personal.

En este tipo de mecanismos selectivos la afinidad cultural sigue existiendo como elemento selectivo, pero tal vez reviste menos importancia, dado que actúan otros mecanismos previos, como los señalados u otros posibles. Es precisamente cuando avanza la democratización de la educación y más personas procedentes de clases bajas y medias bajas consiguen llegar a las universidades y obtener títulos superiores cuando los elementos de carácter cultural, de cultura de clase, por así decir, cobran mayor importancia, a la vez que son mucho más sutiles y menos objetivables para la mayoría de la población.

Y, sin embargo, sabemos poco de ellos, puesto que después de la publicación de *La reproducción* y del debate que generó, esta línea de investigación fue prácticamente abandonada, en parte por la propia crítica generada desde la sociología de la educación. Enseguida me referiré a ella, pero veamos previamente que ha pasado con la reproducción de las clases sociales a través de la educación en estos cincuenta años transcurridos desde 1970.

UNA REPRODUCCIÓN AMPLIADA: QUIÉN LLEGA A LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

En la segunda mitad del siglo XX el crecimiento educativo es extraordinario, tanto en la educación superior como también en los estudios de nivel medio. Y ello se debe, en gran parte, a la creencia generalizada del poder de la educación para alcanzar niveles económicos y de bienestar elevados en la vida adulta. La realidad, sin embargo, no siempre confirmaba estas esperanzas. Y ello por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque experimentar un ascenso social tuvo cada vez más como requisito el haber realizado estudios universitarios. Pero ello fue cambiando de valor: mientras para las generaciones anteriores un título superior no era condición necesaria, pero sí suficiente, en términos generales, para lograr un puesto de trabajo de cierto nivel, dado el escaso número de titulados disponible en la mayoría de países, a medida que nos adentramos en la década de los sesenta y que va aumentando el número de estudiantes y de egresados universitarios, la educación superior va pasando a ser necesaria pero no suficiente.

En efecto, hay que tener en cuenta, y ello es un dato fundamental, que en la relación educación-mercado de trabajo, la variable decisiva es el mercado de trabajo. Si este se expande, y lo hace sobre todo en sus niveles altos, se crean nuevas oportunidades, y ello significa que existirá una reproducción ampliada de las posiciones y un conjunto de posibilidades para personas procedentes de grupos sociales anteriormente excluidos de estos puestos; por el contrario, si el mercado de trabajo no se amplía, o incluso

decrece, en sus niveles altos y medios, la posibilidad de movilidad social ascendente desaparece, se tengan o no estudios universitarios. Cuando los puestos se restringen, quienes los ocuparán en la generación siguiente serán, fundamentalmente, los miembros de las familias de clase alta. En muchos casos necesitarán un título universitario, pero el mecanismo fundamental no es ni siquiera este. Es decir, el título universitario puede ser necesario, pero ya no es suficiente, y no lo es para los aspirantes a *parvenus*, porque si hay escasez de puestos, estos se distribuyen básicamente en función del capital social, por utilizar un concepto tan “Bourdieu”, es decir, en función de los contactos familiares, redes de amigos, etc. Mientras que quienes se presentan a este mercado únicamente con su título universitario, aun cuando lo hayan adornado con posteriores masters o estudios postgraduados, lo tendrán mucho más difícil, y sólo un gran talento o mucha suerte les permitirán experimentar una movilidad ascendente.

Los niveles altos y medios altos de los mercados de trabajo se expandieron enormemente en estos 50 años en los países del mundo occidental; con diferencias, por supuesto, según el país y las distintas coyunturas. En general, creció más aun la educación, y especialmente el porcentaje de personas de cada generación que accedían a los estudios superiores. De modo que pudo producirse una movilidad ascendente, aunque no siempre ni en todas partes, puesto que en diversos momentos el crecimiento universitario fue superior al del mercado de trabajo de alto nivel. A partir del inicio del siglo XXI fue sumándose otra circunstancia que hizo más compleja la relación entre titulaciones y mercado de trabajo: fue abriéndose el mercado de trabajo internacional para los niveles técnicos elevados, de modo que las dificultades de movilidad ascendente en un determinado país podían ser compensadas por medio de migraciones y el acceso al mercado de trabajo de otros países. Aun así, en muchos de los países existe una sobrecualificación, es decir, un número de personas tituladas superiores que no pueden ser absorbidas por el mercado de trabajo a los niveles en que desearían y para los que se les había preparado.

A partir de 1960 las coyunturas del mercado de trabajo fueron diversas, y en algunos momentos ya fue patente que aquel no podía absorber a todos los titulados superiores; ello fue especialmente visible en países como Estados Unidos o Italia, entre otros³, y también, en diversos momentos, en España. En la etapa de la crisis del petróleo, hacia 1973, o más tarde, por ejemplo, en la crisis económica iniciada el 2008. Pero, en cualquier caso, lo que ha sido constante es el crecimiento del alumnado universitario. Por dar sólo algunas cifras referidas a España: en el curso 1960-61 el número de estudiantes matriculados en las universidades españolas, teniendo en cuenta únicamente las facultades, era de 91.000, de los que tan solo 21.300 eran mujeres. Diez años más tarde, en el curso 1969-70, eran ya 200.600, es decir, se habían multiplicado por 2,2, aunque seguía existiendo una enorme desigualdad entre hombres y mujeres ([Instituto Nacional de Estadística \[INE\], 1971](#)). En el curso 2017-18 el número de estudiantes matriculados en las facultades en España en el primero y segundo ciclo del grado fue de 1.344.244. La cifra de 1970 ha quedado multiplicada por 6,65 ([INE, 2019](#)).

Ello significa que un alto porcentaje de individuos de cada generación accede a la educación superior. Los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] son impactantes: en 2018, aproximadamente un 70% de las generaciones jóvenes ha accedido a la enseñanza universitaria en Corea, el país que domina la clasificación. Pero la media de países de la OCDE es de 47% de los individuos entre 25-34 años; Francia con un 48%, España con un 44% ([OCDE, 2019](#)). Estamos lejos de una universidad de élite.

¿Significa ello que hemos accedido finalmente a una situación de igualdad de oportunidades a través del sistema educativo? Lamentablemente existen pocos estudios que controlen la clase social de origen del estudiantado, pero algunos datos nos permiten ver cuál es la situación actual en relación al acceso a los estudios superiores según clase social. Así, por ejemplo, un estudio realizado en Cataluña analiza la evolución

³ Expuse ampliamente este tema en mi libro *El empleo de los licenciados* (Subirats, 1981).

del porcentaje de estudiantes matriculados en función del nivel educativo familiar, una variable que es algo más fácil de encontrar que la clase social. No la representa claramente, pero tiene valor porque nos indica, sobre todo, cómo se reproduce la nueva clase media, que es precisamente la que se ha desarrollado a partir del aumento de niveles de conocimiento necesarios para el sistema productivo y por lo tanto la que ha usado en mayor medida los estudios universitarios como base de su ascenso social. Y es esta nueva clase media, aquella en la que padre y madre suelen tener estudios universitarios, la que en mayor medida presiona a sus hijos e hijas para que accedan a la universidad y emprendan brillantes estudios superiores.

Pues bien, en este estudio, que se refiere estrictamente a Cataluña pero que puede ser significativo de lo que ocurre en países de nuestro entorno, se analiza la evolución del estudiantado en función del nivel educativo familiar entre los años 2002 y 2017 ([Grup de Recerca en Educació i Treball \[GRET\], 2019](#)). Los datos muestran que, a pesar del gran aumento numérico del estudiantado, la reproducción por clase social sigue siendo un hecho indiscutible. En efecto, los autores hallaron que, para los y las estudiantes procedentes de familias con estudios universitarios, la tasa de acceso a la universidad fue, en 2017, del 82,6%; por el contrario, la tasa de acceso para los estudiantes procedentes de progenitores con sólo estudios obligatorios fue de 28,3%. Y para los y las estudiantes procedentes de familias con estudios postobligatorios no universitarios, la tasa de acceso a los estudios superiores fue del 38,2%. Diferencias tan pronunciadas que no dejan ninguna duda respecto de la influencia del origen de clase.

Si pudiéramos comparar con las cifras de hace 50 años, —algo imposible, dado que en aquel momento no se hicieron en España estudios que analizaran la clase social o nivel educativo familiar del estudiantado— hallaríamos que se ha producido un progreso respecto de la presencia de personas procedentes de familias con bajos niveles de estudios. En parte probablemente por el hecho siguiente: a cada generación el nivel educativo ha ido mejorando, de modo que ha ido disminuyendo el porcentaje de familias sin estudios y de familias los progenitores de las cuales habían cursado únicamente estudios primarios. Es decir, ha habido un progreso, al haber un crecimiento del estudiantado. Sin embargo, no es evidente que ese progreso, es decir, la democratización en el acceso a los estudios superiores, se mantenga en el tiempo o incluso vaya aumentando. Efectivamente, en el estudio citado sobre Cataluña, se constata que, entre 2002 y 2017 se ha producido una disminución del porcentaje de estudiantes procedentes de familias de niveles educativos bajos: eran un 39,7% en el año 2002, y han pasado a ser un 25,5% en el 2017, mientras aumentaban los porcentajes de estudiantes procedentes de familias con niveles educativos medios y sobre todo altos. ¿Qué peso tiene en este cambio el propio aumento del nivel educativo de las familias? ¿O se trata más bien de un efecto de la crisis económica, añadido al aumento del precio de las matrículas universitarias en España, que haya podido dificultar el acceso de las personas procedentes de familias con niveles educativos bajos a las universidades? No tenemos la respuesta, pero sí la certeza de que hay una serie de filtros anteriores a la llegada a la universidad que constituyen ya barreras que impiden la igualdad de oportunidades.

A ellas se añaden, indudablemente, las señaladas por Bourdieu y Passeron, es decir, la codificación misma del saber académico, que juega a favor de quienes proceden de medios académicos o económicamente bien situados, y en contra del resto. Ahora bien, los códigos académicos valorados cambian con el tiempo, y desgraciadamente nada sabemos de cuáles son las formas que han ido adoptando en los últimos años y en cada país. Algunos son notorios, como por ejemplo el conocimiento del inglés. “Habla un buen inglés”, o “no sabe inglés, su inglés es muy malo”, son comentarios que sitúan de modo muy distinto a una persona en el mundo académico y laboral. Y es evidente que conseguir dominar bien el inglés es algo muy vinculado hoy todavía a la clase social de origen, sobre todo en los países en los que el inglés no es la lengua nativa o su estudio no es sistemático y universal como ocurre en los países nórdicos. Más allá de algunos de estos elementos con un alto valor selectivo, no sabemos exactamente si la selección

universitaria se ha producido ya en relación al acceso, que como hemos visto puede ser muy jerarquizado, o hay todavía nuevos elementos selectivos procedentes de la propia cultura de clase, y en este caso, en qué aspectos concretos se manifiestan. Por decirlo de otro modo, necesitamos nuevos estudios empíricos sobre los diversos sistemas educativos que nos muestren hasta qué punto, 50 años después, la selección cultural sigue siendo un elemento fundamental en la reproducción de las posiciones de clase, y a través de qué mecanismos opera.

DE LA ESTRUCTURA A LA AGENCIA: LA CRÍTICA POSTERIOR A LA REPRODUCCIÓN

Por supuesto, *La reproducción* suscitó debates y recibió diversas críticas. Pero me interesan especialmente las que fueron formuladas unos años más tarde desde una corriente de la sociología de la educación que fue conocida como “teoría de la resistencia”. El libro que inicia esta corriente de pensamiento, o por lo menos el más significativo, fue el de Paul Willis *Learning to Labour*, publicado en 1977 (Willis, 1978). A partir de un estudio monográfico sobre los comportamientos de los chicos en una escuela de clase trabajadora, Willis encuentra un conjunto de resistencias a la aculturación escolar; es decir, su tesis es que la clase trabajadora no recibe y admite la cultura académica de modo acrítico, sino que precisamente al no reconocerse en ella, resiste a su aprendizaje y manejo, desarrollando otras formas culturales no académicas que reconoce como propias y al mismo tiempo enfrentando y burlándose de la cultura impartida en los procesos educativos.

Este libro implicó el inicio de la teoría de la resistencia y con ello la crítica al punto de vista de Bourdieu y también de Bernstein (1989), que había desarrollado una teoría distinta, pero en cierto modo paralela a la de Bourdieu en Inglaterra, en un ámbito más estrictamente lingüístico, probablemente más adaptado a las formas de distinción y discriminación de la sociedad inglesa. ¿Cuál es el punto central de la crítica desde la teoría de la resistencia? Para Willis, como para otros teóricos posteriores en la misma línea, entre los cuales Giroux fue uno de los más destacados, el problema de *La reproducción* es que presenta una situación social estática, en cierto modo dominada por las instituciones, en la cual los individuos son pasivos y se adaptan pasivamente a la violencia simbólica ejercida por el sistema educativo. Tanto Willis como Giroux y otros autores invocan más directamente a Marx y, por consiguiente, a la lucha y enfrentamiento entre las clases, y ven *La reproducción* como un libro derivado de la visión estructuralista que había predominado en el marxismo, sobre todo en Francia, en los años sesenta⁴. Es decir, un punto de vista que parte fundamentalmente del análisis de las instituciones para mostrar cómo, en una sociedad democrática, estas intervienen en la reproducción de las clases sociales de modo tal que la ocultan y legitiman frente a la ciudadanía. Olvidando que los individuos actúan, se enfrentan, introducen cambios, y, por lo tanto, que nada es inmutable y que la educación, como toda institución social, está sometida a las tensiones de los diversos intereses de clase que se enfrentan en ella para tratar de avanzar en sus posiciones respectivas.

Frente a esta posición, la teoría de la resistencia reivindica la agencia, es decir, la capacidad de acción de los individuos y de los grupos para oponerse a las formas de violencia, y concretamente de violencia simbólica, a que les someten las instituciones para “integrarlos” en el sistema. Willis desarrolla su análisis precisamente describiendo los mecanismos de esta resistencia; al mismo tiempo que comprueba que son precisamente estas resistencias por parte de los “colegas” a la adquisición de una cultura escolar que les parece ajena las que llevarán a estos chicos de clase trabajadora al fracaso escolar, y por lo tanto, a reafirmar, en cierto modo, su no pertenencia al mundo

⁴ Ver especialmente la crítica de Henry A. Giroux a la teoría de Bourdieu –y también a la de Bernstein– en *Theory and Resistance in Education. A pedagogy for the Opposition* (Giroux, 1983).

de las características que permiten llegar a experimentar una movilidad ascendente y ocupar los puestos altos y bien retribuidos en el mercado de trabajo.

Se cierra así el círculo. No sólo el mecanismo académico descrito por Bourdieu y Passeron queda confirmado como excluyente, sino que los excluidos colaboran en su exclusión. No hay salida posible. La teoría de la resistencia no nos llegó a dar las claves de una transformación posible del sistema educativo, de una democratización real, que igualara las posibilidades desde el inicio. Porque, ¿en qué hubiera podido consistir una agencia transformadora y democratizadora? O dicho de otro modo ¿es posible una transformación del sistema educativo por medio de las presiones ejercidas desde las clases sociales no reconocidas como cultas? ¿Una “escuela para todos” puede acaso ser una “escuela desde todos”, es decir, que recoja y transmita las construcciones culturales de todas las clases sociales y que por lo tanto iguale las posibilidades de reconocimiento de un saber cómo propio para todos los grupos sociales?

50 AÑOS DESPUÉS

Al final de la década de los setenta y todavía durante los ochenta estas cuestiones fueron debatidas en los términos suscitados por *La reproducción* y sus críticos. Tal como fueron planteados entonces parecen francamente irresolubles; en efecto, en una sociedad tan jerarquizada a todos los niveles, tan desigual, es imposible pensar en una cultura no jerarquizada y en una institución escolar, encargada de jerarquizar, que de pronto sean igualitarias y confieran igual valor a todas las experiencias humanas. En mi posterior trabajo sobre coeducación he podido comprobarlo: el sistema educativo es androcéntrico y transmite una cultura androcéntrica, y a pesar de la creciente necesidad de que transmita también otro tipo de experiencias que tradicionalmente fueron consideradas propias del género femenino, ello es casi imposible, dado que se parte de la consideración de “no cultura” cuando se habla de este tipo de experiencias. Más aún, son consideradas como antagónicas a la cultura, del mismo modo que lo son también los elementos culturales procedentes de la clase trabajadora o de los grupos inmigrantes. La máxima consideración que pueden llegar a tener las creaciones culturales procedentes de los grupos minorizados —aunque se trate de un grupo que comprende a más de la mitad de la humanidad— es el de “curiosidad” o “exotismo”. La “cultura verdadera” siempre es otra.

A partir de los noventa el debate educativo fue desarrollándose, en otros términos, en parte porque la propia expansión del mercado de trabajo y por tanto de las oportunidades de ascenso social impulsaron el valor de la escolarización como valor seguro; las resistencias siguieron, por supuesto, y la diversidad de oportunidades en el ámbito educativo y en el laboral. Creció la escolarización en el mundo, y en el mundo occidental de manera espectacular, como hemos visto más arriba. Parte de la clase trabajadora fue transformándose en nueva clase media, y lo hizo gracias al crecimiento del empleo en los servicios cualificados y mediante la educación; esta nueva clase media que ascendió gracias al acceso a las universidades cree firmemente en el poder transformador de la educación, y, por supuesto, no desarrolla ninguna forma de resistencia. Antes, al contrario, es la meritocracia la que ha ido ganando crédito en la sociedad actual, en la que, como mucho, se desarrollan medidas para rescatar a los fracasados escolares.

Los autores de la teoría de la resistencia no aportaron soluciones. Lo intentaron, por supuesto, pero acabaron constatando su fracaso. Durante los años ochenta fue penetrando el ideario neoliberal, y los intentos de democratización interna del sistema educativo quedaron distorsionados y caricaturizados. He aquí un fragmento de un texto de Willis publicado en 1994:

Las corrientes de la experiencia popular pueden ser invocadas, “leídas” a distancia, explicadas, pero fuera de las paredes de la Academia, simplemente no han sido

confrontadas de una manera directa, no por ellas mismas, no sensualmente, no políticamente. Siendo “textualizadas” no tienen existencia fuera de los discursos de la Academia. La agencia ha sido excluida en el cada vez más sofisticado y referenciado análisis de los textos (Willis, 1994).

Frente a ello, Willis reivindica en 1994 “la reapropiación crítica de una tradición temprana de los Estudios Culturales Británicos más abierta y material (...) Esto se centra en el reconocimiento y presentación del modo (y modalidades) en que grupos dominados y subordinados negocian creativamente sus condiciones de vida” (Willis, 1994, p. 171).

Lo cual, 25 años más tarde, sigue siendo una utopía. Los mecanismos escolares de discriminación cambian, se modernizan, pasan probablemente por la posesión y el manejo de todo tipo de nuevas tecnologías. La pandemia y confinamiento que hemos vivido en la primavera del 2020 ha mostrado ampliamente la inferioridad de condiciones de los y las escolares de clase trabajadora para poder seguir sus estudios al no disponer de los dispositivos adecuados para ello. El cribaje económico acecha siempre, lo cual no excluye que el cultural siga jugando un papel fundamental en la inclusión o exclusión de los elegidos en función de su condición de clase. Es decir, estamos en tiempos en los que la agencia puede poco para equilibrar los procesos sociales, y en los que los mecanismos reproductores de las desigualdades funcionan plenamente. Aunque ya pocos leamos *La reproducción*.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Bourdieu, P. (2002). *Esquisse d'une socio-analyse*. Liber-Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Anagrama.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Invitation à une sociologie réflexive*. Seuil.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Heinemann Educational Books.
- Grup de Recerca en Educació i Treball [GRET] (2019). *Qui estudia a la universitat?*. OSU.
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (1971). *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1969-70*. INE.
- INE (2019). *España en cifras*. INE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019). *Education at a glance 2019*. OCDE.
- Subirats, M. (1981). *El empleo de los licenciados*. Fontanella.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Willis, P. (1994). La metamorfosis de mercancías culturales. En M. Castells et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós Educador.

NOTA BIOGRÁFICA

Marina Subirats es Catedrática emérita de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha trabajado temas de educación, coeducación y estructura social. Actualmente es catedrática emérita de sociología de la UAB. Es también doctora Honoris Causa por la Universidad de Valladolid (2018), por la Universitat Rovira i Virgili y por la Universitat de Girona (2021). Entre sus publicaciones destacan *Rosa y Azul*, *Balones fuera*, *Forjar un hombre, moldear una mujer*, *Coeducación: apuesta por la libertad* y *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en el umbral del siglo XXI*. Su último libro es *Educación a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*.