

Artículos / Articles

# Infraestructura relacional y reproducción en la escuela: una relectura de Bourdieu en clave interaccional

## *Relational infrastructure and reproduction in schools: an interactional rereading of Bourdieu*

Roger Martínez 

Universitat Oberta de Catalunya (UOC), España.  
[rmartinezsa@uoc.edu](mailto:rmartinezsa@uoc.edu)

Isaac González Balletbò 

Universitat Oberta de Catalunya (UOC), España.  
[igonalezbal@uoc.edu](mailto:igonalezbal@uoc.edu)

Ricard Benito Pérez \* 

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España.  
[ricard.benito@uab.cat](mailto:ricard.benito@uab.cat)

Recibido / Received: 08/11/2021  
Aceptado / Accepted: 22/02/2022



### RESUMEN

A partir de la revisión de los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron *Los herederos* y *La reproducción*, cincuenta años después de su publicación, y de la conceptualización posterior por parte de Bourdieu de las formas de capital en general, y del concepto de capital social en particular, proponemos explorar sendas de investigación en el análisis de la reproducción intergeneracional de la desigualdad que dejaron relativamente desatendidas, vinculadas al papel de la escuela en la estructuración de las interacciones (lo que llamaremos *infraestructura relacional*) y del capital social, así como su impacto en las trayectorias académicas y laborales. Defendemos que una mayor atención a la escuela como infraestructura relacional permite una mejor comprensión de los diversos mecanismos mediante los cuales los contextos escolares socialmente homogéneos o heterogéneos pueden fortalecer o mitigar la reproducción intergeneracional de la desigualdad.

**Palabras clave:** Reproducción, educación, capital social, relaciones sociales, interacción social.

### ABSTRACT

Based on the revision of the works by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron *The Inheritors* and *Reproduction in Education, Society and Culture*, fifty years after its

\*Autor para correspondencia / Corresponding author: Ricard Benito Pérez, [ricard.benito@uab.cat](mailto:ricard.benito@uab.cat)

Sugerencia de cita / Suggested citation: Martínez R., González Balletbò, I., y Benito Pérez, R. (2022). Infraestructura relacional y reproducción en la escuela: una relectura de Bourdieu en clave interaccional. *Revista Española de Sociología*, 31 (3), a121. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.121>

publication, and of Bourdieu's later conceptualization of the forms of capital generally, and social capital in particular, we advocate for the exploration, in the analysis of the intergenerational reproduction of inequality, of aspects that they left relatively unattended, related to the role of schools in shaping interactions (what we will name *relational infrastructure*) and social capital, as well as its impact on academic and work trajectories. We argue that greater attention to the school as a relational infrastructure enables a better understanding of the diverse mechanisms through which socially homogeneous or heterogeneous school contexts can strengthen or mitigate intergenerational reproduction of inequality.

**Keywords:** Reproduction, education, social capital, social relations, social interaction.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es adaptar las aportaciones teóricas y conceptuales de Bourdieu a una dimensión clave del análisis sociológico de las desigualdades educativas apenas atendida en *Los herederos* (Bourdieu y Passeron, 2009 [1964]) y *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970]), obras fundamentales en este campo de estudio. Nos referimos al impacto de los contextos de interacción social (lo que llamamos *infraestructura relacional*) que se configuran en las escuelas en la transmisión intergeneracional del capital social y, también, del capital cultural. Durante las últimas décadas la sociología de la educación ha empezado a tratar estas cuestiones a partir del estudio de la segregación escolar y del efecto composición, y también del papel del capital social, aunque focalizándose sobre todo en constatar su impacto en los resultados académicos. Apenas han empezado a analizarse los mecanismos a partir de los cuales se produce este efecto, o las consecuencias más profundas y a largo plazo en forma de futuras trayectorias académicas, laborales y relacionales.

La incorporación crítica de las herramientas conceptuales de Bourdieu permite este desempeño analítico de mayor calado. Para argumentarlo, identificamos primero las tesis básicas de Bourdieu y Passeron; subrayamos a continuación lo que consideramos dos puntos ciegos de su propuesta vinculadas a su encaje con la teoría del capital de Bourdieu; y mostramos, finalmente, cómo atender a los contextos de interacción social en la escuela permite revitalizar el camino abierto por su perspectiva crítica.

## LA REPRODUCCIÓN Y LAS FORMAS DEL CAPITAL

*Los herederos* (Bourdieu y Passeron, 2009 [1964]) y *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970]) han tenido un gran impacto en el estudio del papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades de clase. Su contribución a desenmascarar la promesa que atribuía a la escuela el papel de garante de la movilidad social fue clave, erigiéndose en una de las voces importantes en un debate en el que, en un contexto de proliferación de los grandes estudios cuantitativos (Van Zanten, 2005), también participaron autores como Coleman et al. (1966), Bernstein (1988[1971]), Baudelot y Establet (1976 [1971]), Boudon (1973), o Bowles & Gintis (1976), entre otros. Bourdieu y Passeron no sólo evidenciaron los límites del papel de la escuela como garante de la igualdad de oportunidades, sino que mostraron su papel activo en la legitimación de las desigualdades al “realizar simultáneamente su función de reproducción de las relaciones de clase, asegurando la transmisión hereditaria del capital cultural, y su función ideológica de enmascaramiento de esta función” (1996 [1970], p. 254). Su obra

detalla la multiplicidad de factores que explican la afinidad de los grupos dominantes con las formas y los discursos de la institución escolar, que impulsan la transmisión intergeneracional del poder y de los privilegios mediante el “camino tortuoso de la consagración escolar” (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], p. 38).

Se priorizan curricularmente los saberes y competencias cercanos a las profesiones, posiciones y atributos culturales propios de los grupos dominantes (con el universo simbólico de la alta cultura en primer lugar) y se excluyen los elementos adscritos a los grupos subalternos, confiriendo “primacía a la función social de la cultura (tanto científica como literaria) sobre la función técnica de la competencia” (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], p. 179). El cuerpo docente sobrevalora los intangibles de la *pedagogía implícita*, afines al *habitus* de los hijos de las familias en posiciones dominantes, sobre los contenidos transmitidos mediante *pedagogía explícita*. La *acción pedagógica* se vehicula preferentemente a través de las habilidades orales, la conceptualización y la abstracción, todos ellos procesos en los que están más versados los hijos de familias de mayor estatus. De este modo, la escuela legitima la reproducción cuando encubre las desigualdades de partida que correlacionan con el diferencial de rendimiento escolar entre los alumnos, detrás de retóricas escolares que llaman *ideología del don* o “salvación por el mérito escolar” (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], p. 256).

Se trata de un planteamiento centrado básicamente en la orientación del sistema educativo a la adquisición y validación del *capital cultural*. De la escuela analizan sobre todo la relación que se establece entre el *habitus* de los alumnos y la acción pedagógica que despliega la institución: cómo las preferencias curriculares y los procedimientos de la acción pedagógica refuerzan las desigualdades de partida en las disposiciones familiares de los alumnos, orientándolos a itinerarios formativos y vitales que los adscriben a sus nichos familiares de partida.

## Capital cultural y capital social

El concepto de capital cultural forma parte de la diferenciación de las formas de capital desarrollada por Bourdieu progresivamente desde sus primeros trabajos sobre el Bearn, la Cabília y la educación (Bourdieu, 2001; Swain, 2003; Addi, 2004; Ramírez Plascencia, 2005; Field, 2008). Si bien en *Los herederos*, escrito con Passeron, se hace referencia únicamente a la importancia de los *factores culturales* por encima de los *obstáculos* o *condicionamientos* económicos (Bourdieu y Passeron, 2009 [1964], p. 22), su formulación de las formas de capital va tomando forma hasta que a finales de los 1970 y principios de los 1980 los desarrolla más explícitamente (Bourdieu, 1988 [1979]; 1980; 2001 [1983]). Hasta entonces, en su obra la expresión “capital social” tenía un papel más bien anecdótico e impreciso, como por ejemplo una mención aislada al “capital cultural y social” (conjuntamente) de las relaciones sociales y los contactos en *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], pp.136-137) o un párrafo aislado en un texto publicado por Bourdieu tres años más tarde (1973, p. 61).

Cuando conceptualiza las formas de capital, Bourdieu entiende el capital como “trabajo acumulado, bien en forma de material, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’” (2001 [1983], p. 131), y diferencia tres modalidades: el económico, el cultural y el social. El económico remite a aquello que se tiene, a los recursos y propiedades materiales, lo que es “directa e inmediatamente convertible en dinero” (Bourdieu, 2001 [1983], p. 135). En tanto que convertible en dinero, es especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad. El capital cultural hace referencia a aquello que se sabe. Se conjugan aquí un amplísimo rango de saberes que van desde las disposiciones más automatizadas e irreflexivas del *habitus* hasta los conocimientos académicos formalizados o el gusto artístico. Además de poderse objetivar en bienes culturales, también es institucionalizable, sobre todo en forma de títulos académicos. El capital social, finalmente, apunta hacia con quien

se está vinculado y se generan obligaciones, apoyo y reconocimiento recíprocos. Esta forma de capital es institucionalizable en forma de títulos nobiliarios o de pertenencia a clubs exclusivos. En su texto “Las formas de capital” (2001 [1983], p. 148), lo define en estos términos:

El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de *relaciones* más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la *pertenencia a un grupo*.

Está vinculado, por lo tanto, con “la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar”, pero también con el “volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado” (Bourdieu, 2001 [1983], p. 150). Para Bourdieu, el capital social va ligado al *cierre social* mediante formas de reconocimiento, siendo un mecanismo clave para el mantenimiento (y reproducción) del poder social, en una concepción con claras resonancias a la noción de estatus de Weber. Este capital, como el resto, está sometido a un proceso continuo de institucionalización que crea nombres para identificar al endogrupo y ritos para fijar sus relaciones y las normas de pertenencia.

Existe una cuarta forma de capital, el *capital simbólico*, que “no es un tipo más de capital, sino un modo de enfatizar ciertos rasgos relacionales del capital en general” (Fernández Fernández, 2013, p. 35). Se trata de una dimensión transversal del capital, inseparable de la dimensión fenomenológica de lo social, que toma cuerpo en el reconocimiento simbólico del resto de capitales en forma de percepciones, deferencia o respetabilidad. Es lo que hace que los capitales sean un mecanismo eficiente, una fuerza verdaderamente mágica, en el establecimiento de posiciones jerarquizadas en un campo de juego determinado (Fernández Fernández, 2013, p. 36).

## DOS PUNTOS CIEGOS

Esta conceptualización del capital y las formas de capital de Bourdieu tiene la gran virtud de desenmascarar las dinámicas de reproducción social y las lógicas de poder que operan en cualquier *campo social*, en este caso en el campo escolar. A su vez, también tiene algunos puntos ciegos; aspectos que quedan invisibilizados como consecuencia del énfasis que se otorga a otros. Queremos destacar dos, el primero relativo a la concepción estrictamente conflictivista de su aproximación a los capitales, y el segundo relacionado con la poca atención empírica que presta a las interacciones concretas entre individuos.

## Capital posicional y ausencia del valor de uso

En su teoría de los capitales, Bourdieu entiende la sociedad (el *campo* o *espacio social*, compuesto por una multiplicidad de campos específicos que gozan de cierta autonomía relativa) como una red de relaciones en la que los agentes están en conflicto en función de la posición que ocupan (Bourdieu, 1985; Bourdieu y Wacquant, 2005[1992]). La posesión de un mayor volumen de capitales (y también según su *estructura*, que es el peso relativo de las diferentes formas de capital, y *trayectoria* en el tiempo pasado y anticipado) posibilita la ocupación de posiciones de dominio. En este sentido, el valor de los capitales es *posicional*: es siempre relativo, y se define y dimensiona *en relación con* el que tienen los demás. Puede alterarse el peso de los capitales poseídos, y ser distribuido y reconocido de forma más igualitaria o más jerarquizada (y jerarquizante), pero los capitales no pueden crecer en volumen agregado. Si unos ganan posiciones

en una estructura social jerarquizada, otros las pierden. Esta concepción relacional representa el espacio social como el despliegue de un campo de fuerzas en tensión, en la que los individuos se ven posicionados en función de los capitales acumulados. Uno de los motores de la acción individual, especialmente de aquellos que ocupan posiciones aventajadas, es el esfuerzo por transmitir una posición lo más capitalizada posible a sus descendientes. Este último elemento, la reproducción intergeneracional de la desigualdad, toma una gran importancia en su análisis sociológico, también del sistema educativo.

Esto significa que en su teoría de los capitales el capital se define exclusivamente por su *valor de cambio* en el sostenimiento o mejora de la propia posición en un campo, o en el espacio social general, entendidos como estructuras sociales jerarquizadas. Se deja en segundo plano, por lo tanto, el valor de uso que puede tener el capital más allá de su valor en el mercado posicional. Aunque ambos tipos de valor son generalmente difíciles de discernir nítidamente, por *valor de uso* nos referimos a la utilidad que un objeto, práctica o conocimiento pueda tener, sea por su eficacia técnica (por ejemplo, para hacer funcionar las cosas o para aumentar la productividad), o por su incidencia en nuestra capacidad de goce estético o cómico, bienestar, dignidad, autorrealización o, en definitiva, satisfacción personal y colectiva (Sayer, 2001; Skeggs, 2004).

Esta focalización de su teoría de los capitales en el valor posicional de los saberes y titulaciones académicas implica que un proyecto escolar emancipatorio sólo podría pivotar sobre a) conseguir una distribución estrictamente meritocrática de los títulos, que anulara las ventajas que dependen de las posiciones familiares de partida; o b) igualar la distribución social del capital cultural institucionalizado a través de la generalización del acceso a las titulaciones académicas. Pero tal igualación tiene, a la luz de su teoría sobre las formas de capital, una contrapartida, acaso inevitable: la democratización del acceso a los títulos los devaluaría como marcador identificativo del capital cultural institucionalizado. El valor de cambio de un grado universitario, así, se desplazaría a titulaciones más exclusivas (un título de master o un título en una universidad elitista). De hecho, esto es lo que señalan los estudios relativos al empeoramiento de las condiciones laborales de los jóvenes universitarios (Cardenal, 2006), o a la devaluación de la educación postobligatoria, por mucho que las posiciones sociolaborales disponibles para aquellos que no acceden a estas titulaciones sean todavía peores (Pastor y Peraíta, 2014).

Aunque la teoría de los capitales de Bourdieu deja de lado el valor de uso y en su análisis sociológico este tiene un papel muy secundario, sí aparece en algunos momentos de su obra. Bourdieu explicita, por ejemplo, la conexión entre algunos títulos académicos y las “competencias técnicas escasas”, y refiere la dificultad, cuando hablamos del valor de estos títulos, de “establecer en forma definitiva y para todos los casos qué porciones corresponden a la *capacidad* propiamente técnica y a la *dignidad* propiamente social” (Bourdieu, 2013 [1989], p. 171). De hecho, al final de *Los herederos*, Bourdieu y Passeron habían esbozado su receta para la transformación educativa con la propuesta de implementar lo que llamaron una *pedagogía racional*. En su escueta definición, se parte de que “ciertas aptitudes que exige la escuela, como la habilidad para hablar o escribir y la multiplicidad de las aptitudes, definen y definirán siempre la cultura académica” (Bourdieu y Passeron, 2009 [1964], p. 110). Se apunta a que la pedagogía escolar debe concentrarse en la adquisición de técnicas, capacidades y hábitos que se transmiten primordialmente en el medio familiar, ampliando así el “dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico” (Bourdieu y Passeron, 2009 [1964], p. 110), evaluando sistemáticamente su impacto, y partiendo de la constatación de las desventajas adquiridas pero naturalizadas de los grupos más descapitalizados. Así pues, la pedagogía racional incorpora implícitamente que en la escuela no todo es transmisión de capital cultural en un sentido posicional, en el sentido que hay ciertos saberes que es necesario y positivo que la escuela transmita independientemente de su valor de cambio en el espacio social. Posteriormente, en los escritos y encargos en los que Bourdieu desarrolla sus propuestas para orientar la

política educativa francesa, redimensiona inevitablemente, como apunta [Van Zanten \(2005\)](#), su rol de analista crítico de la realidad educativa, de manera que la dimensión posicional en lo educativo que hemos comentado caracteriza sus análisis sociológicos pierdo peso y lo gana la dimensión del valor de uso.

En todos estos episodios se reconoce, directa o indirectamente, que hay conocimientos, habilidades y disposiciones que es necesario y positivo que la escuela transmita independientemente de su valor de cambio en el espacio social. Ello implica que hay dimensiones que quedan fuera de la teoría de las formas de capital pero que pueden entenderse como relevantes en educación. Pensemos por ejemplo en el impacto individual y colectivo de la alfabetización masiva o la mejora competencial asociada al incremento de los niveles formativos de la población. La adición de esta dimensión permite que, sin dejar de poner en valor la certera aportación teórica de Bourdieu para el análisis de las desigualdades, ésta sea compatible con el reconocimiento de un valor de la educación *en sí* que vaya más allá de la mera adjudicación de posiciones en disputa.

Esta adición también sería aplicable al capital social. Si en lo cultural no todo es reducible al capital cultural, podemos suponer que en lo social no todo es capital social y dinámicas de cierre social. Diferentes estructuras relacionales y de interacción pueden tener consecuencias individuales y colectivas agregadas más allá de su impacto en la distribución del capital social, del simple reparto de las posiciones jerárquicas, por ejemplo, en términos de bienestar o malestar, confianza o desconfianza, etc. Cabe añadir, además, que tal adición pudiera tener consecuencias individuales o colectivas agregadas, y que pueden ser, además, positivas o negativas. [Portes \(1998, p. 15\)](#) identifica el “capital social negativo” en referencia a las consecuencias perjudiciales de determinadas redes sociales, como la exclusión de los que no forman parte de la red, las demandas excesivas hacia los miembros del grupo que entorpecen las interacciones económicas impersonales, la restricción de libertades individuales por la excesiva conformidad grupal, o las normas de pertenencia al grupo que dificultan iniciar relaciones, trayectorias o actividades fuera del grupo.

Este es uno de los aspectos que subyace en buena parte de los debates alrededor del concepto de capital social más allá de Bourdieu, desde que en los años 1980 y 1990 se erigiera como noción de moda en las ciencias sociales ([Bourdieu, 1980; 2001 \[1983\]; Lin, 1982; Coleman, 1988, 1990; Putnam, 1993](#)). La inmensa mayoría de aproximaciones, como apunta [Lin \(2004, p. 18, p. 24\)](#), parten de una concepción del capital social, asociada a un conjunto de recursos enraizados en las relaciones y estructuras sociales, en las conexiones de los actores y en el acceso a los recursos en la red o grupo del cual forman parte, que pueden ser movilizados por los actores cuando deseen aumentar la posibilidad de éxito económico, laboral, político o social. Pero mientras que Bourdieu concibe el capital social asociado a una tensión conflictiva entre posiciones, [Putnam \(1993\)](#) lo hace como una característica de ciudades y países, vinculada a las normas de reciprocidad y a la confianza que emana de sus redes sociales y que contribuyen decisivamente al bienestar colectivo y la cooperación comunitaria. Por lo tanto, es un recurso colectivo que beneficia a toda la comunidad y que puede incrementarse o disminuir en términos absolutos. No es meramente posicional.

Putman ha recibido severas críticas por los juicios de valor implícitos en su aproximación, por su ahistoricismo y, también, por su dudosa fundamentación empírica ([Martín Criado, 2012](#)). [Lin \(2004, p. 26\)](#) considera además que su aproximación convierte la noción de capital social en otro término de moda para hablar de manera difusa de la mejora de la cohesión, la integración o la solidaridad social, casi como equivalente de cultura, normas o confianza sociales. Es decir que, al incorporar la dimensión colectiva, también identificable en Coleman y su noción de bien público, se aleja de la propuesta de Bourdieu, pero también de Lin, Burt o Portes, que restringen el capital social a *redes sociales* concretas, como recursos accesibles mediante los vínculos sociales que ocupan posiciones clave en las redes y organizaciones ([Lin, 2004, p. 24](#)).

## Limitaciones y marginalidad relativa del capital social

Estas redes sociales concretas, el capital social, son precisamente un segundo punto ciego del trabajo empírico de Bourdieu, también a la educación y el análisis de la reproducción intergeneracional de las desigualdades. Y es que, si bien el componente relacional es central en el esquema teórico de Bourdieu, no se operativiza a nivel empírico. El mejor ejemplo de ello es el tratamiento de la *homofilia*, que en *La distinción* (1988 [1979]) se erige como un elemento consustancial al carácter reproductor del *habitus* mediante la asociación diferencial (y el cierre social) que genera: nos acercamos a aquellos que tienen un *gusto* parecido y nos alejamos de aquellos que lo tienen diferente. A pesar de la relevancia del concepto, en su aproximación estructural las interacciones concretas y sus redes de relaciones quedan fuera del análisis. No hay un desarrollo empírico más allá de la identificación de correlaciones estadísticas mediante el análisis de correspondencias múltiples.

Es decir, y como apuntan Baranger (2000), Gutiérrez (2008) o Bottero (2009), en Bourdieu las interacciones permanecen a nivel de *a priori* teórico, porque no presta atención a lo que esta última llama *substancia de la interacción*, entendida como las conexiones sociales empíricas y la negociación intersubjetiva que allí se produce, basada en el intercambio de información y el ajuste mutuo de prácticas y categorías de percepción. Esto es debido en buena medida, a que Bourdieu quiere evitar el *sustancialismo* de reducir la estructura de poder y recursos a una red social empírica, una interacción. Entiende la relacionalidad en términos estructurales, de posiciones en un campo.

Esto hace comprensible que Bourdieu, a diferencia de aportaciones como las de Bottero (2005), Savage et al (2014) o Lin et al (2001) que sí defienden analizar empíricamente las redes relacionales (la asociación diferencial) en el estudio de la desigualdad y su reproducción, no ponga nunca el foco en las redes y conexiones personales. Tampoco entre alumnos en la escuela, por mucho que sea uno de los espacios donde se dan las condiciones de posibilidad. No analiza la escuela como un espacio donde los hijos e hijas tejen afectos, complicidades y vínculos con compañeras que potencialmente pueden modelar intersubjetivamente su imaginario, disposiciones y expectativas de vida (impactar en el contagio de capital cultural) e incluso conformar los “contactos” (acumular capital social) que se puedan movilizar en un futuro. Visto retrospectivamente, resulta paradójico que este sea uno de los aspectos que más tienen en cuenta algunas familias en el momento de elegir centro (Ball, 2003) y que, en cambio, tenga una presencia tan secundaria en su obra.

Bourdieu (1980), además, tiende siempre a vincular el capital social a los mecanismos de cierre social de los grupos más capitalizados (p. 3). Así, por ejemplo, cuando desarrolla esta dimensión en *La nobleza de Estado* (2013 [1989]) se focaliza en la dimensión litúrgica, selectiva y de autoreconocimiento simbólico que se activa, durante la etapa de formación académica preuniversitaria, en el encuentro de los hijos de familias altamente capitalizadas en internados exclusivos, atendiendo a que

El proceso de ruptura social y de segregación que instituye como un grupo separado a un conjunto de elegidos cuidadosamente seleccionados, engendra por sí solo un capital simbólico tanto más importante cuanto más restringido y más exclusivo es el grupo así constituido (Bourdieu, 2013 [1989], p. 115).

En este sentido, al desplegar analíticamente el capital social como un activo de los privilegiados para mantener su superioridad, no tiene en cuenta posibles beneficios de los vínculos sociales de grupos menos privilegiados (Field, 2008, p. 22). Además, se asigna a la institución escolar una función más refrendataria que causal en la reproducción del privilegio porque “el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, y (...) el rendimiento



económico y social del título escolar depende del capital social, también este heredado, que puede ponerse a su servicio” (Bourdieu, 2013 [1989], p. 384).

En la obra de Bourdieu la *dimensión interaccional* del capital social sólo aparece tímidamente. Por ejemplo, en *La nobleza de Estado*, donde hace referencia a las ventajas matrimoniales de practicar el aislamiento selectivo escolar durante la adolescencia (Bourdieu, 2013 [1989], p. 110). O también en *La reproducción*, donde él y Passeron hablan de la especificidad de las experiencias según el centro escolar, subrayando la idiosincrasia de escolarizarse en un “centro de provincias” (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], p. 83), o más directamente, al comentar que las expectativas educativas pueden cambiar según el carácter más homogéneo o heterogéneo de lo que llaman “grupos interconocimiento” (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], pp. 211-212). En este caso, apuntan que cuando los grupos son socialmente más heterogéneos, como ocurre entre sectores urbanos, esto se traduce en una mayor tasa de escolarización de las clases populares por un contagio de expectativas, “porque la esperanza subjetiva de estas clases no es nunca independiente de la probabilidad objetiva característica del grupo de interconocimiento (teniendo en cuenta los grupos de referencia o de aspiración que encierra)” (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], p. 212).

Más allá de referencias como estas, no hay un desarrollo, ni en términos de interacción entre alumnos ni de configuración de vínculos sociales (en forma de capital social), que dé contenido empírico a su apunte teórico sobre la importancia de analizar conjuntamente la (composición social de la) población escolar y la organización y valores de la escuela, para entender el carácter inseparable del sistema de enseñanza y las relaciones de clase (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], p.153).

## La apuesta por el concepto de infraestructura relacional

A partir de la constatación de estos dos puntos ciegos, proponemos recuperar el concepto de capital social para analizar este aspecto aun relativamente desatendido, *el papel de la escuela en la estructuración de las relaciones interpersonales (quién interactúa con quién y quién establece vínculos con quién) y su impacto en la reproducción de las desigualdades de clase*. El reto es mantener la perspectiva posicional de Bourdieu sobre el capital en general, y sobre el capital social en particular, pero incorporando dos aspectos.

En primer lugar, asumiendo que la aproximación a partir de la teoría de los capitales no puede ser holista, y que también es pertinente reconocer la dimensión del valor de uso de la acción social, aunque quede fuera de lo que entendemos por capital social. Las interacciones y los vínculos tienen impactos más allá del valor posicional, tanto a nivel individual como colectivo, que no responden a un juego de suma zero. Y, en segundo lugar, desplegando una aproximación analítica al capital social que sea empirizable, como proponen autores de referencia como Lin o Portes en su estudio de las interacciones y de las redes, partiendo de una concepción epistemológica divergente, o Gutiérrez (2008) y Gutiérrez y Assusa (2019), que en su aproximación a la pobreza desde un esquema bourdieusiano también abogan por dar contenido empírico a la dimensión vincular. Y hacerlo, además, como estos mismos autores defienden, extendiendo el foco de interés más allá de las dinámicas de cierre y apertura social de las posiciones privilegiadas, para incluir las que se dan en el conjunto del cuerpo social.

Para ello, proponemos poner el foco en los efectos, en el estudio de la reproducción intergeneracional de la desigualdad, no sólo del capital social, sino también de aquello que genera sus condiciones de posibilidad, y que llamaremos *infraestructura relacional*. Por infraestructura relacional entendemos los *espacios de interacción institucionalizados*, que permiten o generan un marco de plausibilidad para las interacciones sociales, entendidas como el encadenamiento de acciones orientadas recíprocamente entre dos



o más individuos, que pueden acabar derivando en vínculos (Cantó-Milà et al., 2021). La escuela es uno de los espacios de interacción institucionalizados más importantes, en tanto que la práctica totalidad de la ciudadanía entre los 6 y los 16 años pasa por ella, mezclándose con coetáneos durante muchas horas al año y en base a unas normas preestablecidas. La composición de estos espacios y las interacciones sociales concretas que en ellos se generan pueden tener un impacto muy significativo tanto en las disposiciones y expectativas de los estudiantes como en la *estructura vincular* (por ejemplo, en las redes de amistad que perduran en el tiempo y “los contactos” que se podrán activar en el futuro). Nos referimos, sobre todo, al impacto que puede tener la separación o la mezcla social en la solidificación o la reducción de la inercia reproductiva asociada a la institución escolar. Pensar la escuela como infraestructura relacional nos obliga a pensar cómo se generan las condiciones de posibilidad para que se den interacciones que tienen un impacto en la negociación intersubjetiva (la potenciación, adquisición o refuerzo horizontal del capital cultural) y también en la generación de vínculos sociales (la adquisición de capital social).

## INFRAESTRUCTURA RELACIONAL Y REPRODUCCIÓN EN LA ESCUELA

Dos años después de la publicación de *Los herederos* y cuatro antes de que viera la luz *La reproducción*, James S. Coleman publicó en 1966 el que se conocería como *Informe Coleman* (en realidad *Equality of Educational Opportunity*). Este estudio puso en evidencia que, para comprender los resultados académicos de un alumno, al margen de su origen social, también era relevante el origen social de sus compañeros, es decir, la composición social de la escuela. Ello interpelaba directamente a la infraestructura relacional escolar: no solo eran trascendentes las interacciones que se establecen entre alumnos y familias, por un lado, y entre alumnos y docentes, por el otro, sino también entre los propios alumnos. Se abría así una grieta en la relación cerrada (y reproductora) que estaban describiendo Bourdieu y Passeron entre la acción pedagógica y el *habitus* familiar de los estudiantes.

### Causas y efectos de la composición escolar

Desde la publicación del *Informe Coleman* son múltiples las investigaciones que han profundizado empíricamente en los efectos y también en las causas de la composición escolar. En lo que respecta a los *efectos*, a pesar de no ser una cuestión exenta de controversia (Thrupp, 1995; Nash, 2003; Thrupp et al., 2002), son múltiples las investigaciones que han corroborado empíricamente la incidencia del *efecto composición o peer effect* (Caldas & Bankston, 1997; Lauder et al., 2007; Van Ewijk & Slegers, 2010; Benito et al., 2014b), llegando incluso a afirmar (De Fraine et al., 2003) que en el rendimiento académico es más determinante con *quién* se comparte escuela qué *cómo* se enseña. Algunas investigaciones han apuntado, además, que el efecto composición tiene un carácter asimétrico, de modo que la mezcla social generaría más efectos académicos positivos entre los alumnos con menor nivel socioeconómico que efectos negativos entre los alumnos con mayor nivel socioeconómico (Lauder & Hughes, 1990; Dar & Resh, 1994; Opdenakker & Van Damme, 2001; Opdenakker et al., 2002; Landrier & Duru-Bellat, 2003).

La otra gran línea de investigación ligada a la composición social de los centros es la que indaga en los procesos de elección de centro como *causa* de la segregación escolar. Aquí podemos diferenciar las investigaciones que indagan en las causas objetivas y subjetivas de la segregación escolar. Las causas objetivas son las de naturaleza contextual e institucional que condicionan la elección de centro, como por ejemplo la segregación residencial (Wilson, 1987; Gorard & Smith, 2004), la proximidad de la

ordenación del sistema educativo a una lógica de casi-mercado escolar (Ball, 2003; Van Zanten, 2001), el peso del sector privado en la provisión del servicio (Fernández Enguita, 2008; Valenzuela et al., 2013) o los mecanismos de asignación de alumnado (Maroy, 2008; Alegre, 2017).

Las investigaciones que han estudiado los elementos subjetivos, en cambio, ahondan en los elementos motivacionales que decantan las preferencias y la elección de centro. Estas apuntan directamente a la concepción del capital social que aquí defendemos, en la medida que tal elección está vinculada a la búsqueda, más o menos reflexiva, de una posición de ventaja relativa en el campo educativo, siendo un factor clave de la segregación escolar (Ball, 2003; Van Zanten, 2007; Benito et al., 2014a). Las preferencias de las familias impulsan disposiciones homofílicas generalizadas, que no necesariamente van ligadas a la búsqueda explícita de perfiles sociales semejantes o superiores. También pueden derivarse de consideraciones parentales que tienen tal efecto, como considerar la idoneidad del clima escolar, la familiaridad con el resto de alumnado o las preferencias pedagógicas de los centros.

Tanto los procesos de elección de centro como la existencia del efecto composición ponen al descubierto el interés de fijarse, desde la sociología de la educación, en el impacto de la infraestructura relacional escolar sobre las dinámicas de reproducción de las desigualdades de clase. El reto es ampliar esta línea de investigación para comprender cómo se produce este efecto y, por lo tanto, cuáles son las condiciones de posibilidad para que se produzca. La mayor parte de las investigaciones han tratado el efecto composición como una especie de “caja negra” (Van Ewijk & Sleegers, 2010), y por ello es necesaria más evidencia empírica que nos permita comprender cuál es su naturaleza, ya sea mediante trabajos etnográficos, análisis de redes o encuestas que tengan en cuenta estas cuestiones, desarrollando y ampliando así las aportaciones ya existentes.

## Interacciones y vínculos entre alumnos

Abrir la “caja negra” del efecto composición pasa, necesariamente, por fijarse en lo que hemos llamado *substancia de la interacción*. Los efectos de la composición tienen que ver con las interacciones y los vínculos, fuertes o débiles, que se establecen entre alumnos, y que pueden modificar la circulación de la información, la configuración de disposiciones y de expectativas, y también el apoyo mutuo. Estos efectos directos de la composición, ligados a las interacciones y las redes relacionales y vinculares más concretas entre alumnos, evidencian la importancia de tener en cuenta cada centro como una infraestructura relacional determinada. Desde el sentido común, se tiende a dar por descontado que la incidencia de la composición escolar se da porque el alumnado establece lazos de amistad, es decir, vínculos fuertes, con alumnos *bastante más* o *bastante menos* capitalizados, pero también porque comparte y convive en el aula, por la mera interacción. Y ciertamente, la sistematicidad con la que se produce el efecto composición indica que se trata de un efecto que va más allá de la generación de capital social, aunque a diferencia de lo que dice el sentido común, se da sobretudo cuando hay contacto con los alumnos y alumnas más capitalizados, y no a la inversa. Es decir, que la infraestructura relacional escolar genera efectos por sí sola, sobretudo entre los alumnos que se mezclan con otros más capitalizados.

En este sentido, la particularidad de la *infraestructura relacional* en la escuela sería que la mezcla social tiene efectos (sobre el rendimiento y las expectativas de los alumnos) independientemente de que las interacciones que se producen en el aula se consoliden en el plano de la *estructura vincular*, en forma de capital social, entendido como vínculos interpersonales fuertes con expectativas y obligaciones recíprocas que perviven en el tiempo. También los vínculos débiles, como sucede en otros ámbitos (Granovetter, 1973; Azarian, 2010), provocan efectos que pueden acentuar el peso del

efecto composición. Así pues, una escuela socialmente heterogénea sería un espacio de reducción de las desigualdades *per se*: aunque no se llegara a generar *capital social* en términos de Bourdieu (porque, en la práctica, los alumnos no establecieran entre ellos vínculos fuertes con expectativas de reciprocidad), sí se producirían efectos en términos de *capital cultural*.

Durante los últimos años encontramos diversas investigaciones que se han fijado en esta cuestión mediante el análisis de la relación entre capital social y escuela, aunque, en general, se han orientado desde una concepción más cercana a las versiones del capital social de Putnam o Coleman. En este sentido, la dimensión más investigada es la del capital social familiar y comunitario (Dika & Singh, 2002), que no se fija en las interacciones en la escuela, sino en el impacto de este capital social externo sobre los resultados académicos y las expectativas de los alumnos. Estos estudios se fijan en aspectos como la implicación de la familia en la educación de sus hijos o la participación en asociaciones y actividades fuera de la escuela. Analizan, en realidad, la confluencia entre capital social y capital cultural, en tanto que se fijan en el impacto del simple acceso a información y a formas de apoyo en las expectativas y las disposiciones, que a su vez condicionan los resultados académicos (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995; Dika & Singh, 2002; Helliwell & Putnam, 2007; Behtoui & Neergaard, 2016). E incluso cuando sí se fijan en el capital social en la escuela, a veces tienen en cuenta únicamente la relación entre alumnos y profesores, no entre los mismos alumnos (Lindfors et al., 2018), o utilizan una definición muy laxa de capital social, que no analiza las redes concretas sino el clima de aprendizaje en genérico (Salloum et al., 2017). Por esto Lee (2014), como forma de superar este vacío, propone aplicar de manera combinada el análisis de redes sociales y el interaccionismo simbólico.

Es importante, también, poner en valor las aportaciones que sí se fijan específicamente en las *interacciones y vínculos entre alumnos en la escuela*. De la misma manera como en sociología urbana se ha observado como la mera cohabitación en un mismo vecindario no genera por sí sola interacción entre vecinos de diferentes niveles sociales, y todavía menos vínculos fuertes (Joseph et al., 2007, p. 382), tampoco la mezcla en la escuela implica automáticamente vínculos heterofílicos, como mostraron Hollingworth & Mansaray (2011) al identificar etnográficamente las limitaciones en las amistades y asociaciones forjadas entre diferentes. En una dirección parecida, se ha identificado como diferentes organizaciones escolares, por ejemplo, en relación con la clasificación de estudiantes por niveles, pueden modificar la potencial ventaja de la mezcla en los resultados de los menos capitalizados (Francis & Darity, 2021), o también como la configuración espacial del centro puede contribuir o dificultar que se desarrollen vínculos heterofílicos entre el alumnado (Allan & Catts, 2014).

Este interés por el grado en que los vínculos desarrollados son homofílicos o heterofílicos se ha formulado, generalmente, a partir de la diferenciación entre el llamado *bonding social capital* (vínculos con los que tienen características sociales parecidas) y *bridging social capital* (vínculos con los socialmente heterogéneos), sobre todo ligado al estudio de los resultados académicos de las minorías étnicas (Holland et al., 2007; Ryabov, 2009; Weller, 2010; Choudry et al., 2017). El objetivo de estas investigaciones es saber en qué medida, en los contextos socialmente heterogéneos, los alumnos de diferentes extractos sociales se benefician de un acceso a redes de amistad más capitalizadas (*bridging social capital*, que también puede incluir a los profesores) o se mantienen en redes socialmente homogéneas (*bonding social capital*). A la constatación general de que el capital social afecta positivamente a los resultados académicos, Ryabov (2009) apunta que tanto una como otra forma de capital pueden tener efectos positivos, especialmente para los estudiantes de familias inmigrantes, ya que, en el caso de los estudiantes de familias autóctonas, tener o no capital social, sea de un tipo u otro, es mucho menos relevante en términos de resultados.

Estas investigaciones, al margen de partir de una definición muy amplia de capital social, realizan una medición empírica basada en encuestas que no capturan más

que muy indirectamente las redes concretas y lo que en ellas sucede. Sitúan el foco, además, en los efectos a corto plazo en los resultados académicos, y los mecanismos que identifican son los ligados al acceso a información sobre recursos y oportunidades, los consejos o acompañamiento en los estudios o en las decisiones clave para el futuro, así como el bienestar y el soporte emocional (Stanton-Salazar & Spina, 2005; Jørgensen, 2017; Vandellannote & Demanet, 2021). Falta profundizar, en cambio, sobre lo que ocurre en las interacciones y los vínculos concretos. Como apunta Weller (2010, p. 885), las maneras alternativas como los jóvenes entienden, experimentan e invierten en sus identidades y redes nos obliga a tener presente su complejidad y diversidad.

Más allá del efecto directo de la composición sobre las interacciones y vínculos entre iguales en el aula, hay investigaciones que han profundizado en los efectos indirectos, que son aquellos que afectan al resto de actores escolares (familias y profesores) y a sus prácticas. En relación con las familias, estudios cualitativos sobre familias de clase media que llevan a sus hijos a escuelas heterogéneas han identificado la atención que prestan a que la mezcla sea “la adecuada” (Byrne, 2006) así como cierta ansiedad que las lleva a monitorizar más de cerca la educación y la trayectoria en el centro de sus hijas e hijos o a involucrarse más en los ámbitos de participación en la escuela, lo que a su vez repercute en que los docentes presten una atención más intensiva a estos alumnos (Crozier et al., 2008).

En relación con los profesores, se han estudiado las variaciones que pueden experimentar las prácticas pedagógicas y organizativas de las escuelas para ajustarse a su perfil de alumnos. El perfil social de las escuelas condiciona sustancialmente las expectativas académicas del profesorado (Brault et al., 2014; Trang & Hansen, 2021) y, en consecuencia, sus objetivos curriculares, pudiendo derivar así en proyectos pedagógicos diferenciados (Anyon, 1981). Desde las llamadas investigaciones de efectividad escolar se ha defendido que las escuelas, con las adecuadas condiciones pedagógicas y organizativas, pueden mejorar el clima escolar generando una atmósfera ordenada y orientada al aprendizaje (Creemers, 1994; Scheerens & Bosker, 1997). Desde posiciones críticas con estos estudios, en cambio, se ha señalado que la cuestión es más compleja y que la *cultura escolar* es el resultado de la interacción entre la *cultura oficial* de la escuela y la *cultura de los estudiantes* (Hatcher, 1998; Thrupp, 2001), de modo que el perfil social de los alumnos es clave para entender el proceso de adaptación de los docentes a su *ethos* cultural (Cervini, 2003).

Donde hay más camino por recorrer, como es comprensible dadas las dificultades metodológicas, es en el estudio de los mecanismos mediante los cuales diferentes interacciones y vínculos impactan no tanto a corto plazo, como hemos visto hasta ahora, sino a *medio y largo plazo*, en las futuras trayectorias académicas y laborales, y también en las futuras redes de amistad y contactos (en el capital social tal y como lo entendemos aquí). Son todavía incipientes y poco concluyentes los estudios que aporten luz sobre cómo las interacciones y vínculos desplegados en diferentes entornos de interacción derivan en diferentes trayectorias futuras.

Hay aportaciones sobre cómo el capital social, en un sentido amplio, impacta en el desarrollo de una identidad académica y profesional de los jóvenes universitarios, identificando el papel clave de las relaciones significativas que se establecen con profesores (Jensen & Jetten, 2015). También sobre la incidencia del “capital escolar amplio” en la probabilidad de acceder a los estudios superiores (Vandellannote & Demanet, 2021), o sobre el papel activo que juegan los jóvenes en la configuración de su capital social para negociar sus transiciones a la educación secundaria, primero, y a la educación superior o las oportunidades laborales, después (Holland et al., 2007). Estos estudios, no obstante, ni despliegan un análisis del medio y largo plazo ni profundizan en los vínculos concretos y la negociación intersubjetiva que se produce en la interacción, ya que se fundamentan en una medición genérica del capital social como confianza, seguridad y acceso a información.

Son muchos los interrogantes todavía abiertos. Aunque ya existe este camino fértil y en auge, así como una creciente conciencia del potencial de una sociología de la educación relacional (Lee, 2014), necesitamos abrir la “caja negra” del efecto composición, sus efectos más allá del rendimiento escolar, por ejemplo, sobre las expectativas, sobre las trayectorias académicas y laborales o sobre las redes sociales y sobre la generación de capital social. Necesitamos, en definitiva, seguir explorando y ampliando el análisis de la dimensión relacional en el ámbito escolar, un camino ineludible para seguir comprendiendo tanto los mecanismos reproductores de la escuela como sus potencialidades igualadoras.

## CONCLUSIONES

Aunque la dimensión relacional está muy presente en la propuesta teórica de Bourdieu, como hemos visto se trata de una relacionalidad estructural, que no hace referencia a interacciones concretas, sino que dibuja los juegos de fuerzas interconectados, los deslizamientos en las atribuciones y el reconocimiento de los capitales poseídos. Nos habla de las tensiones continuas y las relaciones de poder entre las posiciones del entramado social, en general, y de las instituciones sociales y los campos, en particular. Si a esta mirada le incorporamos la relacionalidad en un plano más substantivo, podemos explorar algunos aspectos que Bourdieu dejó de lado. Si el *habitus* representó un giro cultural en el análisis de clase, al incorporar la dimensión cultural no como un efecto sino como un elemento también estructurador de las posiciones, aspecto que incorporó por ejemplo el llamado *nuevo estudio de clase* anglosajón de los 2000, proponemos aquí un giro relacional alineado con la asociación diferencial como base a partir de la cual entender la estratificación social.

Ello implica situar el capital social en una posición más preponderante en el análisis de la reproducción intergeneracional de la desigualdad, desplazando, en cierta medida, la centralidad que toma el capital cultural en el conjunto de la obra de Bourdieu y, muy especialmente por lo que aquí nos ocupa, en las investigaciones sobre educación. En esta dirección, proponemos poner el foco en las interacciones sociales, entendidas como la condición de posibilidad que permite entender las lógicas de producción y reproducción del capital social, pero también del capital cultural. La *infraestructura relacional* la definimos como *los espacios de interacción institucionalizados*, es decir, espacios donde se organiza socialmente la interacción, entendida como el encadenamiento de acciones orientadas recíprocamente entre dos o más individuos, que permiten o generan las condiciones de posibilidad para la negociación y coordinación intersubjetiva y para la formación y mantenimiento de vínculos sociales. La entendemos como la base sobre la que se consolida la transmisión del capital cultural y el capital social, en el sentido que genera los nexos por los que pueden fluir cotidianamente los saberes y los afectos.

A día de hoy, la mayoría de investigaciones que ahondan en el impacto de la infraestructura relacional (principalmente, las investigaciones sobre el *efecto composición* y sobre el *capital social*) se centran en la adquisición de competencias escolares o en los resultados académicos. Estos estudios muestran que la infraestructura relacional más abierta o cerrada, homofílica o heterofílica, tiene un impacto medible, en el sentido que los entornos interaccionales con mezcla de orígenes sociales tienen un efecto igualador de los resultados. A nuestro parecer, esta línea de investigación tiene mucho camino por recorrer, concretamente en el estudio de los procesos y mecanismos sociales que llevan a estos efectos identificados a corto plazo y, también, la exploración de su impacto a medio y largo plazo. Son retos que demandan la combinación de análisis cuantitativos y cualitativo: desde la siempre difícil incorporación de las dimensiones relacional y longitudinal en encuestas cuantitativas, a la incorporación del laborioso análisis de redes o la orientación del trabajo cualitativo a la dimensión de las interacciones y los vínculos, también cuando sea posible de manera longitudinal. Aquí la diversidad de técnicas que se pueden complementar según el objetivo y el momento

también es grande (entrevistas, historias de vida, etnografías, observación, observación participante, etc.).

Con estas herramientas, el primer reto es entender los efectos a corto plazo, investigar *cómo* (mediante qué mecanismos) y *cuándo* (bajo qué condiciones) la infraestructura relacional tiene un impacto significativo sobre las competencias y los resultados inmediatos de los estudiantes. Para analizar el *cómo*, más allá de capturar sistemáticamente la foto genérica sobre el grado de homogeneidad o heterogeneidad social, necesitamos entender la morfología de las relaciones en las escuelas, el mapa de relaciones del aula o del centro: por ejemplo, en qué medida se configuran grupos y vínculos socialmente heterogéneos o socialmente homogéneos, cuáles son los vínculos fuertes y los vínculos débiles que establecen los diferentes perfiles de alumnos, o qué perfiles sociales ocupan posiciones periféricas y cuáles posiciones centrales.

Al margen de la morfología, también es preciso analizar la *substancia de las relaciones*. Es decir, qué sucede en los diferentes tipos de interacciones (haya o no vínculos fuertes) que se producen entre alumnos y entre grupos (sociales) de alumnos, en términos de negociación intersubjetiva: por ejemplo, cómo se modifican las expectativas académicas, los horizontes de futuro, las disposiciones escolares y culturales (también en términos de estilos y culturas juveniles), o cómo se da sentido a la diferencia y a las diferentes interacciones y vínculos. El reto es, en definitiva, identificar mediante qué mecanismos interaccionales y relacionales se produce la influencia de unos alumnos sobre otros (o de unos grupos sobre otros) en clave académica y de expectativas de futuro.

Este análisis del *cómo* nos ayudará a entender también el *cuándo*, es decir, bajo qué condiciones se producen un tipo u otro de efectos. Sabiendo, además, que más allá del análisis de la morfología relacional y de la substancia de las relaciones también será importante tener en cuenta la estructura organizativa de los centros (agrupación por niveles, atención a la diversidad, etc.) así como la actuación del profesorado (la acción pedagógica, en un sentido amplio). Asimismo, tenemos el reto de analizar cómo varía el efecto composición en función de diferentes “densidades” de mezcla social según clase social, etnicidad, momento migratorio o capital instructivo familiar.

En segundo lugar, además de abrir la caja negra del impacto de la infraestructura relacional a corto plazo, también es importante empezar a analizar más sistemáticamente los efectos a medio y largo plazo. Es decir, tenemos el reto de hacer estudios longitudinales, o en su defecto que incorporen el elemento longitudinal retrospectivamente, que tengan en cuenta la variable relacional, con el objetivo de entender mejor los efectos reales de diferentes infraestructuras relacionales en las futuras trayectorias académicas, de inserción laboral y de constitución de redes vinculares homofílicas o heterofílicas, de amistad o matrimonial, una vez finalizados los estudios e iniciada la trayectoria profesional.

Esta mirada la entendemos a partir de la mirada posicional al capital social, pero sin olvidar que pese a la potencia de la mirada de Bourdieu que concibe toda actividad humana a partir de la tensión entre los capitales que se ponen en juego, del valor posicional como dimensión fundamental de las relaciones humanas, esta no es una teoría holística. Es decir, el valor posicional deja fuera un valor de la educación en sí que va más allá de la mera adjudicación de posiciones en disputa.

La escuela es una institución clave en la configuración de la *infraestructura relacional* durante la infancia. Y en tanto que la infancia es la etapa de vida de mayor plasticidad y en la cual se fijan expectativas y vínculos que influyen en el futuro, creemos que avanzar en estas direcciones puede ayudar a entender su papel en la reproducción o mitigación de las desigualdades. Una función social fundamental de la escuela es su orientación en favor de la igualdad de oportunidades, que es la que justifica su inclusión en la cartera de servicios públicos universales, y que la convierte en una institución cuya capacidad de intervención pública para corregir desigualdades no tiene parangón. En el prólogo de *Los herederos*, sin embargo, Bourdieu afirma que “el origen social es, de todos los



determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes” (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970], p. 26). La cuestión es que, si aceptamos que el principal factor de reproducción es, efectivamente, el capital heredado por vía familiar, entonces la escuela es un factor con menor peso específico.

Hipotéticamente, el paso por la escuela puede ejercer tanto una influencia igualadora de las oportunidades de movilidad social como una influencia reproductora (y legitimadora de la reproducción). En este sentido, el hecho que continúe existiendo una incidencia importante de la reproducción intergeneracional de la desigualdad no significa, *per se*, que la escuela sea un dispositivo reproductor. Que los hijos de familias capitalizadas sufran menos fracaso escolar, o tengan más posibilidades de acceder a la universidad, no nos dicen en qué medida reflejan la incidencia explicativa del primer factor, el origen familiar, y en qué medida este ha sido reforzado o mitigado por un sistema educativo fuertemente focalizado en la igualación de oportunidades. Que el sistema educativo consiguiera anular plenamente el efecto reproductor del entorno interaccional más básico, vinculado a la familia de procedencia, requeriría un esfuerzo titánico, acaso quimérico. Y la teoría de la reproducción de Bourdieu, precisamente, favorece la confusión entre la atenuación y la neutralización de la reproducción intergeneracional de la desigualdad como proyecto político de la escuela.

Por eso argumentamos que la revisión de las aportaciones de Bourdieu que proponemos permite aproximarse al análisis de las desigualdades educativas de un modo más efectivo. En primer lugar, porque reconoce que los efectos del paso por el sistema educativo pueden ser más o menos igualitarios y más o menos reproductores o meritocráticos. En segundo lugar, porque a nivel analítico permite focalizar la atención en un aspecto no pedagógico, sino relacional, que tiene efectos (aun insuficientemente conocidos) sobre la (des)igualdad de oportunidades. Y en tercer lugar, porque a nivel epistemológico pone sobre la mesa una dimensión especialmente incómoda, por concreta, de la realidad social, sobre la que además hay una gran capacidad de incidencia política: cómo la infraestructura relacional que co-construimos y sobre la cual se constituye el tejido relacional de la sociedad impacta en la (des)igualdad de oportunidades.

## REFERENCIAS

- Addi, L. (2004). Pierre Bourdieu Revisité. La Notion de Capital Social. En *L'anthropologie du Maghreb. Lecture de Bourdieu, Geertz, Gellner et Berque* (pp. 141-153). Paris: Awal Ibis Press.
- Alegre, M. A. (2017). *Polítiques de tria i assignació d'escola: Quines efectes tenen sobre la segregació escolar?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill-Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Allan, J., & Catts, R. (2014). Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217-228. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.863829>
- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42. <https://doi.org/10.2307/1179509>
- Azarian, R. (2010). Social ties: Elements of a substantive conceptualization. *Acta Sociologica*, 53(4), 323-338. <https://doi.org/10.1177/0001699310379437>
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market*. Londres: Routledge Falmer.
- Baranger, D. (2000). Sobre Estructuras y Capitales: Bourdieu, El Análisis de Redes y La Noción de Capital Social. *Revista de Antropología Avá* (2), 41-43.



- Baudelot, C., y Establet, R. (1976 [1971]). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Behtoui, A., & Neergaard, A. (2016). Social capital and the educational achievement of young people in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 947-969. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1013086>
- Benito, R., Alegre, M. A., & González, I. (2014a). School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, 29(3), 397-420. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844858>
- Benito, R., Alegre, M. A., & González, I. (2014b). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school Systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134. <https://doi.org/10.1086/672011>
- Bernstein, B. (1988[1971]). *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas (I y II)*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bottero, W. (2005). *Stratification: Social Division and Inequality*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bottero, W. (2009). Relationality and social interaction. *The British Journal of Sociology*, 60(2), 399-420. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01236.x>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Colin.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En R. Arum y I. Beattie (Edits.), *The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education* (pp.56-68). Nueva York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1980). Le Capital Social: Notes Provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3, 2-3.
- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1988 [1979]). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2001 [1983]). Las formas de capital. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 31-164). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2013 [1989]). *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2009 [1964]). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005[1992]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- Brault, M. C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Byrne, B. (2006). In search of a "Good Mix": "Race", class, gender and practices of mothering. *Sociology*, 40(6), 1001-1017. <https://doi.org/10.1177/0038038506069841>

- Caldas, S., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544583>
- Cantó-Milà, N., González, I., Martínez, R., Moncunill, M., y Seebach, S. (2021). Distanciamiento social y COVID-19. Distancias y proximidades desde una perspectiva relacional. *Revista de Estudios Sociales*, (78), 75-92. <https://doi.org/https://doi.org/10.7440/res78.2021.05>
- Cardenal, M. E. (2006). La universidad como dispositivo de colocación social: movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación*, (341), 281-299. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165165&orden=0&info=link>
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 72-98.
- Choudry, S., Williams, J., & Black, L. (2017). Peer relations and access to capital in the mathematics classroom: a Bourdieusian social network analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 1037-1053. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1245129>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure), S95-S120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Congressional Printing Office. [https://doi.org/10.1016/0038-0121\(69\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0038-0121(69)90029-9)
- Creemers, B. (1994). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. En D. Reynolds, B. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Shaffer, S. Stringfield, & C. Teddlie, *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 189-203). Oxford: Pergamon.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272. <https://doi.org/10.1080/01425690801966295>
- Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 23(2), 357-374.
- De Fraine, B., Van Damme, J., Van Landeghem, G., Opdenakker, M.C., & Onghena, P. (2003). The Effect of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal*, 29(6), 841-859.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543072001031>
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 432-469.
- Fernández Fernández, J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers*, 98(1), 33-60. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n1.342>
- Field, J. (2008). *Social Capital*. London & New York: Routledge.
- Francis, D. V., & Darity, W. A. (2021). Separate and unequal under one roof: How the legacy of racialized tracking perpetuates within-school segregation. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 7(1), 187-202. <https://doi.org/10.7758/RSF.2021.7.1.11>

- Gorard, S & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 4(1), 15-28.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Gutiérrez, A. B. (2008). Redes e intercambio de capitales en condiciones de pobreza: dimensión relacional y dimensión vincular. *Redes. Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, 14(4), 1-17.
- Gutiérrez, A.B. y Assusa, G. (2019). Estrategias de inserción laboral y capital social. Un estudio sobre jóvenes de clases populares en Córdoba, Argentina. *Última Década*, 27(51), 160-191. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362019000100160>
- Hatcher, R. (1998). Social justices and the politics of school effectiveness and school improvement. *Race, ethnicity and Education*, 1(2): 267-289. <https://doi.org/10.1080/1361332980010208>
- Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2007). Education and social capital. *Eastern Economic Journal*, 33(1), 1-19. <https://doi.org/10.1057/eerj.2007.1>
- Holland, J., Reynolds, T., & Weller, S. (2007). Transitions, networks and communities: The significance of social capital in the lives of children and young people. *Journal of Youth Studies*, 10(1), 97-116. <https://doi.org/10.1080/13676260600881474>
- Hollingworth, S., & Mansaray, A. (2012). Conviviality under the Cosmopolitan Canopy? Social mixing and friendships in an urban secondary school. *Sociological Research Online*, 17(3). <https://doi.org/10.5153/sro.2561>
- Jensen, D. H., & Jetten, J. (2015). Bridging and bonding interactions in higher education: Social capital and students' academic and professional identity formation. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00126>
- Jørgensen, C. H. R. (2017). 'Peer social capital' and networks of migrants and minority ethnic youth in England and Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 566-580. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1131144>
- Joseph, M. L., Chaskin, R. J., & Webber, H. S. (2007). The Theoretical Basis for Addressing Poverty Through Mixed-Income Development. *Urban Affairs Review*, 42(3), 369-409.
- Landrier, S., & Duru-Bellat, M. (2003). Investigating school mix effects in French secondary schools. A quantitative and qualitative research. *European Conference on Educational Research*. Hamburg.
- Lauder, H., & Hughes, D. (1990). Social inequalities and differences in school outcomes. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 37-60.
- Lauder, H., Kounali, D., Robinson, T., Goldstein, H., & Thrupp, M. (2007). *Social Class, Pupil Composition, Pupil Progress and School Performance: an Analysis of Primary Schools*. Bath: University of Bath.
- Lee, M. (2014). Bringing the Best of Two Worlds Together for Social Capital Research in Education: Social Network Analysis and Symbolic Interactionism. *Educational Researcher*, 43(9), 454-464. <https://doi.org/10.3102/0013189X14557889>
- Lin, N. (1982). Social Resources and Instrumental Action. En P. V. Marsden, & N. Lin (Eds.), *Social Structure and Network Analysis* (pp. 131-145). Beverly Hills: Sage.
- Lin, N. (2004). *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge UP.
- Lin, N., Fu, Y. C., & Hsung, R. M. (2001). Position generator: A measurement for social capital. En N. Lin, K. Cook, & R. S. Burt (Eds.), *Social Capital: Theory and Research* (pp. 51-87). Nueva York: Cambridge UP.

- Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 368-381. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1389758>
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? Profesorado. *Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 3-14.
- Martín Criado, E. (2012). El fraude del capital social. Consideraciones críticas en torno a 'E Pluribus Unum'. *Revista Española de Sociología*, (17). <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65297>
- Nash, R. (2003). Is the School Composition Effect Real? A Discussion with Evidence from the UK PISA Data. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441-457.
- Opendakker, M. C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between School composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432.
- Opendakker, M.-C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., & Onghena, P. (2002). The Effect of Schools and Classes on Mathematics Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), 399-427.
- Pastor, J. M., y Peraita, C. (2014). La inserción laboral de los universitarios españoles. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 252-266. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5144590.pdf>
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24. <https://www.jstor.org/stable/223472>
- Putnam, R. D. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect*, 13(Spring), 35-42.
- Ramírez Plascencia, J. (2005). Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta Republicana Política y Sociedad*, 4(4), 21-36.
- Ryabov, I. (2009). The role of peer social capital in educational assimilation of immigrant youths. *Sociological Inquiry*, 79(4), 453-480. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00300.x>
- Salloum, S., Goddard, R., & Larsen, R. (2017). Social capital in schools: A conceptual and empirical analysis of the equity of its distribution and relation to academic achievement. *Teachers College Record*, 119(7), 1-29. <https://doi.org/10.1177/016146811711900706>
- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Friedman, S., Laurison, D., Miles, A., Snee, H., & Taylor, M. (2014). On Social Class, Anno 2014. *Sociology*, 49(6), 1011-1030. <http://doi.org/10.1177/0038038514536635>
- Sayer, A. (2001). *What Are You Worth? Recognition, Valuation and Moral Economy*. British Sociological Association annual conference, Manchester, April 2001. <https://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/sayer-what-are-you-worth.pdf>
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Skeggs, B. (2004). Exchange, value and affect: Bourdieu and 'the self'. *Sociological Review*, 52(2), 75-95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00525.x>
- Stanton-Salazar, R. D., & Dornbusch, S. M. (1995). Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-Origin High School Students. *Sociology of Education*, 68(2), 116-135. <https://www.jstor.org/stable/2112778>

- Stanton-Salazar, R. D., & Spina, S. U. (2005). Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth and Society*, 36(4), 379-417. <https://doi.org/10.1177/0044118X04267814>
- Swain, N. (2003). Social Capital and its Uses. *Sociology. European Journal of Sociology*, 44(2), 185-212.
- Thrupp, M. (1995). The School Mix Effect: The History of an Enduring Problem in Educational Research, Policy, and Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 183-203.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7-40.
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School Composition and Peer Effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Trang, K. T., & Hansen, D. M. (2021). The Roles of Teacher Expectations and School Composition on Teacher-Child Relationship Quality. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 152-167. <https://doi.org/10.1177/0022487120902404>
- Valenzuela, J. P.; Villaroel, G. y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113-131. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.2.2013.17>
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on Student achievement. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF
- Van Zanten, A. (2005). Bourdieu as education policy analyst and expert: A rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 671-686. <https://doi.org/10.1080/02680930500238887>
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110245A>
- Vandelannote, I., & Demanet, J. (2021). "What's High School Got to do With It?" Secondary School Composition, School-Wide Social Capital and Higher Education Enrollment. *Research in Higher Education*, 62(5), 680-708. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09617-5>
- Weller, S. (2010). Young people's social capital: Complex identities, dynamic networks. *Ethnic and Racial Studies*, 33(5), 872-888. <https://doi.org/10.1080/01419870903254653>
- Wilson, W. J. (1987). *The truly disadvantaged. Inner city, the underclass and public policy*. Chicago: University of Chicago Press.

## NOTA BIOGRÁFICA

**Roger Martínez** es Licenciado en ciencias de la información y en ciencias políticas y sociología, y doctor en sociología (UAB, 2007). Actualmente es profesor de los Estudios de Artes y Humanidades de la Universidad Oberta de Catalunya y miembro del grupo de investigación PROTCIS (Procesos de Apertura Cultural y Social) en la misma universidad. Sus áreas de interés son la confluencia entre desigualdades sociales y cultura popular, sobre todo en relación con los estilos juveniles y el consumo cultural.

**Isaac González Balletbò** es Licenciado en sociología y doctor en políticas públicas y transformación social (UAB, 2010). Ejerce como profesor de los Estudios de Artes y Humanidades de la Universidad Oberta de Catalunya y es miembro del grupo de investigación PROTCIS (Procesos de Apertura Cultural y Social) en la misma universidad. Sus áreas de interés son la segregación escolar, las desigualdades de clase en el acceso a las políticas sociales y la relevancia de las interacciones y vínculos sociales en la movilidad social.

**Ricard Benito Pérez** es Licenciado en sociología y doctor en políticas públicas y transformación social (UAB, 2017). Es profesor del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona y miembro del grupo de investigación PROTCIS (Procesos de Apertura Cultural y Social) de la Universitat Oberta de Catalunya. Sus áreas de interés son los procesos de segregación escolar y su relación con las desigualdades de clase.