

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/327477001>

De La Reproducción al campo escolar

Chapter · September 2004

CITATIONS

13

READS

515

1 author:



[Enrique Martin-Criado](#)

Universidad Pablo de Olavide

60 PUBLICATIONS 819 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Abusos patronales [View project](#)

pudo ser, durante los últimos años de su vida, acusado de «marxista arcaico», incluso de comunista, él que nunca se comprometió más que del lado de los dominados sin prejuicios partidistas. Intentó, sin ilusión, influir sobre la izquierda en el poder antes de dar a conocer públicamente las distancias que tomaba respecto de un poder que de hecho sólo buscaba instrumentalizarle. Sabía que es inevitablemente arriesgado comprometer su capital científico en el terreno de la lucha política porque las leyes que rigen los debates en el mundo erudito no son las de la lucha política. No es uno de sus menores méritos el haber asumido ese riesgo, conscientemente, y quizá el haber conseguido, a menudo bajo los insultos, hacer avanzar un poquito lo que denominaba una «política *real* de la razón». ¹⁹

Capítulo II

DE LA REPRODUCCIÓN AL CAMPO ESCOLAR

Enrique Martín Criado

La educación ha sido uno de los ámbitos privilegiados de la sociología de Pierre Bourdieu. No sólo porque algunas de sus principales obras están dedicadas al análisis del sistema educativo, sino también porque buena parte de los conceptos centrales que ha desarrollado —como el de violencia simbólica o el de *habitus*— encontraron en sus teorizaciones sobre el sistema escolar sus primeras formulaciones sistemáticas. Además, el propio Bourdieu le concede a la educación y a la escuela un papel privilegiado en su formulación general del espacio social: los dos grandes ejes estructurantes de la sociedad contemporánea serían la posesión de capital económico y de capital escolar. Más aún, la educación sería el principio fundamental para entender la dominación: ésta sólo podría ejercerse eficazmente porque los sujetos han interiorizado en la socialización los principios y estructuras que les hacen someterse.

Un análisis de la educación en Bourdieu supondría así tomar en cuenta el conjunto de su obra. No es lo que vamos a hacer aquí. Nos vamos a limitar a los libros en los cuales Bourdieu toma el sistema escolar como objeto central de análisis: éstos abarcan un periodo amplio, desde *Los estudiantes y sus estudios*, publicado con Passeron en 1964, hasta *La noblesse d'Etat*, que apareció en 1989. Durante este periodo de 25 años, los análisis de Bourdieu han conservado unos elementos fundamentales —principalmente, su explicación de las dinámicas que producen una desigualdad estructural de las distintas clases sociales ante el sistema escolar—, al tiempo que han variado —y oscilado— en los marcos generales a partir de los cuales se explicaba esta desigualdad.¹

¹⁹ Véase *Contrafuegos y Contrafuegos 2* en las ediciones de Liber / Raisons d'Agir.

¹ Sin embargo, la mayoría de los datos que se ponen en juego a lo largo de estos 25 años proceden de investigaciones empíricas realizadas en los años sesenta, fundamentalmente en la segunda mitad.

En estos elementos comunes y variaciones en la explicación del sistema escolar es en lo que nos vamos a centrar en este artículo. Trataremos de confrontar las distintas racionalidades que ponen en juego y sus virtudes y vicios a la hora de intentar explicar los sistemas escolares. Esto es, se trata de ver qué nos aportan los análisis de Bourdieu y qué obstáculos encierran estos mismos análisis, teniendo en cuenta que no nos encontramos ante un conjunto teórico perfectamente delimitado —aunque aspire a ello—, sino ante una diversidad de textos que ponen en juego una diversidad de esquemas explicativos.²

El elemento en el que centraremos nuestra atención será la contraposición entre dos métodos de análisis del sistema escolar. El primero, que nos remite directamente a Durkheim y a Parsons, es el *funcionalista*: supone concebir el sistema escolar como un *órgano* integrado en la sociedad que cumple *funciones*; la explicación de las distintas características del sistema escolar consistiría en buscar las funciones —de reproducción social, fundamentalmente— que cumplen. El segundo método, en términos de campo escolar como configuración sociohistórica, nos remite a Weber: se trataría de comprender el sistema escolar como un campo, esto es, como un conjunto de posiciones con una dinámica propia, autónoma, fruto de las relaciones y luchas de poder —presentes y pasadas (cuyos efectos actúan en el presente en forma de instituciones objetivadas y disposiciones)— entre los agentes y organizaciones que ocupan posiciones en el mismo —así como de las relaciones que se establecen con otros campos sociales—. En este segundo método el sistema escolar jamás podría explicarse en términos de funciones, ya que las dinámicas que generan la producción del campo son distintas de los efectos que este campo produce en el resto de la sociedad.

Así, *Homo academicus* (1984) se basa en datos de 1967, y *La noblesse d'Etat* (1989) combina datos de 1967 —que conforman el grueso de la evidencia empírica— con datos recogidos posteriormente. Estos datos presentan además otra característica: aunque comparan en ciertas características las distintas facultades y *grandes écoles* —escuelas de élite—, son mucho más exhaustivos para las facultades de letras, que conforman el objeto privilegiado de estudio.

² Michel Foucault nos enseñó a desconfiar, hace ya años, del autor como unidad de análisis del texto. Esta desconfianza debe ser máxima cuando se trata, como en el caso de Bourdieu, de un autor de una obra prolongada y que pone en juego, como *virtuoso* del campo en el que juega, una multiplicidad de registros, de esquemas interpretativos, de jugadas explicativas y argumentativas. Esta multiplicidad no podría aplastarse bajo la «ilusión biográfica» de una unidad asegurada por el nombre del «autor» de los textos.

LOS ANTECEDENTES DE LA REPRODUCCIÓN

Durante los años sesenta, Bourdieu, en colaboración con Passeron y Monique de Saint-Martin, principalmente, realiza una serie de investigaciones en torno al sistema universitario francés que quedan plasmadas en tres obras, *Les étudiants et leurs études* (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964) y *Rapport pédagogique et communication* (1965). En estas obras —basadas fundamentalmente en investigaciones sobre los estudiantes de las facultades de letras— se aborda un tema que ya era bien conocido en la sociología de la educación de la época: la diversidad de éxito y trayectorias escolares en función de los orígenes sociales de los alumnos. Su hilo conductor: la escuela no da lo que promete, ya que no pone los medios para lograr la igualdad de oportunidades que proclama ni para formar a los estudiantes para las profesiones para las que supuestamente los prepara. Por el contrario, por su forma de organización y por el tipo de relaciones pedagógicas que se dan en su seno —basadas en un constante malentendido, en una transmisión muy deficiente de la información—, no hace sino reproducir los privilegios y déficits que los alumnos llevan a la escuela fruto de su origen social.

En esta denuncia-análisis del sistema escolar se articulan dos elementos: a) una teoría de las desigualdades sociales previas que tienen eficacia a la hora de determinar las trayectorias escolares y que la escuela, estructurada a partir de la igualdad formal de los alumnos, no corrige, sino que certifica; b) un análisis de cómo la institución escolar, mediante sus prácticas pedagógicas y evaluativas, agrava las desigualdades iniciales.

En primer lugar, la escuela, estructurada a partir de la igualdad formal de los alumnos, no puede corregir las fuertes desigualdades que actúan en su seno. Estas desigualdades de origen social tienen eficacia en el ámbito escolar porque suponen diferencias de facilidad para conseguir éxito en los estudios y de propensión a continuarlos o a invertir recursos y esfuerzos en ellos.

Por una parte, la facilidad para tener éxito escolar viene dada por la mayor o menor afinidad entre la cultura y el lenguaje escolares y los del medio social de origen. La cultura que se transmite en la escuela es una cultura afín a la de las clases altas. Por ello, los miembros de estas clases, socializados en estos modelos culturales desde niños, cuando acuden a la escuela ya están familiarizados de antemano con lo que se exige de ellos, por lo que pueden desenvolverse con mucha mayor facilidad. A medida que se desciende socialmente, crece la distancia entre la cultura del medio social de origen y la escolar, siendo máxima para los alumnos procedentes de las clases populares, para quienes el proceso de escolarización supone una verdadera aculturación. Esta desigualdad cultural es máxima si nos centramos en el ámbito propiamente lingüístico: basándose en los primeros trabajos

de Bernstein, los autores de *Rapport pedagogique et communication* remiten la desigualdad lingüística ante la escuela a la socialización familiar: los medios familiares de distintos orígenes sociales preparan de forma muy desigual para el manejo de un lenguaje complejo. Además, a medida que se sube socialmente, aumenta la tendencia a expresar verbalmente sentimientos, emociones, opiniones... con lo que el lenguaje de las clases altas está en afinidad con el escolar.

A su vez, la propensión a continuar los estudios o a invertir recursos o esfuerzos en ellos está relacionada con las expectativas subjetivas de obtener unos estudios más o menos elevados. Estas expectativas guardan una estrecha correlación con las probabilidades objetivas: a través de las redes sociales en que se mueven, los distintos sujetos van asimilando una visión de los estudios universitarios como algo normal —clases altas— o, por el contrario, como algo extraordinario, fuera del alcance —clases bajas—. Pero la propensión también depende de la confianza y voluntad en el ascenso social, máxima en las clases medias.

Así, los alumnos de clases populares suman la doble desventaja de carecer de las aptitudes culturales que la escuela exige y de la motivación para superar esa desventaja cultural. Por ello, es mucho menos probable que lleguen a la universidad y que, cuando lo hagan, elijan las carreras más desvalorizadas, ya sea por su falta de información sobre los estudios y sus salidas —al carecer, por ser una experiencia improbable en su medio social, de sentido de la orientación en la universidad—, ya sea por los modelos culturales que asocian determinadas profesiones y opciones escolares a un determinado medio social, ya sea por la imagen de determinados estudios como algo que requiere un bagaje mucho mayor del que disponen.

El sistema escolar, así, no pone las condiciones para lograr lo que promete —la igualdad de oportunidades— al no tener en cuenta las desigualdades reales que operan en su seno. Pero sus efectos no se reducen a permitir esta reproducción de las desigualdades: su dinámica de funcionamiento tiende, al contrario de lo que proclama, a incrementar las desigualdades de partida. Así, si nos limitamos al ámbito universitario, vemos que toda la pedagogía que allí se pone en juego agrava aún más las desigualdades iniciales al tiempo que se halla muy lejos de lo que «racionalmente» sería esperable si nos tomáramos en serio su objetivo declarado: formar a los estudiantes para el desempeño de una profesión. En efecto, la característica central de la relación pedagógica en la universidad es el constante malentendido que se produce: en vez de proveer a los estudiantes con los medios para hacerse de la manera más rápida y completa posible con los códigos que los profesores manejan, éstos se mantienen en la distancia de la clase magistral y la palabra magistral propiciando un constante malentendido y provocando que la situación sea completamente antieconómica en términos de la información que se

quiere transmitir. Esta situación pedagógica, al no organizarse metódicamente para hacer explícito y controlable el código que hay que aprender o los criterios de evaluación, al mantener implícito el código que ha de ser la base del aprendizaje y la evaluación, contribuye a reproducir las desigualdades de clase, dado que la lengua universitaria se halla mucho más cerca del habla cotidiano de las clases superiores que del de las inferiores: los miembros de las clases inferiores no encuentran los medios para apropiarse de la lengua y cultura universitarias al tiempo que son juzgados por los profesores con criterios implícitos de adecuación a la lengua culta que los perjudican sistemáticamente.

Ahora bien, ¿por qué ocurren las cosas de este modo? Aquí los autores dan una explicación muy distinta de la que formará el armazón de *La reproducción*. La argumentación pretende explicar las dinámicas que producen este resultado como conjunto de elementos interdependientes que forman *sistema*, pero sin aludir a ninguna función global que explicaría esta sistematicidad.³ Así, en *Rapport pedagogique et communication*, se afirma que el malentendido constituye un sistema: las actitudes de los agentes están funcionalmente vinculadas entre sí, a la vez que mantienen una relación de causalidad recíproca con las condiciones institucionales y materiales de la enseñanza.

Por una parte, tanto profesores como alumnos tienen un interés inmediato en seguir propiciando el malentendido junto con la ficción del entendimiento, ya que les permiten seguir viviendo la relación pedagógica en la universidad bajo la ideología del don y de la aventura intelectual y obtener reconocimiento inmediato a bajo coste. Y cualquiera, profesor o alumno, que se saliera del juego de las alusiones distinguidas y del lenguaje oscuro, estaría condenado a perder: el profesor perdería su carisma y sería visto, si quisiera enseñar explícita y metódicamente las herramientas intelectuales elementales, como un «maestro despistado» en la universidad; a su vez, el alumno que quisiera expresarse con claridad tendría que renunciar a las notas altas que concede el uso de ese lenguaje oscuro.

A su vez, el mantenimiento de estas relaciones pedagógicas está relacionado con una serie de condiciones institucionales: forma y disposición de las aulas, tamaño de auditorios, sistema y criterios de examen, organización del currículum, forma de reclutamiento, reglamentación, métodos pedagógicos... Todo ello inclina hacia la clase magistral y la disertación, en detrimento del trabajo individualizado y vigilado. Así, el profesor, obligado a realizar números de virtuoso ante un amplio auditorio a horas fijas, tiende a refugiarse en la palabra magistral y en todas las

³ A pesar de alguna afirmación que va en este sentido: «la investigación de las causas del malentendido lingüístico entre profesores y estudiantes no puede separarse de la investigación de las funciones que cumple en la perpetuación del sistema» (Bourdieu, Passeron y Saint-Martin, 1965: 14). Sin embargo, estas afirmaciones sueltas no juegan el papel central en el conjunto explicativo que desempeñarán en *La reproducción*.

protecciones que le ofrece el lenguaje esotérico. A su vez, reclutado en función de su adecuación a esta cultura y lenguaje, y no de una formación pedagógica que tenga en cuenta la diferencia socialmente condicionada de los receptores, no puede sino reproducir en sus juicios, de forma sociocéntrica, la desigualdad de privilegios culturales. En fin, el propio sistema escolar, al reposar toda su lógica en la igualdad formal de los estudiantes, se halla incapacitado para reconocer las desigualdades sociales: esta ceguera obliga y autoriza a explicar las disparidades de éxito escolar en términos de dotes naturales.

Sin embargo, esta interrelación sistemática de dinámicas no tiene la fuerza de una necesidad.⁴ Por ello es posible, dentro de la lógica del sistema, dar cabida a transformaciones que alteren estas dinámicas. La primera sería la sustitución de la pedagogía existente, basada en criterios difusos y exigencias implícitas —que beneficia siempre a los privilegiados por la herencia cultural—, por una «pedagogía racional»: una enseñanza metódicamente organizada de manera explícita, que no deje al albur de las socializaciones primarias la adquisición de las técnicas intelectuales necesarias para apropiarse de manera exitosa de la cultura escolar. Esto es, una pedagogía que tome en cuenta las desigualdades sociales iniciales para reducirlas. Esta pedagogía sería el comienzo de una transformación que tendría que posibilitar, además, una democratización real en el reclutamiento de profesores y alumnos.

En otras palabras, en estas obras ya se prefigura lo que serán conceptos fundamentales de la obra de Bourdieu —capital cultural, capital lingüístico, *habitus*...— junto a lo que serán presupuestos esenciales en la explicación sociológica bourdieana. Entre ellos podemos señalar los siguientes:

- a) Un método estructuralista y relacional. Así, los fenómenos de éxito escolar no pueden reducirse simplemente a variables individuales: es la estructura de relaciones entre la cultura escolar y las distintas culturas de clase la que los explica.
- b) Una explicación de las dinámicas donde se tienen en cuenta tanto el juego de relaciones actual en el que se hallan los sujetos como el peso de las socializaciones previas —que prefigura la teoría del *habitus*—. Así, para entender los comportamientos de los distintos estudiantes universitarios, hay que tener en cuenta la lógica del sistema escolar con su estructura de relaciones pedagógicas, exámenes, etc., pero también la diferencia de esquemas cognitivos que movilizan los estudiantes en función de su socialización previa en medios sociales distintos.

⁴ Es más, en algún momento se llega a hablar de un desarrollo «patológico» del sistema (Bourdieu, Passeron y Saint-Martin, 1965: 22).

- c) El enorme peso que se le da en las explicaciones a los factores simbólicos, que tienen una eficacia propia. Así, en *Les héritiers* se le concede una enorme importancia, en la explicación de los comportamientos de profesores y alumnos de las facultades de letras, a la mitología del intelectual libre y de la capacidad intelectual como don individual.

Pero, al mismo tiempo, encontramos también diferencias sustanciales con los desarrollos posteriores. En dos ámbitos fundamentalmente:

Primero, en su aparato explicativo: la imbricación de las dinámicas que aquí se describen no llevan todavía a hablar del sistema escolar como una institución orquestada para cumplir unas funciones sociales globales. Si el sistema escolar reproduce las desigualdades sociales previas, ello no se debe a que ésta sea su *función*: por el contrario, el propio sistema puede, dentro de su lógica, trabajar para actuar en sentido contrario, para tener otros efectos de los que tiene en la actualidad.

Segundo, en su consideración del lenguaje y la cultura escolares. Éstos, aunque tengan mayor afinidad con el lenguaje y la cultura de las clases altas, no son reducibles a una cultura de clase y mucho menos a una cultura de una «clase dominante» —término que no se utiliza en estos libros, donde se habla preferentemente de «clases cultivadas»—. Por ello, el proceso de democratización que se defiende supone poner las bases para que todas las clases sociales puedan apropiarse de la cultura escolar.

Estas tres obras, así, avanzan los elementos fundamentales de la explicación bourdieana de la desigualdad de clase ante el sistema escolar. *La reproducción* sistematizará y formalizará estos elementos, al tiempo que les hará sufrir una transformación fundamental.

LA REPRODUCCIÓN

Si los primeros trabajos sobre la escuela de Bourdieu y Passeron constituyen un análisis de por qué la escuela no da lo que promete, en *La reproducción* estos análisis se van a integrar dentro de una teoría general de la *violencia simbólica* plenamente funcionalista: la escuela tiene estos efectos porque ésta es su función. Con este objetivo, *La reproducción* se divide en dos partes o «libros». El primero se presenta como un conjunto de proposiciones lógicas que se pretenden «fundamentos de una teoría de la violencia simbólica» aplicables a todo sistema de enseñanza: se trata de construir el «objeto teórico», el conjunto de proposiciones a partir de las que habría de investigarse todo sistema escolar. El segundo se pre-

señala como la aplicación de los conceptos desarrollados en el primero al caso particular de la Francia de los años sesenta.

Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica

El concepto que se presenta como estructurante del análisis del primer libro es el de *violencia simbólica*. Ésta se define como el poder de «imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza» (Bourdieu y Passeron, 1977: 44), un poder que tiene una eficacia propia: añadirle legitimidad a esas relaciones de fuerza. Una teoría del sistema escolar formaría así parte de una teoría general de la violencia simbólica: analizar su funcionamiento consistiría en interrogarlo como institución que ejerce una violencia simbólica que se halla al servicio de los grupos dominantes, que va a reproducir de manera legítima las relaciones de fuerzas existentes. A partir de esta idea el resto del primer libro analiza el sistema escolar como un sistema que, tanto por los contenidos que imparte, como por el modo de impartirlos, como por los agentes que los imparten, como por la forma de seleccionar a los destinatarios legítimos de estos contenidos, va a hallarse al servicio de las clases dominantes a la vez que mantiene una autonomía respecto a éstas que le sirve para cumplir mejor su función de reproducción social. Este argumento se va a desarrollar en torno a cuatro temas: la doble arbitrariedad de la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico y las características del sistema de enseñanza.

La acción que desempeña el educador sobre el educando, la *acción pedagógica* (AP), es una forma de violencia simbólica en cuanto comporta la imposición de un *doble arbitrario*: el arbitrario de la autoridad que supone en la institución de transmisión pedagógica y el arbitrario de los contenidos que inculca. Ambos son arbitrarios porque no están basados en ninguna naturaleza de las cosas. Lo que no quiere decir que sean contingentes: los dos arbitrarios están fundados en las «relaciones de fuerza»: son las clases dominantes quienes delegan su poder en los agentes pedagógicos para que inculquen el «arbitrario cultural» que mejor se corresponda con los intereses objetivos de esas clases. En consecuencia, el arbitrario cultural que inculca el sistema de enseñanza siempre será el más afín a la cultura de los grupos dominantes: de esta manera, les asegura una ventaja sistemática en el sistema escolar y permite la conversión de su cultura de clase en «capital cultural», en algo que se impone como valioso por sí mismo al conjunto de la sociedad.

A su vez, para que la arbitrariedad del contenido inculcado se pueda imponer con eficacia es necesario que esta arbitrariedad no aparezca como tal, sino como

un conocimiento necesario. Para ello, el contenido ha de ser impartido por un agente legítimo: en la medida en que la legitimidad de la información para el receptor es función de la legitimidad del emisor, es necesario que éste disponga, para ejercer una acción pedagógica eficaz, de una *autoridad pedagógica* (AuP). Gracias a ésta, los receptores están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida. Esta autoridad pedagógica tiene dos requisitos para poder imponerse: a) ha de estar garantizada de antemano, no puede dejarse al juego de las competencias o cualificaciones individuales; b) ha de ser vista como independiente de las relaciones de fuerza. Estos dos requisitos se cumplen mediante el mecanismo de la «doble delegación» y mediante la autonomía relativa del sistema de enseñanza.

En primer lugar, el agente que ejerce la acción pedagógica no tiene que ganarse permanentemente al público porque está legitimado por la institución: recibe su autoridad pedagógica por delegación de ésta. A su vez, la institución, el sistema escolar, detenta una autoridad pedagógica porque la recibe por delegación de las clases dominantes. Sin embargo, esta delegación no ha de aparecer como tal, pues entonces se transparentarían las relaciones de fuerza que fundamentan el doble arbitrario de la acción pedagógica: por ello el sistema de enseñanza ha de aparecer como una instancia autónoma, independiente de las clases dominantes.

Toda acción pedagógica, para poder inculcar de manera duradera los principios del arbitrario cultural en el educando, supone un *trabajo pedagógico* (TP): «trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada» (Bourdieu y Passeron, 1977: 72). Es decir, el trabajo pedagógico tiende a producir agentes que han interiorizado la arbitrariedad cultural en forma de esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción, de tal manera que luego serán capaces de reproducirla en sus prácticas, gustos, elecciones... Ahora bien, dado que la acción pedagógica que ejerce el sistema escolar es la más favorable a los intereses de las clases dominantes, este trabajo pedagógico va a tener efectos distintos sobre los agentes procedentes de las distintas clases sociales.

En primer lugar, el contenido que se quiera inculcar va a producir una selección de los destinatarios legítimos del mensaje. Dado que la eficacia de un trabajo pedagógico depende de la distancia entre los esquemas que pretende inculcar y los esquemas incorporados anteriormente por los agentes, aquellos procedentes de las clases dominantes están mejor predispuestos para conformarse a las exigencias de la acción pedagógica, mientras que los procedentes de las clases domina-

das presentan una distancia máxima entre su *habitus* primario y el *habitus* que la escuela inculca y exige, teniendo muchas más probabilidades de fracasar.

En segundo lugar, el modo de inculcación también va a incidir en este sentido en la medida en que también esté conformado de acuerdo a los intereses objetivos de las clases dominantes. En este aspecto, los modos de inculcación se pueden dividir entre dos extremos: una inculcación práctica e implícita, por un lado, una inculcación explícita, organizada metódicamente con principios formalizados, por otro. La inculcación práctica e implícita requiere, para tener éxito, una mayor conformidad de los *habitus* previos: al no hacer explícitos los procedimientos prácticos que exige, elimina, al abstenerse de formalizar y codificar, a aquellos destinatarios cuyos *habitus* primarios no concuerdan con los esquemas que el trabajo pedagógico pretende inculcar. Por el contrario, una inculcación codificada y formalizada, al organizar metódicamente el aprendizaje de estos esquemas, permite salvar más fácilmente la distancia entre los *habitus* previos y los esquemas que el trabajo pedagógico inculca y exige. Por ello, la escasa formalización y codificación —que definen al TP «tradicional»— beneficia a la clase dominante que pretende asegurar su monopolio sobre la adquisición de bienes culturales. Esta inculcación implícita tiene la ventaja de excluir a los alumnos procedentes de las clases dominadas de las ramas más legítimas del sistema de enseñanza sin que la exclusión parezca una imposición, legitimando así su selección diferencial del público legítimo como derivada simplemente de la diferencia de capacidades individuales.

En tercer lugar, las dinámicas precedentes de selección y exclusión diferencial de los públicos van a tener efectos sobre la duración de la inculcación. Los alumnos procedentes de las clases dominantes permanecerán más tiempo en el sistema escolar al poder conformarse fácilmente a los requisitos que la institución exige. Esta diferencia entre las duraciones de la escolaridad de los alumnos procedentes de las distintas clases tiene a su vez importantes efectos. A los alumnos procedentes de las clases dominantes, el sistema de enseñanza les ofrece una inculcación prolongada en el arbitrario cultural dominante, permitiendo así la incorporación duradera de este arbitrario en sus *habitus* y contribuyendo, de esta manera, a la integración intelectual y moral del grupo dominante —al disponer sus miembros de «gramáticas generadoras de prácticas» análogas o idénticas, pueden reconocerse y comprenderse a partir de su *ethos cultivado*—. Por el contrario, la duración de la inculcación en los miembros de las clases dominadas es mucho más corta: su función no es conseguir el dominio de la arbitrariedad cultural dominante, sino simplemente su reconocimiento como cultura legítima —y con ello la percepción de su cultura de origen como inferior.

Por último, las características del *sistema de enseñanza* (SE) sólo pueden investigarse partiendo de las funciones que cumple —y no del análisis de la sucesión histó-

rica de acontecimientos que configuran un SE particular—. El SE sólo puede realizar su función a condición de reproducir, al menor costo y en serie, un *habitus* conforme al arbitrario cultural que reproduce tan homogéneo como sea posible en el mayor número de destinatarios legítimos. Para ello ha de producir un cuerpo permanente de agentes especializados en la AP a la vez intercambiables y homogéneos: esta formación homogénea se asegura mediante toda una codificación y sistematización del mensaje escolar (manuales, programas, etc.), así como mediante el monopolio de la formación de los agentes pedagógicos, cuya misión es poder inculcar completamente los *habitus* que estos agentes han de reproducir en su AP.

De esta manera, el SE cumple mejor su función de autorreproducción —imprescindible para cumplir su función de reproducción social— cuanto más autónomo es, cuanto menos interfieren lógicas ajenas en su lógica propia de reproducción de agentes que han incorporado en sus *habitus* el arbitrario cultural legítimo y que tienden en sus prácticas a reproducir ese arbitrario cultural. Mediante su autonomía relativa, el SE puede cumplir mejor su función de reproducción y legitimación de las diferencias sociales —al no aparecer como una institución cuya autoridad y misión han sido delegadas por las clases dominantes.

El mantenimiento del orden

El libro primero de *La reproducción* trata de mostrar lo que sería el funcionamiento en el límite de un SE que cumpliera perfectamente sus funciones de reproducción social. Frente a este *tipo ideal* de SE, el libro segundo se propone el análisis del caso concreto de la Francia de los años sesenta. En este sentido sus análisis son más matizados que el tipo ideal propuesto en el libro primero, introduciendo potentes herramientas metodológicas para el análisis del SE y sus transformaciones.⁵ Sin embargo, sus conclusiones son fundamentalmente las mismas a las que llegan los autores en el libro primero, hasta el punto de que podemos decir que el análisis del libro segundo no es sino la ilustración, a partir de un caso concreto, de las proposiciones generales expuestas en libro primero.

⁵ No vamos a entrar en los análisis concretos que realizan los autores de los datos estadísticos de que disponen, pues nos alejaría considerablemente del objeto principal de discusión. Simplemente señalaremos que sus análisis de la consideración de las diferentes selecciones que han sufrido los distintos públicos escolares —un conjunto de alumnos presenta tanto menos las características del conjunto de la población de que procede cuanto más seleccionado esté— o de la necesidad de tomar en cuenta a la vez los distintos conjuntos de elementos que producen la relación de los distintos públicos con el sistema escolar forman parte hoy en día del bagaje metodológico imprescindible de cualquier analista del sistema escolar.

Es en este sentido como hay que situar los análisis de este libro. En él los autores constatan cómo el rápido crecimiento del sistema universitario francés le ha hecho pasar de un *estado orgánico* —donde el público se adecuaba perfectamente a las exigencias implícitas del sistema— a un estado intermedio entre el *orgánico* y el *crítico* —en éste, la evolución del público hace imposible la relación pedagógica—. Siendo la relación pedagógica «una relación de comunicación cuya forma y rendimiento está en función de la adecuación entre los niveles de emisión y los niveles de recepción socialmente condicionados», la transformación del público de receptores en el sentido de un aumento de las tasas de escolarización —que provoca que los que llegan a la universidad estén menos seleccionados que en el estado anterior del sistema— hace entrar a éste en crisis. Pero esta crisis tiene un efecto teórico saludable para el analista: le permite ver las condiciones sociales de posibilidad del funcionamiento del sistema escolar en su *estado orgánico*. Además, esta crisis no impide que el SE pueda seguir cumpliendo, aunque de manera transformada, sus funciones de reproducción social de las desigualdades y de legitimación de las mismas.

En la explicación de estas funciones, los autores retoman los análisis de las obras anteriores, pero dándoles un giro decisivo: todas las dinámicas que antes se explicaban como elementos interrelacionados de un sistema y que remitían a condiciones tales como las condiciones institucionales y materiales de la enseñanza, ahora encuentran su explicación en el cumplimiento de la función de reproducción y legitimación. Así, el malentendido y el enorme peso de lo implícito que caracteriza a la relación pedagógica se explica por la función de selección social y legitimación: al no proveer a los alumnos con los medios para poder controlar la norma lingüística escolar, mediante una pedagogía metódica y explícita, el sistema escolar excluye a los alumnos procedentes de las clases dominadas y consigue que se reproduzcan las diferencias sociales previas. La función técnica de transmisión de conocimientos de la relación pedagógica serviría para *ocultar* su función real de selección social y para legitimar esta selección como una cuestión meramente técnica. El mismo lenguaje utilizado en la relación pedagógica se explicaría también por esta función: la abstracción, el intelectualismo, el formalismo del lenguaje académico se explicarían por su afinidad con el lenguaje de las clases dominantes —quienes, viviendo en una distancia permanente a toda necesidad, interiorizarían esa distancia en forma de una disposición permanente al distanciamiento, que se expresaría también en este tipo de lenguaje—. El lenguaje académico presenta las características que presenta porque así permite tener éxito escolar a los vástagos de las clases dominantes —cuyo lenguaje se convierte en capital lingüístico— y excluir a los de las clases dominadas. Lo mismo ocurre con los conocimientos impartidos: son los más afines a la cultura de las clases domi-

nantes: la escuela los toma de esta cultura —que convierte en capital cultural— para conceder una ventaja sistemática en la competición escolar a los vástagos de las clases dominantes. Las dinámicas de interiorización en los *habitus* de las probabilidades objetivas en forma de esperanzas subjetivas —que lleva a que los de clases dominantes tengan unos horizontes escolares más elevados que los de las clases dominadas, quienes se autoexcluyen antes de la competición escolar— o la posesión diferencial de información sobre el sistema escolar en función de la clase de origen —que hace que los de clases dominantes sepan orientarse mejor en el sistema escolar, eligiendo las carreras más valorizadas— se explicarían también como componentes de este mecanismo de reproducción de las diferencias.

Las propias reformas para democratizar el acceso a la educación o para lograr una mayor igualdad formal serían también componentes que se explicarían por la función a cumplir: la legitimación de las diferencias de clase. Ésta se produce de forma tanto más eficaz cuanto más formalmente democrático e igualitario es el sistema, ya que, frente a las formas de exclusión y relegación económicas o jurídicas —como la separación clara entre una escuela popular y una escuela burguesa— que dejan ver claramente el carácter clasista de la selección, la escuela formalmente igualitaria hace aparecer la exclusión de los alumnos de clases populares como autoexclusión debida a falta de motivación o de inteligencia. Además, con su forma de selección probabilística, permite la movilidad ascendente de algunos individuos procedentes de las clases populares, lo que alimenta a su vez la legitimidad del sistema escolar como sistema meritocrático.

Mediante estos mecanismos de exclusión diferencial y de legitimación de la exclusión, la escuela logra así el sometimiento de las clases dominadas. Los alumnos «fracasados» son también agentes transformados, que han pasado el suficiente tiempo en el sistema escolar como para que puedan reconocer como legítimo el arbitrario cultural de las clases dominantes y para que vean su exclusión como justa. Así, «un bajo rendimiento técnico puede ser la contrapartida de un fuerte rendimiento del sistema de enseñanza en la realización de su función de legitimación del “orden social”» (p. 236).

Por último, la escuela cumple tanto mejor con su función de reproducción social cuanto más se ha autonomizado. El grado de autonomía de la institución se puede ver en el hecho de que la mayoría de los contenidos escolares no tienen ninguna función productiva externa, sino meramente autorreproductora: los exámenes, donde se valora más la forma que el contenido, tienen la función principal de perpetuar el cuerpo profesoral, su posición jerárquica, su escasez en la cumbre de una jerarquía de títulos. Entregándose con pasión a la institución que más valor social les concede, los profesores, en la medida en que funcionan con criterios exclusivamente académicos y academicistas, pueden cumplir mejor —de forma

disimulada— su función de selección social de los alumnos procedentes de las clases dominantes y de legitimación de esta selección como regida por criterios exclusivamente académicos. «Obra maestra de mecánica social», la autonomía del sistema de enseñanza es así la contrapartida por los «servicios ocultos que presta a ciertas clases, disimulando la selección social bajo las apariencias de la selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares» (p. 207).

CRÍTICA DE LA RAZÓN FUNCIONALISTA

La reproducción presenta dos innovaciones importantes respecto a las obras anteriores sobre el sistema escolar de los autores.

La primera es la mayor sistematización teórica de las dinámicas por las que la escuela no da lo que promete. Así, la diferencia de expectativas escolares en función de la clase de origen aparece aquí claramente sistematizada en una teoría del *habitus*, que también da cuenta del rendimiento diferencial de la relación pedagógica en función de la distancia entre los esquemas cognitivos de emisores y receptores, así como del mayor efecto clasista de las pedagogías implícitas. A su vez, las diferencias de las distintas clases sociales respecto a la lengua y cultura escolares encuentran aquí lo que será ya su formulación clásica en términos de capital cultural y lingüístico. Estas sistematizaciones, junto a las otras dinámicas que teorizan los autores —la diferencia en información sobre el sistema escolar, la interiorización del fracaso escolar como responsabilidad individual, la reproducción del cuerpo profesoral, etc.— forman en su conjunto una teoría sistemática sobre la desigualdad de las distintas clases sociales ante el sistema escolar que, aunque esté sometida a críticas y matizaciones, todavía no ha sido superada, constituyendo parte del patrimonio clásico de la sociología de la educación.

La segunda innovación es la inclusión de todas estas dinámicas dentro de una explicación general funcionalista: todas ellas se explican por la función del sistema escolar de reproducir y legitimar el orden social. Una explicación funcionalista no sólo porque todo se explique por la función a cumplir, sino también porque *La reproducción* no es sino la adaptación crítica de la teoría parsoniana sobre el papel del sistema escolar dentro del orden social. En efecto, para Parsons el orden social se reproduce gracias a las normas y valores interiorizados por los sujetos en su socialización, y la escuela se explica por su contribución decisiva en la reproducción de este orden: la escuela cumpliría una función de socialización de los sujetos en los valores comunes de la sociedad y en los valores específicos al lugar que les co-

rresponda en la división del trabajo; además, gracias a que está estructurada en función del rendimiento de los alumnos —esto es, que es formalmente igualitaria—, sirve para la selección de los individuos para las posiciones sociales a ocupar y para legitimar esta selección como meritocrática. Aunque el análisis de Bourdieu y Passeron presente notables diferencias —la incorporación de normas y valores se denomina aquí incorporación en los *habitus*, lo que se reproduce no es un orden social justo, sino una dominación de clase, etc.—, el esquema general es el mismo: el orden social se reproduce fundamentalmente a través de la socialización y la escuela cumple aquí un papel fundamental —unas *funciones* que *explican* sus características—, contribuyendo a la reproducción social y a la legitimación del orden gracias a su estructuración formalmente igualitaria.

Estas dos innovaciones constituyen dos niveles en la explicación de *La reproducción* que es preciso distinguir cuidadosamente por el hecho de que el segundo no se deduce necesariamente del primero. En otras palabras, las dinámicas y efectos que produce el sistema escolar no permiten pasar sin solución de continuidad a considerar éste como un mecanismo bien ajustado que se explicaría por estos efectos —*funciones*—. Podemos considerar la *reproducción* como un efecto de la imbricación de distintas dinámicas, en cuyo caso el término sería una herramienta descriptiva que agruparía una serie de procesos con efectos similares, o, por el contrario, considerar la *reproducción* como la función que explicaría la institución, en cuyo caso el término se convierte en la herramienta explicativa del resto de procesos. El argumento de los autores se mueve explícitamente en este segundo nivel. Sin embargo, presenta un problema: ¿cómo se explica que la maquinaria escolar esté tan bien diseñada para producir los efectos que produce? Los autores renuncian explícitamente al diseño consciente de una clase o grupo social: es el ajuste, no diseñado por nadie, de diversas dinámicas el que produce la reproducción. El sistema escolar, al seguir su propia lógica, produce, en relación con una estratificación social determinada que le proporciona un público de receptores estratificado, la reproducción social de la desigualdad y su legitimación.

Fue necesario poner a la institución universitaria (por ejemplo, las condiciones institucionales de la comunicación pedagógica o la jerarquía de los grados y de las asignaturas) en relación con las características sociales del público para evitar encerrarse en la alternativa empirista que conduce [...] a oscilar entre la condena de un sistema escolar considerado como el único culpable de todas las desigualdades que produce, y la denuncia de un sistema social considerado como el único responsable de las desigualdades legadas a un sistema escolar impecable por sí mismo (p. 230).

Pero aquí la *reproducción* es a la vez concepto descriptivo y explicativo: la reproducción explica que el sistema escolar genere los efectos que genera, la repro-

ducción se explica por la conjunción de una serie de dinámicas entrelazadas. En otras palabras, las estrategias y prácticas que generan los distintos grupos de actores a partir de sus *habitus* son lo que explica que se produzca una reproducción y lo explicado por el concepto de reproducción.

De hecho, los propios autores han vuelto sobre esta dualidad posteriormente. Passeron, por ejemplo, en su texto «Hegel o el pasajero clandestino», considera esta dualidad simplemente como una diferencia en el modo de expresión:

El resorte explicativo de este modelo no tiene nada de misterioso y puede según las circunstancias interpretarse indiferentemente en términos de determinismos estructurales o en términos de interacción estratégica de las acciones sociales: si toda estructura social se define como un sistema de diferencias (económicas, políticas, simbólicas) entre grupos y define en consecuencia un sistema de relaciones desiguales entre estos grupos, las estrategias de los grupos o linajes privilegiados que intentan en cada generación reconducir al grupo o linaje sus «ventajas» tienen siempre más medios, más información, más alcance, en pocas palabras, más eficacia, que las estrategias inversas (de movilidad social, de igualar las condiciones o de subvertir el conjunto del orden) de los grupos desfavorecidos que pretenden escapar de sus «privaciones». La estructura formal de la continuidad histórica es la de un juego donde las bazas sucesivas, dependientes por hipótesis las unas de las otras, siempre le proporcionan menos oportunidades de éxito (ganar la partida o cambiar las reglas y objetos en juego de la partida) a los jugadores herederos de los jugadores que perdieron en la jugada precedente, y viceversa» (Passeron, 1991: 103).

Aunque para Passeron sea indiferente utilizar «determinismos estructurales» o «interacción estratégica», no creemos que sea así: no se trata de una mera diferencia de palabras, sino de métodos. Desde una perspectiva funcionalista se *explicarían* todas las características del sistema escolar a la manera de *La reproducción*: preguntándose por las funciones que cumplen para el mantenimiento del sistema. La pregunta que mueve el análisis es «¿para qué sirve?» o «¿qué contribución realiza al mantenimiento del orden?». Si esta contribución no es evidente —*manifiesta*— es oculta —*latente*—. La explicación en términos de «interacción estratégica» —o de «configuraciones históricas»— distinguiría cuidadosamente dinámicas de génesis y de mantenimiento de las distintas relaciones sociales. El método no consistiría en buscar las explicaciones en *funciones* de los elementos, sino en analizar, por una parte, sus antecedentes históricos y, por otra, su relación actual con otros elementos. En lo primero, nos encontramos no con sistemas que avanzan hacia la perfección, sino con configuraciones cambiantes de relaciones de fuerzas, con dinámicas de interrelación que producen efectos no deseados por ninguna de las fuerzas en presencia. En lo segundo, con relaciones que pueden ser de integra-

ción, pero también de conflicto: con juegos de tensiones e interrelaciones entre diversas instituciones y estrategias.

Vamos a abordar a continuación la diferencia entre estos dos métodos analizando la tensión explicativa que genera en *La reproducción* la dualidad conceptual del término central de la obra. En primer lugar veremos varios recursos retóricos que sirven para saltar de un nivel explicativo a otro. Luego analizaremos cómo se enfrentan los autores a la historia del sistema escolar. Por último, abordaremos de pleno la problemática del término *reproducción* junto a la del *habitus*.

Retóricas funcionalistas

El paso de un nivel de explicación a otro se efectúa, en primer lugar, dando alternativamente dos explicaciones del fenómeno analizado: una que remite a dinámicas diversas; otra, superpuesta, que remite a funciones.

Así, en el libro primero, se afirma que el sistema escolar ejerce su violencia simbólica porque se beneficia de una delegación de autoridad por parte de las clases dominantes para imponer el arbitrario cultural más conforme a sus intereses (explicación funcionalista). Pero en el «escolio» se matiza:

Hablar de delegación de autoridad es denominar solamente las condiciones sociales del ejercicio de una AP, o sea, la proximidad cultural entre la arbitrariedad cultural impuesta por esta AP y la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que la sufren. En este sentido, toda acción de violencia simbólica que logra imponerse [...] supone objetivamente una delegación de autoridad: de esta forma [...] estas acciones simbólicas solamente pueden ejercerse en la medida y solamente en la medida en que encuentran y refuerzan predisposiciones (Bourdieu y Passeron, 1977: 65).

Es decir, ahora la delegación de autoridad la realiza el público de receptores y se genera por la dinámica de encuentro entre disposiciones de los actores.

Lo mismo ocurre con su análisis de las pedagogías que ponen en práctica los profesores y el malentendido estructural que se genera en las aulas. Este malentendido, basado en una pedagogía implícita, tendría, en un nivel de explicación funcionalista, una función muy clara: realizar de una manera disimulada, a partir de su palabrería vacua, la función social de selección de los herederos. Pero la persistencia de estas pedagogías también se explica por otras dinámicas: los profesores pueden asentar mejor su autoridad en el aula retomando los signos externos del lenguaje académico; el profesor utiliza la retórica que ha aprendido, transmitiendo el mensaje al menor coste; además,

poner en práctica la pedagogía explícita eficaz supondría unas condiciones difíciles de cumplir.⁶

Un segundo artificio retórico muy utilizado por los autores es convertir todo efecto en función. De hecho, éste es el esquema explicativo base de la argumentación del libro: el efecto de selección escolar diferencial es la función del sistema escolar. Pero se encuentra en multitud de observaciones. Veamos el siguiente enunciado:

Al conceder al profesor el derecho y el poder de utilizar en beneficio propio la autoridad de la institución, el sistema escolar se asegura el medio más seguro de obtener del funcionario todos los recursos y todo el celo de la persona al servicio de la institución y, de este modo, de la función social de la institución (p. 180).

Lo que expresa esta frase podría decirse de la siguiente manera: «Los profesores son los principales beneficiarios de la institución escolar, por ello son sus máximos defensores». ¿Qué cambia? En la segunda frase tenemos una dinámica de defensa de los propios intereses que explica la posición de los profesores respecto al sistema escolar. Esto se convierte, en la primera frase en: una institución, el sistema escolar, es el sujeto de la frase: es ella quien actúa; el profesor se convierte en objeto: recibe beneficios de la institución porque a ésta le conviene. Mientras que en el primer caso tenemos simples dinámicas de actuación de los sujetos a partir de sus intereses, en el segundo tenemos instituciones que piensan y actúan en el cumplimiento de su misión.

Esta sustitución del efecto por la función suele ir unida a otra retórica muy utilizada por los autores: el juego de lo aparente y lo oculto. Lo aparente sería lo que el sistema escolar muestra: una máscara legitimadora. Lo oculto, las funciones que desempeña, la realidad profunda del sistema. A partir de aquí, todo efecto reproductor es llevado al registro de lo oculto, mientras que todo aquello que suponga eficacia técnica o imparcialidad permanece como máscara.

Así, la igualdad formal del sistema escolar tiene una función de ocultación: si se eliminan las trabas jurídicas o económicas al acceso de las clases populares a los estudios superiores ello sería para mejor ocultar —para legitimar— la función de reproducción social. Este argumento, nuevamente, supone o bien grupos que

⁶ «La maximización de la productividad del trabajo pedagógico supondría a fin de cuentas no solamente el reconocimiento de la distancia entre las competencias lingüísticas del emisor y del receptor, sino también el conocimiento de las condiciones sociales de producción y de reproducción de esta distancia, es decir, el conocimiento tanto de los modos de adquisición de los diferentes lenguajes de clase como de los mecanismos escolares de consagración y, por lo tanto, de perpetración de las diferencias lingüísticas entre las clases. Se ve inmediatamente que, a no ser que recurramos a la suerte o a los milagros de las conversiones individuales, sólo se puede esperar esta práctica de los profesores objetivamente obligados a satisfacer a una demanda propia y exclusivamente pedagógica» (p. 183).

diseñan esto —cosa que los autores niegan— o instituciones que actúan de forma maquiavélica o/y ajustes milagrosos del funcionamiento de la institución a su función real. Aunque los autores también dan otra explicación: en el nuevo contexto político las desigualdades sociales ya no se pueden simplemente heredar como antaño, han de legitimarse por el mérito, lo que obliga al tortuoso desvío de la consagración escolar. En el primer caso volvemos al realismo de las instituciones; en el segundo, tenemos dinámicas más complicadas: terrenos de juego que cambian —por las estrategias de distintos grupos sociales— y que obligan a su vez a reajustar las estrategias de los distintos grupos, que podrán sacar mayor o menor partido de la nueva situación en función de sus recursos. En el primer caso, tenemos la reproducción como explicación; en el segundo, como descripción sintética de un conjunto de procesos. En el primero, siempre ganan los mismos —las clases dominantes—; en el segundo, podemos encontrar variaciones en los beneficios y perjuicios diferenciales que la nueva situación supone para los distintos grupos.

Otro ejemplo significativo de estos juegos retóricos —el efecto es la función, lo aparente se opone a lo oculto— se puede apreciar en su análisis de la presunta función técnica de cualificación del sistema escolar. Ésta sería una coartada de su función verdadera de selección y legitimación: basta para comprobarlo constatar que individuos con títulos muy distintos pueden ocupar los mismos puestos laborales (p. 221). Ahora bien, en otra parte se reconoce que un sistema escolar perfectamente adecuado al sistema productivo es prácticamente imposible: supondría calcular necesidades previsibles de mano de obra en los diversos sectores y sus necesidades de cualificación; traducir éstas en necesidades de formación y éstas en contenidos escolares. Entre otros problemas, esta proyección, que no tiene en cuenta la evolución imprevisible del sistema económico, no sabe cómo calcular «necesidades de cualificación» (pp. 238-239). En otras palabras, el sistema escolar cumple una función oculta al no realizar una función aparente imposible de realizar.

El juego de lo aparente y lo oculto se ve perfectamente también en su análisis del examen: todo examen, por la división que realiza entre suspensos y aprobados, cumple la función de ocultar lo fundamental, esto es, la división entre candidatos y no candidatos. Aquí el juego retórico, que se presenta como descubrimiento de profundidades, es fácil: cualquier división o jerarquización se pone de relieve, en primer lugar, a sí misma; podemos afirmar, por tanto, que oculta todas las demás, que las pasa a segundo plano. O también: que ésta es su función.⁷

⁷ En su análisis de las funciones del examen los autores también recurren, alternativamente, a la explicación por otras dinámicas —que no necesitan recurrir al concepto de función: «si la cuestión de la tasa de fracaso en los exámenes ocupa el primer plano de la escena [...] es porque aquellos que tienen los medios de ponerla en primer plano pertenecen a las clases sociales para las cuales el riesgo de eliminación sólo puede venir del examen» (pp. 208-209).

La estructura y la historia

Las retóricas analizadas, entre otras, sirven para salvar el paso del nivel de análisis en términos de dinámicas interrelacionadas y producidas históricamente al nivel de estructuras que se reproducen. Pero la diferencia entre ambas explicaciones, como ya hemos señalado, no se reduce a una diferencia de retóricas. Supone, por el contrario, dos métodos de análisis completamente enfrentados. Podemos analizarlos examinando la forma de abordar el desarrollo histórico del sistema escolar.

A partir del objeto teórico definido —esto es, de un sistema escolar que se analiza desde el supuesto de su función de reproducción social—, ¿cómo hay que abordar el estudio histórico de sistemas escolares concretos? La respuesta es: en vez de perderse en la multiplicidad de condiciones históricas concretas, es preciso ordenar su sentido a partir de las características que todo sistema escolar adopta, de forma sistemática, por las constricciones funcionales que su función de autorreproducción supone —función que se explica, a su vez, como derivada de su función fundamental de reproducción del orden social—. Así, todas las características que adoptan de forma sistemática los diversos sistemas escolares —formación de un cuerpo de especialistas, homogeneización de la organización escolar en el Estado, examen, funcionarización...— pueden comprenderse a partir de sus necesidades de inculcar un arbitrario cultural homogéneo en un territorio.

En parte, este argumento reproduce las tesis weberianas sobre la burocratización de las relaciones de dominación. Un sistema escolar que quiera inculcar unos contenidos homogéneos en un territorio experimenta procesos de burocratización, de racionalización, y podemos abordar la historia de los sistemas escolares teniendo en cuenta estas constricciones sistémicas sobre su organización. Ahora bien, esta tesis va unida en la argumentación de Bourdieu y Passeron a la hipótesis fundamental del libro: si el sistema escolar toma unas características por su necesidad de autorreproducción, es porque esta autorreproducción es un medio para su función social general: la reproducción de las relaciones de dominación. Y, desde esta tesis general, la investigación histórica toma un giro mucho más radical: la investigación histórica consiste en la búsqueda de las condiciones de posibilidad de un sistema escolar que realice la función que realiza (p. 96), ya no sólo teniendo en cuenta las constricciones organizacionales que supone la impartición de unos contenidos y certificaciones homogéneos en todo un territorio, sino postulando que todo ello se explica por la función de reproducción social.⁸ Así, los

⁸ Podemos considerar que esta forma de considerar la investigación histórica supone nuevamente un constante vaivén entre los dos niveles de análisis que hemos señalado en *La reproducción*: por una parte, tendríamos el nivel de las dinámicas concretas que se producen por las constricciones sistémicas que supone una organización escolar extendida a todo un territorio; por otra, la inclusión de este nivel dentro de uno más general: todo ello se explica por la función de reproducción social. La argu-

avatares históricos se explican como jalones en el camino de la institución hacia su perfección, hacia la perfección en el cumplimiento de su función social. En otras palabras, el objeto teórico construido —el sistema escolar se explica por su función de reproducción social— se convierte en la plantilla irrefutable con la que confrontar toda la evidencia histórica.⁹ En términos prácticos ello supone que el historiador habría de buscar siempre la función de reproducción como mecanismo explicativo de los avatares históricos de los sistemas de enseñanza.¹⁰

La investigación histórica se reduce, por tanto, a una confrontación de los sucesos históricos con el modelo ideal del sistema escolar cuando cumple perfectamente sus funciones de reproducción. Podemos ver los problemas que ello supone en el análisis de los autores del sistema escolar francés en la época en que escriben el libro. Frente al modelo ideal presentado en el libro primero de *La reproducción*, en el libro segundo se pretende analizar un caso concreto: el sistema escolar francés actual. Sin embargo, en él se producen numerosos desajustes respecto a la lógica reproductora que explicaría el sistema escolar: ello se debería a que el sistema está en crisis. Dado que el objeto empírico no responde a las expectativas de la construcción teórica, postulamos que el objeto empírico se desvía, por avatares históricos, del cumplimiento ideal de su función de reproducción. En todo caso, esta desviación tendría una útil función heurística: analizar un sistema en crisis sirve «para discernir los presupuestos ocultos de un sistema tradicional y los mecanismos capaces de perpetuarlo cuando las condiciones previas de su funcionamiento no se realizan del todo. En el momento en que se empieza a romper el acuerdo perfecto entre el sistema escolar y su público es cuando se desvela la «armonía preestablecida» que sostenía este sistema tan perfectamente que quedaba excluida toda pregunta sobre su fundamento» (p. 150). Se opone así el estado actual del sistema escolar a una «edad de oro» del estado orgánico del sistema

mentación de los autores utiliza aquí también el primer nivel para legitimar el segundo: como los sistemas escolares toman sistemáticamente unas características debido a las constricciones organizacionales que su actividad supone, esto nos autoriza a explicar esta sistematicidad desde la función general de reproducción del orden social.

⁹ Se puede replicar a esto que ésta es la función de la construcción de un objeto teórico. El problema es que en la construcción de *La reproducción* se parte de la resolución del problema: ya sabemos para qué sirve el sistema escolar, sólo hay que ilustrarlo con casos empíricos. La función de reproducción no es algo que pueda someterse a corroboración a partir de los datos empíricos: es el principio y el fin de toda investigación. El «objeto teórico» está cerrado desde el inicio de la partida.

¹⁰ Así, el enorme peso de la retórica en el sistema escolar francés no se explicaría, como supone Durkheim, por la herencia jesuítica, sino por el hecho de que les procura a las clases dominantes importantes beneficios de distinción (p. 166). En otras palabras, es la utilización estratégica de la retórica por las clases dominantes lo que la explica. Podríamos preguntarnos, por el contrario, si otro tipo de bienes culturales no hubiera podido ser utilizado estratégicamente por las «clases dominantes» de la misma manera: si ello fuera así, entonces no habríamos explicado el enorme peso de la retórica en el sistema escolar francés.

donde había una perfecta armonía entre profesores y público, donde cumplía perfectamente con su función.

Ahora bien, ¿dónde se sitúa esta edad de oro? En el pasado, a fines del XIX y primera mitad del XX. En otras palabras, en una época que no se analiza. Porque, si se analizara, se descubriría que las quejas sobre la baja de nivel de los alumnos son constantes desde inicios del XIX (Baudelot y Establet, 1990) —es decir, que el *estado orgánico* del sistema es la crisis— y que, además, esa función de legitimación del orden social parecía cumplirse de forma muy imperfecta: basta repasar la historia de Francia en esta época, con su profusión de movimientos obreros, huelgas, auge de los partidos de izquierdas... En otras palabras, parece que el *estado orgánico* del sistema escolar es simplemente un artefacto —la suposición de una perfecta integración del sistema escolar que nunca existió— para poder sostener la hipótesis funcionalista.¹¹

El modo de argumentación, así, es el siguiente: supuesto que el sistema escolar sirve para la función de reproducción y legitimación del orden social, toda investigación de una formación social concreta ha de dirigirse a ver en qué medida se cumplen las condiciones para que ese sistema cumpla su función. La función se da por supuesta de antemano, no se demuestra. Lo único que se demuestra y explica —con la teoría del capital cultural y lingüístico, con la interiorización de las probabilidades objetivas en forma de expectativas subjetivas— es que hay una correspondencia entre origen social y trayectoria escolar: de aquí se pasa a postular que la *función* del sistema escolar es producir ese efecto.

Producción y reproducción

El concepto de reproducción no sólo plantea el problema de su doble naturaleza conceptual —taquigrafía descriptiva, mecanismo explicativo—, sino también el de su pertinencia al aplicarse a fenómenos sociales. Narciso Pizarro (1981: 133 ss.) ha puesto de relieve los límites de la transposición de este concepto biológico a lo social. La reproducción de la especie en biología es una reproducción idéntica, la duplicación de un código genético de padres a hijos. El cambio se entiende como

¹¹ De hecho, sus análisis sobre el «estado crítico» están basadas en hipótesis ideales sobre el «estado orgánico»: así, se supone que el crecimiento de estudiantes universitarios en los años sesenta lleva a que los estudiantes estén menos seleccionados y a que la relación pedagógica entre en crisis —en otras palabras, dan por supuesta la hipótesis de sentido común de los profesores de que *el nivel baja*—. Se supone, así, sin datos que lo demuestren, que anteriormente la relación pedagógica se daba con estudiantes perfectamente seleccionados, perfectamente adecuados al sistema escolar: una suposición mítica que Baudelot y Establet (1990) han criticado pertinentemente.

mutación, causada por un acontecimiento aleatorio externo: si tiene éxito, se reproduce otra vez mediante duplicación de lo idéntico. Las teorías de la reproducción social son una transposición del mismo esquema: aquí lo que se reproduce es el orden social mediante la duplicación de códigos —la cultura— en los nuevos individuos gracias al proceso de socialización. Esto es perfectamente claro en los autores que analizamos:

Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del *habitus*, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural [...] es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el *habitus* análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la AP es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga» (Bourdieu y Passeron, 1977: 73).

De la misma manera, el sistema escolar, para los autores, sólo cambia por acontecimientos externos: en caso contrario, por su mecanismo de reproducción de *habitus*, sería una institución eternamente abocada a la autorreproducción. Ahora bien, ¿qué ocurre con los cambios sociales? ¿Son meramente aparentes o fruto de acontecimientos aleatorios? ¿Son los procesos de reproducción social procesos de reproducción de lo idéntico?

Passeron, en el artículo mencionado (1991: 89-110), contesta: la reproducción nunca es a lo idéntico, siempre hay cambios parciales. Claro, que esto plantea la pregunta: ¿hasta qué nivel de cambio podemos seguir hablando de reproducción? Passeron contesta: esto depende del nivel de generalidad en el que nos movamos; si es demasiado amplio, no nos permite distinguir sociedades históricas. Y si especificamos, tenemos que contestar a la pregunta: ¿qué es lo que se reproduce —de forma idéntica— y lo que cambia? Si no especificamos —ya no habla Passeron—, convertimos la *reproducción* en una mera metáfora con la que expresar el hecho de que hay tipos de relaciones sociales que se mantienen en el tiempo —aunque sufran progresivas transformaciones—: una metáfora que, aparte de su imprecisión, nunca podría servir como mecanismo explicativo —siempre hay relaciones sociales que se mantienen en el tiempo—. Y si especificamos —aclarando, por ejemplo, quiénes son las famosas *clases dominantes* que se reproducen a lo largo de la historia—, podemos terminar renunciando a la consideración relacional de los fenómenos sociales: ¿podemos considerar como idéntico a sí mismo un sistema escolar que persiste en su forma de organización cuando la organización económica o la estratificación social se han transformado? ¿Es idéntica una *clase dominante* que necesita pasar por la institución escolar para reproducir sus privi-

legios a una que no lo necesita? En otras palabras, si toda institución social, si todo grupo social, si toda organización sólo cobra sentido en el sistema de sus relaciones con el resto de instituciones, grupos u organizaciones, ¿cómo podemos afirmar que algo permanece idéntico cuando lo demás cambia?

El concepto de reproducción, más que la solución al análisis del sistema escolar, parece un problema añadido que parasita las potencialidades del análisis de Bourdieu y Passeron. Podemos ver esto en varios temas.

En primer lugar, en su concepción del sistema escolar como tendente a la autorreproducción: los cambios, para los autores, siempre procederían de fuera. Así, el aumento de las tasas de escolarización sería un cambio exógeno. Pero, ¿no es provocado en parte por la propia dinámica del sistema escolar, con su ideología meritocrática? ¿No ha sido impulsado por una política escolar que persistentemente ha promovido durante el último siglo el aumento de la escolaridad, tanto mediante leyes de escolaridad obligatoria como aumentando la oferta de plazas a todos los niveles? ¿Puede considerarse la política estatal como un cambio exógeno cuando se dice que el sistema escolar está al servicio de las clases dominantes? La respuesta que da Passeron (1991) nos lleva nuevamente a un modelo ideal: el sistema escolar, aislado de su relación con otros campos sociales, sería autorreproductor. El único problema de este método es que el sistema escolar nunca estuvo aislado, que sus relaciones con otros sectores sociales son una parte fundamental para entender lo que ocurre en su interior.¹²

¹² A esto Passeron —y Bourdieu— replicaría que evidentemente es así en el caso empírico, pero que otra cosa es el modelo teórico construido que se basa en una autonomización metodológica provisional y que sirve para analizar los casos empíricos concretos y sus distancias con el caso en el que el sistema funcionaría a la perfección:

«Hay que aceptar la idea de que los modelos de reproducción son *modelos aproximados, modelos parciales*, que sólo se aplican a subsistemas de la realidad social. Construidos, por *paso al límite* haciendo la hipótesis de lo que pasaría si pudieran llegar al final de su perfección sistemática, es decir, haciendo momentáneamente abstracción de las relaciones conflictivas que mantienen con otros procesos también sistemáticos, los modelos reproductores se basan así en una *autonomización metodológica provisional*. Para explicar el cambio hay que superar este momento de la descripción y poner en relación varios subsistemas de reproducción lo suficientemente independientes como para que sus efectos no puedan dar lugar a un sistema de equilibrio y reproducción. El cambio viene siempre del *exterior* de los procesos sistemáticos, ya que es lo mismo decir de un proceso que es sistemático o que es reproductivo» (Passeron, 1991: 109).

En este párrafo Passeron defiende el modelo de la reproducción a partir de la diferencia entre objeto teórico y empírico. Claro que la construcción del objeto teórico siempre supone poner en primer plano una serie de relaciones y considerar como secundarias —de las que se hace abstracción— otras. Y es aquí donde se puede discutir la mayor o menor pertinencia de las hipótesis fundamentales que estructuran este objeto. En el caso de la reproducción, tal como se presenta en el párrafo citado, vemos: a) el caso límite de «perfección sistemática» supone la perfecta reproducción de las diferencias de clase —en otras palabras, la esencia del sistema consiste en su función de reproducción—; b) este caso límite, en su pureza, supone concebirlo como aislado de otros subsistemas; c) en este caso límite, no hay cambio, porque todo proceso sistemático es autorreproductor. Frente a estas hipótesis se pueden con-

Esta tensión se ve también en su consideración del «capital lingüístico». Sobre éste se nos dicen varias cosas distintas.

En primer lugar, aunque se afirma que su función técnica disimula su función social, se lo considera bajo dos ángulos muy distintos. Por un lado, se trata de un conjunto de artificios lingüísticos, de formas de estilo, que sirven de bien de distinción. Por otro, se trata de un lenguaje con mayor capacidad lógica, que sirve para el distanciamiento simbólico, para controlar simbólicamente la práctica.

En segundo lugar, la mayor o menor disposición de las distintas clases sociales a incorporar este capital lingüístico se remite a dos dinámicas. Primero, a la posibilidad de distanciarse de la práctica en función de las condiciones materiales de existencia: las clases alejadas de la urgencia práctica tendrían unos esquemas mentales más apropiados al distanciamiento lógico. Segundo, a la mayor o menor familiarización con la norma lingüística escolar, que depende del nivel de escolarización paterno.

La tesis de la reproducción en su forma pura supondría: el capital lingüístico consiste en formas estilísticas que han desarrollado las clases dominantes porque se corresponde con su posición de liberación de toda urgencia práctica, a la que redobla simbólicamente como bien de distinción. La escuela, así, se limitaría a reproducir las formas lingüísticas que las clases dominantes han producido previamente y las utilizaría para privilegiar a estas clases en sus procedimientos de selección: esta argumentación es la que desarrollan los autores cuando analizan las relaciones pedagógicas en las facultades de letras, las disertaciones, las clases magistrales, etc.

Ahora bien, en el momento en que nos alejamos de esta conceptualización del capital lingüístico nos encontramos con que la escuela no es mera reproductora:

- Si el capital lingüístico consiste en familiarización con la norma lingüística escolar, como distinta al habla de las clases dominantes, entonces tenemos una producción escolar de lenguajes y normas lingüísticas.¹³

Recibir otras alternativas en la construcción del objeto que nos lleven a un método de investigación empírica muy distinto. Por ejemplo, podemos concebir —tal como veremos más adelante, apoyándonos en los análisis de Margaret Archer— que el sistema escolar es un sistema multi-integrado, que guarda relaciones muy diversas con otros campos sociales y que esto es fundamental para comprender su funcionamiento —con lo que *abstraer* el sistema escolar de estas relaciones nos privaría de elementos fundamentales de comprensión— o que, relacionado con lo anterior, esta multi-integración lleva a que el sistema escolar sea perpetuamente un sistema *subóptimo* en el cumplimiento de sus funciones, lo que provocaría una constante tensión para su cambio. Más aún, podríamos plantear que el funcionamiento del sistema escolar supone dinámicas sistemáticas de modificación de sus relaciones con otros campos sociales o con el conjunto de las clases sociales: los procesos sistemáticos no tienen por qué ser —y de hecho no suelen ser— procesos autorreproductores.

¹³ Éste es un aspecto analizado por Chervel (1998).

- Si el capital lingüístico consiste en familiarización con esquemas mentales y procedimientos simbólicos más potentes lógicamente, tendríamos que indagar dónde se han desarrollado estos procedimientos, en qué posiciones del espacio social y con qué objetivos inmediatos. Iríamos entonces al campo de los productores —no simples *reproductores*— culturales.

En otras palabras, considerar que el capital lingüístico es algo más que una recopilación estilística distinguida —aunque también sea eso— supone comenzar a indagar sobre el campo de producción cultural —y científica— y sobre el papel de las instituciones académicas en él. Tendríamos entonces dinámicas de producción de lengua —y de capital lingüístico— que en ningún caso podrían reducirse a reproducción de algo dado de antemano —tal como afirman los autores al afirmar que el arbitrario cultural no lo produce la escuela, sólo lo reproduce—. En estas dinámicas de producción, las formas lingüísticas producidas tendrían funciones de distinción, en un campo de competencia entre productores culturales, pero también funciones técnicas —en un campo de producción científica—. Estas producciones culturales y lingüísticas, al formar parte de los contenidos que la institución escolar imparte, y a partir de los cuales evalúa y selecciona, formarían una jerarquía de bienes simbólicos que sería apropiada de forma diferencial por los distintos grupos sociales en función de sus recursos —lingüísticos, culturales, pero también económicos—. Además, en virtud de su jerarquización previa —que puede haber sido producida en el campo de productores culturales—, actuarían como bienes de distinción por el hecho de poder ser apropiados de forma diferencial por los distintos grupos sociales. Éstos, además, no permanecerían idénticos a sí mismos: se verían transformados en función de la mayor o menor centralidad que el capital escolar fuese cobrando en sus estrategias de reproducción social...¹⁴ Este proceso, como se ve, sobrepasa mucho cualquier tesis que lo redujera a reproducción de algo dado de antemano.

¹⁴ Esta centralidad creciente del capital escolar en las estrategias de reproducción de los distintos grupos sociales los transforma de maneras muy diversas. Una de las fundamentales es la modificación de los esquemas de pensamiento que las técnicas escriturales introducen. De hecho, buena parte de las oposiciones que autores como Bourdieu y Passeron o Baudelot y Establet (1976) establecen entre la lengua popular y la norma escolar (o burguesa) pueden llevarse al terreno de la oposición entre una práctica lingüística oral y una práctica lingüística conformada por la escritura —artefacto técnico de enorme potencia lógica que modifica la estructura del lenguaje y del razonamiento (Goody, 1985; Lahire, 1993). He desarrollado este tema en Martín Criado, 2000.

Habitus

Pero el concepto que más íntimamente está ligado a la hipótesis fuerte de la reproducción en la argumentación de Bourdieu y Passeron es el de *habitus*: de hecho, la mayoría de los mecanismos reproductores que analizan pasan por la reproducción de los *habitus* de los sujetos. Y está ligado a una hipótesis de mantenimiento del orden social muy similar a la parsoniana: el orden social se mantiene gracias a los contenidos de conciencia interiorizados por los sujetos en sus primeras socializaciones que luego persistirán a lo largo de su vida, y a partir de los cuales los sujetos actuarán reproduciendo el orden social que han interiorizado.

El concepto de *habitus* puede manejarse —y ha sido manejado posteriormente en la obra de Bourdieu— de maneras muy distintas. Podríamos distinguir una hipótesis fuerte, reproductora, y una débil, más flexible. Abordemos la primera, que es la sostenida en *La reproducción*. Ésta supone:

- a) Un código coherente e integrado que permanecería idéntico a sí mismo: la «gramática generativa» de prácticas de la que hablan los autores.
- b) Una transmisión sin fallas de este código de una generación a la siguiente: sería la función del «trabajo pedagógico», que aseguraría la replicación del código.
- c) Una persistencia del código en el sujeto socializado una vez adulto: éste no se modificaría por las circunstancias posteriores, se limitaría a reproducir en sus prácticas los esquemas fundamentales del *habitus*, convirtiéndose así a su vez en agente socializador —en agente transmisor de los esquemas del *habitus*.
- d) Una estabilidad del entorno en el que el *habitus* se ejecuta: solamente en estas condiciones puede seguir funcionando de forma reproductora. En caso de modificación del entorno, los efectos de la persistencia del *habitus* pueden tener consecuencias imprevistas, no reproductoras.¹⁵

No vamos a discutir ahora todos estos supuestos. Pero sí podemos señalar dos elementos importantes que apuntan al tema central de la reproducción.

¹⁵ La hipótesis débil, que ya no sería exclusiva de la obra de Bourdieu, supondría una transmisión imperfecta de esquemas generativos, que tenderían a persistir, aunque podrían modificarse en casos de distancia fuerte entre las condiciones de producción y las de funcionamiento. Estos esquemas tenderían, en determinados casos, a reproducir las condiciones de su producción, pero en otros, podrían generar dinámicas nuevas. Esta hipótesis débil ya no es la de la reproducción a lo idéntico de un orden social, sino la de una construcción histórica continua que necesitaría, para su comprensión, incluir en el análisis el peso del pasado incorporado en los sujetos en forma de esquemas generativos *persistentes*, pero no inmutables.

En primer lugar, la hipótesis fuerte implica una transmisión sin fallas, una replicación, de los esquemas generativos del *habitus*. Ello supone un entorno coherente de influencias sobre el sujeto socializado. Los distintos agentes socializadores, o al menos los más importantes, actuarían sobre el niño a partir de una gramática generativa similar. En caso contrario, ya no tendríamos replicación de esquemas generativos —transmisión de un *habitus* o de un *capital cultural*, etc.—, sino construcción interactiva de una gramática generativa distinta en un entorno de influencias dispares —una gramática que ya no sería necesariamente reproductora—. La reproducción de un *habitus* idéntico de una generación a la siguiente supone, por tanto, que todos los agentes socializadores —o los más importantes— comparten una *cultura*.

¿Se produce esto en la realidad? Sólo en casos límite: quizás en sociedades poco diferenciadas o en instituciones totales que educaran a los sujetos durante largos periodos de tiempo controlando todos los aspectos de su existencia —aunque en esto último Goffman (1970) no estaría de acuerdo—. Pero, desde luego, no en sociedades como la francesa de los años sesenta, donde padres, familiares, vecinos, grupos de pares, escuela... pueden funcionar, en la mayoría de los casos, a partir de gramáticas generativas diferentes. ¿Cómo solucionan los autores este problema?: a) suponiendo que los agentes socializadores más importantes para el niño actúan a partir de gramáticas generativas similares; b) tratando a la familia y la escuela como instituciones totales —y totalmente eficaces—, que logran transmitir con éxito el código —la gramática generativa— a la nueva generación. En otras palabras, el problema se soluciona haciendo «como si»: *tout se passe comme si...*

En segundo lugar, la hipótesis fuerte del *habitus* supone un entorno social estabilizado. En otras palabras, que las condiciones de actuación del *habitus* son exactamente las mismas que las de su producción. En caso contrario, tenemos el efecto de la *histéresis* de *habitus*: el *habitus* comienza a funcionar en condiciones distintas en la que se produjo. En esta situación generaría efectos distintos en función de la configuración en que estuviera inserto, formaría parte de una dinámica de cambio, no de reproducción. Un *habitus* sólo puede ser persistentemente reproductor si el entorno en que funciona es idéntico a aquel que produjo el *habitus*. Pero aquí caemos en una circularidad argumental: las instituciones sociales se reproducen gracias a los *habitus* incorporados de los sujetos, que reproducen las instituciones a condición de que las instituciones se reproduzcan. La hipótesis fuerte del *habitus* explica la reproducción social mediante el *habitus* supuesta la reproducción social. Nada cambia, a condición de que nada cambie. Punto de partida y punto de llegada: eso es la reproducción.

EL SISTEMA ESCOLAR COMO CAMPO

El concepto de campo comienza a cobrar cuerpo en la teoría de Bourdieu a partir de mediados de los años sesenta, con un artículo pionero, «Champ intellectuel et projet créateur» (1966). A partir de entonces, el concepto se va desarrollando y ampliando, hasta llegar a ser uno de los ejes estructurantes de la teoría sociológica de Bourdieu. Con este concepto se trata de dar cuenta de la diferenciación de las sociedades contemporáneas: están divididas en ámbitos de acción distintos que tienen cada uno una autonomía relativa y una lógica de funcionamiento propia. En este sentido, el término de campo no es sino otra formulación más de la diferenciación social, que entronca con las clásicas de Durkheim o de Weber.

Lo realmente interesante del concepto, y que nos remite de manera más directa a Weber que a Durkheim, es la forma en que rompe —o pretende romper— con las concepciones organicistas o funcionalistas de la sociedad, así como con las explicaciones en términos de *determinaciones en última instancia*. Así, por ejemplo, se puede analizar la producción literaria en términos de *reflejos* o *demandas* de la sociedad o de determinados grupos sociales —la burguesía, la clase dominante...—: el ámbito de producción literaria sería simplemente algo determinado por las fuerzas sociales más amplias que lo atravesarían. Pero también se puede analizar cómo históricamente el ámbito de productores literarios —junto con el de críticos, especialistas, etc.— ha ido autonomizándose progresivamente por una serie de dinámicas —ampliación del número de consumidores, estructuración de una industria editorial diversificada, creación de órganos de consagración específicos, etc.— que provocan que los productores no dependan ya de una demanda concreta —mecenas, cortes, etc.—, sino que se hallen en un espacio de competencia por hacerse con la posición dominante. En este caso, para analizar la producción literaria de un autor, grupo o época, todo análisis que se limitara a poner en relación la obra con la estructura social general sería insuficiente, porque para comprender esta producción habría que entenderla como jugada o estrategia dentro de este espacio de competencia.

Es en Weber en quien encontramos la formulación clásica más completa de este tipo de análisis, especialmente en sus investigaciones en sociología de la religión. Frente al materialismo histórico de la época, para el que las religiones no eran sino fenómenos superestructurales que se derivaban de la infraestructura económica, para Weber las religiones constituyen instituciones que tienen una «legalidad» propia, jamás reducible a una función social global o a un interés de las clases política o económicamente dominantes. Desde el momento en que asistimos a la formación de cuerpos de especialistas en bienes de salvación, tenemos nuevas asociaciones de dominación con intereses específicos que pueden entrar

en relaciones de conflicto o cooperación con otras asociaciones de dominación. En estas dinámicas, Weber le concede un lugar preferente a los especialistas en los bienes de salvación: son las luchas entre las diversas asociaciones de especialistas por conseguir y sujetar adeptos las que explican buena parte de las dinámicas religiosas. Así, para comprender la génesis y desarrollo de las religiones Weber analiza: las luchas que se producen entre los diversos especialistas en bienes de salvación, las dinámicas que se producen por la relación entre las castas sacerdotales y su clientela, las relaciones entre las iglesias y los poderes políticos, económicos, etc. En este sentido, las religiones, si bien en ellas intentan incidir otros poderes o grupos sociales, jamás pueden reducirse a instrumentos o funciones porque los grupos, agentes y dinámicas que inciden en su conformación son muy diversos y producen efectos en su interrelación que no podían ser previstos de antemano.

En este análisis un aspecto fundamental es la distinción entre dinámicas de génesis y de mantenimiento de las religiones y sus efectos: una religión puede constituirse por una serie de dinámicas diversas y luego tener efectos sobre el resto de relaciones sociales completamente distintos de las dinámicas que presidieron su génesis y desarrollo (ésta es una de las tesis centrales de *La ética protestante*). En este sentido nunca puede autorizarse un análisis, como el funcionalista, que explique una institución por sus efectos.

Bourdieu, con su concepto de campo, realiza una versión particular de la teoría weberiana. Históricamente se han conformado ámbitos de relaciones sociales que se han autonomizado progresivamente de los poderes a los que en principio servían —campo literario, artístico, periodístico, científico, jurídico, etc.—. Estos campos son espacios de posiciones y de relaciones entre posiciones: comprender cada posición significa comprender sus relaciones respecto al resto de posiciones en el campo. En el seno de cada campo hay una jerarquía de posiciones y una lucha entre los distintos agentes por ocupar las posiciones de poder o por redefinir o transformar el espacio de posiciones: estas luchas generan en los campos una incesante dinámica. Ahora bien, en estas luchas los distintos agentes en el campo establecen alianzas con poderes exteriores al campo, con lo que la autonomía del campo es siempre relativa: siempre inciden en sus dinámicas elementos o intereses externos, aunque éstos para tener eficacia hayan de retraducirse en la lógica propia del campo, que les hace sufrir una *refracción*.

Sin entrar a fondo en todas las características de los campos en el análisis bourdieano,¹⁶ podemos afirmar que el concepto de campo es una poderosa herramienta para abordar el sistema escolar escapando a las trampas del pensamiento funcionalista. El propio Bourdieu lo utiliza en sus dos últimos libros sobre

el sistema escolar: *Homo academicus* y *La noblesse d'Etat*: mientras que el primero es un análisis del profesorado universitario y de la crisis de mayo del 68, el segundo pretende reconstruir el campo de las escuelas de élite dentro del *campo del poder*.

Homo academicus nos ofrece un buen ejemplo de lo que es un estudio en términos de campo. El campo de los profesores universitarios ha de comprenderse, en relación con los campos del poder e intelectual y científico, por una parte, y como espacio estructurado de posiciones, por otra.

En primer lugar, los profesores de universidad se oponen: a) como fracción dominada de la clase dominante, basada en el capital cultural, a los patrones de industria y comercio; b) como detentadores de una forma institucionalizada del capital cultural, que les asegura una carrera burocrática e ingresos regulares, a los escritores y artistas.

En segundo lugar, el campo de posiciones en la universidad se define en torno a un conjunto de oposiciones. La más importante es la que distribuye entre un polo económico y un polo intelectual: en el primero están las carreras más ligadas a la burguesía y a las empresas; en el segundo, las carreras más autónomas intelectualmente —y que preparan en mayor medida para puestos en el Estado o en la propia profesión de la enseñanza—. Esta oposición fundamental se corresponde con diferencias en los orígenes sociales y trayectorias de profesores y estudiantes, así como en sus disposiciones, elecciones políticas, culturales, etc. A su vez, una oposición secundaria opone a los que poseen el poder en las instituciones universitarias frente a los que tienen prestigio científico e intelectual: ambos polos suponen orígenes, trayectorias, prácticas, estrategias, disposiciones muy distintas en el seno de la universidad.

A su vez, un análisis más detallado sobre las facultades de letras —situadas en el polo intelectual de la primera oposición del campo— establece que en este subcampo la oposición principal es la que se establece entre los detentadores de posiciones de poder universitario frente a los que tienen prestigio intelectual, con dos oposiciones secundarias: la que opone los profesores más viejos y consagrados a los más jóvenes, sin prestigio ni poder universitario, y la que opone a los grandes patrones que acumulan el poder universitario y el prestigio frente a la masa de los oscuros especialistas.

A través de estas oposiciones, *Homo academicus* analiza las distintas estrategias que desarrollan los profesores en el ámbito universitario por conservar o mejorar sus posiciones en el campo, y que siempre se corresponden con las posiciones ocupadas en el campo y con sus específicos orígenes sociales y trayectorias. En este sentido, el campo universitario, que en *La reproducción* se explicaba fundamentalmente por su función de autoperpetuación, se analiza como un espacio

¹⁶ Se pueden encontrar análisis en Lahire, 1999; Gutiérrez, 2002.

de constantes luchas. Luchas que, en la medida en que se encuentran con transformaciones externas —aumento de estudiantes, desarrollo de las ciencias sociales en relación con una demanda estatal y de las empresas, aparición de cuerpos de investigadores profesionales no ligados a la docencia...— van a transformar la estructura del campo, trastornando, por ejemplo, las carreras docentes o la jerarquía entre disciplinas. De estas transformaciones, la fundamental será el enorme crecimiento de estudiantes en los años sesenta, que generará un reclutamiento masivo de profesores al tiempo que un bloqueo en las carreras docentes de los que no aprovechen la primera ampliación de plazas titulares: sería esta frustración de expectativas en numerosos docentes la que, correlativa a una desvalorización de los títulos de los estudiantes de la nueva universidad *masificada*, explicaría el estallido universitario de mayo del 68.

Homo academicus nos ofrece un análisis en términos de dinámicas, de relaciones entre posiciones sin reducirlos a cumplimientos de funciones. Sin embargo, sigue conservando parte del esquema funcionalista. Esto se puede ver claramente en su explicación de los movimientos en la universidad en mayo del 68: nos hallaríamos ante un *estado crítico* del sistema que serviría para analizar mejor el *estado orgánico* (198 ss.). En otras palabras, parece que el esquema de *La reproducción* sigue vigente: un esquema que nos remite directamente a la distinción que hace Durkheim, en *La evolución pedagógica en Francia*, entre los desarrollos patológicos y normales del sistema educativo: por un lado, tendríamos el desarrollo *normal* del sistema educativo, en el cual éste cumpliría de manera adecuada las funciones de reproducción social; por otro, tendríamos desarrollos patológicos que Durkheim explica en términos de luchas de poder, que desviarían el sistema educativo de su curso *normal*. De todas formas, esta obra no aborda de pleno los grandes temas de *La reproducción*: para ver cómo los analiza desde la nueva perspectiva del campo hemos de volvernos hacia *La noblesse d'Etat*.

La noblesse d'Etat se nos presenta como un análisis del campo de las escuelas de élite —las *grandes écoles*— dentro del campo universitario y dentro del *campo del poder*. Sin embargo, el libro comienza con un análisis de «las formas escolares de clasificación» donde se repiten los grandes temas de *La reproducción*: el sistema escolar reproduce las diferencias sociales transfigurándolas en diferencias escolares que ocultan su origen social; esta reproducción se produce, fundamentalmente, a través de la incorporación de las estructuras objetivas en los *habitus* de los sujetos.¹⁷ ¿Campo de luchas o estructura cuya función es la reproducción so-

¹⁷ «La función cognitiva que cumple la institución escolar sabiendo conocer y reconocer como escolarmente dotados a los mejor dotados socialmente se cumple a través de innumerable actos cognitivos que, aunque operados en la ilusión de la singularidad y en la convicción de la neutralidad, están objetivamente orquestados y objetivamente subordinados a los imperativos de la reproducción de las estructuras sociales porque ponen en funcionamiento de forma práctica categorías de percepción y

cial? La respuesta que nos aporta Bourdieu en esta obra es: las dos cosas. Sigamos su razonamiento.

Tras introducirnos a la función reproductora del sistema escolar, y a la función de producción de una nobleza consagrada de las *grandes écoles* —esto es, a su función de reproducción de una *clase dominante*—, Bourdieu emprende el análisis del «campo de las *grandes écoles* y sus transformaciones». Este análisis se realiza comparando datos de 1967 con datos de 1984.

El análisis de los datos de 1967 nos muestra que el campo universitario francés se organiza en torno a dos ejes. El primero opone a los establecimientos según el prestigio social y rareza escolar acumulados: en un polo, las *grandes écoles*; en el otro, las facultades y las pequeñas escuelas privadas. A medida que vamos hacia el polo dominante, se eleva el origen social de los alumnos y disminuye el grado de especialización de las enseñanzas. El segundo eje estructura el campo según la importancia del capital escolar exigido para el acceso al establecimiento y la mayor o menor autonomía propiamente escolar de los criterios de competición. En el «polo escolar» tenemos establecimientos con una fuerte selección escolar, normalmente públicos, poco costosos económicamente para los estudiantes, vinculados a salidas profesionales en la enseñanza y la investigación y con una elevada proporción de estudiantes procedentes de familias ricas en capital escolar. En el «polo administrativo y económico» tenemos establecimientos menos selectivos escolarmente, pero más costosos económicamente, que le conceden mayor importancia a la «cultura general» y a las maneras de presentación de sí, más vinculados a salidas profesionales en las empresas privadas y con mayor tasa de estudiantes procedentes de familias fuertes en capital económico.

El campo universitario se organiza, así, en dos dimensiones que se hallan en relación de *homología estructural* con la estructuración del espacio social: la primera dimensión es homóloga a la que enfrenta a la gran burguesía con la pequeña burguesía; la segunda es homóloga a la que, en el campo del poder, opone el polo intelectual al polo del poder económico y político.¹⁸ La explicación de esta homología la vuelve a remitir Bourdieu a la interiorización de las estructuras sociales en los *habitus* de estudiantes y profesores, que llevan a *elecciones* y orientaciones mediante las que se reproduce la estructura social, de manera que cada uno elige —y es orientado hacia— aquello a lo que le predisponen su origen social y su estructura de capital inicial.

apreciación que son el producto transformado de la incorporación de estas estructuras» (Bourdieu, 1989: 80).

¹⁸ El análisis de esta estructura de posiciones lo desarrolla Bourdieu en *La distinción*, y a él se remite en *La noblesse d'Etat*.

Sin embargo, este ajuste entre agentes y posiciones nunca es perfecto: siempre hay agentes que llegan a posiciones para las que no poseen las disposiciones tácitamente requeridas. Ello introduce, dentro de un funcionamiento globalmente reproductor, continuos desajustes que son el motor de transformaciones en el campo universitario. Son estas transformaciones las que se estudian comparando los datos de 1967 con datos de 1984. En esta comparación se pone de relieve que el campo universitario se organiza según las mismas dimensiones, pero con algunas transformaciones —cambios en la jerarquía de establecimientos, crecimiento de las escuelas de gestión comercial correlativa a un aumento de la demanda de este tipo de cualificaciones en las empresas—, entre las que destaca el aumento de la escolarización universitaria. Este aumento produce una mayor distancia entre las *grandes écoles* y las pequeñas escuelas superiores y las facultades: al mantener aquéllas sus criterios selectivos y su *numerus clausus*, son las facultades y pequeñas escuelas superiores las que absorben el crecimiento de efectivos, mientras que la competencia por acceder a las *grandes écoles* se hace más dura. Ello provoca que el público de las escuelas de élite sea de origen social superior a lo que lo era en 1967 —son los que disponen de mayor capital y de mejor información para situarse en estas posiciones ventajosas de acceso cada vez más difícil—, mientras que el origen social de los estudiantes de las facultades desciende. De esta manera, tras todos los cambios, seguimos hallando una correspondencia entre el origen social del público de las escuelas y los puestos a que dan acceso: el sistema de enseñanza sigue perpetuando el sistema de diferencias sociales.

Las transformaciones del campo de las *grandes écoles* se corresponden con transformaciones en el campo de poder. Ambos campos se estructuran de forma análoga: sobre la dimensión de cantidad total de capital acumulado —que se corresponde con el origen social— y sobre la dimensión del tipo de capital —escolar o económico— predominante (distinguiendo un polo económico de un polo escolar). A su vez, el polo económico del campo del poder también se estructura sobre esta oposición: en un extremo, los dirigentes de empresas privadas; en el otro, los «patrones públicos», dirigentes de empresas estatales (o mixtas, o fuertemente tributarias de los mercados estatales), con mayor capital escolar y una posición privilegiada entre lo público y lo privado. Este eje, dentro del polo económico, se combinaría con un segundo, la antigüedad en la burguesía: la mayor antigüedad se correspondería con posiciones en el capital financiero, frente al industrial. En este campo también se han producido transformaciones: la concentración de empresas, correlativa al crecimiento de su tamaño y burocratización, hace disminuir el peso de las empresas familiares y le proporciona mayor importancia a los títulos escolares en el acceso a las posiciones dominantes; a su vez, el mayor peso del capital financiero y el crecimiento de la interdependencia entre empresas (públi-

cas y privadas, conglomerados de empresas, multinacionales...) llevan a privilegiar los títulos que aseguran la aptitud a la discusión y la negociación y el conocimiento de lenguas, en detrimento de los títulos de ingenierías. En el centro de esta élite estarían los «grandes patrones de Estado», el verdadero núcleo de la «nobleza de Estado» que, situada en el centro de todas las relaciones de poder —han pasado por las *grandes écoles*, por la alta función pública, se sientan en los consejos de administración de empresas públicas y privadas, en la intersección entre industria, banca y Estado— concentraría en sí todos los principios de legitimación: el escolar, el económico, el ideal de servicio público, la antigüedad en la burguesía...

La *noblesse d'Etat* se cierra con un capítulo de reflexión en torno al modo de reproducción escolar que es un verdadero *tour de force* para integrar su teoría del campo dentro de los postulados básicos de *La reproducción*. La nueva *nobleza de Estado* tiene en la escuela su modo de reproducción y de legitimación: el título escolar les asegura un monopolio legal sobre determinados puestos al tiempo que legitima su dominación. Pero este modo de reproducción, a diferencia de la herencia económica, es estadístico: es eficiente legitimando en la medida en que sacrifica a una parte de los miembros que no logran adquirir los títulos escolares necesarios. Esta eficiencia en la legitimación que aporta a la dominación y a la reproducción social se debe además a la ambigüedad del título escolar y sus efectos: el título escolar también «les ofrece a los dominados que consiguen apropiárselo una de las garantías más seguras contra la explotación sin límites» (p. 536).

Este modo de reproducción se fue construyendo históricamente en relación con la construcción de los Estados nacionales y con la progresiva conformación de una *nobleza de toga* que, en su lucha contra los otros poderes —nobleza de espada, clero— fue elaborando una ideología de servicio público al tiempo que se apropiaba de posiciones en el Estado que contribuía a construir: esta nobleza de toga fue creando «un cuerpo hereditario de agentes habilitados para ocupar estas posiciones en el nombre de una competencia sancionada por instituciones escolares preparadas para reproducirla» (p. 541). Así, en el curso de las sucesivas luchas en el campo del poder, y especialmente en su ámbito estatal, se van creando cuerpos burocráticos que se van autonomizando, creando una especie nueva de dominación: una dominación basada en la *solidaridad orgánica* entre campos crecientemente autónomos:

A medida que los campos autónomos se multiplican y que el campo de poder se diversifica, se aleja de la indiferenciación política y de la *solidaridad mecánica* entre poderes intercambiables [...] Dejando de encarnarse en personas o incluso en instituciones particulares, el poder se hace coextensivo a la estructura del campo de poder, y no se realiza y manifiesta más que a través de todo un conjunto de campos y de poderes unidos por una verdadera *solidaridad orgánica*, por tanto a la vez diferentes e interdependien-

tes; más precisamente, se ejerce, en lo esencial, de manera invisible y anónima, por intermedio de «mecanismos» como los que aseguran la reproducción del capital económico y del capital cultural, es decir, a través de acciones y de reacciones aparentemente anárquicas, pero estructuradas, de *redes* de agentes y de instituciones a la vez concurrentes y complementarias, e inmersas en circuitos de intercambios legitimantes cada vez más largos y más complejos (p. 554).

Esta nueva forma de solidaridad orgánica, así, es al mismo tiempo una nueva forma de poder más complejo y legítimo, pero también con más potencialidades de desvío y subversión. En esto consiste la *antinomía de la legitimación*: un poder es tanto más legítimo cuanto mayor distancia exista entre la institución legitimadora y el beneficiario de la legitimación, cuanto mayor independencia se le reconozca al poder legitimador: por ello, la escuela puede legitimar tanto mejor las clases dominantes cuanto más autónoma aparezca respecto a éstas. Pero esta ganancia en legitimación tiene su contrapartida: los poderes autónomos pueden generar desvíos subversivos:

El «progreso» en eficacia simbólica, que es correlativo del crecimiento de la complejidad de los circuitos de legitimación y, muy especialmente, de la intervención de los mecanismos tan complicados como disimulados de la institución escolar, tiene por contrapartida el enorme crecimiento de las potencialidades de desvío subversivo del capital específico que se halla asociado a la pertenencia a uno u otro de los campos producto del proceso de diferenciación (p. 556).

El campo de poder, unido por una solidaridad orgánica, es así un lugar unido en la división, integrado orgánicamente pero con constantes luchas en su seno por hacer avanzar una fracción contra las otras. Sin embargo, estas luchas hacen necesariamente entrar en el poder principios universales de legitimación. Y además, la autonomía de los campos es la mejor forma de luchar contra la tiranía, contra la imposición de un campo sobre todos los demás: «No solamente porque los dominados siempre pueden sacar partido o beneficio de los conflictos entre los poderosos, que, a menudo, tienen necesidad de su concurso para triunfar en estos conflictos. Sino también porque una de las armas mayores en estas luchas entre los dominantes es la universalización simbólica de los intereses particulares que, incluso cuando se emprende con fines de legitimación o de movilización, hace inevitablemente avanzar lo universal» (p. 559).

POR UN ANÁLISIS NO FUNCIONALISTA DEL CAMPO ESCOLAR

La noblesse d'Etat puede considerarse una obra de madurez plena de Bourdieu: en ella desarrolla al máximo tanto los supuestos de *La reproducción* como los de su teoría de los campos, llegando incluso a un intento de integración de ambas con un retorno a Durkheim y a su concepto de solidaridad orgánica. Podría incluso aplicársele al autor el mismo análisis que él hace de la nobleza de Estado: al igual que ésta acumula los beneficios de todos los principios de legitimación, el Bourdieu tardío intenta acumular los prestigios de una denuncia crítico-funcionalista de la *clase dominante* y las *máquinas de reproducción de la dominación* y los prestigios de una teoría del campo que rompería con todo *funcionalismo de lo peor y de lo mejor*. Ahora bien, esta acumulación de prestigios explicativos lleva a que el texto oscile continuamente entre diversos principios de explicación y entre descripciones contradictorias: así, la creciente importancia de los títulos escolares se explica por la mayor legitimación que aportan, pero también por la constitución de una nobleza de toga que lucha por hacerse un terreno contra los poderes anteriormente establecidos; las descripciones del sistema escolar como mecanismo de reproducción hablan de una perfecta incorporación de las estructuras objetivas en los *habitus* —que explicaría que los sujetos reprodujesen en sus prácticas las estructuras objetivas—, al tiempo que en otras partes del texto se nos dice que siempre hay un desajuste entre *habitus* y estructuras objetivas, debido a que los *habitus* operan a partir de un estado anterior del campo.

Podemos ver esta diversidad explicativa en sus análisis sobre la relación entre legitimidad y escuela. Aquí tenemos varias formulaciones:

- a) La escuela es un modo de reproducción de la clase dominante más legítimo, al aumentar la distancia entre instancia legitimadora y grupo legitimado. Ello es lo que explica que sea adoptado por las clases dominantes, aunque luego tenga sus contrapartidas: el sacrificio de parte de los miembros de la clase dominante, el hecho de que les asegure una garantía a parte de los dominados contra la explotación sin límites, el hecho de que los poderes asociados al campo escolar puedan volverse contra el capital económico.
- b) La crítica subversiva al orden social y a las formas más evidentes de herencia obliga a las clases dominantes a tomar los tortuosos caminos de la reproducción por la escuela en vez de los más directos de la herencia del cargo o del capital para conservar una dominación legítima.
- c) La reproducción por la escuela forma parte de una estrategia de la nobleza de toga para afianzar su posición en los iniciales aparatos estatales contra la nobleza de espada: la extensión del poder de esta nobleza de toga es co-

relativa a una extensión de la importancia del título escolar y de un nuevo principio de legitimación de la dominación que tiene que ser adoptado también por la burguesía.

La primera formulación es claramente funcionalista: el modo de reproducción escolar se adopta por su función de legitimación, aunque luego tiene unas «contrapartidas» que hay que pagar. En las otras dos formulaciones, el modo de reproducción escolar —más costoso que las anteriores estrategias de reproducción— se le impone a la burguesía —o a las *clases dominantes*— en un proceso histórico, y al final de este proceso resulta ser el modo de reproducción más ajustado a un campo de poder complejo. Mientras que en la explicación funcionalista, las contrapartidas o la *antinomía de la legitimación* serían subproductos no deseados (por la *clase dominante*) de la función de legitimación —que, por otra parte, no se demuestra—,¹⁹ en la explicación histórica en términos de campos estas *contrapartidas* podrían formar parte de las dinámicas que hacen crecer la importancia de los títulos escolares.

De hecho, podríamos invertir el argumento funcionalista: el modo de reproducción escolar se le impone, con enormes costos, a la burguesía; ésta tiene que aceptarlo, al igual que tiene que aceptar la creciente autonomía de los distintos campos sociales; como estos nuevos campos y modo de reproducción producen un nuevo modo de legitimación, la burguesía, al adaptarse a él, se adapta también al nuevo principio de legitimación. Ahora, en este nuevo relato, la *contrapartida* es la legitimación y lo que explica la creciente importancia de los títulos escolares son otras dinámicas. Con este contra-relato lo que se pone de relieve, una vez más, es que la explicación funcionalista se construye sobre una serie de artificios retóricos: de los efectos que produce el campo escolar, aquellos supuestamente *funcionales* —en este caso, para la *clase dominante*— son los que constituyen la explicación fundamental, los otros efectos son *contradicciones*, *antinomias* o *contrapartidas*. Todo el relato final de *La noblesse d'Etat* sobre la *solidaridad orgánica* del campo del poder está construido sobre el mismo artificio: la creciente diferenciación de las sociedades occidentales en campos autónomos se analiza como un tipo de integración de la dominación, más perfecto y legítimo, que genera su contrapartida, el aumento de las potencialidades de conflicto. Sin embargo, la explicación también puede ser a la inversa, conservando los rasgos esenciales de la descripción:²⁰ el aumento de la complejidad del espacio social en campos autó-

¹⁹ *La noblesse d'Etat* sigue a *La reproducción* en dar por sentada la legitimación que aporta el sistema escolar al orden social, sin producir jamás ninguna prueba de que sea efectivamente así.

²⁰ La descripción que realiza Bourdieu de esta forma de división del trabajo de dominación es magistral: no es esto lo que discutimos, sino el principio explicativo a partir del cual se intenta dar cuenta de ella.

nomos supone mayores costes para la dominación de las *clases dominantes* o de la burguesía, así como mayores potencialidades de conflicto. La clase dominante se ve obligada a someterse a la jurisdicción de estos campos autónomos, lo que supone inevitablemente una reducción de su poder, de su capacidad de juego: al hacerlo, puede beneficiarse de unos principios de legitimidad que en parte han sido contruidos para limitar su poder:²¹ al final del proceso, es legítima, pero su capacidad de juego —su *poder*— se ve reducido.²²

Los estudios históricos sobre el sistema escolar nos ofrecen un panorama muy distinto del que ofrecería la explicación funcionalista del mismo. En su extensión juegan múltiples dinámicas —constitución de una nobleza de toga, paralela a la construcción del Estado, pero también luchas de grupos profesionales por hacerse con segmentos del mercado de trabajo, luchas entre la burguesía liberal y la Iglesia por controlar la socialización de los súbditos, proyectos políticos de formación de un Estado nacional, luchas de movimientos obreros y socialistas por romper las barreras de clase más evidentes en la educación...—²³ que, por su multiplicidad y por

²¹ En las partes más funcionalistas de *La noblesse d'Etat* Bourdieu parece olvidar algo que él mismo señala: todo principio de legitimación se construye contra otros principios de legitimación a los que intenta desbancar; así, la aparición de un modo de legitimación distinto de los que asentaban la dominación de las *clases dominantes* supone en principio una deslegitimación de las mismas, obligándolas a adoptar el nuevo principio —que puede resultarles más costoso—. Al final del proceso, puede que no haya ninguna ganancia neta de legitimidad y sí un aumento de los costes de la misma: algo muy poco compatible con la hipótesis funcionalista.

²² El siguiente texto de Bourdieu autoriza perfectamente una explicación como la aquí apuntada: «si, como bien ha mostrado Kantorovicz, la autonomización del derecho tiene por efecto asegurarle al príncipe poderes de una especie nueva, más disimulados y más legítimos porque basados en la autoridad que la tradición jurídica y sus guardianes han conquistado *contra él*, también se halla en el principio de las reivindicaciones que los juristas le oponen y de las luchas de poder en las que los poseedores del monopolio de la manipulación legítima de los textos pueden invocar la legitimidad del derecho *contra el arbitrario del príncipe*» (1989: 553-554). Esto es, la autonomía se conquista contra el soberano y puede utilizarse contra él: éste, al someterse al campo jurídico, puede llegar a ser más legítimo, pero en todo caso es menos soberano. Norbert Elias, en su análisis de la génesis del Estado, señala precisamente cómo el crecimiento del aparato estatal conduce a una dependencia creciente del soberano respecto a éste, y da oportunidades a los subordinados para acrecentar su poder a costa del soberano: «Cuanto mayor es la cantidad de personas que incurren en dependencia debido al juego del mecanismo monopolístico, mayor es su fuerza social [...] como conjunto de los dependientes en relación con los pocos monopolistas o con el único monopolista y ello debido tanto a la cantidad de aquéllos como al hecho de que los pocos que están en una posición monopolística, a su vez, dependen cada vez más de los dependientes para conservar y administrar las oportunidades monopolizadas» (Elias, 1987: 348).

²³ De hecho, como ponen de relieve los estudios históricos, las reformas para propiciar la igualdad formal en la educación, para suprimir las barreras de clase, para democratizar el acceso han estado promovidas casi siempre por los movimientos socialistas o por el ala izquierda de los partidos liberales, mientras que los partidos más conservadores han estado más preocupados por mantener el carácter elitista y claramente segregador de la enseñanza secundaria y superior. Se pueden encontrar investigaciones históricas sobre esto en Archer (1979) para los casos de Francia, Gran Bretaña, Dinamarca y Rusia, en Puelles (1999) para el caso de España, en Boli (1989) para Suecia y en Prost (1997) para Francia.

la distancia entre los objetivos buscados por los distintos grupos y los efectos que sus acciones producen, jamás podrían reducirse al cumplimiento de funciones.

El problema del doble nivel explicativo en *La noblesse d'Etat*, sin embargo, no podría solucionarse simplemente dejando a un lado los enunciados funcionalistas y quedándonos con la explicación en términos de campo, porque el mismo análisis del campo se halla lastrado por el presupuesto funcionalista de base —el sistema escolar se explica por su función de reproducción y legitimación del orden social—. Para ver estos problemas, vamos a dar un pequeño rodeo por un análisis histórico de la formación de los sistemas educativos nacionales, el estudio de Margaret Archer, *Los orígenes sociales de los sistemas educativos*.

Archer (1979) nos ofrece un estudio de la formación de los sistemas educativos nacionales —comparando cuatro países: Francia, Gran Bretaña, Rusia y Dinamarca— desde principios del siglo XIX. Sin entrar en el detalle de su exhaustivo análisis histórico, éste nos muestra que el sistema educativo no puede explicarse en términos de control por una *clase dominante*: las formas que toman los sistemas educativos son productos políticos de luchas de poder entre grupos muy variados. Archer pone el énfasis en tres elementos esenciales para entender los sistemas educativos como campos conformados históricamente: su carácter multi-integrado, su autonomía y lo que podríamos denominar su crónica *integración subóptima* —que explicaría, a su vez, su constante movimiento, su carácter perpetuamente inestable—. A partir del momento en que se comienzan a construir sistemas escolares nacionales, ningún grupo u organización puede permanecer neutral ante el sistema educativo —debido a que han de reclutar o actuar sobre sujetos ya conformados previamente por el sistema escolar—. Ello lleva a que se incrementen constantemente las presiones para adaptar el sistema escolar a intereses muy diversos. A su vez, esta multiplicidad de presiones lleva a la necesidad, para los diversos actores que quieren implementar políticas educativas, de establecer alianzas y compromisos entre intereses muy diversos. Por ello el sistema escolar nunca puede satisfacer plenamente las demandas de un grupo social específico: se trata de un sistema a la vez multi-integrado —establece relaciones muy diversas con una multiplicidad de campos, grupos, organizaciones— y de integración subóptima —al ser el producto de un compromiso entre intereses divergentes, y al operar sobre estructuras educativas anteriores que no pueden ser borradas de un plumazo, nunca es el mejor sistema para cumplir con ninguno de los objetivos que los múltiples grupos y organizaciones esperan de él—. ²⁴ Es esto lo

²⁴ Además, existe siempre una distancia entre los objetivos explícitos que se propone toda política educativa y los efectos que ésta produce: entre aquéllos y éstos se interponen las dinámicas, no proyectadas por nadie, que genera la imbricación de estrategias de los distintos agentes y grupos implicados —educadores, familias, alumnos, etc.

que nos explica que: a) siempre se puedan encontrar *funciones* del sistema escolar; b) nunca se pueda demostrar que el sistema escolar es la institución más adecuada para cumplir esas *funciones*. ²⁵

El carácter multi-integrado y de integración subóptima de los sistemas escolares es uno de los factores que explican que los sistemas escolares estén sometidos a una incesante dinámica. Al no satisfacer plenamente ningún objetivo —esto es, al no existir nunca en *estado orgánico*—, se convierte objetivamente en un campo de luchas por la modificación o mantenimiento de aspectos del sistema escolar. ²⁶ A su vez, es esto lo que nos explica la creciente autonomización de los campos escolares. La incesante dinámica de luchas en torno al sistema escolar para satisfacer las demandas más diversas conduce constantemente a un incremento del sistema escolar y, con ello, a un incremento del grupo profesional de educadores —cuyo interés principal es mejorar su propia posición, tanto incrementando el tamaño e importancia de las instituciones educativas como su autonomía—. Al ser un campo multi-integrado, los educadores pueden jugar unas demandas externas contra otras en su beneficio. Ello provoca, a su vez, que las estrategias profesionales de los educadores se conformen como un rasgo estructural de primera importancia para comprender las dinámicas de los sistemas escolares... ²⁷

El análisis de Archer nos pone de relieve algunas de las insuficiencias del análisis bourdieano del campo escolar. Subrayemos dos muy relacionadas entre sí: la explicación de las dinámicas del campo y el concepto de clases dominantes.

¿En qué consiste el análisis del campo y sus dinámicas en *La noblesse d'Etat*? En primer lugar, el campo se analiza como conjunto de posiciones aprehendidas siempre a partir de las características —origen social, estructura de capital— de los agentes más directamente implicados —profesores, estudiantes—, así como de los establecimientos. Este análisis nos conduce a la conocida hipótesis de la reproducción y de la homología entre el espacio de posiciones en el campo escolar y el espacio social global: el campo escolar sería un campo perfectamente integrado y reproductor por la incorporación en los *habitus* de los agentes de las estructuras objetivas. A partir de aquí se intenta explicar la dinámica, teóricamente, por en-

²⁵ Como el sistema escolar es multi-integrado y socializa durante largo tiempo a la práctica totalidad de los sujetos de un Estado, se conforma como objetivo y medio estratégico de primera magnitud: una pluralidad de grupos y organizaciones intentan sacar algún partido de él, hacer de su capa un sayo. El análisis funcionalista anula este carácter histórico y estratégico: la función de la capa era hacer un sayo.

²⁶ Esta observación se puede aplicar, contra los supuestos funcionalistas, al conjunto del *orden social*: es precisamente porque la relación entre las distintas instituciones y campos no es de armoniosa integración por lo que nunca podemos postular un sistema social estable.

²⁷ Podemos ver que este análisis de la autonomización del sistema escolar es opuesto al que se ofrece en *La reproducción*. Ya no se trata del fin al que tendería el sistema escolar por la función que cumple, sino que se explica por procesos dinámicos estructurales.

cuentros entre las transformaciones en el interior del campo y transformaciones externas. ¿En qué consisten las primeras? En desajustes entre posiciones y disposiciones por la entrada de sujetos con trayectorias desviantes —desajustes que aparecen ahora, cuando no jugaban ningún papel en la descripción del campo como estructura reproductora—, en modificaciones en la cantidad y calidad social de los estudiantes, así como en estrategias de determinados grupos por hacerse con las posiciones dominantes. Las transformaciones externas, a su vez, nos remiten fundamentalmente al campo económico.

Los elementos que toma en cuenta Bourdieu son, por supuesto, fundamentales para entender las dinámicas del campo escolar. Pero, en su incompletitud y en su separación entre estática y dinámica, presentan una serie de problemas.

El primero es la separación de estática y dinámica: el campo, en un estado determinado, se presenta como estructura integrada; las transformaciones siempre vienen de fuera del campo o por dinámicas internas cuyo origen también parece ser externo —así, el aumento del reclutamiento— o función simplemente de las estrategias de los actores implicados. Frente a esto, el análisis de Archer nos pone de relieve el carácter constantemente inestable del sistema educativo precisamente porque no es un campo aislado y porque nunca está conformado para cumplir de manera óptima una función para ningún grupo: su carácter perpetuamente desajustado y dinámico es un rasgo estructural del campo. Más aún, esta separación entre una estática perfectamente integrada y una dinámica explicada por factores externos o desajustes de trayectorias impide analizar el campo escolar como estructura en perpetuo cambio que presenta regularidades en su dinámica: las reformas para democratizar el acceso o la constante expansión del sistema escolar son regularidades dinámicas que la escisión entre estática y dinámica sólo aprehende como elementos externos.²⁸

²⁸ De hecho, el propio Bourdieu señala cómo la sobreproducción de titulados se convierte en una constante estructural del sistema de enseñanza (1989: 409) o cómo la contribución creciente de la escuela al conjunto de reproducciones sociales genera un efecto de desclasamiento estructural de los títulos (1984: 211). En otras palabras, tendríamos que la expansión del sistema escolar, con sus efectos correlativos —inflación de títulos, incremento del tiempo de escolarización de las sucesivas cohortes, progresivo aumento del capital escolar familiar de partida de las sucesivas cohortes y consiguiente desplazamiento de la selección de las etapas inferiores a las superiores de la escolaridad— serían dinámicas estructurales del campo escolar en las sociedades occidentales contemporáneas —con lo que resulta difícil afirmar, como hace Bourdieu, que la extensión de la escolarización es un «factor externo»—. Claro, que aquí nos salimos completamente del modelo de un sistema escolar autorreproductor: precisamente es este modelo el que lleva a aprehender todos los cambios como resultado de la irrupción en el campo de elementos externos, obstaculizando el análisis de estas dinámicas de cambio estructurales que siempre suponen tener en cuenta, como componente fundamental del objeto teórico construido, las relaciones del campo escolar con el resto de campos sociales y su incidencia, no sólo en la reproducción de las posiciones sociales, sino en su misma conformación.

El segundo problema es la carencia de una formalización o explicitación de la relación del campo escolar con otros campos sociales. El campo escolar sólo se aprehende como lugar de las estrategias de reproducción de los distintos grupos sociales. Se deja fuera, en primer lugar, el campo político como campo donde se producen políticas educativas.²⁹ Parece algo más que un olvido dejar fuera del análisis del campo escolar la producción de las políticas educativas: si se analizaran, como hace Archer, nos hallaríamos muy lejos de la hipótesis de la reproducción o de la legitimación. Más aún, tendríamos que se trata de un elemento fundamental para comprender el espacio de posiciones escolares *sin reducirlo a las características de los agentes*: antes de que los distintos agentes ocupen las posiciones en los distintos niveles educativos, establecimientos, carreras, etc., se ha producido una definición administrativa de los mismos junto a medidas políticas para conformarlos de determinada manera.³⁰ Esta omisión es fundamental: analizar este elemento nos llevaría a distinguir las dinámicas de génesis de las distintas instituciones educativas —que nos remitiría al carácter multi-integrado del sistema escolar, a la génesis de las políticas educativas, al lugar que ha ocupado en ellas durante todo el último siglo la intención explícita de conformar sistemas escolares donde las diferencias de clase tengan menos importancia, etc.—, de las distintas estrategias de reproducción de los grupos sociales que, ante unas determinadas estructuras escolares, jugarían con sus recursos para intentar sacar el mayor partido de ellas —lo que provoca que siempre tengan más probabilidades de ganar los que tengan previamente más recursos—. La distinción de estos dos momentos —en lugar de aprehender el campo por las características de los agentes— nos llevaría a analizar cómo en una sociedad de clases las reformas igualitaristas pueden tener efectos desigualitarios precisamente por la desigualdad de recursos de las familias ante el sistema escolar: la reproducción ya no sería la explicación del sistema de posiciones.³¹ Más aún, la dis-

²⁹ Curiosamente, el campo del poder, tal como se analiza en *La noblesse d'Etat*, sólo aparece como campo de posiciones de clase donde los distintos grupos hacen sus estrategias de reproducción.

³⁰ Esto no quiere decir que se pueda reducir las posiciones a su definición jurídica o administrativa, sino que resulta curioso que este elemento fundamental quede fuera del campo de análisis.

³¹ Es de hecho el análisis del espacio de posiciones a partir de las características de los agentes lo que le confiere en la teoría de Bourdieu un lugar explicativo central a la «homología estructural de posiciones» —en este caso, entre el campo escolar y el espacio social general—. Esta homología suele mostrarse empíricamente a través de la correlación entre orígenes sociales, posiciones escolares y posiciones laborales a que abren los distintos títulos escolares: esto es, a través del hecho de que los que poseen más capitales de partida tienen más probabilidades de conseguir al final mejores posiciones. Esta «homología estructural» no sería, así, más que el concepto descriptivo sintético del efecto de las dinámicas que conducen a una reproducción intergeneracional de los privilegios. Pero en la teoría de Bourdieu este concepto, como el de *reproducción*, se pretende también explicativo: sería la *homología estructural* la que explicaría el espacio de posiciones escolares. Aparte de que aquí nos encontramos con un concepto que, como el de *reproducción*, juega un doble papel en el argumento —descriptivo y explicativo, efecto y causa—, tenemos el hecho de que el papel explicativo sólo lo puede jugar a condición de reducir la posición a las características de los agentes. En efecto, si decimos que, dada una es-

tinción de estos dos momentos, tomando en cuenta de forma explícita, por un lado, los distintos grupos e instituciones que presionan para conformar las políticas educativas, y por otro, los efectos que estas políticas producen en un espacio social estructurado, nos llevaría a ver el campo escolar no simplemente como algo reproductor de posiciones, sino como algo que modifica constantemente el espacio de posiciones sociales:³² no sólo porque la mayor igualdad formal tenga también efectos que no puedan reducirse a una *máscara* o *legitimación*,³³ sino porque por los tipos de saberes que imparte, por el tipo de relaciones que se dan en su seno, por su incidencia en la percepción del valor social de los sujetos, por su importancia en la construcción de las cualificaciones laborales, en la generación de grupos profesionales, etc., el campo escolar está constantemente teniendo efectos *productores* en otros campos sociales y en el conjunto del espacio social. Claro que, para emprender este análisis, habría que incluir como elemento central de la construcción teórica del objeto de estudio la relación de éste con campos como el político, el económico, el científico, el religioso, etc.³⁴

estructura de posiciones escolares que confieren recursos, los agentes de una estructura social jerarquizada tenderán a apropiarse de las posiciones más ventajosas y a utilizar sus capitales en ello, entonces la «homología estructural» es un concepto descriptivo de la reproducción intergeneracional de las posiciones: pero ello no nos explica las dinámicas de generación de las posiciones —o, al menos, no agota la explicación—. Sólo reduciendo las posiciones a las características de origen social de sus ocupantes podemos postular la homología estructural como explicación del sistema de posiciones: en el momento en que postulamos que una posición se constituye a partir de algo más que las características de sus ocupantes —aunque éstas tengan una importancia nada despreciable en su conformación—, ya no podemos constituir la *homología* como principio explicativo general del espacio de posiciones escolares.

³² Aunque sería objeto de un artículo a título propio, vale la pena señalar que la hipótesis de la reproducción en Bourdieu se asienta sobre un tipo particular de análisis de los datos cuantitativos. Éste aprehende las diferencias entre posiciones en el sistema educativo a partir de diferencias entre porcentajes del origen social de los alumnos: así, en la carrera A hay un 10% más de hijos de profesionales liberales que en la carrera B. A partir de estas diferencias, se construye el discurso como si las diferencias fueran absolutas: la carrera A es de hijos de profesionales liberales, la B, no. Y luego, ignorando que hay multitud de alumnos que no caben en las casillas del sistema así construido —que las trayectorias divergentes suponen porcentajes muy importantes—, se analiza como si el sistema estuviera perfectamente integrado y fuera perfectamente reproductor. Quedan así fuera del análisis todos los efectos no reproductores del campo. (Una crítica similar es la que le realizan Pedler y Ethis [1999] en el ámbito del consumo cultural: en sus investigaciones han obtenido que aunque las clases superiores consumen, comparativamente, más cultura legítima, la mayoría de sus miembros no la practican en absoluto, y en los que presentan un elevado consumo cultural —fundamentalmente, profesionales del sector público—, sus prácticas culturales son generalmente indolentes y se producen al albur de las modas, sin ninguna unidad cultural. Una imagen muy distinta de la que ofrece Bourdieu en *La distinción* donde, precisamente también a partir de diferencias de porcentajes, presenta un tipo ideal de consumidor de cultura legítima que asimila al conjunto de las clases superiores.)

³³ Aunque la igualdad formal no implique completa igualdad real, también tiene consecuencias importantes en las prácticas reales de los individuos y en la estructuración de las posiciones sociales: las normas jurídicas no son meras *máscaras*.

³⁴ Estas relaciones no están ausentes de algunos de los análisis concretos que emprende Bourdieu de la dinámica del campo de las grandes écoles; sin embargo, sí lo están de su construcción teórica del

Esta insuficiencia en el análisis del campo es correlativa a su conceptualización de la posición de las distintas clases ante el sistema escolar. Aquí tenemos dos discursos. Uno nos distingue, en el seno del «campo del poder», fracciones ricas en capital escolar frente a fracciones ricas en capital económico. Otro, el funcionalista, nos habla en general de *clases dominantes* y *clases dominadas*: así, el sistema escolar estaría al servicio de la reproducción y legitimación de las *clases dominantes*. ¿Mera taquigrafía discursiva? Parece mucho más que eso: el argumento funcionalista sólo se puede sostener gracias a la imprecisión del término de *clases dominantes*. Porque si precisamos, nos encontramos con elementos difícilmente integrables en la fórmula general de la reproducción: tal como el propio Bourdieu señala (1989: 169 ss.), los empresarios son muy hostiles al efecto estatutario de los títulos escolares, que les aseguran a sus empleados titulados unos derechos poco rentables para la empresa; asimismo, buena parte de las clases medias hallaría en los títulos escolares una forma de proteger sectores del mercado de trabajo y evitar las formas más duras de explotación, y, también como el propio Bourdieu analiza, los grupos sociales más ricos en capital escolar están constantemente intentando incrementar el valor de los títulos escolares para el acceso a las posiciones de poder. En otras palabras, los empresarios no parecen ser los más interesados en el creciente peso de los títulos escolares ni los que más han impulsado el crecimiento escolar, aunque luego ellos también hagan uso del sistema e intenten constituir instituciones educativas a su medida: poco selectivas escolarmente³⁵ y muy selectivas económicamente —precisamente las que menos servirían para legitimar su privilegio social como mérito—. Tener en cuenta todos estos elementos nos aleja así completamente de la hipótesis de la reproducción de las clases dominantes.³⁶ En su lugar, tendríamos que analizar los intereses y las luchas de los distintos grupos en torno al campo escolar y los efectos que el propio campo escolar tiene a su vez en la construcción de los grupos sociales al ser utilizado como elemento central en las estrategias de cierre social —contra los de aba-

sistema escolar.

³⁵ Precisamente, y esto es un componente fundamental de la teoría de Bourdieu, el principal factor explicativo del éxito escolar es el capital escolar familiar, y éste presenta una estructura de distribución distinta a la del capital económico. Simplemente esto bastaría para poner en cuestión una construcción teórica que explique el sistema escolar por su funcionalidad para la reproducción de las clases dominantes —a menos, claro, que no se considere a las clases económicamente dominantes como parte de las clases dominantes.

³⁶ Tal como muestra Collins (1989), los más interesados en los títulos escolares son las clases medias ligadas a las burocracias estatales y a los puestos intermedios y superiores de las burocracias privadas, así como las profesiones liberales, que han conseguido mediante estos títulos monopolizar segmentos del mercado de trabajo. Han sido estas clases medias, en el análisis de Collins, las principales beneficiarias de la expansión de la *sociedad credencialista*, al utilizar sus credenciales educativas como forma de tener segmentos del mercado de trabajo protegidos de la competencia y salarios conforme a su estatus escolar, en vez de conforme a lo que producen.

jo, para impedirles el acceso a cotos dentro del mercado de trabajo, pero también contra los de arriba, para asegurarse espacios protegidos de la explotación sin límites—³⁷ el campo escolar, en sus múltiples relaciones con el campo económico, sería un elemento central en la propia producción de las distintas posiciones sociales.³⁸

Analizar el campo escolar como campo multi-integrado y autónomo, en relaciones constantes y de integración subóptima con otros campos sociales, como un campo perpetuamente inestable que puede tener efectos reproductores, pero también efectos productores sobre el resto del espacio social, como un espacio de posiciones donde distintos grupos —que hay que especificar detalladamente— realizan sus estrategias de reproducción, pero que no se reduce a eso: he aquí algunos de los elementos que nos permitirían, en un análisis que distinguiera siempre dinámicas de génesis frente a efectos que produce el campo, integrar las aportaciones más importantes que Bourdieu ha hecho al análisis de la educación sin caer en las trampas del pensamiento funcionalista.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCHER, Margaret S. (1979), *Social Origins of Educational Systems*, Sage, Londres / Beverly Hills.
- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger (1976), *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid.
- (1990), *El nivel educativo sube*, Morata, Madrid.
- BOLI, John (1989), *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, Pergamon, Oxford.

³⁷ El propio Bourdieu integra en *La noblesse d'Etat* estos análisis —debido al doble nivel de su discurso, se aparta en ocasiones de la hipótesis funcionalista produciendo análisis contradictorios con la misma—. Así, en las pp. 169 ss. analiza las continuas luchas que se producen entre empresarios y poseedores de títulos a propósito de la definición del puesto de trabajo, de las condiciones de acceso a los puestos, de las remuneraciones y de los nombres de las profesiones. Los empleados utilizan el título escolar contra los empleadores para obtener mejores condiciones de trabajo y salarios, así como para impedir un reclutamiento abierto que pueda reducir su poder de negociación.

³⁸ Hay que insistir nuevamente en los problemas que supone aprehender el sistema de posiciones a partir de las características de los agentes. Bourdieu demuestra en sus estudios que las posiciones superiores están ocupadas mayoritariamente por personas procedentes de familias de posiciones superiores: a partir de aquí, nos habla de reproducción de posiciones. Pero de lo que se trata es de reproducción intergeneracional: una cosa es que el sistema de posiciones se reproduzca y otra la reproducción familiar de los privilegios. Al asimilar ambas se obstaculiza el análisis de las transformaciones del sistema de posiciones —una amplia transformación puede ser compatible con una fuerte reproducción familiar de los privilegios.

- BOURDIEU, Pierre (1966), «Champ intellectuel et projet créateur», *Les Temps Modernes*, 246, pp. 865-906.
- (1984), *Homo academicus*, Minuit, París.
- (1988), *La distinción*, Taurus, Madrid.
- (1989), *La noblesse d'Etat*, Minuit, París.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1964), *Les étudiants et leurs études*. Cahiers du Centre de Sociologie Européenne / Mouton, París / La Haya.
- 1967, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona.
- 1977, *La reproducción*, Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude y SAINT-MARTIN, Monique (eds.), *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne / Mouton, París / La Haya.
- CHERVEL, André (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, París.
- COLLINS, Randall (1989), *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Akal, Madrid.
- DURKHEIM, Emile (1982), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid.
- ELIAS, Norbert (1987), *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, FCE, México.
- GOFFMAN, Erving (1970), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GOODY, Jack (1985), *La domesticación del pensamiento salvaje*, Akal, Madrid.
- GUTIÉRREZ, Alicia (2002), *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*, Tierradenadie, Madrid.
- LAHIRE, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- (1999), «Champ, hors-champ, contrechamp», en B. LAHIRE (ed.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, La Découverte, París.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2000), «Configuraciones familiares, clases sociales y escuela», en E. MARTÍN CRIADO, C. GÓMEZ BUENO, F. FERNÁNDEZ PALOMARES y A. RODRÍGUEZ MONGE, *Familias de clase obrera y escuela*, Iralka, Donostia.
- PARSONS, Talcott (1990), «El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Educación y Sociedad*, 6, pp. 173-195.
- PASSERON, Jean-Claude (1991), *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, París.
- PEDLER, Emmanuel y ETHIS, Emmanuel (1999), «La légitimité culturelle en questions», en B. LAHIRE (ed.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, La Découverte, París.

- PIZARRO, Narciso (1981), *Fundamentos de la sociología de la educación*, Godoy, Murcia.
- PROST, Antoine (1997), *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Seuil, París.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1999), *Educación e ideología en la España contemporánea*, Tecnos, Madrid.
- WEBER, Max (1964), *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, 2 tomos, FCE, México.
- (1998), *Ensayos sobre sociología de la religión I*, Taurus, Madrid.

Capítulo III

¿PIERRE BOURDIEU Y EL DERECHO?

Remi Lenoir

La pregunta merece ser formulada, pues si Pierre Bourdieu ha dedicado algunos de sus múltiples artículos y comunicaciones así como una parte —es verdad que mínima— de sus numerosas obras al derecho, *stricto sensu*, no ha realizado investigaciones empíricas profundas sobre este universo. Éste no le era familiar en todos los sentidos. Nacido en el seno de una familia rural muy modesta, antiguo alumno de la Escuela Normal Superior, catedrático de filosofía a mitad de los años cincuenta, nada le predisponía al estudio del derecho, no más que a los grandes intelectuales de su generación. Es conocido el enfrentamiento, desde finales del siglo XIX en Francia, entre las facultades de derecho y de letras, siendo una de las apuestas en juego, entre otras, en cuál de las dos debía enseñarse la sociología.¹ Si los durkheimianos finalmente ganaron, no obstante para el mismo Durkheim, y también para sus discípulos, el derecho ha sido un objeto estudiado con la mayor seriedad (incluso con cierta reverencia). Pero es verdad que con cierta distancia, que se mantiene en la mayor parte de los sociólogos franceses, sobre todo en los de formación filosófica hasta en los años sesenta.²

Desde sus primeras investigaciones antropológicas llevadas a cabo a finales de los años cincuenta en Cabília y en Béarn, Bourdieu se remite a los trabajos dirigidos con frecuencia por juristas sobre las costumbres y el derecho concerniente di-

¹ V. Karady, «Stratégies de réussite et mode de faire-valoir de la sociologie chez les Durkheimiens», *Revue Française de Sociologie*, 20, enero-marzo 1979, pp. 49-82.

² Podemos observar esta distancia en la investigación que Pierre Bourdieu dirigió a finales de los años sesenta y principios de los setenta: en el espacio de las facultades se oponen en todos los sentidos (sobre todo en los orígenes sociales y los estudios escolares), los profesores de derecho y los profesores de letras y ciencias humanas; cf. P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Minuit, París, 1984, pp. 55-96.