



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Pobre naces, pobre te quedas. Educación y reproducción
de la sociedad

*Born poor, stay poor.
Education and social reproduction*

Autor/es

Ignacio Redrado Navarro

Director/es

Victoria Pérez Royo

Facultad de Educación
2019

Indice

- 5 Introducción**
- 7 I La reproducción social**
- 12 El trabajo pedagógico o habitus
- 15 La pedagogía racional
- 20 Sistema educativo

- 23 II El campo escolar**
- Ideología y reproducción social
- 25 Complejización y escritura
- Autonomía
- 26 Ilustración y escuela
- 27 Luchas escolares

- 30 III El capital escolar**
- No hay relación causal directa entre economía y aumento del credencialismo
- 33 El origen histórico del credencialismo
- 34 Estratificación

- 37 Conclusión**
- 42 Bibliografía**

Nace ya criado el que de padre rico es engendrado

Refrán popular

Introducción

La educación, como cualquier otra institución del Estado, está afectada por dinámicas de poder. Elegí el tema de este TFM por la falta de análisis político en el Máster de profesorado, y también afectado por el impacto que hizo en mí el libro *Regreso a Reims*, en que Didier Eribon elabora una autobiografía sociológica en la que tienen gran importancia aspectos como la clase social dentro de la educación, la diferencia entre provincia y centro cultural de un país, etc. Conecta aspectos teóricos y de análisis del poder con vivencias muy íntimas, con la forma en que él mismo fue subjetivado a través de una particular organización de la sociedad. Lo que sigue es parte de ese análisis teórico del poder en torno a la relación de educación y clase social. Es, pues, teoría que se ha investigado siempre a partir de intereses personales y cuestiones políticas que están en juego en mí, en las personas con las que vivo, en la sociedad. La parte más personal la dejaremos para la conclusión.

Se trata de un Trabajo de Fin de Máster modalidad B orientado a la investigación de los efectos de las desigualdades sociales en el rendimiento de la labor educativa. La tesis es que, en general, a menor nivel socioeconómico, peores resultados escolares. Se trata de una investigación de este hecho en pos de dilucidar cómo puede ser una pedagogía que, aun sin grandes pretensiones en lo que refiere a las posibilidades del cambio social desde la escuela, al menos no enmascare sus propios efectos clasistas. Consideramos que, en general, en la pedagogía inculcada en la Facultad de Educación hay poca consideración con respecto a los posibles efectos clasistas de la educación, y que se transmiten consideraciones teóricas en torno a la pedagogía sin apenas mencionar las condiciones sociopolíticas del alumnado.

Se trata, pues, de un trabajo en sociología de la educación. Puesto que excede la labor de un TFM no llevaremos a cabo estudio empírico alguno sino que nos basaremos en los estudios y teorizaciones de distintos sociólogos.

En este TFM expondremos primeramente el análisis de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron del sistema educativo en sus obras *Los herederos* y *La reproducción* para mostrar en qué medida algunos aspectos del sistema educativo trabajan en pos de la reproducción de la jerarquía de clases. Después, de la mano del análisis de Enrique Martín Criado, expondremos un pequeño recorrido de la historia de los sistemas educativos para mostrar de manera más compleja qué clases sociales han jugado un papel en la conformación del sistema educativo tal y como existe hoy en día, y también en pos de una explicación del sistema

educativo como campo de batalla de clases sociales con intereses distintos, y no exclusivamente, como haría Bourdieu en las obras estudiadas, del campo educativo como configurado por los intereses de la clase dominante. En la tercera parte explicaremos qué características concretas tiene el capital específico de la escuela para entender su relación con el mercado de trabajo y la posición socioeconómica a que da acceso. Esto permitirá entender un poco mejor el estado actual de la educación en relación al aumento de la extensión del sistema escolar en la sociedad. Por último, en las conclusiones haremos algunos comentarios más personales en torno al tema de la clase social y la educación, ya que si se trata de la subjetivación de las personas este tema puede ser enfocado desde otra perspectiva que desde la seria e impersonal investigación sociológica.

I La reproducción social

La cuestión de la reproducción de la jerarquía de clases a través de la educación ha sido una constante en la obra de Pierre Bourdieu. *Los herederos* y *La reproducción* (elaborados en colaboración con Jean-Claude Passeron) se consideran clásicos de la sociología. Más adelante escribió obras como *Nobleza de Estado* y *Homo Academicus*. En Francia Bourdieu es muy conocido y leído; daba conferencias en universidades en todo el país pero también en foros sociales, centros cívicos, y ocasionalmente en los medios de comunicación. En el año 2001 Pierre Carles realiza un documental dedicado a él titulado *La sociología es un deporte de combate*, donde se puede ver que, treinta años después de *La reproducción*, cuando es llamado a foros públicos, es preguntado a menudo por sus análisis de la educación en relación al problema de la segregación social. La cuestión de la reproducción social a través de la educación es acuciante en la época en que se publica *Los herederos* y *La reproducción* (1964 y 1970). Se publican además otras obras conocidas de temática similar: *Aparatos ideológicos del Estado* de Althusser (abril de 1970) y *La escuela capitalista en Francia* de Baudelot y Establet (1971).

La reproducción comienza con una definición de educación. Educar es imponer por la fuerza un significado. Educar conlleva una dicotomía: instruir y coaccionar. Si la educación fuera mera instrucción entonces podría ser analizada como una relación de comunicación. Pero educar conlleva la imposición de significados de manera unidireccional. Una profesora no informa: convence, porque las informaciones que aporta son *obligatorias* o *necesarias*. Son sancionadas por un currículo que viene validado por ley y un repertorio de medidas correctivas ante la falta de disciplina. Sin embargo, es conocimiento lo que se enseña. Por ello afirma Bourdieu que la relación pedagógica debe necesariamente ocultar su carácter de relación de fuerza.

La primera parte de *La reproducción* está organizada como una serie de proposiciones *more geometrico* numeradas del 1 al 4 y con infinidad de subapartados y escolios en cada una.¹

¹Bourdieu y Passeron han sido criticados por esta disposición innumerables veces. Como veremos más adelante, estos autores critican los estilos amanerados de discurso y escritura por buscar una oscuridad cuya única finalidad es hacer gala de la inteligencia de uno dejando de lado aquello de hacerse entender (como dirían ellos, en las Academias encontramos una comunidad de estilo con un rendimiento informativo escasísimo).. Son criticados, pues, por hacer lo que critican. Si bien *Los herederos* tiene un lenguaje bastante accesible a un público no especializado, *La reproducción* adopta

En las proposiciones numeradas con 2, Bourdieu explica la Autoridad Pedagógica (AuP), que describe como un poder arbitrario de imposición de significados (es la definición de educación que dábamos al principio). Esto ha de esconderse, el carácter arbitrario. Esta arbitrariedad es lo que en 1 ha denominado “violencia simbólica”. El poder de violencia simbólica es un poder que logra imponer significaciones como legítimas disimulando la fuerza en que se funda este convencer. Hablar de violencia simbólica es según Bourdieu el requisito para hablar de ciencia sociológica. La sociología investiga las relaciones sociales en tanto que estas no son pura violencia. Nunca hay violencia desnuda, siempre viene acompañada de efectos simbólicos; al mismo tiempo, no hay en los procesos de socialización relaciones simbólicas puras, siempre hay una relación de fuerza implícita.

La acción pedagógica (AP) siempre conlleva una relación de fuerza porque en esa vertiente de la coacción y la obligación hay implícita una relación de fuerza entre clases sociales, porque esa relación de fuerza es la condición de posibilidad de la acción pedagógica en tanto que esta no es una mera relación de comunicación, en tanto que tiene la fuerza de imponer sus significados. Por otro lado, en una sociedad que ha llegado a dar forma a un sistema educativo (SE) existe de manera general una ideología, un conjunto de saberes que conforman lo que el conocimiento es y debe ser en esa sociedad. Lo que los mecanismos de validación del conocimiento sancionan como tal. Bourdieu lo denomina Acción Pedagógica Dominante, y la distingue de la AP dominada. Pues bien, la AP dominante de una sociedad es la que corresponde con los intereses objetivos de las clases dominantes.² La AP dominada

una terminología propia y requiere un estudio pormenorizado. Por otra parte, la obra tuvo bastante éxito en el público especializado y de alguna manera puso de moda su propio estilo. Por poner un ejemplo, Michel Eliard, historiador de la educación afirma sobre el libro que: “si pudieran haberlo escrito en latín, lo escriben en latín. Son de pedantes que si hubieran podido hacerlo y mostrar que a pesar de ser sociólogos son todavía filósofos y fíjate que han organizado *La reproducción* de manera spinozista, lo escriben” (Moreno Pestaña 2019, 19:50).

2 De todas estas explicaciones se destila un relativismo sociológico fuerte. Cuesta creer que los conocimientos que aportan las ciencias más “objetivas” respondan a los intereses objetivos de las clases dominantes, que la física cuántica quede invalidada en una sociedad sin clases. En todo caso entendemos una idea más descriptiva de la realidad que sería: un sistema educativo no transmite de manera masiva y efectiva ideas que cuestionen los intereses objetivos de las clases dominantes del país que aloja tal sistema. En *Los herederos* por otra parte, queda claro que los autores no piensan que la cultura escolar se pueda reducir a la cultura de la clase alta, y que habilidades como la escritura y el dominio del lenguaje no son patrimonio inextricable de esta clase.

En *Una invitación a la sociología reflexiva* Bourdieu (1995) reprocha a Althusser que la noción de “aparatos ideológicos del Estado” tiene el cariz de un “funcionalismo de lo peor”: un aparato sería “una máquina infernal programada para alcanzar ciertos fines”, con una suerte de voluntad demoníaca detrás de ellos, responsable de todo lo que ocurre en la sociedad. Bourdieu busca más bien investigar los resultados objetivos de una configuración social jerarquizada antes que identificar una voluntad de dominación de manera moralista. Por otra parte en ocasiones también Bourdieu afirma que dada la

reproduce la AP dominante o es simplemente subordinada a ella y considerada de menor valor.

Ese poder de imponer significaciones que ejerce la AP dominante es, como decíamos antes, arbitrario. Arbitrario porque los significados políticos que se imponen no están ligados de ninguna manera necesaria a la naturaleza de las cosas o de la sociedad. La AP dominante reproduce, pues, la arbitrariedad de que la sociedad esté organizada en las clases sociales que la atraviesan. Arbitrariedad y poder para imponer las significaciones que justifican ese reparto social. Bourdieu afirma esto contra Durkheim, quien sostiene que el capital cultural, la cultura en general, lo que se denomina patrimonio de la humanidad, es eso mismamente, propiedad indivisa de todas y todos los miembros de la sociedad, disociando así las relaciones de lo simbólico con las relaciones de fuerza. Según Bourdieu, el campo de lo simbólico contribuye a reproducir las relaciones de jerarquía en la sociedad y así, la cultura dominante tiene este efecto de fuerza. Lo cultural tiene efectos de violencia, y no sólo mediante violencia es que se transmite y reproduce la jerarquía de clases sociales.

Desde estas ideas asentadas en la parte 1 podemos aclarar la noción de autoridad pedagógica. Lo que ocurre en la relación pedagógica es que el traspaso de la información viene supeditado a la relación de fuerza, a la coacción, y depende de esta. Todo el edificio del sistema educativo depende de que se le otorgue una legitimidad a la AP dominante, y esto último depende de que no se considere bajo el punto de vista de la fuerza, de la coacción. La AP dominante debe aparecer como justificada en sí misma y no por la violencia. Los conocimientos del currículo de las asignaturas son valiosos por sí mismos y no son resultado de una pugna histórica y política por su establecimiento. No son fruto de una arbitrariedad política sino que son el conocimiento. En ellos no hay ideología ni partidismo. Enseñan la realidad de las cosas, valores para una ciudadanía democrática.

Así, en la teoría de Bourdieu y Passeron la verdad objetiva de la AP es la violencia. Reducido a sus resultados más brutos, un sistema educativo tiene como fin la imposición de una violencia en la medida en que impone la AP dominante.

En esa dicotomía que formulábamos al comienzo entre instruir y coaccionar, la parte de la AuP viene a explicar la segunda. Toda educación es la imposición de una arbitrariedad, por lo que tiene un punto de coacción. En ese sentido, cualquier ideología educativa que tienda a

extensión de la segregación de la clase baja que tiene lugar en el sistema educativo, pudiera parecer que la “función real” de la educación fuese reproducir esa segregación. Cfr. Eribon 2010, 123-124.

enmascarar esto debe caer en naturalismo³. En el fondo este es el papel de las ideologías educativas en general: buscando la fórmula de la instrucción perfecta, enmascaran la arbitrariedad y violencia al fondo de la pedagogía.

En cuanto al reconocimiento que se le otorga a la AuP, no se trata de un reconocimiento subjetivo o psicológico:

Describir el reconocimiento de la AuP como libre decisión de dejarse cultivar, o por el contrario, como abuso de poder ejercido sobre lo natural, o sea, convertir el reconocimiento de una legitimidad en un acto de reconocimiento libre o coaccionado, sería tan ingenuo como seguir las teorías del contrato social o las metafísicas de la cultura concebida como sistema lógico de opciones. (Bourdieu y Passeron 1970, 2.1.1. Escolio.)

Ponen entonces el ejemplo del delincuente que transgrede la ley. Si bien la rechaza para ejercer las acciones que tiene como objetivo, reconoce su autoridad, su fuerza de ley, en la medida en que se esconde para escapar a ella. Otro ejemplo podría ser el de la mala estudiante. Se porta mal en clase pero reconoce la autoridad pedagógica y la cultura legítima cuando sale del sistema educativo pensando que esta cultura no es para ella, o que no vale para estudiar.

De esta manera la AuP supone una *transubstanciación de las relaciones de fuerza en autoridad legítima*. Esto ocurre porque el estado actual de las relaciones de fuerza, de la lucha de clases, impide a los dominadores invocar frecuentemente el hecho bruto de la fuerza. En general, afirman Bourdieu y Passeron, es históricamente variable el peso de la legitimidad de la AuP en el mantenimiento de las relaciones de dominación.⁴ Es decir, en distintas sociedades y periodos, hay distintos grados de relación y frecuencia entre el recurso al hecho bruto de la fuerza y la mera socialización a través de la AP dominante. La instauración de la

3 “Se trate de los mitos socráticos o neosocráticos de una enseñanza no dirigida, de los mitos rousseauianos de una educación natural o de los mitos pseudofreudianos de una educación no represiva” (Bourdieu y Passeron 1970, 2. Escolio 2.)

4 Téngase en cuenta que en *La reproducción* hasta el punto 4 no se habla de sistema educativo. Acción pedagógica hace referencia a la socialización en la medida en que esta tiene lugar como instrucción de mayores a jóvenes, pero no tiene por qué darse en un sistema educativo. Por eso más tarde en el punto 3 se habla de Trabajo Pedagógico primario y secundario: el primario es el que ocurre en el entorno familiar antes de entrar en el sistema educativo.

AP dominante sería entonces la cristalización de una lucha, la pacificación y aceptación de una dominación, en una época en la que el continuo recurso a la violencia no es apropiado. De esta manera, en nuestra sociedad, entrar en el Sistema Educativo y aprender dentro de él sus contenidos tiene como premisa la obligatoriedad de reconocer las relaciones de fuerza entre las clases que la segmentan,⁵ porque los contenidos que ofrece el SE son perpetuadores de la sociedad con las violencias que esta conlleva.

En cuanto a cómo las personas adquieren la AuP, afirman los autores que se trata de algo que viene otorgado por una posición: es un atributo posicional que viene otorgado por una institución. La autoridad de un maestro viene otorgada por el dispositivo que lo convierte en tal, aunque esta institución se asegure de que solo los sujetos con ciertos conocimientos pueden llegar a adoptar la posición. En esta medida, la AuP no existe por características personales del profesor, este no tiene que imbuirse de una cierta pompa o de una vestimenta ceremonial. Esto es así en lo que llaman los autores Relación Común Pedagógica (RCP), una suerte de modelo o media de la relación pedagógica tal y como se produce en el sistema educativo.

Considerar que la RCP es una simple relación de comunicación (como haría una ideología humanista de la educación) es presuponer que existe en los receptores una espontánea necesidad de información previa a sus condiciones sociales (y, probablemente, que tal necesidad de información atañe a la cultura canónica). Al contrario: *no existe una espontánea tendencia a la escolarización y a la transmisión de saberes, es siempre necesaria una cierta constricción, una fuerza simbólica*. Esto se puede ver cuando observamos que en los niveles más bajos de la educación (infantil) hay una escasa transmisión de información pero sí hay una transmisión de la AuP; es decir, las niñas y niños aprenden un sistema de orden y jerarquías.

En la medida en que la AuP viene dada por la posición, se produce entonces una *delegación*. Es decir, el profesorado obtiene su legitimidad de la propia legitimidad de la institución y de la cultura dominante: no proviene de sí. En este sentido, no tiene una total libertad para decidir cómo imponer la educación y qué contenidos enseñar. En la medida en que se alejen de la cultura dominante perderán autoridad pedagógica. Se impone también un

⁵No sólo se trata de clases sociales en torno a lo económico. Entendemos que en esta parte del mundo las sociedades se hallan segmentadas por otros vectores como la raza, el género, la nacionalidad, la edad, etc cuyos efectos en la educación no estudiamos aquí por no ser objeto de estudio en las obras consultadas.

principio de realidad por el que las y los profesores premian a quienes están más predispuestos a recibir la AP dominante: los buenos estudiantes (y quienes desde el inicio más se han podido identificar con la cultura dominante) son más fácilmente educables y reciben más atención y esperanzas del profesorado.

Puede haber, entonces, choques entre la AP dominante y las AP dominadas, aunque exista una cierta homogeneización de la cultura. En todo caso, se da un fenómeno por el cual la persona que está educando (ya sea una madre, una profesora) tiene menos necesidad de insistir en su autoridad pedagógica cuanto más se identifica su AP con la AP dominante; es decir, cuanto más está de acuerdo con la ideología general de la sociedad. Por lo tanto, existen variaciones en las efectividades de las acciones pedagógicas. Dependen de lo que más tarde en la obra se denominará *habitus*.

Trabajo pedagógico o habitus

El término de trabajo pedagógico (TP) aparece porque la AP necesita un tiempo suficiente para ser inculcada: es “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 1970, 3.) La educación es, pues, una “información capaz de ‘informar’ duraderamente a los receptores” (ibid.) En este sentido el TP se diferencia de otros tipos de coacción como la política. Esta no cambia las conciencias de manera tan profunda como el TP, no se interioriza tan fuertemente, y funciona a pesar de ello. En alguna medida, la coacción política es más presta a revelar su fondo de violencia y dominación. El TP que proviene de la cultura dominante puede medir su “grado de inculcación” en la medida en que se comprueba en los individuos un “grado de competencia legítima en materia de cultura legítima”, es decir, lo que una persona cultivada es, sus conocimientos sobre lo que hay que saber en un tiempo y lugar para ser considerada culta. En este sentido hay algo como unos juegos o códigos en los que las personas son socializadas. Por ejemplo, en una Facultad de Filosofía puede haber personas con opciones políticas encontradas pero hay un reconocimiento por ambas partes de la legitimidad del debate intelectual, del poder de la palabra y la importancia de la reflexión y del estudio.

Cuando un TP es exitoso aumenta su grado de inculcación y el velamiento de su carácter arbitrario. De esta manera, el TP construye un producto legítimo y también la propensión a consumirlo. Por ejemplo, crea la necesidad de cultivación en los museos sólo por el hecho de condicionar a su consumo. Con ese velamiento crea una naturalización del talento: se tiende a ocultar que las “grandes obras” son producto de una socialización de las personas para convertirlas en creadoras de contenidos, los grandes genios destacan por su genio irrepetible y no por una socialización muy concreta y una vida de privilegio.⁶ Crea también el desconocimiento de las limitaciones éticas e intelectuales correlativas a la interiorización del TP. Además de su contenido, el TP inculca en general la legitimidad de la exclusión de los excluidos del sistema escolar.⁷

Por ejemplo, una limitación intelectual (o en la personalidad) de la docilidad de la clase media y alta blancas en el colegio les hace rechazar ciertas partes de la cultura juvenil, como puede ser el reggaeton, y con ello acceden a una relación más fría con la corporalidad que a la que da pie este género de baile.⁸ Otro ejemplo sería el de educarse en una Historia Universal eurocéntrica: conlleva la limitación intelectual de no conocer la verdad histórica y la limitación ético-política de convivir con un saber que justifica una situación de dominación internacional. En general el TP dominante inculca una disciplina y autocensura que favorecen una docilidad política que sirve a los intereses de las clases dominantes.⁹

Passeron y Bourdieu distinguen entre dos tipos de TP: el TP primario y el secundario. El primario sería la primera socialización, generalmente la ocurrida en el entorno familiar y el espacio público. El sistema educativo comporta la socialización secundaria y en su relación con el TP primario puede actuar de dos modos: conversión, que sustituye un TP por otro; o reforzamiento, que afirma el habitus primario. Un ejemplo de conversión sería lo que ocurre en el reclutamiento del ejército: los reclutas aprenden a obedecer aunque las tareas a realizar no sean muy provechosas y los castigos arbitrarios. Se trata de una institución donde el grado

6 Mozart, genio precoz, fue hijo de un músico al servicio del príncipe arzobispo de Salzburgo, escritor de un célebre tratado de violín, y que dejó su trabajo cuando nació Wolfgang Amadeus para dedicarse de forma exclusiva y exigente a la formación musical de su hijo de manera que a los 6 años este ya componía pequeños minuetos. Para el tema del arte y la clase social cfr. Bourdieu 2015.

7 En la medida en que la escuela se basa en el talento individual, la poca duración de la clase baja en el sistema escolar es buena prueba de su indignidad cultural.

8 Cfr. Fernández, J. 2013.

9 En *Por qué fracasó la democracia en España* Emmanuel Rodríguez (2016) ofrece una lectura de la Transición por la cual habrían sido las clases medias y altas (las mejor socializadas a través de la escuela) las que habrían “traicionado” las potencialidades emancipadoras de los años 70 y 80 frente a un movimiento obrero fuerte, compuesto principalmente por la clase baja, y poco a poco aplacado.

de obediencia debe ser muy altamente inculcado, borrando habitus anteriores para reforzar la lealtad.

Otra forma de clasificar la forma de inculcación es según si esta es explícita o implícita. Según Bourdieu y Passeron, la pedagogía implícita es beneficiosa para las clases media y alta en la medida en que la cultura escolar refleja sobre todo la cultura de la clase dominante: “los niños de clase media saben dar a la profesora lo que quiere. Lo saben porque son del mismo entorno.”¹⁰ El saber estar y el lenguaje de los niños bien educados son algunos de los requisitos del buen funcionamiento del aprendizaje en una escuela. Los niños y niñas que provienen de un TP menos refinado se encuentran en un espacio nuevo cuyas reglas tienen que aprender.¹¹

Algo que los autores llaman la manera tradicional de socialización es el mayor exponente de una pedagogía implícita. Es decir, una socialización en una sociedad donde no hay un sistema educativo, el cual es al fin y al cabo una instancia autónoma (i.e., separada) de socialización. La transmisión del habitus se caracteriza aquí por una “transferibilidad práctica”, es decir, que las habilidades no son tanto explicitadas sino más bien puramente realizadas en la práctica y aprendidas por imitación. En una sociedad rural sin escuelas, es decir, sin un lugar y un tiempo autónomos y específicos para el aprendizaje, esto es muy usual. Tampoco hay lo que Bourdieu y Passeron llaman instancias pedagógicas definidas, es decir, personas a cargo de la educación: cuando no existen profesores las personas mayores son modelos a seguir en general. Que domine esta transferibilidad práctica suele coincidir con que las personas están ligadas por sus condiciones materiales a una urgencia de la práctica, y por ello no desarrollan actitudes para dominar *simbólicamente* la práctica. *No lo saben pero lo hacen*. El músico popular que aprendió por imitación no conoce tan profundamente las

10 Bourdieu en Carles 2001.

11 En *Los herederos* distinguen la clase media de la alta con lo que denominan una actitud pequeñoburguesa. La clase media no está tan familiarizada con la alta cultura pero reconocen su legitimidad. Los padres de una niña pequeñoburguesa le pueden animar a estudiar y consideran que eso será bueno para ella, pero más difícilmente podrán ayudarla en sus tareas de Literatura Universal, filosofía, historia del arte, matemáticas, etc. conforme la hija suba de nivel educativo. Los hijos de la clase alta ya han oído hablar de algunos autores en casa y han sido llevados al teatro o apuntados a conservatorios de música. Por contra, los padres de clase baja recelan de la escuela como institución clasista que es, consideran que sus hijos deben empezar a trabajar cuanto antes para ayudar a la familia y pueden incluso sentir inferioridad ante el progreso en los estudios de su hijo o hija. Para esto último cfr. la experiencia personal de Didier Eribon 2010. Estamos hablando por supuesto de generalizaciones en torno a las clases sociales y de experiencias de personas que nacieron en la primera mitad del siglo XX.

razones teóricas de lo que hace como sí el formado en el conservatorio que estudia teoría de la música separada de la práctica.

Por otra parte, un individuo funciona mejor en el sistema educativo cuanto más fácil le sea distanciarse de la práctica, es decir, “neutralizar de modo imaginario sus condiciones materiales”. Por lo tanto, las familias menos preparadas en su TP primario para la conceptualización de las prácticas tendrán hijos menos preparados para un TP secundario donde la distanciamiento de la práctica es un requisito. Además, vivimos en una sociedad en la que lo simbólico domina sobre lo práctico, y el problema es, según Bourdieu y Passeron, que la inculcación del dominio de lo simbólico funciona mediante presupuestos implícitos. Todas aquellas habilidades necesarias para dominar lo simbólico son entendidas, desde el mundo intelectual, como talentos naturales. El dominio del lenguaje, la facilidad para el discurso, el talento artístico y matemático se entienden como cualidades naturales y espontáneas. O se tiene talento para cantar o no se tiene. Se tiene talento matemático o no se tiene; y no se atiende al hecho peculiar de que la mayoría de genios en la historia de las matemáticas son de clase alta. Con ello, estas cualidades permanecen como patrimonio de la clase alta, quedando oculto el hecho de que no son sino resultado de un habitus primario más frecuente en las clases altas. Se trata de lo que los autores llaman “ideología del don”, y que funciona como negación de las condiciones sociales de producción de las facultades ilustradas.

Pedagogía racional

Frente a la pedagogía implícita, los autores defienden lo que llamaron en *Los herederos* una pedagogía racional. Es decir, con el lenguaje de *La reproducción*: una pedagogía que tuviese en cuenta la distancia entre habitus primario y habitus secundario, que tuviese en cuenta que la enseñanza presupone unas condiciones materiales adecuadas, que la docilidad que requiere no puede tener el mismo reparto en unas clases sociales que tienen distinto nivel de exposición a la violencia; que asimilar o identificarse con el arte y la cultura “universales” es más fácil cuando se pertenece a la clase social, raza, género, sexualidad, nacionalidades, etc. que más frecuentemente han realizado las obras que pertenecen al canon que se enseña en nuestro sistema educativo o el francés en el análisis de Bourdieu.

En todo caso merece la pena analizar esta propuesta, porque a pesar del análisis de las desigualdades de partida que tienen lugar en un sistema con igualdad formal, Bourdieu y

Passeron no proponen una política educativa que atienda a las desigualdades sociales con medidas como reservar unos puestos en las universidades para personas de clase baja a pesar de no tener la nota suficiente, cosa que sí ha llegado a ponerse en práctica en algunos países.

Afirman los autores de *Los herederos* que en un sistema cuya lógica reposa en el postulado de la igualdad formal es normal que las desigualdades de éxito escolar se suelen explicar como desigualdades naturales, es decir, desigualdades de dotes. Dicho de otro modo, hay gente que, por alguna razón, se le da mejor sacar buena nota y gente que se le da peor. Hay gente que, dándosele peor, son además unos vagos, y gente que aun siendo vagos se les da bien (son inteligentes) y sacan buenas notas. Cuando hay alumnos que muestran peores resultados un profesor puede quizá adaptar el ritmo a los “más atrasados”, pero estas cosas nunca se piensan en términos de clase social salvo quizá para cuando ocurre con personas migrantes. A menudo se habla de la situación en la educación con frases como “los estudiantes ya no leen” o “el nivel baja de año en año” sin remitir nunca estas cuestiones a parámetros de clase, por ejemplo al hecho de que el sistema educativo ha seguido una evolución en la que cada vez se introdujo a un mayor porcentaje de la población, mientras que por ejemplo a principios del siglo XX los y las estudiantes quizá sí leían porque en secundaria y bachillerato solo había personas de clase alta y mucho más conectadas por ello con la cultura.

En todo caso, se preguntan Bourdieu y Passeron, ¿podría ser de otro modo? ¿Podría ser que la pedagogía sí tuviese en consideración el origen social del alumnado? Podría ser un sistema educativo que tuviese en cuenta el lugar social de nacimiento del alumnado, un sistema que, en definitiva, seleccionase al alumnado según los handicap que haya tenido que superar. En el *Ensayo sobre la introducción de magnitudes negativas en filosofía* Kant plantea una ética del mérito según la cual no se pueden valorar igual a personas que partían de una posición negativa, de un carácter más inclinado al mal, y han llegado no tan lejos como personas que partieron con ventaja con un carácter más inclinado al bien moral. Se plantea lo mismo para la educación. Esto supondría, afirman los autores, hacer iguales a individuos con rendimientos desiguales, y hacer desiguales a individuos con rendimientos iguales. Esto se ha hecho efectivamente en los países entonces socialistas. Lo que ocurre es que a pesar de la introducción más o menos forzosa de campesinos y obreros en la

universidad, sucede que por no haber rendido según los requisitos de la escuela, tampoco están preparados para la etapa superior, y por lo tanto “no dan la talla” en esta.¹²

En esta época de su obra, Bourdieu y Passeron están influidos en estas ideas por Raymond Aron, quien había llamado a Passeron al Centro de Sociología Europea para que diese clases sobre Max Weber¹³. Lo que ocurre es que para que una persona de clase baja se integre en la cultura universitaria y tenga éxito a través de ella se produce un desclasamiento tremendo de tal persona, lo que le produce traumas y desidentificación con su medio social de origen. Es lo que Gramsci llama “la traición del becario”¹⁴. Aron propone una medida pragmática: “es mejor reclutarlos entre las élites, el resultado va a ser el mismo, y sufren menos” (Moreno Pestaña 2019, 18:50).¹⁵

En mi opinión, Bourdieu y Passeron no justifican lo suficiente (y desde luego no presentan ninguna prueba de que haya sido un fracaso en los países socialistas) que la medida de establecer cupos en las universidades para personas de clase obrera y campesina no sea válida. Que se decida que una persona no merece estudiar algunas carreras muy demandadas y tradicionalmente de clase alta como medicina a través de un examen de acceso a los 18 años tiene un cierto grado de arbitrariedad. Por ejemplo, a menudo las personas de clase alta, al tener referentes cercanos en su entorno familiar, son más precozmente orientadas a las carreras para las que están socialmente predestinadas, mientras que personas de otras clases pueden tener más difícil alcanzar el grado de madurez necesario para adoptar la decisión y la disciplina necesarias para esta carrera tan pronto. Es decir, al estar repartido el mérito académico según la clase social, no deja de tener igualmente arbitrariedad la selección por mérito como la selección por nivel socioeconómico.

12 Ocurre entonces, como describe Enrique Martín Criado, una presión de las clases medias y altas para alejar a las clases bajas de la Universidad. Presionan para que el bajo nivel de los campesinos y obreros no haga bajar también el estatus de los títulos universitarios, que son la condición de acceso a o reproducción de una clase social.

13 Antes de esto, Passeron era profesor de filosofía en enseñanza secundaria en Marsella. Aron llama a Passeron sencillamente porque no encuentran a nadie que pueda dar clases sobre Weber.

14 Numerosos autores de origen social bajo relatan experiencias parecidas. Didier Eribon, Annie Ernaux, James Baldwin o John Edgar Wideman son algunos. Didier Eribon (2010) relata la vergüenza que le inspiraba su medio social de origen en Reims cuando comenzó a frecuentar los ambientes intelectuales de París y su completo desclasamiento y desarraigo. Annie Ernaux relata en *El lugar* (1992) un sentimiento parecido de vergüenza de clase de su padre en un medio campesino. Baldwin relata en “Notes of a Native Son” su difícil integración en el sistema educativo en un Harlem repleto de violencia racista en los años 40.

15 Didier Eribon (2010) habla de Raymond Aron como un aristócrata elitista que desprecia todo lo que huelva a clase baja. En efecto en 1968 descalificó las revueltas de mayo por el poco decoro de obreros y estudiantes.

Lo que proponen Bourdieu y Passeron es que en la medida que la función de la educación es producir individuos seleccionados solo debe haber un criterio escolar para otorgar los logros al alumnado: no se pueden producir graduados en arquitectura que no tengan los conocimientos necesarios para ser un buen arquitecto. Sin embargo, algo que sí se puede hacer para equilibrar el reparto del éxito escolar es reducir los costes absurdos de la exhibición carismática e intentar completar cuanto se pueda los déficits culturales de las personas de clase obrera. Afirman esto porque *Los herederos* es un estudio de la cultura escolar desde el punto de vista de las facultades de letras. Eligieron las facultades de letras para su estudio sociológico porque, afirman, es allí donde más se nota la influencia del habitus primario en el desempeño del éxito escolar. Porque las personas provenientes de la clase alta están mucho más familiarizadas con la cultura canónica, e incluso conocen mejor la cultura de vanguardia: acuden a los teatros y conciertos donde esta tiene lugar llevadas por sus padres. En las facultades de letras, dicen, se premia especialmente el estilo en la escritura y el discurso. A través de la ideología del genio creador se premia al escritor que lleva a cabo una innovación original y un desprecio de lo académico más anquilosado, y se penaliza al estudiante que repite todo a rajatabla. Según Bourdieu y Passeron las personas de clase baja tienen su posición social más dependiente al sistema educativo y por ello son menos proclives a cuestionarlo y más a respetarlo y aprovechar sus ventajas para el ascenso social, por lo tanto cuestionan menos y trabajan más denodadamente en cumplir sus requisitos.

Teniendo en cuenta que tienen en el punto de mira las facultades de letras es más fácil comprender por qué hablan tanto de la ideología carismática. Esta es la que premia el estilo y la creatividad como virtudes naturales, ocultando así su carácter de clase. Lo que es fundamental en la educación para acabar con esto, y que proponen como medida para una educación más igualitaria, es tomar todas las habilidades humanas como técnicas que son objeto de aprendizaje. Los privilegios de la clase alta tienen efecto porque la socialización de las habilidades necesarias para la escuela es responsabilidad de la familia. Una solución a esto es socializar esta tarea, en el sentido de convertirla en un asunto público: que efectivamente sea en la escuela donde los niños y niñas aprenden esa docilidad, ese estilo y ese bagaje en la cultura legítima que les asegure un éxito dentro de ella. Bourdieu y Passeron se oponen a considerar que la clase baja tenga algo así como una cultura paralela que pueda revalorizarse o defenderse como de igual altura que la cultura escolar. Las culturas de clase baja están efectivamente desvalorizadas. Por poner un ejemplo, en general las clases bajas

están expuestas a mayores niveles de violencia, en los barrios pobres las personas tienen que estar preparadas para una violencia potencial mayor, y es frecuente que entre los hombres de clase baja haya más habilidades para pelear que entre los de clase alta, lo que les permite desenvolverse más fácilmente por el barrio e incluso obtener respeto y poder. Sin embargo, la ventaja que da la violencia en el gueto se reduce al gueto: en el total de la sociedad el monopolio de la violencia legítima lo tiene el Estado y los hombres de clase alta obtienen ventajas sociales por medio del refinamiento cultural y la capacidad para ganar más dinero a través de los negocios o el trabajo asalariado de alto prestigio. *La socialización más violenta de la clase baja no puede ponerse simbólicamente al mismo nivel que la socialización refinada de la clase alta porque está materialmente subordinada.*¹⁶

Para ilustrar cómo se puede cambiar la ideología carismática Bourdieu y Passeron ponen un ejemplo, el de la madre que en una reunión con el tutor dice “es que mi hijo no sabe mucho de francés”¹⁷. Aquí están en juego tres aspectos que la madre está dejando de lado: que las notas de su hijo están en función del ambiente cultural de la familia que, si no es alto, le pone en desventaja con respecto a otros. Que la propia madre no sabe sobre la materia y está sacando conclusiones demasiado definitivas. Que fomenta en el niño el sentimiento de que posee tales o cuales aptitudes de manera natural. Contra ello, se propone tratar todas las aptitudes escolares como lo que son: “aptitudes susceptibles de ser adquiridas”. Se propone ampliar el contenido de lo que puede ser racional y técnicamente aprendido. Y debe ser enseñado allí donde los más desfavorecidos pueden aprenderlo: en la escuela. La pedagogía racional de Bourdieu y Passeron propone entonces evaluar los costes relativos de las diferentes formas de enseñar basándose siempre en los conocimientos de las diferencias sociales.

Una pedagogía realmente racional debe basarse en un análisis de los costes relativos de las diferentes formas de enseñanza (clases prácticas, seminarios, grupos de trabajo) y

¹⁶Esto puede discutirse también en otros aspectos, como puede ser el de la desvalorización estructural del trabajo doméstico y de cuidados o la de los trabajos manuales frente a los trabajos intelectuales. En la medida en que estas desvalorizaciones ocurren de forma sistémica a través de un automatismo económico como el que sigue el sistema capitalista, para desbaratarlas no puede recurrirse a un voluntarismo que cambie la valoración de estos trabajos a través de una decisión. La desvalorización de estos trabajos tiene el carácter de realidad que tienen las categorías abstractas del capitalismo. Cfr. Marx (2016 Libro I Vol. I). En mi opinión, sin embargo, hay saberes y culturas sometidas por la norma social occidental cuya potencialidad emancipadora y de dejar espacio a las vidas desafían al canon y a la hegemonía material de la cultura occidental, masculina, heterosexual, de clase alta, etc.

¹⁷De la asignatura de lengua castellana en el caso español.

de las diversas formas de acción pedagógica del profesor (del simple consejo técnico a la dirección efectiva de los trabajos de los estudiantes); debe considerar el contenido de la enseñanza o los fines profesionales de la formación y, examinando los diversos tipos de relación pedagógica no debe olvidar su rendimiento diferencial según el origen social de los estudiantes. En cualquier caso, debe estar subordinada a los conocimientos que ha de tener de la desigualdad cultural socialmente condicionada y a la decisión de reducir aquella desigualdad. (Bourdieu 1962, 102).

Sistema educativo

Por último en esta parte comentaremos el apartado 4 de *La reproducción*, en que analizan cómo todo lo anteriormente discutido se concreta en una institución, cómo esta produce un habitus determinado, y cómo produce al mismo tiempo el desconocimiento sobre su mecanismo de funcionamiento como reproducción de la sociedad.

En primer lugar, los autores aportan la definición de sistema educativo que ofrece Weber: hay un sistema educativo cuando hay un cuerpo de profesionales permanentes cuya formación está reglamentada por una institución, cuando este cuerpo tiene el monopolio de la reproducción de la cultura legítima, y cuando tiene una autonomía relativa. Es decir, cuando sus dinámicas se autonomizan y no son reductibles a otras dinámicas de la sociedad.¹⁸ En el sistema educativo (SE) se producen personas con un habitus homogéneo y duradero en el mayor número posible de destinatarios legítimos. El trabajo escolar (“TE”. Sería la forma institucionalizada del trabajo pedagógico secundario) reproduce *pero no decreta* la arbitrariedad. La clase profesoral no tiene tanta fuerza como la clase dominante para imponer la cultura legítima.¹⁹

¹⁸ Cuando Weber define el sacerdocio como una institución autónoma defiende que, a pesar de las influencias que pueda recibir del poder político o económico, hay dinámicas dentro del campo que no son reductibles a estos. Por ejemplo, el campo sacerdotal se rige por un conocimiento y discusión de la doctrina de la Iglesia que genera sus propias dinámicas: no se puede reducir, mediante un materialismo vulgar, la doctrina de la santísima trinidad a las condiciones económicas en que se produjo; es un asunto de religión que se discute dentro de la disciplina de la religión.

¹⁹ Sin embargo, Martín Criado hace ver que con la creciente extensión de los sistemas educativos la clase profesoral tiene cada vez más poder de influencia sobre los currículos. A finales de la década de 1960 el gobierno francés trató de introducir en Francia la lingüística contemporánea y en general la idea de que no hay una sola forma de hablar bien sino diferentes formas según el medio social de origen, la región, el acento, ni tampoco una escritura “correcta” en términos ortográficos sino que hay muchas normas que son arbitrarias. El profesorado se opuso a la difusión de estas ideas y continuó

Dentro del sistema educativo se produce una dinámica por la cual se eliminan los TE heterodoxos para la mejor reproducción del sistema educativo, pues este requiere de la homogeneidad y fungibilidad de los profesores: cuando profesores se jubilen serán sustituidos por otros y otras que enseñarán los mismos contenidos de las mismas maneras. La homogeneidad garantiza la mayor reproducibilidad y por lo tanto la mejor supervivencia del sistema educativo. Esto hace que también la formación de profesores se haga homogénea: se educa a los propios profesores con instrumentos homogeneizados y homogeneizantes. La cultura escolar, es por lo tanto, rutinizada. El currículum enciclopédico y la neutralización de la filosofía en filosofía académica son la solución de la clase profesoral al problema de la constante sucesión de partidos políticos opuestos en el poder: el compromiso político fuerte en tanto que profesional de la educación es contraproducente. La dinámica de reproducción de lo mismo tiene lugar porque en seguir la misma pedagogía que nuestros maestros reside el propio valor de mercado de los alumnos que luego serán profesores.²⁰ Sin embargo, esto hace que la cultura escolar sea algo diferente de la cultura dominante en la medida en que esta tenga algo de vanguardia. En *Los herederos* Bourdieu y Passeron constataban que los más avezados en teatro de vanguardia eran las personas de clase alta. En el sistema escolar se tiende a enseñar más bien teatro clásico, y cultura “clásica” en general, de acuerdo a esta tendencia a la reproducción y consolidación del currículum como medidas autoprotectoras del sistema educativo y sus profesionales.

Algo que debe producir también el sistema educativo es las condiciones para el desconocimiento de la violencia simbólica de acuerdo a la cual opera como acción pedagógica. A menudo la relación pedagógica es bastante deficiente y el profesorado no tiene la suficiente autoridad pedagógica como para imponer su autoridad en el aula. La autoridad del profesorado viene en general por su posición como tal. Como decíamos arriba, no tiene que ver con características subjetivas de la persona que ejerce sino con una posición y un bagaje apropiado para la reproducción de la cultura escolar. Sin embargo, cuando el sistema está en crisis y la institución, lejos de su forma perfecta, es incapaz de corroborar la legitimidad de unas prácticas, el profesor o profesora no puede tanto recurrir a la solera de la institución y debe poner en práctica medidas de disciplinamiento que provengan de su inventiva personal. En la medida en que Bourdieu y Passeron están describiendo un modelo

enseñando la ortografía tradicional, continuó enseñando a “escribir bien”.

²⁰ El tema más actual en el temario de oposiciones a profesorado de secundaria en la especialidad de filosofía es “La filosofía de ‘fin de siglo’ Hermenéutica y posmodernidad.”

de escuela, la autoridad pedagógica normal sería el modelo perfecto y cualquier pérdida de autoridad del profesorado una falla en el sistema. Veremos en adelante cómo semejante modelo no es más que la abstracción de una institución que ha advenido a su forma actual de manera histórica y de la que no se puede pensar una forma perfecta que explique rigurosamente todas las variantes fácticas.

El campo escolar

Ideología y reproducción social

Enrique Martín Criado es un sociólogo español que ha escrito una obra de inspiración weberiana, *La escuela sin funciones*, en la que pretende utilizar los descubrimientos de la sociología de la educación crítica para presentar una visión de la educación también crítica pero no tan homogeneizada como la de la sociología francesa de los aparatos ideológicos de reproducción de la sociedad.

En ese sentido, desarrolla en esta obra una crítica del funcionalismo en sociología. Funcionalistas serían aquellas teorías que explican el campo escolar a partir de una función que ellas mismas presuponen. Distingue dos grandes tipos de teorías funcionalistas, las que defienden el estado de cosas y las que lo critican: o bien la educación sirve para mejorar la sociedad (un punto de vista ilustrado) o bien la educación es un aparato de reproducción de la sociedad al servicio de las clases dominantes (el punto de vista de algunos marxistas como Althusser, o de Bourdieu y Passeron). Martín Criado sostiene que es más fiel a la verdad histórica pensar la educación como un campo en el que coinciden distintos grupos sociales con distintas intenciones, por lo que el resultado de estas está siempre en pugna y no es tan previsible como para dar cuenta de ellas simplemente atendiendo a los intereses objetivos de las clases dominantes. Además, una escuela como aparato ideológico supone la idea de una cohesión cultural que garantiza la cohesión de las prácticas pedagógicas, además de la homogeneidad ideológica del profesorado. Frente a esto propone entender la socialización de las personas no como una transmisión de códigos coherentes, y pensar que la cultura es más bien la configuración de estrategias simbólicas de distintos agentes.

Esto invalidaría la tesis de que el orden social se mantiene por la socialización de los sujetos. El capitalismo no se sostiene porque estemos todos imbuidos de una ideología consumista que atrapa nuestro deseo, sino más bien (y con esto seguimos a Marx), por la red de interdependencia que se establece cuando el capitalismo se convierte en el modo de producción dominante. Más bien por la obligación material que existe de entrar en el juego capitalista para sobrevivir. Es decir, que existe la dominación sin aceptación normativa de la misma. Los obreros y obreras no van a la línea de montaje porque estén deseando comprarse un coche sino por aceptación pragmática de los principios del capitalismo: “la necesidad de

conseguir trabajo es más importante que cualquier ideología consumista.”²¹ De hecho, para poner dos ejemplos, el siglo XIX en Inglaterra conoció algunas de las formas más salvajes de imposición del modo de producción capitalista y no fue a través de la extensión de una ideología del consumo sino de la pauperización del campesinado agrícola y su conversión en proletariado industrial con condiciones laborales criminales.²² Podemos decir entonces que en el siglo XIX el capitalismo funcionaba sin una producción ideológica de masas. Un ejemplo opuesto sería el de la URSS en la segunda mitad del siglo XX: al desaparecer la presión económica del desempleo la presión ideológica, con campañas como la del stajanovismo, que abogaba por la honorabilidad y el patriotismo del trabajo duro, no surten efecto: el absentismo laboral y la productividad son bajas más bajas que en los países capitalistas.

Si el papel de la ideología para el mantenimiento del sistema capitalista no es tan grande como podría parecer, ¿cómo entender la ideología abiertamente capitalista que se imbuye en el sistema educativo? ¿Es un mero complemento a las imposiciones materiales? Podríamos simplemente afirmar que la “cultura dominante” que se enseña en las escuelas tiene distintos niveles de aceptación a lo largo y ancho de la sociedad y que toda transmisión cultural tiene una recepción no homogénea ni absoluta. Ni siquiera el profesorado toma homogéneamente la misma actitud para con el currículo escolar.

Martín Criado utiliza el concepto de campo de Max Weber para definir al sistema escolar. Lo adelantábamos ya con Bourdieu: el sistema escolar adquiere la categoría de “campo” cuando tiene una autonomía, unas estructuras jerarquizadas de posiciones, cuando hay luchas internas que redefinen la estructura del campo, unas funciones capitales específicas (en este caso, capital cultural o capital escolar), y cuando promueve un tipo de creencia específica (creencia en la escuela como modo de mejora de la sociedad o como mecanismo de ascenso social para quien lo merece). Desde este punto de vista, estudiaremos la conformación histórica del campo escolar en las características mencionadas.

21Los análisis de Debord, Althusser y otros sobre la sociedad del espectáculo y el aumento del consumo de acuerdo a la sociedad de masas podrían leerse desde esta perspectiva como adolescentes de un sesgo de clase media. El capitalismo no se ha desarrollado exponencialmente en la segunda mitad del siglo XX porque la clase obrera se haya rendido ante la lujuria del consumo y los beneficios de la socialdemocracia, sino que más bien se explica desde la obligación universal al trabajo asalariado en condiciones capitalistas, obligación que somete también a quienes más abajo están en la escala salarial y que no disfrutan de la misma manera de los primores del consumo; obligación que se halla más presente en tanto que el modo de producción capitalista ha desbancado y eliminado a otras formas de reproducción de la sociedad crecientemente a lo largo del planeta.

22Marx relata esto al final del primer volumen del capital, en el capítulo “La jornada laboral” y en el tercer volumen en “La acumulación originaria”.

Complejización y escritura

Como decíamos con Bourdieu, el campo escolar es una institución especializada que ejerce una acción pedagógica intencional y organizada por agentes especializados que son formados dentro del propio campo. La especialización de los agentes pedagógicos va pareja con el desarrollo de las sociedades burocráticas. Una tesis de Martín Criado, en línea con Weber, es que la complejización de las sociedades lleva pareja una burocratización en pos de la mayor eficiencia en la organización. A su vez, la burocracia lleva pareja algunos elementos: el Estado burocrático, las leyes objetivas, la escritura. La escritura es una herramienta muy importante para la organización burocrática de la sociedad, pues permite por ejemplo las leyes objetivas mismas: un texto que perdura en el tiempo, que es consultable por todos y todas y que no depende de la transmisión memorística de generación en generación. Prueba de esto es que la escritura apareció precisamente en los primeros estados burocráticos y era enseñada a los aspirantes a funcionarios. Es inherente al aprendizaje de la escritura una cierta autonomía en el sentido de que se requiere un tiempo específico para ello. El aprendizaje de la escritura solo se puede llevar a cabo como tarea separada de otras actividades. Esto fomentará la aparición y la autonomía del campo escolar.

Autonomía

En la historia de la educación de Durkheim (1982) podemos ver cómo en la Edad Media las universidades europeas avanzaron hacia su autonomía, y con ello a la conformación del campo escolar. A pesar de no tener un edificio propio ni un estatus reconocido, la existencia de una universidad en cualquier ciudad conllevaba una ventaja económica para los comerciantes de esta, dada la afluencia de estudiantes, y esa ventaja económica daba a los profesores un argumento frente a los comerciantes para que les financiasen, amenazando con mover la universidad a otra ciudad. En ese tiempo la universidad era plenamente humanista y tenía la función para sus alumnos burgueses de otorgar una distinción que borrara sus diferencias para con la nobleza.

Del siglo XVI al XVIII se formaron distintas escuelas con diferentes funciones. Se fue consolidando la formación de un saber experto, y además fue conformándose como punto de paso obligado para los intereses de distintas clases sociales. Con el auge de los Estados estos

fomentaron la creación de instituciones para saberes como la arquitectura, las academias de arte, o las obras públicas que requerían escuelas especializadas para su aprendizaje. Cuenta Martín Criado el ejemplo de los letrados de la Corte de los reyes españoles. Se trató de un cuerpo de funcionarios que a pesar de tener asegurado un cierre social (se reproducían de manera bastante cohesionada como cuerpo homogéneo) tenían la estructura del funcionariado y debían defenderla mediante los medios propios de este: el examen de acceso.

Ilustración y escuela

De los siglos XIX y XX hace ver Martín Criado que el capitalismo no es la causa principal de la extensión de la educación obligatoria. Esta idea es importante en tanto que si la función de la educación o su efecto principal fuese la reproducción de la sociedad en su estructura de clases o la extensión de la ideología capitalista, entonces tendría poco sentido que históricamente las clases altas se hubiesen opuesto a la extensión de la educación. Desde estas posiciones se defiende que la clase alta demandó una creciente cualificación de los empleados o nuevas formas de control social. Sin embargo, esto fue no así. En general sostiene Martín Criado que todos los países occidentales establecieron la escolarización obligatoria a pesar de tener grandes diferencias en sus economías y en los enfrentamientos de clases. Es decir, la extensión de la escolarización obligatoria no es estrictamente paralela a la extensión del capitalismo. De hecho, uno de los países más avanzados en este sistema como fue Inglaterra mostró una oposición frontal por parte de la burguesía industrial.²³

En realidad una de las principales causas de la extensión de la educación fue la ideología ilustrada aplicada a nivel estatal. Los ilustrados creían que sin instrucción no podía haber igualdad y los partidos progresistas del siglo XIX trataron de aplicar esta máxima a las legislaciones nacionales. En el Estado español ya en las Cortes de Cádiz se afirmaban estas cosas. Martín Criado distingue algunos elementos para la extensión de esta concepción ilustrada.

En primer lugar, el aumento de la interdependencia del Estado y la sociedad. Los grupos que aportan financiación al Estado exigen algunos derechos y así el poder económico de la burguesía tiene creciente importancia política.. Al aumentar la dependencia del Estado

²³ Marx habla de ello en *El capital*. Los capitalistas industriales temen la pérdida de la fuerza trabajo barata y dócil que suponía el trabajo infantil. La escuela hacía a los niños demasiado independientes. (Marx 1976, II, 110-120).

para con la sociedad, este intenta también aumentar su control: el comportamiento de las personas se convierte en asunto de Estado y aumenta su regulación. Por otro lado, en el marco de la competencia interestatal en Europa la Francia republicana crea un servicio militar obligatorio que le proporciona importantes victorias. Para la fortaleza del ejército y del Estado en general cobra importancia la inculcación de sentimientos nacionalistas. De ahí que la educación esté a menudo dirigida a extender una cultura nacional y se enseñen cuestiones como Historia de España o Lengua castellana. Es una forma de dar consistencia a elementos que pueden servir de unificación de una nación.

En segundo lugar, la extensión de la escuela crea un cuerpo de maestros con una posición cada vez más amplia en la sociedad, y estos maestros comienzan a crear teorías sobre la importancia de la educación y la escuela. Aparecen teorías de corte psicológico sobre el desarrollo de los seres humanos que otorgan gran importancia a las primeras fases de la socialización. Se considera muy importante el hábitus primario, y a menudo se afirma que las familias, carentes de una pedagogía científica, no son de fiar en la educación de sus propios hijos,²⁴ con lo cual es necesaria la extensión de la educación también al ámbito infantil.

En tercer lugar, el crecimiento del Estado viene asociado al crecimiento de una clase funcionarial. Los funcionarios, en su lucha contra la arbitrariedad de los cargos heredados propios de las monarquías y la nobleza, elaboran una ideología del Estado burocrático que se debe regir por procedimientos y leyes impersonales. Frecuentemente aupadas a sus cargos por sus títulos educativos, estas personas defienden su propia dignidad frente a la nobleza y frente al pueblo: su superioridad y la dignidad técnica de su manejo del Estado proviene de su mérito. Aúnan con ello sociocentrismo y corporativismo para defender la escolaridad y las reformas como medio privilegiado de mejora de los individuos y la sociedad.

Las luchas escolares

En este apartado hablaremos del campo educativo desde el punto de vista de su historia teniendo en cuenta que ha sido conformado a través de las luchas entre diferentes sectores sociales. Se hace esto para mostrar cómo el sistema educativo no se puede explicar de manera tan resumida como decir que perpetúa la cultura dominante a través de la delegación de su reproducción en una clase profesoral. La misma cristalización del sistema educativo ha sido

24 Los barrios obreros son hervideros de delincuencia e ignorancia y es necesario implantar una educación primaria obligatoria para establecer allí un mínimo de civilización y buenas costumbres.

resultado de acuerdos entre diferentes clases. Ni siquiera la clase dominante es una clase homogénea, sino que está conformada por distintos sectores; tradicionalmente en España, conservadores y liberales, pero más concretamente: burguesía industrial, burguesía de origen nobiliario, funcionariado, profesionales liberales, intelectuales, la Iglesia, etc.

De hecho hubo una lucha entre la Iglesia y su área de influencia y los sectores progresistas de la clase alta, pues estos querían imponer la educación obligatoria justificada en la ideología ilustrada de la educación que antes comentamos, mientras que la Iglesia veía en esta institución un peligro de secularización, y porque veían la escuela pública misma como un peligro para su monopolio de la enseñanza. A finales del siglo XIX la Iglesia se opuso a la educación primaria obligatoria y pública, y cuando ya tenía la partida perdida quisieron rebajar sus posiciones pero mantener la misma dirección: “rechazo de la gratuidad, de prolongar la escolaridad obligatoria” (Martín Criado 215)

Pero las luchas más encarnizadas en torno a la educación tuvieron lugar acerca de la educación secundaria, por ser esta y el acceso a la universidad el mecanismo de reproducción de las clases medias y altas (las clases populares no llegaban apenas a la secundaria y no tenían representación en la clase política en que tuvieron lugar estas luchas por la legislación de la educación). Se discutía por los contenidos en una dicotomía que llega hasta nuestros días: si debía promoverse una formación clásica o introducir las nuevas disciplinas científicas, si el saber por el saber o saberes técnicos que enseñaran a resolver problemas. La primera opción, la humanística, no se basa solamente en una defensa de la cultura en general sino de ciertos mecanismos de reproducción y de éxito social que atañen a las clases altas. Cuando a finales del siglo XIX tuvo lugar en Alemania este debate, algunos funcionarios, políticos, empresarios y científicos apostaron por la modernización de la enseñanza para adaptarla a las exigencias de la economía. Sin embargo, la mayoría de los grandes empresarios defendieron el currículum tradicional: “la formación práctica podía ser necesaria para sus empleados, pero no para sus hijos”. Así, se puede ver que ni siquiera los intereses objetivos de la clase dominante son unívocos, ni apoyan estas medidas unívocas en educación: ante la perspectiva de una educación nacional tienen dos intereses distintos: la educación como formación para la fuerza de trabajo que emplean y como medio de reproducción de sus posiciones de privilegio. (Ringer 1992, 99; en Martín Criado, 225 n. 46).

Así, podemos constatar unas dinámicas provenientes de las clases altas que buscan garantizar su reproducción social a través del cierre para su propia clase de ciertas parcelas de

la educación. Dentro de estas dinámicas se distinguen dos tipos de estrategias. Lo que llama Martín Criado “sustitución” es una estrategia que ha tenido lugar en gran medida en países como Reino Unido. Allí la alta burguesía económica, ante la creación de centros públicos y escolaridad obligatoria, tendió a crear escuelas privadas de precios y estándares privativos para continuar con la reproducción social de su estamento. Por otro lado, la estrategia de “restricción” que tuvo lugar en países como Francia, consistió más bien en la creación de centros públicos de élite a los que la selección natural de la sociedad restringía el acceso a la clase baja.²⁵

En todo caso, el mero hecho de que un sistema educativo sea estatal hace que aumente la cantidad de actores sociales afectados por el mismo, lo cual hace que el cuerpo docente, como responsable e influyente en las políticas educativas de los distintos grupos en pugna, pueda adoptar una posición más fuerte de negociación de alianzas y eso le otorgue algo de autonomía. El aumento del número de docentes es un efecto inmediato de la estatalización de la educación: lo que antes estaba al arbitrio de la demanda privada de educación pasó estar sancionado por ley para todo un Estado. Esto les permite conformarse como actores sociales relevantes en cuanto a las políticas educativas, lo que hace que puedan iniciar cambios desde dentro del sistema, resistirse a políticas venidas desde fuera, etc. Que haya un mayor número de grupos sociales afectados por la educación también hace que sea más difícil que uno de ellos se lo apropie, y hace que el sistema educativo que haya en nuestras sociedades sea en parte resultado de una lucha de fuerzas y no meramente de los designios de la clase dominante. Sin embargo, como ya veníamos adelantando, a menudo las pugnas que han tenido lugar por la educación se dan entre las clases medias y altas y las clases bajas han tenido poco poder de influencia. Veremos en el siguiente apartado cómo el sistema educativo tal y como existe hoy puede ser explicado como una pugna entre clases medias y clases altas en la que las clases bajas han tenido poco que decir.

²⁵ Es el sistema de las *Grandes écoles* que el mismo Bourdieu analizó en *Nobleza de Estado* y que han formado a las élites culturales, económicas y políticas de Francia. En la *Ecole Normale Supérieure* se han formado un gran número de intelectuales franceses de la segunda mitad del siglo XX y antes. Algunos encontrados en una búsqueda rápida, casi todos hombres: “philosophers such as Henri Bergson, Jean-Paul Sartre, Louis Althusser, Simone Weil, Maurice Merleau-Ponty and Alain Badiou, social scientists such as Émile Durkheim, Raymond Aron, and Pierre Bourdieu, and "French theorists" such as Michel Foucault and Jacques Derrida.” (Wikipedia).

III El capital escolar

En este apartado abordaremos la constitución histórica del poder específico en el campo escolar, así llamado capital. Desde la ideología ilustrada se defendía que el desarrollo productivo requería más formación de los trabajadores para mejorar la productividad, y que además el aumento de la formación daba lugar a individuos con mayores posibilidades de ascenso social. Desde estos razonamientos, la existencia de la escuela permitía explicar las diferencias sociales en una suerte de sociodicea o justificación de la sociedad: a mayor formación mayor productividad y por lo tanto más salario y más riqueza individual. Hay, entonces, una relación entre el desarrollo del capitalismo y el de los sistema escolares. Sin embargo, no es una relación lineal, y no nos permite entender las dinámicas propias del campo escolar: lo escolar no se puede reducir a lo económico. Entenderemos estas diferencias desde dos focos: la educación en tanto que credencial y la educación como instrucción.

La no relación entre economía y aumento del credencialismo

Hay un hecho, la creciente importancia de los títulos escolares en el mercado de trabajo, que no se explica directamente desde la economía sino desde las dinámicas del campo escolar. Es decir, que no es resultado directo de dinámicas económicas sino más bien de la extensión del campo escolar en una sociedad en que las dinámicas económicas tienen centralidad. La importancia de los títulos no se relaciona directamente con el aumento de la complejidad de la instrucción, y los buenos resultados escolares no se relacionan muy claramente con el aumento de la productividad laboral.²⁶ Esto es lo que se llama credencialismo: que una parte fundamental de los resultados de la educación es la expedición de un título que otorga ventajas sociales y que a menudo funciona para cerrar cotos de empleo a quienes posean tal título. Ocurre a menudo que los títulos que mayor empleabilidad dan no aportan una instrucción que se relacione demasiado con las tareas que después se llevarán a cabo en el puesto de trabajo: son más un requisito de acceso a un privilegio que una preparación para una tarea concreta. Ocurre por otro lado que con la introducción de algunos grados profesionales se ha precarizado las condiciones de acceso a algunos puestos.

26 “Las notas influyen menos en su futuro empleo que otros factores como la implicación en actividades políticas durante la carrera.” (Martín Criado, 231).

Las personas para puestos industriales o de la construcción que requieren alguna formación en el pasado eran más a menudo formadas directamente en el puesto de trabajo, pero con la creación de la formación profesional esto se ha dejado a cargo del Estado y las familias: las personas que se están formando ya no cobran un salario por trabajar y dependen en mayor medida de sus familias; el Estado se pone a cargo de los costes de la formación que antes corrían a cargo de las empresas.²⁷ A pesar de la defensa ilustrada de la educación como avance de la sociedad, la mayor igualdad en tiempo de escolarización no ha generado avances en la igualdad de ingresos.

Por otro lado, la relación entre posición social y educación es siempre relativa y depende del estado de la educación en cada momento histórico. Además de la instrucción, el efecto de la educación es la diferencia social que comporta el título escolar. Lo que caracteriza a los títulos es que impiden el acceso a determinados empleos a los no titulados: abre puertas porque se las cierra a otros:

Si en todas esferas advertimos la exigencia de una introducción de pruebas especializadas, ello no es debido, naturalmente, a un súbito “deseo de cultura”, sino a una aspiración a la limitación de las ofertas de puestos y a su monopolio a favor del poseedor de diplomas acreditativos. Y el “examen” es en la actualidad el medio universal de llegar a este monopolio; de ahí su propagación irresistible. (Weber 1964, 751 en Martín Criado 232).

Los títulos sirven para limitar las posibilidades de acceso a un empleo o a una posición en la burocracia estatal y por ello su valor social depende de su escasez. Cuanto más escaso es un título, cuanto más difícil de adquirir y ligado a una profesión prestigiosa, más útil y codiciado es el título. En este sentido, y en relación con el mercado laboral, la educación no es más que un arma en la competencia por los puestos de trabajo. La educación se presenta como el requisito en competencias para acceder a determinados puestos: si alguien no tiene un nivel mínimo de conocimientos en tal disciplina no puede empezar a ejercer en ella, no puede ni siquiera acceder e ir aprendiendo. Pero los monopolios profesionales en torno a la posesión de títulos desmienten que se trate exclusivamente de una instrucción: los títulos

27A principios del siglo XX Frederick Taylor, el empresario a que se debe el término de “taylorismo”, defendió la Formación Profesional públicamente precisamente con estos argumentos: abaratarles costes a las empresas.

funcionan precisamente para que, una vez conseguidos, la competencia profesional del o la titulada no puedan ser puestos en cuestión nunca más, tienen la función de “impedir la evaluación continua de las capacidades técnicas de los titulados.” (Ibid.)

[...] En las profesiones del deporte y el espectáculo la preparación y las habilidades de los ejecutantes son examinadas continuamente por el público. [...] En contra de un patrón de medida tan exigente, el sistema de títulos surge como un doble dispositivo para proteger a las profesiones aprendidas de los riesgos propios del mercado. No sólo sirve al interés de organizar y restringir la oferta de trabajo, sino que además, y entre otras cosas, oculta las variaciones extremas de la capacidad de los miembros de la profesión liberando a los menos competentes del castigo económico de la ruina. (Parkin 1984, 87, en Martín Criado 233).

En la medida, pues, en que los títulos funcionan como limitación del acceso a puestos laborales, ocurre que a mayor escolarización no se produce una mayor igualdad social, sino un aumento en los requisitos escolares para acceder a los puestos de trabajo más privilegiados y también una desvalorización de algunos títulos. Esta es una experiencia muy común en la actualidad ya que, imbuida de las esperanzas de ascenso social de las generaciones anteriores que no habían vivido una masificación tal de los sistemas de enseñanza, la gente joven se encuentra con que los títulos ya no son lo que eran, ni siquiera los universitarios. Con el aumento de la escolarización hay un aumento de la competencia: la clase alta tiene un tope de ocupación, no todo el mundo puede serlo en un sistema económico que requiere de las diferencias de clase para funcionar.

En este sentido se ha comparado los títulos universitarios con la propiedad privada: son igualmente medios para que la clase alta se asegure su estatus: “un conjunto de ordenamientos legales para restringir el acceso a recompensas y privilegios: la propiedad es una forma de cierre social destinada a restringir el acceso generalizado a los medios de producción y sus frutos, la titulación es otra de las formas de cierre social destinada a controlar y dirigir la entrada a posiciones clave en la división del trabajo” (ibid. 74 en ibid., 235). El capital escolar es entonces esto: una forma de poder que asegura un cierre social respaldado por la ley. Su cierre social tiene dos formas: la de la credencial (el título) y la del aumento de conocimientos basados en el dominio sobre la naturaleza y los seres humanos (la instrucción).

El origen histórico del credencialismo

El capital escolar tiene según Martín Criado un carácter especial con respecto a otras formas de poder: que no es tan fácil de heredar. Esto crea efectos particulares, como ciertos mecanismos de reproducción que son más complejos que en otras instituciones. Martín Criado pone ejemplos históricos de aparición de cuerpos funcionariales con un capital escolar que argüían en oposición a poderes monárquicos (España) o del emperador (China). En el caso de China y la aparición de los mandarines (cuerpo funcionarial con conocimientos de escritura), fue el mismo emperador quien impuso el examen con el objetivo de obstaculizar la reproducción inmediata del cuerpo de funcionarios. Sin embargo, estos se las arreglaron para poner grandes dificultades en el examen y lograr que en gran mayoría solo sus hijos aprobasen. Además, el examen puede funcionar como una defensa contra la capacidad del emperador para asignar puestos a dedo: es una prueba objetiva que se opone a la arbitrariedad. En España, los Reyes Católicos y la dinastía de los austrias favorecieron el desarrollo de las universidades para aumentar el número de letrados con conocimiento en derecho romano, frente a las jurisdicciones locales y feudales. Reclutaron a los candidatos para estos puestos entre el Tercer estado y la baja nobleza para tomar posición frente a la alta nobleza y su transmisión de privilegios por herencia. Desde sus posiciones de poder los letrados tomaron autonomía y regularon el acceso a su posición defendiendo los exámenes e influyendo en las universidades, los requisitos de acceso, etc., asegurándose así el control frente a la arbitrariedad de los monarcas y la heredad de la nobleza.

A partir de los siglos XVIII y XIX el cierre social de los títulos se emplea en otros empleos y sectores. Este cierre social tiene legitimidad política en la Ilustración, porque respeta la igualdad formal, y legitimidad técnica, pues depende de conocimientos aprendidos. En las empresas se utilizan los títulos para estratificar a la fuerza de trabajo. Las empresas se oponen sin embargo a los monopolios profesionales como los de los letrados y funcionarios estatales porque estos suponen una ventaja frente a los empleadores y la liberalización capitalista del mercado de empleo.

Estratificación

A causa de la estratificación de la fuerza de trabajo se producen también estratificaciones dentro del sistema escolar. En un primer momento la educación primaria no está dividida en niveles porque era el tramo escolar propio de los obreros, cuya cualificación técnica o cultural se consideraba espúrea, dado que en su empleo solo iban a acometer tareas de baja cualificación.²⁸ Esto muestra cómo la graduación en niveles educativos no es imprescindible donde no hay una relación con la jerarquía de credenciales. Las credenciales en relación con el mercado laboral tienen efectos sobre la educación. Veremos esta relación a continuación.

En primer lugar, los estudios dependen de su capacidad para dar acceso a puestos de trabajo relevantes. Podemos tomar el ejemplo de la *Ecole Libre de Sciences Politiques* de París, un caso de las anteriormente citadas *Grandes Écoles* francesas. Se funda de manera privada en 1872 tras la derrota francesa en la guerra francoprusiana, y tenía como objetivo la formación de las élites en una pedagogía innovadora para dar lugar a una imaginación política distinta que llevase la política nacional a buen puerto.

“En un principio se propone alejar a estudiantes exclusivamente interesados en el título: no hay exámenes de entrada o de graduación, los estudios no dan acceso a puestos en la estructura del Estado, los docentes se reclutan por las aportaciones que puedan realizar y no por su titulación, y la formación consiste en seminarios que varían en función de los docentes” (Martín Criado 250).

La *École libre* debe cambiar en pocos años: no hay apenas público que busque de manera desinteresada la instrucción y la cultura. Para que la institución sobreviva se cambian los títulos para profesionalizarlos y los contenidos se adaptan a los exámenes de oposición de altos puestos funcionariales. Hoy en día la escuela de SciencesPo sigue existiendo de esta manera (tras su nacionalización en 1945).

28 Cardenal Richelieu: “Un cuerpo que tuviera ojos en todas sus partes sería monstruoso; lo mismo ocurriría con un Estado en el que todos los sujetos fueran cultos”. Voltaire: “Lo que es de ley es que el pueblo sea guiado y no que sea instruido.” Bravo Murillo: “No necesitamos hombres que piensen, sino bueyes que trabajen”. (Martín Criado 211).

En segundo lugar, ocurre también que el valor de unos estudios depende de su posición dentro del campo escolar. Un ejemplo es cómo la Facultad de Derecho de la Sorbona cambió sus estudios a causa de los movimientos de la SciencesPo para hacer frente a esa competencia. También hay interrelaciones entre distintos niveles: según lo que se enseñe en el nivel superior y sus requisitos de acceso el inferior tendrá que adaptarse para que el alumnado no quede muy atrás con respecto a otros centros educativos que preparan mejor a su alumnado. Es de esta manera que el bachillerato se ha convertido en una preparación del examen de acceso a la universidad.

En tercer lugar, ocurre también un movimiento de imitación de las facultades menos prestigiosas a las más prestigiosas. Por ejemplo, a finales del siglo XIX se crean en Alemania los *Realgymnasium* en un intento por ofrecer una educación secundaria más práctica y popular que la de los tradicionales *Gymnasium*, de formación eminentemente clásica. Se trata también de una reacción de la clase alta frente a la masificación de estos últimos, en un movimiento por limitar el acceso a los privilegios sociales. Rápidamente los *Realgymnasium* cambian sus programas para imitar a los propios *Gymnasium*, que lograban un acceso más fácil a la enseñanza universitaria. Es un movimiento bastante común en los sistemas educativos: una institución que se crea con una formación muy específica cambia para imitar a las instituciones con mayor capital escolar. A veces hay políticas educativas de crear estudios no tan prestigiosos como forma de incluir a las clases bajas en el sistema escolar, como es el caso de la formación profesional. Contra la intención de la política, se produce un efecto de absorción hacia arriba y estos estudios tienen poco reclutamiento: quienes se quedan en el sistema educativo lo hacen en pos de la movilidad social hacia arriba y buscan estudios de mayor prestigio.²⁹ Sin embargo, también ocurre que las intenciones de restringir el acceso a estudios prestigiosos por parte de la clase alta tiene éxito: en el caso alemán aquí descrito, se registró desde 1885 hasta 1920 un descenso del reclutamiento en los *Gymnasium*: la clase alta logró frenar el ascenso social de las clases inferiores.

No solo se produce un cierre social por parte de la clase alta. La clase media a mediados del siglo XX también realizó maniobras para un cierre social ante el creciente acceso de la clase obrera a la enseñanza secundaria. Hubo quejas contra la bajada del nivel de la educación y se exigió exámenes más duros para el acceso a la Universidad. Conforme el

²⁹ Por otra parte, a veces los estudios de Formación profesional tienen un efecto de precarización de la instrucción en las ramas profesionales, como comentábamos arriba, en la medida en que transfieren los costes de la educación de profesionales al Estado y las familias.

acceso a la educación se amplía a toda la sociedad se crean mecanismos para continuar con el efecto de cierre social de la educación. Para la educación secundaria, a menudo los centros concertados sirven, en los barrios de clase media-baja, para concentrar a la clase media y canalizar a la clase baja y el alumnado más problemático a los centros públicos. En Estados Unidos se impuso la política del *busing*, la afluencia de jóvenes de barrios desfavorecidos (sobre todo negros) a centros en barrios de una clase social superior, lo cual desencadenó motines de protesta por parte de las familias blancas. Pero también los mecanismos de segmentación se trasladan a la universidad. Se crean formaciones superiores de ciclo corto, menos prestigiosas (Grado Superior en España, ingeniería técnica frente a ingeniería superior), se crean barreras selectivas en los centros más elitistas (*Grandes écoles*, universidades privadas que consiguen puestos de trabajo prestigiosos a su alumnado pero que son inaccesibles para rentas bajas), y se producen diferencias entre los centros que hacen que títulos formalmente iguales no tengan un prestigio real igualado en el mercado de trabajo. Todavía algunas titulaciones preservan un cierre social (medicina, ingeniería), mientras que otras pierden valor y se masifican (como atestigua Didier Eribon, desde los años 60 en Francia las titulaciones de Filosofía y letras en universidades de provincia proporcionan cada vez menos ascenso social y se hallan masificadas por la clase baja y media)³⁰. Es una segmentación social que no puede basarse explícitamente en el origen social: la clase media basa su posición frente a la clase baja esgrimiendo sus méritos culturales: la educación convierte la diferencia de clase en mérito individual.³¹

30 Cfr. Didier Eribon 2010.

31 El descenso del nivel es un típico argumento de la clase media y alta frente a la masificación de la universidad. Baudelot y Establet establecen una crítica de este argumento en *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata, 1990. Las quejas sobre el descenso del nivel aparecen cíclicamente desde finales del siglo XIX. Antonio Viñao en *Escuela para todos*, Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 126 comenta cómo a pesar de las quejas (por ejemplo, de Esperanza Aguirre) del descenso del nivel por la LOGSE los datos muestran lo contrario.

Conclusión

Como decía en la introducción, escribí este TFM por dos razones. La primera, porque en el Máster de Profesorado reina una apoliticidad que se puede describir como “la banalidad del mal”. Como dijo Sartre, “El infierno es el Máster de profesorado”. Introducir un poco de análisis histórico y político en la formación del profesorado es un mínimo requisito para evitar que este máster destruya el planeta Tierra. Estoy exagerando humorísticamente pero, por un lado, el máster es el más claro ejemplo de cómo la educación puede consistir sólo en la adquisición de una credencial, de que el rendimiento informativo es mínimo, y de que se habla de un tema sin dar cuenta de las problemáticas sociales reales que hay alrededor de él. Por otro lado, durante el primer cuatrimestre asistimos a muchas clases magistrales en que se explicaba lo malas que son las clases magistrales y diversas formas de innovación pedagógica de cuyo conocimiento fuimos evaluados a través de exámenes de test. Ahí se pudo ver cómo a pesar de la ideología sobre las innovaciones, el profesorado que la predicaba recurría a la pedagogía tradicional en la medida en que las clases magistrales y los exámenes tipo test son los instrumentos más eficientes para instruir y evaluar a grandes cantidades de alumnos.

La segunda razón es que comencé a interesarme por este tema cuando leí *Regreso a Reims* en 2017. Didier Eribon es un ejemplo de “la traición del becario”. Ascendió socialmente a través de la educación y quedó radicalmente desarraigado para con su familia. Escribe este libro tras la muerte de su padre, a quien no había visto en 20 años. Huyó de su familia y de la provincia para vivir una vida de intelectual gay en París. A lo largo del libro comenta cómo se le ha hecho más fácil escribir sobre la experiencia de exclusión por su condición sexual que sobre la experiencia de exclusión por su clase social; más fácil, entre otras cosas, porque el medio intelectual francés tolera más lo primero que lo segundo. También habla sobre su éxito escolar en relación a su posición social. Habla sobre la ceguera de algunos intelectuales franceses sobre la relación entre excelencia intelectual y clase social. Establece un análisis de cómo la cuestión de la clase social perdió preeminencia frente a otras modas intelectuales desde los años 80 en Francia.³²

³² Según él, el ascenso del Frente Nacional (el partido de extrema derecha francés) se puede explicar a través del análisis de cómo los partidos representantes de la clase obrera se convirtieron en socialdemócratas capitalistas de clase alta que dejaron de reflejar a esta clase y dejaron incluso de ser socialdemócratas para ser neoliberales. Algo parecido a cómo el PSOE dejó el socialismo bastante

La escritura académica me incomoda. La he utilizado por inercia y por un entendimiento implícito de que sería incorrecto utilizar por ejemplo la primera persona del singular. *Regreso a Reims* es un libro de gran rigurosidad escrito en primera persona y con gran cantidad de información personal e íntima por parte de Didier, pero con un análisis muy fino de cómo decisiones y acontecimientos personales se insertan y son gobernados por vectores de poder colectivos. Él compara su propia obra con *Autoanálisis de un sociólogo* de Bourdieu (de quien era amigo cercano), en que utiliza el análisis sociológico para entender su trayectoria vital. “No es una autobiografía”, sin embargo, afirma Pierre. Didier le echa en cara su excesivo pudor, que deja sin explicar algunas cosas. Si iba viendo cómo los chicos y chicas que provenían de su mismo medio social de origen iban desapareciendo del sistema educativo conforme él avanzaba, ¿a qué valores se adhirió Bourdieu para prosperar? ¿Qué mutaciones tuvo que hacer en su personalidad y sus gustos para ser aceptado en la École Normale Supérieure? Didier Eribon lo tiene muy claro sobre sí mismo: a partir de su adolescencia comenzó a rechazar su propio medio social de origen, a traicionarlo, a menospreciar las maneras rudas de su padre, su racismo, su resentimiento para con toda la cultura de clase alta.

El aprendizaje de la cultura escolar y de todo lo que esta requiere me resultó lento y difícil. La disciplina que exige tanto del cuerpo como de la mente no tiene nada de innato y se necesita tiempo para adquirirla cuando no se tuvo la suerte de que interviniera desde la infancia sin que uno no se diera cuenta. Para mí, fue una verdadera ascesis: una educación de mí mismo, o más exactamente una reeducación que necesitaba que desaprendiera todo lo que yo era. Lo que para los demás era evidente, yo debía conquistarlo día a día, mes a mes, a través del contacto cotidiano con un tipo de relación con el tiempo, con el lenguaje y también con los otros, lo que transformaría profundamente toda mi persona, mi habitus, y me colocaría en una posición cada vez más inestable en el entorno familiar. (Eribon 2010, 171).

Regreso a Reims me impactó porque este tipo de socialización secundaria y de distancia para con la generación de nuestros padres es algo muy común entre mis amigas y conocidas. Me resulta curioso comprobar que entre mis amigas intelectuales las que mejor relación guardan con sus padres son las de clase alta o por lo menos clase intelectual, padres pronto en la Transición.

profesores de secundaria, etc. Mi entorno social ha sido crecientemente de clase media. Es decir, a pesar de que en los primeros niveles de colegio había más mezcla, conforme avanzaba se notaba la uniformización. Sobre todo en la ESO, se podía ver cómo iban desapareciendo las personas de medios sociales más desfavorecidos, especialmente en el paso a Bachillerato. En mi centro de prácticas se percibía el blanqueamiento del alumnado desde la ESO hasta Bachiller, el abandono escolar de las personas migrantes. También al comenzar el Grado en Filosofía se podía ver (lo cual nunca se explicitó del todo) diferencias en las habilidades lingüísticas del alumnado según su medio social de origen. Quizá la sociología de la educación no esté descubriendo América, quizá nadie descubrió América porque ya había gente allí, pero en toda mi trayectoria vital sólo he encontrado, como se dice en *Los herederos*, explicaciones que recurren a la falta de esfuerzo o capacidad de las personas que sacaban peores resultados o salían del sistema educativo. Cuando hablo con amigos universitarios este discurso está ahí todo el tiempo. Ellas y ellos merecen su posición social, y quien no la tenga algo habrá hecho mal en la vida. El discurso del mérito y la capacidad está muy extendido en la sociedad y la sociología de la educación es una buena herramienta para combatirlo.

Otro hecho no muy explícito que quedó algo más aclarado tras leer *Regreso a Reims* y escuchar a algún compañero en una conferencia sobre Bourdieu fue la ausencia de grandes talentos filosóficos en la Universidad de Zaragoza. Por alguna razón mis compañeras y compañeros no son ni serán Michel Foucault o Judith Butler. No somos una generación brillante y con éxito internacional. Esto tiene que deberse a algo más que al éxito espontáneo de una generación de escritores y escritoras francesas de la *Ecole Normale Supérieure* o estadounidenses de la Universidad de Berkeley. Las épocas y lugares de gran efervescencia teórica tienen que ser algo más que la espontánea encarnación de un genio creador en los cuerpos de un núcleo muy concreto de población. En *Homo Academicus* Bourdieu explica cómo funciona el campo universitario de acuerdo a sus juegos de poder y al capital cultural y escolar. En *Regreso a Reims* cuenta Eribon lo que significa vivir en una ciudad de provincias, estar alejado de los centros intelectuales, nacer en cierta clase social que no tiene la alta cultura como algo natural; un lugar donde la literatura, la filosofía, la ciencia, el arte de actualidad no tienen lugar. Un lugar de donde rara vez son o donde rara vez viven y se asientan los y las autores que estudian en el sistema educativo y del que poco se habla en obras clásicas.

En cuanto a las posibilidades de cambio político, a menudo se acusa a Bourdieu de pesimista. En sus obras se dedica a describir pormenorizadamente las dinámicas de poder de distintos campos, mostrando el poder de los poderosos y cómo las personas subyugadas reproducen la lógica que les somete. Con el análisis histórico de Enrique Martín Criado hemos intentado contrarrestar esto. Los intereses de las clases dominantes son históricamente variantes y nunca unívocos. Por otra parte, aunque estas clases establezcan políticas para afianzar sus intereses en un determinado sentido, en el caso de la educación las políticas educativas nunca han sido directamente un éxito rotundo de los dominadores. Los efectos de las políticas estatales no pueden ser del todo predichos y, en la medida en que en la educación hay muchos actores sociales, conseguir el acatamiento de una medida impopular pasa, al menos, por tener que derrotar de las protestas y la desobediencia.

Por último, en cuanto a la actualidad de los análisis de Bourdieu y Passeron, hay que tener en cuenta dos aspectos. En primer lugar, es cierto que desde los años 60 ha aumentado el acceso a los distintos niveles de estudios. Aumenta la tasa de graduados en ESO y Bachillerato hasta situarse al 79,3% y el 57,4% respectivamente en 2016³³. En todo caso en ese año la tasa de escolarización universitaria es del 32%, lo cual muestra todavía una gran estratificación en las posibilidades educativas.³⁴ En segundo lugar, hay que tener en cuenta lo que comentábamos sobre la relación entre desigualdad social y desigualdad escolar. Dado el carácter credencialista de la educación, la devaluación de ciertos nichos de trabajo a causa de su masificación y el aumento en la concentración de capital, el aumento de la escolarización no se ha traducido de manera inmediata en un aumento de la igualdad social. Hay, de hecho, un aumento de la desigualdad social a pesar del aumento de la escolarización a distintos niveles. La crisis económica de 2008 ha dado como resultado un empobrecimiento de los pobres y enriquecimiento de los ricos que el aumento de la escolaridad no ha contrarrestado. La educación no puede servir como instrumento en pos de la igualdad social si a nivel global

33 Con diez puntos porcentuales de diferencia entre mujeres y hombres en la ESO y 15 en bachillerato, a favor de las mujeres. Fuente: <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-tasa-graduados-eso-bachillerato-alcanza-maximos-historicos-793-574-respectivamente-20180327124913.html> (consultado el 30/06/2019).

34 Además, de 1.300.000 estudiantes de Grado y Primer y Segundo Ciclo matriculados ese año solo se graduó el 15%. El porcentaje de población adulta con estudios universitarios aumentó en 3 puntos del 2011 al 2017 (hasta el 33,8% en hombres y 38,9 en mujeres). Fuente: *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2016-2017* en http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Principales_resultados_EEU_2016_2017.pdf (Consultado el 01/06/2019).

las condiciones económicas se recrudecen, las élites acumulan cada vez más riqueza y los países se alinean para la conquista de otros y el acaparamiento de recursos naturales.

Bibliografía

- Baldwin, J (1955), *Notes of a Native Son*, Boston, Beacon Press.
- Baudelot y Establet (1990), *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata.
- Bourdieu, P., (1973), *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Ed. Labor.
- Bourdieu, P. (1977), *La reproducción*, Barcelona, Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1995), *Nobleza de Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2015), *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Carles, P., (2001), *La sociología es un deporte de combate. Pierre Bourdieu*, en <https://www.youtube.com/watch?v=xkkDSSRYpWw> (15/06/2019).
- Durkheim, E. (1982), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- Eribon, D., (2009), *Regreso a Reims*, Barcelona, Libros del Zorzal.
- Ernaux, A., (1992), *El lugar*, Barcelona, Tusquets.
- Fernández, J. (2013) “Si no puedo perrear no es mi revolución”, en http://gentedigital.es/comunidad/_june/2013/07/24/si-no-puedo-perrear-no-es-mi-revolucion/ consultado el 05/06/2019.
- Goody, J. (1983), *The Development of the family and marriage in Europe*, Cambridge University Press.
- Martín Criado, E., (2010), *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Marx, K. (2016), *El capital*, Madrid, Siglo XXI.
- Parkin, F. (1984), *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Rodríguez, E. (2016), *Por qué fracasó la democracia en España. La Transición y el régimen del '78*, Madrid, Traficantes de sueños.
- Salazar, L. et al. (2014), *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*, Barcelona, Obra Social “La Caixa”.
- Viñao, A. (2004), *Escuela para todos*. Madrid, Marcial Pons.
- Weber, M. (1964), *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Mexico.