

## Editorial

# ¿Qué queda hoy de *Los herederos* y *La reproducción* (1964-1971)? Preguntas, métodos, conceptos y recepción de una sociología de la educación\*

## *What is left of The Inheritors and Reproduction in Education, Society and Culture (1964-1971)? Questions, methods, concepts, and reception of a sociology of education*

Jean-Claude Passeron

École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia.  
jeanclaudepasseron22@gmail.com

## RESUMEN

Este texto revisita el contexto de producción de *Los herederos* y *La reproducción*, sus influencias, sus conceptos y métodos, sus aportaciones y resultados, y su recepción y difusión. Estas obras se gestaron en un contexto de revitalización de la sociología francesa tras la Segunda Guerra Mundial, conectando con debates previos sobre la “cuestión escolar” y con la experiencia escolar y social de sus autores. Recuperando críticamente elementos de Durkheim, Weber y Marx, de otras disciplinas y de otros sociólogos contemporáneos, y combinando diversos métodos, produjeron una descripción y explicación de la relación entre origen social y éxito escolar y sirvieron de base para la renovación epistemológica propuesta por sus autores. Aunque generaron reacciones múltiples y cambiantes, debates más ideológicos que técnicos, contrasentidos y estereotipos, mostraron la importancia de la “herencia cultural” y el “capital cultural” en la desigualdad de oportunidades escolares, avivando el debate sobre la relación entre sociología y reforma social.

**Palabras clave:** Los herederos, La reproducción, sociología de la educación, desigualdades educativas, reproducción.

## ABSTRACT

This text revisits *The Inheritors and Reproduction in Education, Society and Culture's* context of production, influences, concepts and methods, contributions and results, and reception and diffusion. These works were developed in a context of revitalisation of French sociology after World War II, connecting with previous debates on the “*question scolaire*” and the authors’ own educational and social experiences. Critically recovering elements from Durkheim, Weber, and Marx, from other disciplines and other contemporary sociologists, and combining different methods, they produced a description and explanation of the relation between social origin and academic success and served as a basis for the epistemological renovation proposed by the authors. Although they entrained multiple

Sugerencia de cita / *Suggested citation*: Passeron, J.-C. (2022). ¿Qué queda hoy de *Los herederos* y *La reproducción* (1964-1971)? Preguntas, métodos, conceptos y recepción de una sociología de la educación. *Revista Española de Sociología*, 31 (3), a114. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.114>

\* Este texto se publicó en el libro colectivo *Sociologues et sociologies. La France des années 60* (París, L'Harmattan, 2005), dirigido por Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert y Anne-Marie Sohn, y tiene su origen en la contribución de Passeron en las Jornadas “Los conceptos elaborados en el periodo 1945-1975”. Agradecemos al autor y a la editorial L'Harmattan su permiso para traducirlo. Se han incorporado algunas modificaciones posteriores introducidas por el autor. Traducción: Javier Rujas.

and changing reactions, ideological rather than technical debates, misunderstandings and stereotypes, they showed the importance of “cultural inheritance” and “cultural capital” in inequality of educational opportunities, vivifying the debate on the relation between sociology and social reform.

**Keywords:** The Inheritors, Reproduction in Education, Society and Culture, sociology of education, educational inequality, reproduction.

He intentado restituir aquí alguna información historiográfica, a partir de mis notas de docencia, de documentos de investigación de los años 1960 y, sobre todo, de simples recuerdos de conversaciones con otros investigadores; recuerdos también de lecturas de libros y de reseñas de esa época o de encuentros con distintas audiencias (universitarias o no) en debates públicos. Me situó, así, en el marco de las preguntas tercera y cuarta planteadas por J.-L. Robert en su introducción a la Jornada de estudios sobre “los conceptos elaborados en el periodo 1945-1975”, a saber: el análisis “de un procedimiento que buscaba ser científico con sus métodos, sus preguntas, sus objetos, sus fuentes y sus conclusiones” (Robert, 2002); pero también en el marco del seguimiento, durante dos décadas, de la “difusión y apropiación de los conceptos” que concernían en primer lugar a la sociología de la educación y la cultura (Robert, 2002). Respondo así a varias de las cuestiones que planteaba Jean-Michel Chapoulie en su introducción o para las que apelaba a mi memoria. Pero no entro en el recuerdo de mis relaciones personales con Bourdieu durante los doce años de colaboración estrecha en los que elaboramos una sociología de la educación que nos era fundamentalmente común y que lo siguió siendo a pesar de nuestra divergencia epistemológica después de 1972, puesto que he ofrecido una aproximación en un artículo reciente (Passeron, 2002).

## ENTRAR EN SOCIOLOGÍA EN LOS AÑOS 1950-1960

### Teorías

Retomando la historia de los trabajos sociológicos y de sus fuentes, Jean-Michel Chapoulie señala con razón que el reinicio de la sociología francesa a partir de 1945 “no se hizo apoyándose en la herencia durkheimiana” (Chapoulie, 1991), entonces “dejada en el olvido y el abandono”, añadiría yo citando a Lévi-Strauss<sup>1</sup>. Tiene razón en lo que concierne a la mayoría de los campos de investigación empírica que se abrieron entonces en Francia, a menudo gracias al recientemente creado CNRS<sup>2</sup>, bajo el impulso de universitarios como Friedmann, Le Bras, Stoetzel, Gurvitch o Aron, y más tarde Touraine, Crozier, etc. Pero en sociología de la escuela o de la movilidad social, relacionada con la anterior, me parece que la cuestión se plantea de forma distinta, debido al lugar central que Durkheim concedió a la educación en su teoría de los hechos sociales.

En el plano de la organización de los conceptos en *teoría*, el origen de las investigaciones empíricas realizadas en sociología de la educación era durkheimiano al menos por su método y sus hipótesis; y ello no solo en nuestro equipo, en el Centre

1 Claude Lévi-Strauss lo decía en el epígrafe nostálgico que situaba al inicio del primer volumen de su *Antropología estructural* (Lévi-Strauss, 1958). Este abandono, añadía, se explicaba “menos por la ingratitud que por la triste persuasión en la que estamos de que la empresa excedería hoy nuestras fuerzas”.

2 El Centre National de la Recherche Scientifique, equivalente a nuestro CSIC, se creó en 1939. (Nota del traductor)

de Sociologie Européenne<sup>3</sup>, que reivindicaba explícitamente esta filiación, sino también en los primeros grupos de investigadores del CNRS de los que éramos contemporáneos Bourdieu y yo: Viviane Isambert-Jamati en su análisis sociológico de las pedagogías o un precursor de la sociología de la formación profesional como Pierre Naville; también los primeros análisis de cohortes de alumnos en primaria y secundaria realizados por el INED se inscribían en la tradición de una estadística del cruce de variables que Durkheim había entronizado en sociología con *El suicidio* (1897)<sup>4</sup>. Bourdieu y yo habíamos elegido el trabajo de recopilación y análisis de datos de encuesta o de censos para romper con el modo de reflexión que la agregación de filosofía imprimía entonces casi irreversiblemente en el espíritu de quienes la superaban<sup>5</sup>. Uno o dos años de preparación en las recetas de la disertación bastan para ello, bromeábamos, pero cuántos años de trabajo de campo, de lecturas especializadas, de análisis metódicos de datos empíricos son necesarios para poder liberarse de sus esquemas retóricos y de sus modos de conceptualización, todos igual de reacios al espíritu de investigación<sup>6</sup>. Esta formación, como el paso por la Escuela Normal Superior (ENS), desviaba, en mi opinión, de la investigación sociológica, tanto a quienes habían fracasado en ella tras la dura ascesis de la *khâgne* como a quienes no se recuperaban mejor de haber tenido éxito en ella, marcados también, y quizá más, por el ritualismo de esta preparación para la erudición letrada del pasado. Desde 1955, me parece, las generaciones que entraron en la investigación en ciencias sociales tras la Liberación comenzaron a repudiar la antigua reverencia hacia las “humanidades clásicas”, siempre tan soberanamente seguras de su derecho a regentar las ciencias del hombre, sin rozarse con su práctica. La mayor parte de los investigadores de nuestras disciplinas comenzaban a conocer al mismo tiempo la influencia de corrientes y escuelas aparecidas antes de la guerra que habían querido dar una forma más científica, menos literaria y filosófica, a la construcción de una inteligibilidad propia de las ciencias sociales —pero repudiando con igual firmeza

3 El Centre de Sociologie Européenne (CSE) fue creado por Raymond Aron en 1960, en el marco de la Sección VI<sup>a</sup> de la École pratique des hautes études (EPHE), que se convertiría en 1975 en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Bourdieu fue secretario del centro desde sus inicios, pero en 1968, tras la ruptura con Aron, crea el Centre de Sociologie de l'Éducation et la Culture (CSEC). Tras obtener la cátedra del Collège de France en 1981 y tras la muerte de Aron en 1983, Bourdieu recupera esta denominación para su grupo de investigación. En la actualidad el CSE sigue funcionando, aunque en 2010 se fusionó con el Centre de Recherches Politiques de la Sorbonne (CRPS) bajo el nombre de Centre Européen de Sociologie et de Science Politique (CESSP). (Nota del traductor).

4 El Institut National d'Études Démographiques (INED) es una institución pública dedicada al estudio de la población francesa. Creado en 1945, fue dirigido por el economista y estadístico Alfred Sauvy y estuvo vinculado al nacimiento de la “escuela demográfica francesa”. El sociólogo Jean Stoetzel, que se especializó en Estados Unidos en las encuestas de opinión y fundó en 1938 el Institut Français d'Opinion Publique (IFOP), tuvo en esta institución un papel importante, donde dirigió la sección de psicología social. Su entonces adjunto, Alain Girard, desarrolló diversas investigaciones de referencia, entre las que se encuentran los estudios longitudinales sobre trayectorias y resultados escolares mencionadas aquí por Passeron, publicadas en la revista del INED (*Population*) y realizadas con Henri Bastide, Paul Clerc y Guy Pourcher. (Nota del traductor)

5 La agregación es como se denomina en Francia a las oposiciones de acceso al profesorado de enseñanza secundaria. Se accede a ellas fundamentalmente a través de las Escuelas Normales Superiores, *grandes écoles* a las que se entra tras superar una preparación específica tras el bachillerato en las llamadas *classes préparatoires* y que dispensan una enseñanza muy selectiva. Las *classes préparatoires* literarias, que preparan para letras clásicas y modernas, se suelen llamar *hypokhâgne* (primer curso) y *khâgne* (segundo curso). Bourdieu, Passeron y otros sociólogos de su generación pasaron por esta formación —y ejercieron algunos años como profesores de instituto— antes de entrar en la docencia universitaria o en el mundo de la investigación. (Nota del traductor)

6 La disertación es un ejercicio académico típico del modelo educativo francés que consiste en una redacción escrita, desarrollada y argumentada en respuesta a una pregunta (*problématique*). Sigue generalmente un mismo esquema: introducción, argumentación en dos o tres partes (eco de la secuencia hegeliana tesis-antítesis-síntesis) y conclusión. Ha sido, y sigue siendo en buena medida, el modelo de ejercicio escolar por excelencia en Francia: se enseña desde la educación secundaria y se ejercita especialmente en bachillerato, pues suele ser uno de los formatos de ejercicio (junto con el comentario de texto o el estudio de documentos) entre los que elige el alumnado en la mayoría de las materias en el examen de selectividad francés (*Baccalauréat*, también conocido como *Bac*). Se introdujo formalmente a mediados del siglo XIX y se mantiene hoy, aunque sea a menudo criticado. Bourdieu, de hecho, escribía en 1967: “Por su inercia propia, la Escuela transporta categorías y modelos de pensamiento pertenecientes a distintas épocas: así, obedeciendo las reglas de la disertación en tres puntos, los escolares franceses son todavía contemporáneos de Santo Tomás” (“Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée”, *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 3, p. 367-388, 1967), y empezaba este mismo artículo recuperando la crítica de Levi-Strauss, en *Tristes trópicos*, a este modelo de razonamiento escolar: “empecé a aprender que todo problema, grave o fútil, puede liquidarse aplicando un método, siempre idéntico, que consiste en oponer dos visiones tradicionales de la cuestión; en introducir la primera con justificaciones de sentido común y después destruirlas por medio de la segunda; finalmente, rechazar ambas gracias a una tercera que revela el carácter igualmente parcial de las dos anteriores [...] Cinco años en la Sorbona se reducen al aprendizaje de esta gimnástica cuyos peligros son sin embargo manifiestos. Primero, porque el resorte de estas recomposiciones es tan simple que no existe problema que no pueda abordarse de este modo. [...] No solo el método ofrece un *passé-partout*, sino que incita además a no percibir en la riqueza de los temas de reflexión más que una forma única”. (Nota del traductor)

la epistemología positivista de los “naturalismos” y de los evolucionismos del siglo XIX—.

Descartando afiliarnos a las sectas filosóficas de la fenomenología, el existencialismo o la ontología heideggeriana, así como al marxismo de doctrina o de militancia —opciones que conducían entonces a cerrarse a los desarrollos contemporáneos de la investigación científica—, no aspirábamos tampoco a convertirnos en historiadores de la filosofía, a pesar de nuestra admiración de discípulos por Martial Guéroult o Jules Vuillemin; ni en filósofos de la ciencia, pese al papel que desempeñaron entonces Bachelard o Canguilhem en nuestra formación epistemológica. Con ayuda de la etnología y el psicoanálisis, la filosofía, en su definición universitaria, se deslizaba suavemente de su pedestal, restaurada en materiales de reutilización por Sartre alrededor de los años 1945, antes de que el filósofo se zambullera en las contiendas morales y políticas del siglo, en las que se afirmó como el referente intelectual más importante, al menos hasta 1968. Tras dos generaciones (y las rupturas de dos guerras mundiales), el fulgor intelectual de la Escuela durkheimiana se marchitaba al tiempo que se agotaba el poder que había tenido para renovar los programas de todas las ciencias sociales al inicio del siglo XX, hasta convertirse en ciencia-reina. Pero el programa de objetivación de los “hechos sociales” propuesto en *Las reglas del método sociológico* (1895), así como la teoría de la educación que irriga todos los trabajos de Durkheim, quedaban a disposición del lector francés, invitando siempre a los sociólogos a describir prioritariamente cómo se transmiten, de una generación a otra, las formas y representaciones de la cultura de un grupo, a través de las distintas instancias y agentes de socialización —familiar o escolar, difusa u organizada—; tanto en la larga duración de las tradiciones pedagógicas o religiosas como en la historia institucional de los sistemas escolares. Descritas en sus características contrastadas y en sus parentescos funcionales, las diferentes formas históricas de la educación planteaban a la vez el problema de las causas y de las funciones de la “reproducción” sociocultural, correlativo al de las condiciones históricas en las que aparecían las rupturas pedagógicas más revolucionarias o con efectos más duraderos sobre el conjunto de la sociedad.

Es cierto que a medida que concebíamos, realizábamos y analizábamos los primeros estudios llevados a cabo en el Centre de Sociologie Européenne (1961-1965), nuestros trabajos manifestaban también una reacción contra el holismo de una “normatividad” indivisible, que había llevado a Durkheim a situar sus análisis de la educación y de la socialización en el nivel de la sociedad global y, finalmente, como en *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912), en el marco de una “conciencia colectiva” indivisa: es decir, en el nivel de las representaciones *compartidas por todos* o de las pedagogías que habían marcado sucesivamente, pero de una forma supuestamente *uniforme*, cada fase de la historia de un sistema escolar en una cultura nacional. Encontramos el ejemplo más claro de ello (con *La evolución pedagógica en Francia*, 1899; Durkheim, 1938<sup>7</sup>) en la precisión del seguimiento histórico de Durkheim de los *formalismos escolares* constituidos y perpetuados por la institución francesa, bajo modalidades ciertamente distintas (“lógicas” en la edad de las filosofías medievales, después “retóricas” tras la Contrarreforma), pero siempre emparentadas en su sumisión a formas minuciosamente estandarizadas, de las pedagogías escolásticas a las de los colegios jesuitas y los liceos dedicados al culto de las “humanidades clásicas” o a la retórica de las clases magistrales de las universidades de la Tercera República.

Las expectativas no-durkheimianas de nuestras hipótesis no nos venían de los teóricos americanos entonces más influyentes (Parsons, Merton) o de los antropólogos de la escuela “culturalista”, sino de la lectura de Marx y de Weber, que enseñábamos entonces Bourdieu y yo en la universidad. Weber, sobre todo, con su método de construcción de los “tipos ideales”, que le había conducido a distinguir a la vez cuatro “tipos puros” de “orientaciones de la acción”, cuya composición en “tipos mixtos” permitía describir una diversidad de *ethos* y de *habitus*, de “conductas de vida”, de agrupamientos, de

7 Traducido en español como *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (Editorial La Piqueta, 1982; reeditado por Morata en 2020). (Nota del traductor)

jerarquías o de “legitimidades”, de secuencias variadas que puntuaban la “rutinización” del carisma o de “tensiones”, históricamente variables, entre esferas de actividad. Pero Marx también, que —en sus obras histórico-sociológicas de mitad de carrera— había establecido como principio de todas sus explicaciones históricas una “lucha de clases”, incesante, multiforme y móvil, asociando así íntimamente la historia social a la historia económica; la lucha de clases no era presentada en estos textos de análisis narrativo como una máquina inexorablemente regulada por una *lógica dialéctica*, sino como una serie enmarañada de “antagonismos sociales” entre clases, fracciones u “órdenes estatutarios”, analizados a la vez a partir de la contradicción o de la alianza de sus intereses económicos y de la de sus orientaciones simbólicas o políticas.

Era algo generalmente admitido entonces en Francia, entre los sociólogos recientemente convertidos a la investigación cuantitativa, que Weber, muy incompletamente y a menudo mal traducido, era ilegible e inútil. En cuanto a Marx, preso del lenguaje acartonado de las organizaciones que lo invocaban o de las polémicas oscuras de los marxólogos sobre el “joven Marx” y la “ruptura epistemológica” de las *Tesis sobre Feuerbach*, radical para unos, negada por otros, su patronazgo no inspiraba nunca a sus discípulos, a principios de los años 1960, proyectos de investigación empírica sobre los antagonismos de clase, salvo en forma de buenas pero vanas intenciones. Los investigadores marxistas no debían mencionar más que por alusiones prudentes y con las reservas habituales las investigaciones contemporáneas de investigadores heterodoxos, incluso cuando podían enriquecer la teoría marxista con aportaciones científicas sobre el trabajo industrial o la sociología de la clase obrera. De ahí que, cuando se publicó *Los herederos*, pudiese verse a intelectuales marxistas, a veces sociólogos, descubrir con sorpresa que esta obra basada en encuestas estadísticas merecía un principio de aprobación: “Pese a sus debilidades y sus carencias teóricas”, pude leer en una reseña, nuestro equipo de investigación había desempeñado al menos un papel útil de “conservatorio teórico del concepto de clase social” abandonado por todos los demás sociólogos sometidos a la ideología burguesa (salvo Gurvitch quizá, Friedmann y Naville —aunque estaba marcado como “trotskista”— o Dumazedier, sospechoso de regresión populista). Pero en la deriva de los *revivals* marxistas o marxistas-leninistas de después del 68, este reconocimiento se borró rápido en pro de la denuncia mecánica del “reformismo” pedagógico de Passeron y del “arribismo” académico de Bourdieu.

Los otros programas teóricos que organizaban nuestras investigaciones eran de lo más variados, provenientes de disciplinas vecinas en las que habían aparecido, desde antes de la guerra, nuevas hipótesis o síntesis. Por ejemplo, en la historia cuantitativa proveniente de Simiand y Labrousse, con el análisis sistemático de “series”; o en la historia social desarrollada por la École des Annales, con su ambición de reconstruir una “historia total” extendiendo sus reconstituciones de “mentalidades” con el análisis en profundidad de “casos” particulares, datados y localizados. En lingüística o en antropología también, con el interés, común a estas dos disciplinas en plena renovación, de identificar comparativamente las estructuras sincrónicas o diacrónicas de las lenguas y las culturas. Finalmente, en el análisis semiológico, con su exploración de los distintos sistemas de “signos” o de “símbolos” cuya transparencia descriptiva extendió durante un tiempo a todas las ciencias sociales el metalenguaje de la “comunicación” o de la “enunciación”. O, por último, en el análisis económico, con sus construcciones de “modelos” matemáticos que instituían una relación entre la conceptualización y la observación de datos empíricos completamente distinta de la que establecía la experimentación en su forma canónica.

## Investigaciones

En cuanto a los métodos de investigación empírica, se trataba de reevaluar los efectos sociológicos de la llegada a Europa desde 1945 de las técnicas y objetivos de

investigación tal y como los definía la noción americana de *survey*, en el sentido en que la influencia de Lazarsfeld la divulgó en Francia. Entre 1945 y 1960, esta sociología, que se definía por la estandarización de los instrumentos de medida, multiplicó los ámbitos de investigación sociográfica, a riesgo a menudo de acumular monografías autosuficientes. Era necesario, en nuestra opinión, utilizar, adaptar, desarrollar las potencialidades de la prueba estadística que abrían las formas del cuestionario y del planteamiento de preguntas a una muestra o los datos de fuentes secundarias, así como las tecnologías lógico-matemáticas de tratamiento de las variables. Pero había también, como lo había hecho Simiand refinando la metodología durkheimiana del *Suicidio*, que asociar, en un *planteamiento interpretativo* coherente, la medida de la “significatividad estadística” de las correlaciones observadas a la reconstitución de su “significación sociohistórica” en el contexto de los hechos en el que se observaban. Las primeras formulaciones de la imposibilidad (histórica o geográfica) de hacer variar sistemáticamente, en un análisis cruzado, todos los valores de las variables medidas se encuentran, de hecho, en Simiand, quien recogía el irrealismo sociológico de los formalismos operativos llevados al absurdo tomando el ejemplo de una investigación sobre los comportamientos de “camellos transferidos al Polo Norte” que los compararía con los de “renos desplazados al Sahara”. El investigador corre entonces tras un espejismo, el de creer poder arrancar a todo “contexto” la interacción estadística de “variables puras”, librándolas del “efecto de estructura” (como lo bautizaron en el INSEE) que deriva, en el censo de una población real o en una muestra no “razonada”, de la composición “singular” de los valores de las variables observadas<sup>8</sup>. Maurice Halbwachs retomó la “paradoja de Simiand” para denunciar, él también, la abstracción que engendra la búsqueda de la pureza estadística “como si, para estudiar los rasgos demográficos de un país, hubiese que partir de una población que no es la de ningún país [...] Igual que el *homo economicus*, tal *homo demographicus* es una abstracción demasiado cuidadosamente despegada de la realidad como para enseñarnos cualquier cosa sobre lo real” (Halbwachs, 1935, p. 338). Dicho de otro modo, la “estadística analítica” no puede sustituir completamente a la “estadística descriptiva” como instrumento de conocimiento de las realidades sociales. La obtención de efectos estadísticamente “puros”, que obliga a “ponderar” los valores observados a partir de una muestra o población, lleva, cuando se hace de ella el objetivo único del análisis, a una descomposición de las interacciones entre variables que, al final del proceso de depuración, se convierte en un sinsentido de estadística descriptiva<sup>9</sup>.

Otras influencias de autores más recientes transformaron, a medida que leíamos sus aportaciones, nuestro método de descripción y nuestro estilo de interpretación: primero, Richard Hoggart y Basil Bernstein cuando trabajábamos con los materiales de *Los herederos*, después, en la época de *La reproducción*, Ervin Goffman, Anselm Strauss y otros sociólogos “interaccionistas”; entre los lingüistas, Émile Benveniste o Noam Chomsky, los teóricos de los “actos de habla” a los que se referiría pronto Bourdieu en su tentativa de fusionar el estructuralismo y el “interaccionismo simbólico”, sociolingüistas como William Labov o semiólogos como Luis Prieto, con quien yo colaboraba desde hacía tiempo, en nuestras conversaciones en Vincennes, donde le

8 El Institut National de Statistique et des Études Économiques (INSEE) es el organismo público dedicado a la producción y el análisis de estadísticas oficiales en Francia, creado en 1946. Esta institución define así el *efecto de estructura*: “Cuando una población se distribuye en subpoblaciones, puede ocurrir que una magnitud evolucione en un sentido en una subpoblación y en sentido contrario en el conjunto de la población. Esta paradoja se explica por el hecho de que los efectivos de ciertas subpoblaciones aumentan mientras que otros se reducen: es el efecto de estructura. Por ejemplo, el salario de una profesión puede estancarse (o aumentar levemente) mientras el salario medio aumenta fuertemente; esto ocurre si las profesiones más cualificadas, mejor pagadas, son cada vez más numerosas y, recíprocamente, los empleos no cualificados, los peor pagados, son cada vez más raros” (INSEE: “Effet de structure”, INSEE [web], 13/10/2016, recuperado de: <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1140>). El efecto de estructura hace referencia al hecho de que, al establecer el número de modalidades o ítems (valores o categorías) de una variable, fijamos las características estructurales de la distribución y esto afecta directamente a los resultados —véase Combesse (2007). *La méthode en sociologie*. La découverte, pp. 69-70—. (Nota del traductor)

9 Como lo recordaba Alain Desrosières (1982, p. 168-166) comentando esta técnica del INSEE, la “ponderación” practicada con el único fin de modelizar un sistema de variables conduce a examinar las correlaciones entre variables en “una población ficticia en la que la Lozère [departamento francés situado en la región de Occitania] comprende en parte una gran metrópolis urbana y en la que París está poblado por una fracción considerable de agricultores o de asalariados agrícolas...”. Sobre este punto, véase Passeron (1991, pp. 126-133).

propuse incorporarse, y después en su cátedra de Lingüística general en Ginebra, donde me invitó con frecuencia<sup>10</sup>. Todo ello con preferencias evidentemente distintas entre Bourdieu y yo: la antropología de Lévi-Strauss desempeñó sin duda para él el papel que tuvo para mí el comparatismo genealógico de Dumézil; en filosofía, de la que sin embargo desconfiábamos, Bourdieu estaba familiarizado con Leibniz, mientras que mi nostalgia de la metafísica clásica de los cartesianos me llevaba al sistema conceptual y a las demostraciones deductivas de Spinoza.

## EL ESTADO DE LA “CUESTIÓN ESCOLAR” EN FRANCIA EN EL DEBATE POLÍTICO E IDEOLÓGICO DE LOS AÑOS 1950

Obras como *Los herederos* (1964) y *La reproducción* (1971), así como una constelación de artículos o de libros fuertemente vinculados a estas hipótesis, fueron elaborados en el seno del equipo primero restringido, después ampliado, que trabajó sobre la enseñanza, los profesores y el alumnado de distintas edades, órdenes o establecimientos, a partir de 1961, en el Centre de Sociologie Européenne fundado por Raymond Aron en la sección VIª de la École Pratique des Hautes Études (EPHE), convertida en École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) en 1970<sup>11</sup>. Bourdieu y yo entramos en estas investigaciones con como único conocimiento del estado de la cuestión escolar el recuerdo de los acontecimientos o de las polémicas que habíamos observado en los años 1950. Nuestra principal preocupación, sin duda madurada o avivada en nuestras experiencias escolares anteriores, era *tratar como un objeto sociológico* lo que se presentaba en el debate público como un nudo inextricable de *problemas de política pedagógica*, cuestionado desde hacía tiempo por los responsables políticos, administrativos o sindicales, pero también por algunos escritores y ensayistas y, más recientemente, por todos los especialistas o actores del sistema escolar en una polémica que se iba amplificando y exasperando: el debate que, para los tecnócratas o los políticos en el poder, era sobre todo el del “bajo rendimiento de la Escuela” en la producción de *cualificaciones profesionales* era también, y desde hace más tiempo, para el profesorado y los sindicatos o partidos de izquierda el de *la desigualdad social de rendimiento escolar* en las sociedades europeas, que sin embargo, desde hacía casi un siglo, habían establecido casi todas las condiciones formales (institucionales y legales) de la democratización del acceso a la Escuela sin fijar para ello ni los medios reales ni una política de conjunto, como había sido el caso al inicio de la Tercera República.

### Lecturas e influencias

#### Recuerdos de infancia

Al principio Bourdieu y yo no teníamos más que un conocimiento parcial de los debates sobre la democratización de la Escuela antes de 1939, a veces obtenido de los historiadores, pero centrado entonces en los aspectos más generales de la historia de las ideas al inicio del siglo XX. Venía sobre todo del recuerdo de las experiencias

<sup>10</sup> Vincennes se refiere aquí a la Universidad de Vincennes, creada en 1968, tras los acontecimientos de mayo, como centro universitario experimental. Se propuso a Bourdieu y Passeron formar su departamento de sociología, pero solo el segundo aceptó, junto con Robert Castel. En el centro enseñaron, entre otros, Foucault (brevemente), Deleuze, Guy Lapassade, Nicos Poulantzas o Michael Lowy, y mantuvo siempre una alta agitación estudiantil y una reputación de universidad contestataria. Passeron enseñó en esta universidad hasta 1982, cuando se incorporó a la EHESS como director de estudios y se instaló en Marsella. La universidad pasó más tarde a llamarse Université Paris 8 y a ubicarse en Saint-Denis, a las afueras de París. Luis Prieto, lingüista y semiólogo argentino, fue invitado por Passeron (con quien trabó amistad en Argel) a formar parte del departamento de sociología de esta universidad, donde enseñó semiología de 1969 a 1972. Véase Charles Soulié (dir.) (2012). *Un mythe à détruire? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Presses Universitaires de Vincennes. (Nota del traductor)

<sup>11</sup> Según la propia web de la EHESS, fue en 1975, no en 1970. (Nota del traductor)

de nuestra infancia como escolares, estudiantes o jóvenes profesores. Por ejemplo, el recuerdo de la polémica pedagógica sobre el valor formativo de los itinerarios de [letras] “clásicas” y “modernas” en los liceos, o el debate sobre el “tronco común” en la educación secundaria inferior (*collège*), que se habían encendido, desde antes de la guerra, por sus implicaciones políticas o culturales y de los que nos había llegado el eco durante nuestros estudios en nuestro entorno familiar o en algunos comentarios oídos en la radio o leídos en la prensa de los sindicatos de enseñanza de primaria o en los programas de la izquierda (Plan Langevin-Wallon tras la Liberación<sup>12</sup>). Desde antes de la guerra, se conocían y discutían –aunque raramente se cuantificaban– las desigualdades de rendimiento escolar del alumnado de distintos orígenes sociales y su orientación cuasi-obligatoria hacia un itinerario u otro en el paso de un ciclo al siguiente. Pero ¿por qué fuerza (familiar, pedagógica, pecuniaria, cultural –genética incluso, sostenían algunos–), en base a qué criterios de evaluación, a qué mecanismos se realizaba esta división y esta reproducción entre élites dominantes y masas excluidas de la enseñanza superior? ¿La distribución social de las oportunidades escolares se reproducía de forma idéntica, una vez medidos y circunscritos los fenómenos marginales de movilidad ascendente para unos o de desclasamiento para otros? Y, en ambos casos, ¿en qué factores explicativos se basaba la división entre reproducción y movilidad?

Bourdieu y yo habíamos tenido, en resumidas cuentas, la misma *trayectoria* de movilidad social, habíamos seguido de forma paralela los mismos *itinerarios* (*cursus*) escolares, y habíamos oído en el bachillerato (*lycée*) como en la universidad los mismos discursos de nuestros maestros sobre las virtudes democráticas de la escolarización frente a los vicios de una sociedad atascada en sus jerarquías: “Escuela republicana del mérito y el talento” o “Escuela emancipadora del pueblo”, igualdad escolar de la infancia desde su entrada en la escuela y neutralidad social de la enseñanza al convertirse en laica, obligatoria y gratuita, “vocación” o “misión” social del profesorado. Bourdieu se rebelaba contra la “buena conciencia” moral y la convicción, impermeable a los hechos y las cifras, con la que el profesorado se adhería a las argumentaciones inscritas en la ideología profesional de su cuerpo profesional, ya fuese en su versión etnocéntrica elitista o en su versión utópicamente revolucionaria. Yo estaba más atento al papel explicativo que desempeñaba el consentimiento de las familias frente a la autoridad de la escuela en las clases populares o pequeño-burguesas, así como la predisposición de los padres obreros o campesinos a reconocer, aunque fuese en detrimento suyo, la neutralidad o la legitimidad de las sanciones de la Escuela, que estas clases ponían a la injusticia del orden social que funcionaba antes y después de pasar por ella. La proximidad teórica de nuestro planteamiento sociológico sobre la Escuela se alimentaba, así, de dos humores políticos distintos<sup>13</sup>. La *trayectoria anterior* de un individuo no constituye, de hecho, todo su *humor intelectual* en la entrada a la vida, no más para los estudiantes que para el resto de los adolescentes, y no más para los aprendices de investigador que para los aprendices de burgués. Proveniente del mismo itinerario escolar que Bourdieu, pensaba, sin embargo, un poco más que él en las virtudes a la vez democráticas e intelectuales de la formación escolar; esperaba sobre todo que la investigación sociológica sobre las modalidades de la selección escolar aclarase las vías de una reforma de la Escuela que acercaría su realidad sociológica a su ideal proclamado; no que sirviese para encontrar el cabeza de turco

12 El Plan Langevin-Wallon fue un proyecto de reforma educativa global elaborado entre 1944 y 1947, con el fin de democratizar y modernizar el sistema educativo francés después de la Segunda Guerra Mundial y la Liberación francesa. Toma su nombre del físico Paul Langevin y el psicólogo Henri Wallon, dos intelectuales vinculados al Partido Comunista Francés que presidieron sucesivamente la comisión encargada de elaborar el plan. Aunque no llegó a aplicarse, se convirtió en referencia para las reformas posteriores. Entre sus propuestas estaban la de una educación laica, gratuita y obligatoria hasta los 18 años, con un tronco común hasta los 15 y una posterior división en tres secciones (práctica, profesional y teórica –bachillerato–), y la de ofrecer iguales posibilidades de desarrollo a todos los niños con independencia de su origen social y condiciones familiares. (Nota del traductor)

13 Passeron usa el término “humor” en el sentido de una disposición afectiva de la persona que puede ser duradera o pasajera, de modo similar a como lo hiciera Bourdieu cuando calificó la sensibilidad de mayo de 1968 como un “humor anti-institucional”. (Nota del traductor)

de todos los males de la sociedad. Tanto en *Los herederos* como en *La reproducción*, estos dos análisis críticos estaban asociados por nuestro esfuerzo común de escribir juntos, en el mismo lenguaje teórico, el balance de nuestros estudios sociológicos.

Personalmente, me acuerdo de haber observado cotidianamente fuera del instituto de bachillerato (*lycée*) —donde veía a los estudiantes y docentes de las secciones clásicas y modernas diferenciarse y mirarse por encima del hombro— mirando del otro lado de un muro que separaba el patio de mi instituto, celebrado por el profesorado y vivido por el alumnado como destinado a la noble tarea de “empollar” (*bachoter*) para la selectividad (*Baccalauréat*), del patio más turbulento de un establecimiento de “enseñanza primaria superior” (EPS) que conducía al tope del *Brevet*<sup>14</sup>. Empezaban a llamarme la atención las diferencias de socialización y aprendizaje entre estos dos itinerarios de decantación de los destinos sociales, dentro de los grupos de pares que demarcaban y modelaban. Ligada profesional e ideológicamente a la escuela primaria, cuyos maestros trataban de retener a “los mejores” alumnos bajo su influencia cultural, esta segunda escuela, la educación primaria superior, —que no fue absorbida más que artificialmente en los institutos de secundaria y bachillerato por las reformas institucionales, más administrativas que pedagógicas, de los años 1960— hacía valer, con otro personal docente dirigido a otras capas sociales, su vocación de ascensor social de baja velocidad, que no implicaba, para los maestros, en su mayoría asociados a los combates políticos de las clases populares, el riesgo de traicionar a su clase de origen accediendo por el Bachillerato a la burguesía de las profesiones liberales, de los altos funcionarios o de los intelectuales de éxito. Así, por el estrecho vínculo entre los valores de una Escuela cuya jerarquía se multiplicaba hasta el infinito y las aspiraciones de los padres originarios de distintos grupos sociales, se organizaba la preparación de dos adolescencias con destinos distintos y profundamente interiorizados hasta sentirse como “naturales”. Para la adolescencia de los “herederos” y de algunos “becarios”, era una preparación completamente natural para entrar en la pequeña, media o gran burguesía; y para el resto de los adolescentes, una resignación igual de natural, si no a continuar el trabajo obrero, rural o artesano de sus padres, al menos a identificarse con el proyecto realista de acceder rápidamente a las profesiones subalternas o intermediarias. Fue mi primera experiencia de una “injusticia social”, incomprensible para mí entonces, porque reconocía como condiscípulos de la misma escuela primaria o antiguos compañeros de juego en el patio vecino a la mayoría de aquellos a los que ni las familias ni los profesores les habían propuesto intentar superar el examen de entrada en sexto, aunque muchos me parecían “merecerlo” intelectualmente tanto como yo. No veía otra explicación a mi privilegio de trayectoria escolar que la de una transmisión cultural circunstancial: el gusto por la lectura asociado al deseo de tener éxito en la escuela que me había transmitido, sin que yo lo eligiese, mi madre maestra.

## Ecós

Habíamos oído, en la conversación de especialistas o de militantes de la educación, el eco de trabajos realizados por historiadores o sociólogos, por ejemplo sobre la “movilidad social en dos generaciones” que definía entre las dos guerras una forma de movilidad social preferencial para los hijos del pueblo: abuelos pertenecientes a las clases populares urbanizadas o al campesinado por sus dos

<sup>14</sup> En aquel momento (los años 1940) en Francia, como en España, existía un sistema educativo dual, con una división entre una educación primaria para las clases trabajadoras y una educación secundaria y superior para las clases acomodadas, que persistió hasta la reforma Berthoin de 1959. La educación era obligatoria hasta los 14 años. La enseñanza primaria elemental se extendía hasta los 11 años, cuando una parte del alumnado entraba en la enseñanza secundaria y otra se quedaba en la enseñanza primaria superior (ESP). La ESP se dividía en dos: los cursos complementarios, que permitían obtener el título del *Brevet élémentaire* (BE), sustituido en 1947 por el *Brevet d'Études de Premier Cycle* (BEPC); y las Clases de fin de estudios, para quienes no entraban en secundaria ni en los cursos complementarios, que acababan con la obtención del Certificado de Estudios Primarios (CEP). Algunas escuelas primarias superiores se especializaron en impartir formación profesional y pasaron a denominarse *Écoles pratiques du commerce et de l'industrie* (E.P.C.I.). La ESP existió en Francia entre 1833 y 1941, cuando se convirtió en la secundaria inferior (*collège*). Los cursos complementarios persistieron hasta 1959. (Nota del traductor)

líneas de parentesco; padres pequeños funcionarios o maestros; niños que accedían a la enseñanza superior y de ahí a profesiones cuasi-burguesas —era precisamente el caso de Bourdieu y el mío—. Habíamos oído hablar mucho, hasta exasperarnos por esa autosatisfacción, de la “vocación” indispensable para el ejercicio del oficio de maestro o de profesor de secundaria, generalmente por los propios interesados; los grandes universitarios, por su parte, apenas usaban el lenguaje de la abnegación moral o de los valores políticos de la “democratización”; se presentaban más bien como depositarios de una misión cuasi-religiosa al servicio del progreso científico y, en las disciplinas literarias, como garantes de los valores de la alta cultura “humanista”. Asimismo, se oía hablar ya de las características de las “familias educógenas” y de la génesis de la “docilidad escolar” de cierto alumnado por oposición a la insubordinación del carácter de los otros, pero estos problemas no se planteaban entonces más que en trabajos de psicología o de psicología social, nunca de sociología o de psicoanálisis. Solo después de 1945 la “sociologización” de la mayoría de los campos de investigación extendió la descripción a todas las diferencias sociales en las prácticas culturales, por ejemplo, con la “sociología del ocio” que desarrolló entonces Joffre Dumazedier y que favoreció la multiplicación de asociaciones con proyectos de “educación popular”, como *Peuple et culture* o *L'École des parents*.

## Retrospecciones

En cuanto volvimos, como sociólogos, sobre el pasado de las cuestiones que empezaban a denominarse de la “democratización de la Escuela”, descubrimos evidentemente todo tipo de precursores, incluso desde bastante temprano en el siglo XIX francés o europeo. De ahí que usásemos con frecuencia, para ilustrar nuestras conceptualizaciones, obras escritas con fines de persuasión por autores mixtos, a la vez conocidos y abandonados por los especialistas, como las de Goblot (filósofo y lógico, pero también ensayista, en su polémica publicación de 1925 que analizaba la paradoja de la selectividad francesa [*baccalauréat*], a la vez “barrera” social y “nivel” de cultura supuestamente definido sobre la base de criterios puramente escolares; Goblot, 1925) o Thibaudet (1927; crítico literario) sobre el lugar singular de la Escuela en la vida intelectual francesa, todos en realidad dedicados a los efectos culturales de la Escuela más que a la sociología de su reclutamiento o de los mecanismos y consecuencias del éxito escolar. Más importante fue sin duda para nosotros la lectura de Thorstein Veblen en la génesis de *Los herederos*: la función del “derroche ostensible de tiempo” en la *leisure class* americana era muy cercana a nuestro análisis del gusto por la gratuidad en las elecciones culturales y escolares de la burguesía francesa; quizá esta cercanía nos incitó a no citar a Veblen más que parsimoniosamente... Me había hecho también con una colección de obras o artículos de los *muckrakers* (escarbadores de fango), periodistas apasionados de los reportajes en los bajos fondos de las grandes ciudades americanas, sociólogos de campo que ocultó rápido la preocupación por la dignidad metodológica de la *survey* aseptizada, característica de la sociología de las grandes universidades americanas: fueron, sin embargo, los primeros sociólogos de la sociedad industrial en los Estados Unidos, de donde provenía precisamente Veblen. Desde un punto de vista más general, nos interesamos por las “novelas de movilidad social” o de costumbres (*roman de mœurs*), trama explícita, a menudo desapercibida, en el corazón de las “novelas de formación” del siglo XIX, y ya desde las “novelas picarescas” de los siglos XVII y XVIII. La oposición, convertida en clásica en el vocabulario francés, entre becarios y herederos venía, por supuesto, del léxico de la descripción novelesca de uno de los primeros efectos de la Escuela republicana percibidos por sus contemporáneos. Sumémosle la autobiografía tomada como materia literaria en Jules Vallès y en las novelas de ascenso social o de desclasamiento, sin olvidar las de “desarraigo” (*déracinement*) (Barrès), o también las intrigas y los reencuentros que acompañaban

en las “novelas sociales” los derroteros originales de los personajes que se alejaban de su medio popular o provincial de nacimiento: tema que se remontaba al menos al Julien Sorel de Stendhal y a las aventuras balzaquianas de Rastignac o de Rubempré, de un fabricante de fideos y pastas como Papà Goriot o del coronel Chabert.

En paralelo, yo había esbozado un trabajo sobre la autodidaxia, los novelistas proletarios o populistas de principios del siglo XX, del que pueden encontrarse ecos en mi debate con Grignon sobre la distinción entre “miserabilismo”, “populismo” y “legitimismo” (Grignon & Passeron, 1989)<sup>15</sup> y en mi lectura sociológica de los recuerdos autobiográficos de Hoggar (Passeron, 1999). A partir de 1960, Bourdieu y yo nos vimos también confrontados con un análisis estrictamente económico de las funciones y disfunciones de la Escuela: la baja productividad de una universidad con un 60% de titulados sobre sus matriculados, el desempleo de los titulados en ciertas disciplinas y la inutilidad profesional de sus títulos ponían en cuestión la rentabilidad de las inversiones públicas en educación. En ese mar de críticas tecnocráticas indiferentes a la sociología y a la historia de la educación y la socialización, me chocó sobre todo un pequeño manifiesto de Vermot-Gauchy (1965), un catecismo simplificado de la vulgata productivista aplicada a una Escuela supuestamente al servicio de una función única, al que intenté responder oponiéndole otra prospectiva de la reforma de la universidad<sup>16</sup>, mucho mejor informada sociológicamente, la del Informe Robbins que, en Gran Bretaña, distinguía al menos, para caracterizar su incierta previsibilidad a largo plazo, la “demanda técnica” de la “demanda social” de educación, inscrita esta en una tendencia fuerte, mucho mejor probada, de la que se podía prever el crecimiento. La primera conducía a un modelo formalmente racional de orientación (forzosamente autoritario) del alumnado y de revisión de los organigramas disciplinares, modelo dotado de variables calculables, pero cuyos parámetros permanecían indefinidos, puesto que se fundaba en una anticipación voluntarista de las necesidades futuras del sistema productivo en cuanto a mano de obra “cualificada” y “especializada”; la segunda demanda podía dar lugar a observaciones reiteradas y era de hecho formulada por las familias y usuarios a partir de sus propios recursos y aspiraciones. Expresaba los valores de otra racionalidad, totalmente individual, la de una estrategia generalizada de movilidad social, que conducía a una apertura de la Escuela a públicos en aumento. En Francia, el poder político pasó, bajo la influencia de los cálculos del Plan, entre 1960 y 1968, de la utopía ultrademocrática del plan Langevin-Wallon a la estrategia restrictiva del plan Fouchet, que trataba de frenar el crecimiento del alumnado escolarizado tras la selectividad, lo que influyó en las revueltas estudiantiles contra toda idea de selección a la entrada de las universidades en 1968 y después. La era thatcheriana invirtió más tarde las expectativas de las dos prospectivas del desarrollo de las universidades y de la investigación, a la espera de los siguientes encuentros y desencuentros de las políticas educativas francesas e inglesas.

## MÉTODOS

Desde 1967, nos autoimpusimos un reciclaje metodológico de estadística general, y más en concreto en estadística no paramétrica, como hicieron, creo, la mayoría de los historiadores, de los juristas, de los filósofos convertidos en sociólogos que, antes de la creación de la carrera universitaria de sociología, venían necesariamente de otra cultura disciplinar. Recuerdo que mi docencia en esta nueva carrera (y después para la recién creada tesis de tercer ciclo) respondía a una urgencia en la formación del estudiantado

<sup>15</sup> Véanse en particular, en el debate seguido de una serie de lecturas, los textos de Georges Navel, Jean Guehenno o Sartre.

<sup>16</sup> “Conservadurismo e innovación en la universidad” (en Antoine & Passeron, 1966), donde, sin quedarme en la vieja justificación del valor carismático de la relación entre “maestro” y “discípulos” que trataban de mantener los filósofos tradicionalistas (por ejemplo, Gusdorf, 1963), opuse al análisis monolítico de Vermot-Gauchy las hipótesis y los cálculos realistas del Great Britain Committee on Higher Education (1963) nombrado por el primer ministro británico bajo la presidencia de Lord Robbins.

que, hasta entonces, no conocía de la sociología más que algunas “ideas” sociológicas necesarias para obtener el certificado de “Moral y sociología” en la carrera de Filosofía<sup>17</sup>. Había que enseñar al alumnado el manejo lógicamente correcto del lenguaje de las “variables” sin olvidar, sin embargo, todo lo que la interpretación sociológica de los resultados de un “cruce multivariado” debe a su “contexto”, siempre “singular” en una ciencia histórica en la que no encontramos nunca, en una comparación, la reiteración de un sistema de co-ocurrencias “permaneciendo el resto de los factores iguales”. Recuerdo la dificultad para hacer comprender correctamente —más allá de la oposición perezosa entre “sociología cuantitativa” y “sociología cualitativa”— la enseñanza metodológica, a la vez de formación y de autoformación, que impartí sobre ello, así como sobre el léxico de las teorías sociológicas, durante varios años, como asistente de Raymond Aron en la Sorbona<sup>18</sup>.

La aportación de los métodos estadísticos a los trabajos del Centro no era la de una simple ilustración o una forma de ponerse en valor, como ocurría con frecuencia en esa época; se trataba en todos estos trabajos, como se vio más tarde, de competencias y de técnicas estadísticas de análisis de datos cuyo uso se regía por la intención sociológica de los estudios sobre educación. Cuando nos asociamos en 1961, Bourdieu colaboraba ya, desde 1958 en Argelia, con estadísticos y demógrafos como Alain Darbel en el marco de una asociación de investigación (la ARDES [*Association pour la Recherche Démographique, Économique et Sociale*]) financiada por la Caja de desarrollo de Argelia (*Caisse de développement d'Algérie*)<sup>19</sup>. Esta colaboración de Bourdieu con varias divisiones y administradores del INSEE continuó mucho tiempo y se incrementó en particular en los años 1970, a partir de su docencia en la ENSAE<sup>20</sup>, que despertó en las nuevas generaciones de estadísticos y economistas un interés por el contenido sociológico e histórico de sus operaciones y objetos formales. Inflexión sociológica observable, entre otras renovaciones del “oficio de estadístico” (Volle, 1981), entre jóvenes estadísticos como Alain Desrosières o Laurent Thévenot, que vinieron a trabajar al Centro y que, reexaminando las encuestas nacionales de los años 1970 sobre los hogares, contribuyeron a la revisión de la nomenclatura de los censos y encuestas del INSEE. Frecuenté en la discusión o en la docencia a estos investigadores, en particular a Alain Darbel y, más tarde, en el Servicio de Estadística de la Educación Nacional, a Claude Seibel y después a Claude Thélot (al que conocí cuando daba clases de sociología en la Universidad de Nantes), que eran ambos, tanto en el tratamiento de los datos recogidos por los Servicios de este ministerio como en la orientación de los estudios que pusieron en marcha, tan sociólogos como estadísticos (véase por ejemplo Thélot, 1982).

17 La tesis de tercer ciclo es el nombre que recibió la tesis doctoral en Francia tras la implantación del nuevo doctorado (de un mínimo de dos años) en 1954 en las disciplinas científicas y en 1958 en las de “letras”. Convivió con el llamado doctorado de Estado, con un estatus distinto, que permitía acceder al cargo de catedrático tras años de investigación y tras la elaboración de una “tesis de Estado”. Passeron se refiere aquí a la formación que él dispensaba a los candidatos/as a la tesis de tercer ciclo. La carrera y el doctorado de sociología se crearon en Francia en 1958, aunque existía desde 1920 un certificado de “Moral y sociología” que podían cursar los estudiantes de Filosofía. Puede verse, en este sentido, Chenu, A. (2002). Une institution sans intention. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142, 46-61. <https://doi.org/10.3406/ars.2002.2817> (Nota del traductor)

18 Lo desarrollé a continuación en la Universidad de Argel, en un seminario que dio lugar a un documento policopiado transcrito en la misma época (1968) por Jean-Pierre Briand, entonces profesor en la facultad y en el Institut d'Études Politiques: “El número y el sentido”. No lo he encontrado hasta recientemente, con sus tablas, gráficos, curvas y modelos simulando un proceso de medidas sucesivas en el tiempo, ejemplificadas con datos de investigaciones sobre la “selección escolar”, con el fin de analizar varias hipótesis susceptibles de explicar la distribución, entre clases o categorías sociales, de los grados de rendimiento a lo largo de un largo proceso de eliminación diferencial, suponiendo al inicio del proceso aptitudes *desiguales entre los individuos*, pero no, por supuesto, *entre categorías estadísticas* bastante amplias como para estar seguros de encontrar en ellas, desde el nacimiento, la misma distribución gaussiana de las aptitudes para adquirir aptitudes entre los individuos de cada categoría.

19 La síntesis de los trabajos estadísticos, etnológicos y sociológicos realizados por la ARDES fue publicada en común por sus responsables con el título *Travail et travailleurs en Algérie*, por P. Bourdieu, A. Darbel, J.-P. Rivet y C. Seibel (1963). La investigación sociológica sobre los “centros de reagrupamiento” llevada a cabo en el mismo marco en 1961 no pudo publicarse hasta más tarde por Pierre Bourdieu y Abdelmalek Sayad (1964).

20 École Nationale de la Statistique et de l'Administration Économique. *Grande école* creada en 1942 que forma a ingenieros y cuadros de la administración económica. Se especializa en matemáticas aplicadas, estadística, gestión de riesgos y finanzas. Por ella pasaron figuras de las ciencias sociales como Michel Aglietta, Alain Desrosières o Michel Volle, además de políticos y altos cargos de la administración y de las empresas. Bourdieu enseñó sociología en esta escuela entre 1964 y 1966, docencia que luego continuaron otros, como Christian Baudelot. Sobre esta cuestión, puede verse: Desrosières, A. (2007): “Quand Bourdieu enseignait la sociologie à l'ENSAE et quelques héritages ultérieurs”, *Variances*, 31, 01/10/2007, <https://variances.eu/?p=4452>. (Nota del traductor)

Personalmente, me había familiarizado sobre todo con las consecuencias metodológicas que convenía extraer del cálculo de probabilidades en la interpretación sociológica de los resultados de una investigación cuantitativa, según las constricciones que se impusieran a este cálculo en función del objetivo esperado de un análisis de medidas sobre objetos históricos, y esto gracias a la distinción claramente establecida por Desabie (1966) entre “estadística analítica” y “estadística descriptiva”. Con otro responsable del INSEE, Alain Darbel, discutimos en 1963 las formas sociológicas de una medida “adecuada” (en el doble sentido exigido por Max Weber) de la desigualdad de oportunidades socialmente condicionadas de éxito escolar. Darbel nos propuso un modelo operatorio de uso de las probabilidades adaptado a las exigencias de los razonamientos comparativos de la sociología, que permitió construir, para *Los herederos*, un algoritmo para el cálculo de las oportunidades sociales de acceder a la universidad de las diversas categorías de estudiantes y, después, de las oportunidades de estas mismas categorías de distribuirse en proporciones distintas entre las facultades de antes de 1968: entonces, Derecho, Medicina, Ciencias o Letras y Ciencias Humanas. El algoritmo favorecía sin distorsiones ni sesgos la comparación sociológica, entre ámbitos y periodos, de las “probabilidades objetivas” de acceso a la universidad y de las “probabilidades condicionales” de encontrarse en un determinado itinerario, suponiendo adquirida la presencia de una categoría de estudiantes en la enseñanza superior<sup>21</sup>. Podían así cruzarse las probabilidades *a priori*, para una cohorte cualquiera, de tener éxito en un nivel o en un itinerario de estudios, en función del estatus del padre o de la madre y del sexo, la residencia, el título anterior o de todas estas características simultáneamente, basándose en las cifras reales censales de estas categorías desde el nacimiento de los individuos o desde el inicio de un proceso y en las cifras igualmente accesibles de matrícula, de fracaso o de éxito en la universidad, que el algoritmo ponía así en relación en un balance construido *a posteriori*. Asimismo, encontré más tarde en el “análisis factorial de correspondencias”, tal y como Benzécri sistematizó sus principios probabilísticos, una técnica de prospección de las correlaciones tomadas de dos en dos entre todas las variables de un conjunto de datos (Benzécri et al., 1973), que se prestaba mejor que el análisis de datos por sucesión de “tablas cruzadas” a la interpretación sociológica de una madeja de interdependencias múltiples.<sup>22</sup>

A finales de los años 1960, el “cálculo de probabilidades” efectuado en términos de probabilidades medidas en diversos puntos de una trayectoria cambió la mirada de la sociedad sobre las desigualdades culturales. En los años 1970, el encuentro entre el razonamiento sociológico sobre los procedimientos de análisis cuantitativo de datos y el perfeccionamiento probabilístico del cálculo estadístico renovó radicalmente los programas de análisis de la democratización de la escuela y de la cultura, como lo venía haciendo desde hacía tiempo en el estudio de otros procesos temporales, por ejemplo con las tablas de movilidad social o de evolución de la endogamia y de la heterogamia entre las distintas categorías sociales de una misma sociedad, todos ellos cálculos que ponderan las “probabilidades” de cambiar de categoría que tienen los descendientes de cada categoría en función de su peso en la población total; o, dicho en lenguaje

21 El cálculo al que se refiere aquí Passeron se detalla en el Apéndice I de *Los herederos*, cuya “nota metodológica” redactó Darbel. (Nota del traductor)

22 La sistematización claramente “realista” de los objetos de conocimiento por Benzécri, matemático cuyo “tomismo” de convicción conocía desde nuestras discusiones sobre Spinoza en la ENS en los años 1950, es también muy útil puesto que obliga a una utilización circunspecta de este instrumento, del que en esa época tantos sociólogos se encapricharon ciegame, a menudo hasta el contrasentido interpretativo, dejado a cargo del estudiante o del lector, sobre la parte de inercia que extraía cada modalidad de análisis de cada uno de los ejes creados por el cálculo vectorial. Véase por reacción a estos abusos y a sus consecuencias pedagógicas en la formación de los investigadores, la presentación crítica del sentido de los diseños factoriales que se usaban en los estudios del GIDES [Groupe interuniversitaire de documentation et d'enquêtes sociologiques] en 1977-78 sobre la introducción de lo audiovisual en las bibliotecas públicas: resultados sintetizados en *L'œil à la page* (Passeron & Grumbach, 1979). [Tras distanciarse de Bourdieu, durante sus años en la Universidad de Vincennes, Passeron creó en 1977 una asociación, el GIDES, en vez de un grupo de investigación tradicional, para poder desarrollar investigaciones aplicadas en sociología de la cultura junto con otros compañeros/as (sobre las bibliotecas, la lectura, etc.); véase Vallet, P. y Dubief, J. (2016): “Du métier de sociologue, les archives de *L'œil à la page*”. *ethnographiques.org*, 32. <https://www.ethnographiques.org/2016/Vallet-Dubief>; Nota del traductor]

técnico, en función de las “restricciones marginales” (*contraintes de marge*)<sup>23</sup> propias de toda tabla comparativa de cambios intergeneracionales.

La tarea de una sociología de la democratización no se agota, en efecto, en la descripción y en la medida de la *composición social* de los públicos que frecuentan las instituciones culturales, oficiales, oficiosas o marginales. La simple multiplicación de la “regla de tres” —piedra con la que tropezaba continuamente el aprendizaje de la estadística, no siempre fácil de superar, como se ve en la resistencia de los estudiantes de sociología al correcto manejo de los porcentajes de fila o de columna, es decir, a la comparación de las “frecuencias relativas” remitidas a una misma base para calibrar las cantidades comparadas— reveló rápidamente la deformación de las *probabilidades reales* de acceso a una práctica o a un desempeño que se desliza en la mayoría de las “tablas de contingencia” construidas independientemente de toda reflexión sobre su diacronía y sobre el volumen inicial de las cohortes consideradas. Hay un sesgo de cálculo en las comparaciones de series cuando se separan de su contexto demográfico y se limitan a seguir la evolución del *número de representantes de las distintas categorías de una población* (en una institución dada o en un momento dado de la trayectoria), aun cuando el peso demográfico de estas categorías es muy desigual en la población de referencia y ha evolucionado con el paso de las generaciones en el periodo de comparación. Es particularmente tramposo para la época de rápida transformación de la población activa en las economías capitalistas que han sido los dos últimos siglos: primero éxodo rural, después vuelco en dos generaciones de los efectivos del sector secundario al sector terciario, con una aportación significativa de la mano de obra inmigrante en los oficios menos cualificados.

“No hay más que un 6% de hijos de obreros en la universidad, frente a un 30% de hijos de ejecutivos, profesiones liberales y grandes patronos”, se exclamaba en 1963 en los sindicatos estudiantiles o docentes de izquierdas, que creían tomar así la medida exacta de la desigualdad de oportunidades de tener éxito en la escuela para estas categorías socio-profesionales situadas en los dos extremos del abanico, fiándose de la impresión engañosa, dadas las cifras de matrícula de estudiantes de distintos orígenes sociales en el curso 1961-1962, de que la clase obrera no tenía más que cinco veces menos posibilidades que las categorías más privilegiadas de entrar en la universidad. Si, al contrario, se calculan las probabilidades de acceso y de éxito en la escuela en función del origen social según el modelo probabilístico concebido por Alain Darbel (utilizado en *Bourdieu & Passeron, 1964*), que relaciona, a partir de los datos disponibles del INSEE, las cifras de matriculados de la categoría menos representada en una etapa educativa o itinerario de estudios con el hecho de que era entonces y de lejos la más numerosa en la población activa veinte años antes —y lo contrario para la categoría más representada en la universidad—, vemos que la probabilidad de acceder a la universidad según la categoría social de nacimiento era, en 1961-1962, de 2,4 sobre 100 para los hijos e hijas de obreros y de 58 sobre 100 para la categoría de los “herederos”, es decir, una relación de 1 a 30 entre las oportunidades de estas categorías extremas<sup>24</sup>.

23 Con este concepto estadístico, Passeron parece referirse aquí a la siguiente restricción que opera cuando se trabaja con tablas de contingencia: la comparación entre las frecuencias observadas (o empíricas) y las frecuencias esperadas (o teóricas) o entre las líneas o columnas de una tabla implica que se mantengan iguales los totales de fila y de columna (las distribuciones marginales). Está relacionada con los grados de libertad. Véase, en este sentido, Jean-Paul Grémy (2003): *Introduction à la lecture des tableaux statistiques. Sciences Humaines*. <https://www.scienceshumaines.com/textesInedit/Gremy.pdf> (Nota del traductor)

24 Este cálculo probabilístico de las oportunidades permitió seguir, en censos realizados más tarde por el INSEE, una democratización mitigada y rápidamente ralentizada del reclutamiento escolar, si no en los distintos niveles en todo caso en los itinerarios más prometedores de éxito profesional (*Grignon & Passeron, 1970; Bourdieu & Passeron, 1972; Passeron, 1986b*). La “democratización” no se manifestó más que en una “traslación hacia arriba” de la estructura global de la desigualdad de oportunidades objetivas de acceso. Dado que, en esta traslación, los grupos más favorecidos se acercaban en los años 1980 a la certeza de ver a sus hijos escolarizados en la enseñanza superior, la ligera reducción del abanico de oportunidades de entrar en la universidad no alentaba demasiado las “esperanzas subjetivas” de los hijos de las categorías desfavorecidas de acceder a ella algún día, y por tanto la aspiración a una escolarización que seguían viviendo subjetivamente estos grupos como “improbable” e inútil para ellos; pero llevó, como se ha visto en los últimos veinte años, al fracaso pedagógico de las ambiciones democráticas de la Escuela de masas y a la crisis correlativa de los oficios de la enseñanza. Véase *F. Dubet (2002)* y su análisis del declive del “programa institucional” de democratización e integración.

La expresión “igualdad de oportunidades” no era nueva en los razonamientos políticos y éticos sobre las desigualdades sociales, pero rara vez se reparaba en que no se medían realmente en términos de “probabilidades objetivas” (o de “probabilidades condicionales”) de acceso a un bien o a una posición comparando entre las distintas categorías de partida, definidas por criterios que no obstante estaban disponibles en los censos. Me parece que, desde los años 1970, los sociólogos cogieron el hábito de razonar y calcular en términos de probabilidades ponderadas (*a priori* o *a posteriori* según los datos utilizados y la pregunta planteada) sobre desigualdades sociales de toda naturaleza, es decir, sobre las posibilidades de ser o no ser usuario de algún servicio o poseedor de un bien (como en el cálculo convertido en clásico de las oportunidades escolares en función de la composición social de una cohorte demográfica nacida veinte años antes). Se caracteriza entonces no solo la simple composición social de un público (*por los porcentajes de cada categoría social que contiene*), sino las probabilidades para cada uno de los miembros de cada categoría de partida de encontrarse en una práctica y no en otra o en un nivel más o menos elevado de intensidad de esta práctica (*por el porcentaje de practicantes que contiene en cada uno de los casos la categoría de partida considerada*)<sup>25</sup>. En síntesis, nos acercamos, con el cálculo de probabilidades, a la percepción social que tienen los individuos de “lo que ocurre” en su entorno cercano (por tanto, accesible por medio del estudio de proximidad); es decir, captamos la base de las representaciones del vínculo vivido entre lo “realizable” y lo “deseable”, que les motivan o les desmotivan mostrándoles los futuros posibles como más o menos probables en función de su experiencia cotidiana. Esta variación social de la “esperanza subjetiva” de un futuro particular —producto de experiencias precoces y reiteradas— explica las “expectativas”, “vocaciones”, “aspiraciones”, los consentimientos de los “costes” de un aprendizaje, o la aversión al esfuerzo escolar, la adopción o el rechazo previos de una paciencia, más que la fatalidad o el determinismo opaco de un “destino social” de clase o de género que se realizaría misteriosamente en cada individuo por una “interiorización” directa de las “probabilidades objetivas”, conocidas únicamente por los estadísticos que las calculan *a posteriori* a partir de censos o muestras representativas.

## APORTACIONES Y RESULTADOS

Las aportaciones de nuestros trabajos no consistían únicamente en la cuantificación de las frecuencias que probaban las relaciones causales entre el origen social y el éxito escolar o la inserción profesional, sino también en el sentido amplio que tomaban estas constataciones cuando se relacionaban con los análisis de otros sociólogos, de los que descubrimos la pertinencia descriptiva y explicativa mientras escribíamos *Los herederos*: Richard Hoggart primero, del que ya he hablado, con sus descripciones de la trayectoria de un “becario” originario de Leeds, en el nordeste industrial de Inglaterra, y sobre todo sus análisis de la atención cautiva, pero al mismo tiempo flotante y “distraída” que las clases populares inglesas reservaban a los productos de la edición y

<sup>25</sup> Esta relativización del sentido de una “composición social” no es exigible, por supuesto, más que cuando la disparidad entre los volúmenes de las poblaciones de referencia o de origen es fuerte: encontraríamos al contrario en los simples porcentajes del *sex-ratio* de distintas categorías la misma magnitud que con el cálculo de la “probabilidad objetiva” de cada uno de los sexos de estar representado en esas mismas categorías. Remitimos, en efecto, por los dos métodos de cálculo, los mismos efectivos a una misma base: a saber, el 50% de niños o niñas que nacen. Pero la diferencia reaparece enseguida si queremos calcular las “probabilidades condicionales” de los hombres y las mujeres de estar representados en las subcategorías de una categoría, una vez dada por supuesta su entrada en esta categoría de conjunto: por ejemplo, cuando se calculan en términos de “probabilidades condicionales” las oportunidades de supervivencia, en los hombres y en las mujeres, después de cierta edad; o las probabilidades de supervivencia escolar tras una cierta duración de estudios; de igual modo con las probabilidades de “mortalidad escolar” diferencial en una carrera o itinerario determinado; o también en las reiteraciones sucesivas de una práctica cultural, después de que esta se haya intentado una primera vez. Todo proceso temporal debe ser interrogado, por medio de instrumentos estadísticos adecuados, sobre el *filtrado diferencial* de las categorías que selecciona progresivamente, a riesgo de ver sesgada la medida de las relaciones entre los criterios de la categorización cuando se contenta con medir sincrónicamente estas relaciones olvidando la subselección y la sobreselección continua de categorías definidas por criterios que desempeñan un papel activo en la eliminación de una parte de la población.

de la cultura de masas (“saber tomar y dejar”)<sup>26</sup>; o Basil Bernstein, cuya teoría del papel del “código restringido” y el “código elaborado” en la socialización verbal, afectiva e intelectual de los niños de las clases populares y de las clases medias coincidía con los resultados de nuestros estudios sobre el lenguaje escolar y los malentendidos de la relación pedagógica, de los que describimos las disfunciones en la comunicación entre docentes y discentes (Bourdieu, Passeron y Saint-Martin, 1965)<sup>27</sup>.

Los resultados más determinantes de nuestros estudios consistieron entonces en apuntalar empíricamente algunas bases teóricas de las que empezábamos a estar seguros Bourdieu y yo a finales de los años 1960: a) la definición durkheimiana de la “institución” como marco de durabilidad de las representaciones y las actitudes; b) la definición de Marx de la base económica y del alcance ideológico de las diferencias y conflictos de clase; y, por último, c) el papel activo que desempeñan las “representaciones” de la *legitimidad* que otorgan los actores sociales a un “poder de ordenar”, es decir, de la fuerza simbólica de normatividad que Weber había descrito minuciosamente, a través de varias civilizaciones, en distintos “órdenes” (jurídico, educativo, religioso o político) —lo que nos incitó, tras experimentar su potencia interpretativa en el corpus weberiano, a transponer al “orden cultural” el concepto de “legitimidad” dada a los distintos “órdenes sociales” analizados por Weber—.

Los resultados de esta sociología de la educación —distinguiremos más abajo las aportaciones que sobrevivieron o prosperaron en la investigación sociológica y aquellas que derivaron más fácilmente en estereotipos en las polémicas entre agitadores intelectuales, entre los militantes que utilizaban avales científicos, en las conversaciones diletantes del gran público o en los tumultuosos debates mediáticos— consistían a principios de los años 1970 en un cierto número de constataciones basadas a la vez en la medición, la entrevista, el análisis de documentos o de archivos y la observación de campo. Precizando el papel de la Escuela, institución en sí misma auto-reproductiva de sus valores y jerarquías constitutivas, en el corazón de los mecanismos de reproducción sociocultural e ideológica, observables en todas las sociedades culturalmente estratificadas, nuestras investigaciones sobre educación extraían al menos:

- unos instrumentos homogéneos de medida de la magnitud de las desigualdades frente a la Escuela y la cultura escolar o frente a otras prácticas culturales, según el origen social, el sexo, el hábitat, el pasado escolar y según las categorizaciones obtenidas por el cruce de varias de estas variables;
- datos sobre su evolución histórica, que se volvía sociológicamente más inteligible cuando se situaba en el contexto de la historia social de la Escuela y de las transformaciones de la estratificación social que la acompañaban;
- el papel “comprensible” del “capital cultural” heredado de los padres y del entorno cercano en el éxito escolar cuando se analiza como un sistema de “recursos” simbólicos; así como del reconocimiento de la “legitimidad” de la Escuela y de sus sanciones por sus usuarios. Simétricamente, sigue siendo pertinente describir las condiciones de la “deslegitimación” del poder de ser obedecido para explicar una “crisis”, sobre todo en una institución como la Escuela cuya “autoridad” no puede —menos que ninguna— apoyarse únicamente en la fuerza desnuda;

26 Descubrimos con sorpresa a este autor —en el alejamiento de la cultura obrera inglesa como en su proximidad sociológica a las actitudes de las culturas populares en Francia— mientras preparábamos *Los herederos*, en la edición de bolsillo del ensayo, publicado el año anterior en Chatto & Windus, *The Uses of Literacy* (1958), cuya traducción francesa introduce más tarde en las Éditions de Minuit (1970).

27 El primer artículo de Bernstein que leímos se publicó en el *British Journal of Sociology* (1958). Más tarde, en los coloquios en los que nos encontramos y en París, donde fue invitado varias veces a la EHESS, pudimos confrontar en profundidad nuestros análisis respectivos del papel del aprendizaje del lenguaje en los diversos medios familiares discutiendo su obra *Class, codes and control* (1971). [El artículo al que probablemente se refiere Passeron es Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences. *British Journal of Sociology*, 9(2), 159-174. <https://doi.org/10.2307/587912>; Nota del traductor]

- el papel eficiente del “capital cultural” en la orientación y en la intensidad de las transacciones sociales, tanto en la Escuela, donde condiciona el éxito en los exámenes, como después, en el desarrollo de las carreras profesionales, donde se transforma, por un lado, en “capital social” (prestigio, influencia) y, por otro, en “capital económico” (ingresos, patrimonio);
- finalmente, una cierta reconfiguración de las formas de administración de la prueba en el trabajo de análisis sociológico en el que se basaban estas obras que asociaban íntimamente varios métodos de descripción y de explicación: las más ligadas al tratamiento estadístico de los datos sociales y las más dependientes del relato y de la comparación histórica. Esta síntesis, implícita en las primeras obras de sociología de la educación, se formuló explícitamente, a partir de 1968, en *El oficio de sociólogo*, que había sido concebido para favorecer un cambio de postura epistemológica entre los jóvenes investigadores que queríamos formar (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1968). Pero *El oficio* estaba igual de cargado de malinterpretaciones posibles por el lector según los ámbitos y las disciplinas en los que aplicaría esta lección de epistemología bachelardiana; y ello más fácilmente por cuanto los autores manejaban, en su lenguaje conceptual, sus desacuerdos teóricos por medio de compromisos sobre los puntos en los que, de hecho, divergían sin dejar que se percibiera por sus formulaciones negociadas —como, por ejemplo, sobre el papel exclusivo dado a la “sociología de la sociología” tanto en la crítica como en la reorientación de la epistemología de las ciencias sociales—. La divergencia entre los dos autores después de 1972 encuentra aquí su origen y explica el estilo argumentativo cada vez más distinto de sus obras posteriores, sobre el fondo de una sociología de la socialización y de la aculturación que se mantuvo bastante cercana<sup>28</sup>.

## LA RECEPCIÓN DE LOS HEREDEROS Y DE LA REPRODUCCIÓN, CUANDO SE PUBLICARON Y HASTA LOS AÑOS 1980

### Antes de 1968

*Los herederos* se escribió en un periodo de efervescencia alrededor de una reforma de la Escuela que todos los grupos sociales (usuarios o responsables) consideraban urgente e ineluctable, aunque no se pusieran de acuerdo más que en su intención polémica alimentada por expectativas rotas, a veces incluso perfectamente contradictorias. Habiendo asistido a coloquios, como el de Caen o el de Amiens, que impulsaron esa crítica cada vez más vehemente y variopinta de la universidad tradicional, la unanimidad negativa que vio allí la luz, al mismo tiempo que en las tribunas de prensa, me evocó a menudo la unanimidad lírica de las asambleas revolucionarias en las que el “beso de Lamourette” de los diputados de la Asamblea Constituyente no tuvo continuidad. La alianza, simbiótica en la oposición, entre el reformismo de los renovadores políticos o tecnócratas, de los programas de los investigadores y de las líneas políticas de los partidos, de las reivindicaciones sectoriales de los profesores y los estudiantes, de los análisis universitarios o de expertos reconocidos inquietos por la esclerosis de la institución, y los análisis de clan o de resentimiento, los proyectos de intelectuales revolucionarios o utópicos cuyo radicalismo se extendía hasta

28 Esta evolución condujo a uno de los autores a algunas rectificaciones y precisiones sobre la validez de la tesis presentada en *La reproducción*, por ejemplo en Passeron (1986a) y después en la presentación sistematizada de los esquemas más característicos de la argumentación en ciencias sociales, consideradas como ciencias históricas (Passeron, 1991), así como en los artículos de la década siguiente, mientras que Pierre Bourdieu prolongaba, profundizaba y radicalizaba la teoría de la dominación simbólica esbozada en las obras sobre educación escritas en los años 1960, y ello desde *La distinción* (1979) y *Cuestiones de sociología* (1980) pasando por *Homo Academicus* (1984), *La nobleza del Estado* (1989), *Las reglas del arte* (1992) hasta las *Meditaciones pascalianas* (1997), que enunciaban claramente las relaciones entre teoría sociológica y filosofía para situar la primera como principio de la segunda, de la que englobaba la verdad antropológica.

los discípulos de Iván Illich promoviendo una “desinstitucionalización” radical de la Escuela, voló evidentemente en pedazos en mayo del 1968, desde la ocupación de la Sorbona y con la difusión de masas de un militante estudiante que rechazaba los exámenes. Pero, hasta los días de la explosión, todas las críticas de la universidad tradicional eran adoptadas alegremente por la opinión en movimiento. Me acuerdo de que, antes de la publicación del libro, el argumento que presentábamos con más frecuencia en los debates frente a los sindicatos estudiantiles o revolucionarios y a los profesores reformistas, a los planificadores tecnócratas y a los pedagogos —el de la crítica de una “pedagogía de la no-pedagogía” del profesorado de la enseñanza superior que contribuía por su ceguera magistral a los malentendidos y a los fracasos escolares— era adoptado sin dificultades por la audiencia, pues siempre era bueno acumular argumentos críticos para una oposición o una contestación.

## De la aparición de *Los herederos* hasta *La reproducción* y más allá

Las reacciones a *Los herederos* y a *La reproducción* fueron múltiples y sobre todo cambiantes en función de las crisis escolares, especialmente después de 1970, ya fuese por la captación política de los argumentos sociológicos de las dos obras en función de la renovación de las apuestas y de los públicos o por los debates y críticas (metodológicas o teóricas) entre los sociólogos profesionales que se interesaron por su procedimiento de prueba o su uso de la estadística.

En cuanto a los estereotipos, como es al fin y al cabo la norma en todas las recepciones de obras leídas un poco más allá del círculo de pares y de especialistas, observé sobre todo cómo se sucedían rápidamente los “virajes del a favor al en contra” en las opiniones militantes después de 1968, en las sectas izquierdistas y entre los militantes del PC, según sus cambios de línea o de humor. Los colegas reformistas que habían apreciado el proyecto de sustituir la ausencia de pedagogía, a la que se reducía la pedagogía tradicional de la universidad, por una “pedagogía racional” sugerida en *Los herederos* para una reforma de la Escuela con intención de aplicar el conocimiento sociológico para recuperar los hándicaps sociales y culturales, confundieron rápidamente esta redefinición de las funciones de la Escuela con el *impasse* ideológico de una “universidad crítica” que rechazaban. Otros públicos habían leído otra cosa y, en suma, los docentes más conservadores fueron los únicos que nunca cambiaron su desprecio por las dos obras, vinculadas irremediablemente en su memoria al shock de 1968. En general, muchas críticas formuladas en el momento por sociólogos empíricos ocultaban mal que sus objeciones a nuestras pruebas procedían de un desacuerdo con la línea de política pedagógica que nos atribuían por referencia al giro que tomaron los acontecimientos universitarios a lo largo de los años 1970. Obras “incitadoras-alcrimen”: así quedó, entre muchos de nuestros colegas, exasperados por el declive de la “autoridad” del profesorado en las décadas siguientes, el diagnóstico dominante.

Para mi gran sorpresa, las cartas que recibí en los meses siguientes a la publicación de *Los herederos* provenían principalmente de “becarios” anónimos o de intelectuales que había conocido durante sus estudios, perfectamente acostumbrados a la cultura escolar y que, sin embargo, vivían unos y otros como una “liberación” afectiva, un alivio al ver descrita y neutralizada la banalidad sociológica de un origen social modesto que habían vivido aquellos años con la “vergüenza” o el malestar que les suscitaban las humildes profesiones de su padre o madre, a menudo ocultadas a sus condiscípulos. A cambio, los artículos profesionales o las reseñas de la obra que leí entre 1964 y 1968 le reprochaban sobre todo introducir una virulencia política desplazada en la sociología universitaria: varios sociólogos perseguían el error de porcentaje en las tablas estadísticas y en los gráficos; algunos más audaces quisieron demostrar que nos equivocábamos de “variable determinante” (*variable lourde*): era el hecho de trabajar además de estudiar, no la herencia cultural, lo que perjudicaba el éxito escolar de

los estudiantes originarios de familias desfavorecidas. El problema de sociología de la cultura era cerrado por un retorno puro y simple a la explicación estrictamente económica que preferían los políticos y los sindicalistas de izquierdas. Como las dos variables consideradas eran colineales, bastaba evidentemente con cambiar la “variable independiente” para interpretar de forma distinta los mismos valores numéricos. Pero, en general, el debate sobre el valor científico de las conclusiones de *Los herederos* (y más aún de *La reproducción*) fue siempre más ideológico que técnico.

Unos veían en el libro tibieza reformista, otros una denigración de los contenidos científicos de la cultura universitaria. Ya se habían manifestado fluctuaciones y contradicciones antes de 1968. Las observé entonces en foros y encuentros con profesores, estudiantes, sindicalistas, administradores y periodistas, en los que presentaba nuestros primeros resultados de investigación. La Unión Nacional de Estudiantes de Francia (UNEF), por ejemplo, que utilizaba de buen grado nuestras constataciones de desigualdad social en los estudios para basar en ellas su reivindicación de un “pre-salario para todos”, único capaz de emancipar a todas las categorías de estudiantes de la dependencia familiar, permanecía sorda ante una sociología de las variaciones de la relación constatada entre los presupuestos de los estudiantes y los de sus familias. Más utópico aún, el rechazo de esta sociología lo habían inaugurado antes de 1968 los “situacionistas”, cuyo *Manifiesto* (UNEF, 1966) denunciaba al dúo “Bourderon y Passédieu”, que “en su investigación *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, permanecían desarmados ante las pocas verdades parciales que han terminado por demostrar. Pese a su buena voluntad, vuelven a caer en una moral de profesores, en la inevitable ética kantiana de una democratización [...] del sistema de enseñanza [...] por la enseñanza del sistema”. En pocas palabras, los “nuevos mandarines” —como dirían Lapassade y la mayor parte de las corrientes del “movimiento estudiantil” a partir de 1969— son más perversos que los antiguos, por el soporte intelectual que aporta su relativismo al orden capitalista: entre otros muchos documentos de archivo, basta con leer un número de *Labo-contestation* (nº 6, 1972) que presenta su sociología humorística de la riña entre profesores de sociología, en el que figuran, igualmente caricaturizados, al lado de los mandarines tradicionalistas o tecnócratas (Aron el Ancestro, Blanc Boudin o Le Cuistot), los falsos amigos de una emancipación del pensamiento crítico: Toutou le Grand manitou, Babar-Altuzère y Bourdon-Passérieux<sup>29</sup>.

Incluso entre los sociólogos más preocupados por la objetividad, la resistencia era fuerte. Recuerdo, por ejemplo, los comentarios críticos y a veces acerbos de Raymond Aron, que olía tras las constataciones empíricas de privación o de desposesión cuantificadas en los *Los herederos* la presencia solapada del concepto de “alienación”, para él indistintamente hegeliano, feuerbachiano y sartriano. Vi en las conversaciones con él que siguieron al éxito de esta pequeña obra, cuando me lo cruzaba por la mañana en el Centro —él dictando por teléfono sin jamás corregirse un editorial para *Le Figaro*, yo preparando laboriosamente mis clases de tarde sobre Weber—, que le oponía con convicción dos argumentos tomados de Pareto para afirmar su escepticismo

29 Los nombres citados son sobrenombres humorísticos inventados por los autores de la revista para designar a sociólogos reales: Blanc Boudin (morcilla blanca) para llamar a Raymond Boudin (1934-2013), del que critican su “ascenso fulgurante” y su “oportunismo” al convertirse en doctor y profesor muy joven, además de su conservadurismo; Le Cuistot parece ser Jean Cuisenier (1927-2017), otro discípulo de Raymond Aron que se orientó a la antropología y que, tras encargarse del “área mediterránea” del CSE, fue nombrado director del Centre d’ethnologie française y conservador jefe del Museo de Artes y Tradiciones Populares (MNATP) en 1968; Toutou parece ser Alain Tourraine, también denominado en la revista Alain von Schmück —“por su físico de terrateniente prusiano”— o Alain el Accionalista; Babar-Altuzère remite a Louis Althusser y a Babar, un elefante, protagonista de una famosa serie de cuentos infantiles franceses, que acababa convirtiéndose en rey de los elefantes; Bourdon-Passérieux serían los propios Bourdieu y Passeron (*bourdon* puede querer decir abejorro, morriña, bordón o campana; Passérieux es la unión de *pas sérieux*, poco serio), a los que también llaman jocosamente “los herederos” (en este caso, de Aron). De Passeron dicen que es “un piloto muy fino”, que es un poco “pasota” y que “vuela solo”. De Bourdieu dicen que se ha beneficiado al máximo de su compañero y de su maestro Aron, que “se ha creado una flotilla de acompañantes, la salsa bearnesa o la corte de Henri IV, como se la llama a veces” y que “se ha fabricado una ametralladora de cacahuetes” con la que dispara al resto de “pilotos del escuadrón” (así se refieren a los discípulos de Aron que se disputan el acceso al “País de los Mandarines”), lo que hace que no caiga demasiado bien. En la revista también se menciona a Michel Crozier (Michel le Zorcier —el brujo—), otra de las figuras prominentes de la sociología francesa de aquel momento. El ejemplar digitalizado de la revista puede encontrarse aquí: [http://science.societe.free.fr/documents/pdf/Labo\\_Contestation/Labo\\_Contestation6\\_Haute\\_Resolution.pdf](http://science.societe.free.fr/documents/pdf/Labo_Contestation/Labo_Contestation6_Haute_Resolution.pdf). (Nota del traductor)

de sociólogo ante la estrategia irracional de una igualación demasiado acentuada de las oportunidades escolares y sociales de partida en la vida, argumentando que una meritocracia integral en la que los fracasados no podrían culparse a sí mismos y a su mediocridad genética de su fracaso social sería invivible psicológicamente. Se agarraba menos al primer argumento paretiano, que se había vuelto de hecho insostenible con los descubrimientos de la genética moderna y el desarrollo por la estadística de análisis de amplios agregados estadísticos, que al segundo, que llamaba la atención sobre los “costes sociales” de la discontinuidad de las transmisiones culturales que operan en los linajes familiares tanto para los individuos desestabilizados por su movilidad ascendente como para los sufrimientos de los individuos desclasados en un linaje: “¿Para qué llevar de lejos y con grandes gastos a advenedizos (*parvenus*) culturales a los puestos de responsabilidad cuando los herederos de la élite, a quienes las familias acomodadas les hacían lo esencial del trabajo y del gasto, bastaban para reproducir el orden social?”. El argumento transponía sociológica y económicamente el razonamiento conservador de Pareto, que extraía del fenómeno de la “circulación de las élites” y del filtrado por el ascenso social de los talentos nacidos en las clases populares la conclusión biológica de que tenía lugar un continuo empobrecimiento del patrimonio genético de las masas. Para ser sincero, estas argumentaciones aronianas me llevaron a leer más atentamente el doble mensaje científico de Pareto, economista y sociólogo, a quien desde entonces he hecho justicia, a pesar de su epistemología crudamente positivista, como arquitecto de uno de los sistemas más ambiciosos de las ciencias sociales, que engloba la economía en la sociología asociando explícitamente las bases del *Curso de economía política* con las del *Tratado de sociología general*, para poner de relieve la especificidad del “equilibrio social” inaccesible al cálculo formal que le había permitido controlar el “equilibrio económico” en una teoría matematizada. Así concebida como una ciencia histórica, la sociología desarrolla más ampliamente la explicación de las “derivaciones” de lo que lo hace el economismo de la explicación de las ideologías en Marx.

Otros investigadores en ciencias exactas, matemáticas o biológicas, asociados los más conocidos al movimiento de los universitarios reformistas que precedía a 1968 o que se diversificó en él, me revelaron otra dimensión del malentendido entre disciplinas cuando reflexionan “teóricamente” alejándose de sus metodologías constitutivas. Me acuerdo de un debate público justo después de 1968 (en la sala Dussane de la ENS) en el que el matemático Laurent Schwartz quería manifestarnos su acuerdo en cuanto a los debates didácticos sobre la pedagogía (universitaria) de la no-pedagogía describiendo hiperbólicamente el papel que la “elegancia” de la demostración desempeñaba, según él, en demasiados docentes de matemáticas, papel más importante, decía él, que el del sesgo “literario” en la enseñanza de las facultades de letras. Descubrí, de hecho, en su alegato antielitista mi primer ejemplo de un “esquema” de argumentación — lógicamente perverso y muy frecuente en la retórica de coloquio: “Tiene usted tanta razón que a fin de cuentas se equivoca”—, lo que permite empezar con la afirmación de que se va a “prolongar la intervención del orador anterior” para llegar a una invalidación (con investigación o sin investigación) del fundamento empírico de su tesis. Schwartz, en suma, decía “el fenómeno que habéis observado es cierto, pero os equivocáis al relacionarlo principalmente con las técnicas de enseñanza en las facultades de letras, puesto que *yo creo* que está aún *más estrechamente* relacionado con la pedagogía de las ciencias exactas”. Disimetría de las metodologías de constatación: nuestras investigaciones empíricas se centraban únicamente en la enseñanza de las ciencias humanas y de la filosofía, mientras que no existían aún investigaciones sobre la pedagogía y la morfología de las carreras científicas. Más tarde, los estudios sobre la enseñanza científica mostraron que el “más” no estaba fundado más que en impresiones de universitario especializado apasionado por su práctica de enseñanza y de invención.

## LA DIFUSIÓN DE LAS APORTACIONES SOCIOLÓGICAS DE *LOS HEREDEROS* Y LA REPRODUCCIÓN, DIFERENCIADA DE SU INFLUENCIA COMO “ESTEREOTIPOS” DE ÉXITO

La distinción es evidentemente difícil cuando se trata de la influencia de trabajos inmediatamente leídos y objeto de conversación del gran público intelectual como aquellos de los que hablamos aquí, que nunca fueron *best-sellers*, sino, hasta ahora, en el caso de *Los herederos* y *La reproducción*, *long-sellers*. Cuando las reseñas de los especialistas se enfrentan en una burbuja, cuando la repercusión en los medios agudiza y mantiene las polémicas, cuando la actualidad política y las peripecias de la vida universitaria incitan a forzar el trazo, ningún público puede diferenciar el contenido científico de las afirmaciones derivadas de la investigación de los consuelos o las indignaciones que extrae de estas. Pero este fenómeno no me parece menos acentuado a propósito de nuestra sociología de la educación que a propósito de cualquier otra investigación en una ciencia social así diferenciada por su audiencia más amplia del público habitual de las ciencias exactas, incluida la divulgación. En la medida en que sugiere un sentido inesperado o demasiado esperado por sus contemporáneos, un mensaje científico es siempre menos oído en sus aserciones denotativas que en sus connotaciones amalgamáticas.

### Recepciones vinculadas a la coyuntura, que implican contrasentidos y estereotipaciones desmesuradas

No podemos, claro, enumerarlas aquí: ofrecerían un material abundante para el estudio de los “pactos de lectura” de las obras científicas en función de las “expectativas” de los públicos, pactos más “salvajes” aún que los pactos de recepción que estudia la sociología de la recepción de las obras literarias o artísticas: encuentro a montones en mi correspondencia y en mis dosieres de recortes de prensa. Digamos que se caracterizan siempre:

- Por una selección que radicaliza hasta la caricatura o la inversión, separándolas de sus medios de prueba, las constataciones o interpretaciones más sólidamente argumentadas: utilizaciones izquierdistas de algunas frases de *La reproducción* que me encontraba en Vincennes, recuperación por la traducción en la jerga política de los partidos, escaladas categoriales en las citas sindicales o contestatarias, lecturas al estilo de las “notas de síntesis” para los planificadores tecnocráticos en busca de “estrategias” eficaces capaces de desmarcarles del “funcionalismo de lo peor” atribuido a toda descripción sociológica de los obstáculos culturales a la racionalización formal. La acusación de “marxismo rancio” que lanzaba Peyrefitte a *La reproducción* pertenece al mismo registro de lectura que las indignaciones docentes contra el desorden (*chientlit*) que alentaban nuestros textos, o que las revueltas estudiantiles contra todas las formas de *AuP* (autoridad pedagógica), de *AP* (acción pedagógica), contra todos los “órdenes sociales” aglomerados bajo la apelación maléfica de “sistema”.
- Y, sobre todo, por los encuentros y desencuentros rápidos y poco previsibles en la recuperación de los temas que tomaban prestados de nuestra sociología de la educación los textos de éxito de panfletistas y agitadores. El *la* de la contestación de “toda autoridad” concebida como represiva, de todo sistema de organización o de reglas, lo dieron más bien en el gran público, tras 1970, esos *rewritings* de propaganda más que la lectura de nuestras propias obras.

Pero creo que este es un fenómeno banal en los encuentros entre *discursividades* que reposan sobre modos de argumentación distintos. Creo, en todo caso, que la

recepción de mensajes científicos o literarios por parte del gran público intelectual se basa siempre en lecturas selectivas. El “horizonte de expectativas” de los públicos flotantes se llena más fácilmente cuanto más se alejan las expectativas por parte del autor de un lector hecho a medida de su mensaje de las expectativas de lectores listos para adherirse a sus propias expectativas sin leer realmente el detalle del mensaje. “Por el malentendido universal, escribía Baudelaire, todo el mundo se pone de acuerdo. Porque si, por desgracia, nos comprendiéramos no podríamos nunca ponernos de acuerdo” (Baudelaire, 1887). Aunque este principio de “pragmática” de la conversación sea demasiado poético para ser cierto universalmente, ofrece al menos un indicador de la frontera entre comunicación científica y comunicación cotidiana; pero revela también las condiciones y los terrenos de sus interferencias.

## LOS CONCEPTOS CIENTÍFICOS Y SUS INFLUENCIAS

No creo, sin embargo, que las lecturas o usos caricaturescos de las obras de sociología de la educación confirmadas por Bourdieu y yo impidieran su lectura crítica por los sociólogos que nos siguieron o su influencia en investigaciones sociológicas posteriores. De hecho, los sociólogos que las denunciaron, calcaron o exageraron un tanto brutalmente en el momento olvidan hoy de forma bastante espontánea el uso que ellos mismos hacen de los conceptos descriptivos y de los procedimientos de prueba elaborados en estas obras; creo que es simplemente porque los utilizan — con razón— como un bien común del utillaje sociológico de sus conceptualizaciones e investigaciones. Me parece que cuatro esquemas de explicación o de método aparecidos en estas primeras obras son hoy de uso corriente en las investigaciones sociológicas, independientemente de las afiliaciones de escuela:

- a) Primero, el papel de la “herencia cultural” es aceptado generalmente como el primer factor explicativo que debe ponerse a prueba en los estudios sobre el éxito escolar, profesional o social y sobre las elecciones económicas, culturales o artísticas realizadas por individuos o grupos sociales dotados de recursos simbólicos distintos. Creo incluso que esta formulación de una inteligibilidad racionalmente “comprensible” por la significación histórica así conferida a las continuidades intergeneracionales explica, con hechos y en la diversidad de “casos” o secuencias singulares, la mayoría de las regularidades sociales. En todo caso, fue la primera en ser retomada por otros sociólogos al menos como expresión cómoda, para diferenciar la explicación propiamente sociológica de la reproducción social de las explicaciones por la herencia de los patrimonios genéticos. Recuerdo, por ejemplo, la sucesión y la evolución “teórica” de los estudios y publicaciones del INED sobre el éxito y el fracaso escolares. Entre 1962 y 1963, hacia el final de la última ola de estudios que constituyeron el material de *Los herederos*, me reuní con Paul Clerc en el INED —institución con la que tenía más contactos, mientras que los de Bourdieu eran más estrechos con el INSEE— para asegurarme de que los estudios en curso en este instituto sobre el “desperdicio escolar” (*déperdition scolaire*) registrado a lo largo de los estudios según el origen social no eran los mismos o demasiado parecidos a los resultados que íbamos a publicar. Intercambiar algunas informaciones sobre la estructura y los objetivos de las investigaciones llevadas a cabo en uno y otro sitio me tranquilizó, en el caso de que hubiera tenido algunos miedos sobre la originalidad (o la primacía) de las nuestras sobre los factores sociales del éxito de los estudiantes en las universidades francesas, puesto que las cohortes seguidas por los estudios sucesivos del INED se centraban al inicio sobre el alumnado de CM2 de escuelas primarias<sup>30</sup> y luego se extendieron a la secundaria y al éxito en Bachillerato, y *la prueba* del papel desempeñado por el origen social en la “mortalidad escolar” aparecía así más fuerte metodológicamente por cuanto

30 CM2 (*cours moyen 2<sup>e</sup> année*) es el último curso de la educación primaria en Francia, que consta de 5 cursos en vez de 6, como en España. CM2 se cursa con la edad teórica de 10 años. (Nota del traductor)

nosotros medíamos, en nuestros estudios, la influencia de la socialización familiar más tarde en la trayectoria escolar —lo que habíamos escogido, es cierto y con otros inconvenientes técnicos, por la comodidad para pasar los cuestionarios para nuestra red de investigadores, todos ellos profesores o estudiantes de enseñanza superior—. Pero, sobre todo, me di cuenta de que las hipótesis de los investigadores del INED dejaban en aquella época (la del artículo de 1963 en *Population*<sup>31</sup>) la explicación de la “mortalidad diferencial” de los niños de distintos orígenes sociales —que establecían por medio de constataciones cada vez más concluyentes conforme alargaban su seguimiento de cohortes— indistintamente abierta tanto a una interpretación genética (“heredada” de los datos y de las hipótesis de una investigación de 1944 de la Fundación Alexis Carrel) como a una interpretación restrictivamente económica (entonces dominante en las ideologías de derechas o de izquierdas del cuerpo docente), o finalmente a una interpretación sociológica vaga o dubitativa<sup>32</sup>. Pudimos así ver, con cierta satisfacción, la aparición del término “herencia cultural”, tomado probablemente de *Los herederos*, en el artículo publicado en *Population* firmado por Sauvy y Girard<sup>33</sup>. En lo que a mí respecta, fue la lectura de las diatribas de Saint Simon contra la mecánica reproductiva de los privilegios de fortuna transmitidos por la herencia de los patrimonios económicos, descrita como el obstáculo principal a la liberación de las energías productivas de una sociedad industrial, la que me sugirió la extensión analógica de la noción de “herencia” al papel desempeñado por la transmisión de un patrimonio (o de un capital) cultural.

- b) “El cálculo de las oportunidades escolares concebidas como probabilidades *a priori* objetivamente vinculadas con la pertenencia a una categoría y calculadas *a posteriori*” por medio de la medida de los supervivientes de esta categoría de partida en un nivel de estudios dado. No vuelvo a abordar aquí las distintas lógicas y medios estadísticos de medir las desigualdades sociales (puesto que las he comentado más en detalle en un artículo reciente; Passeron, 2003). Pero recuerdo las potencialidades explicativas cada vez más empleadas desde los primeros usos que hicimos de ellas a tientas, pero que estaban ya presentes en los economistas que más desafiaban la formalización integral de los modelos probabilísticos de la decisión racional en la incertidumbre total y en las fronteras de la certidumbre<sup>34</sup>. La interpretación del papel de las aspiraciones al éxito escolar en función de las “esperanzas subjetivas”, distintas de las “probabilidades objetivas” de ganancia o de pérdida que solo conoce el estadístico que las calcula *a posteriori*, conduce a buscar los indicios concretos de los futuros probables o improbables, que pueden ser conocidos u observados por los sujetos en su entorno cercano<sup>35</sup>.

31 Passeron se refiere aquí a alguno de los dos siguientes artículos publicados en *Population* ese año: Girard, Alain, Henri Bastide y Guy Pourcher (1963): “Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement”. *Population*, 18(1), 9-48, <https://doi.org/10.2307/1527348>; o Girard, Alain, y Henri Bastide (1963): “La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement”. *Population*, 18(3), 435-472, <https://doi.org/10.2307/1526719>. (Nota del traductor)

32 A los resultados de los primeros estudios realizados de 1953 a 1955 y comentados por A. Sauvy y A. Girard en *Population* les siguieron en los años 1960 investigaciones con seguimiento de cohortes mejor armadas y más representativas publicadas sobre la marcha en la misma revista bajo la dirección de A. Girard y sus cofirmantes P. Clerc, H. Bastide y G. Pourcher (1970).

33 Passeron se refiere aquí al siguiente artículo, que usa el término “herencia cultural” en su última página: Sauvy Alfred, Girard Alain (1965): “Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats”. *Population*, 20(2), 205-232, <https://doi.org/10.2307/1526323>. (Nota del traductor)

34 Pienso en particular en un artículo célebre del economista Maurice Allais (1953). Su crítica de la aplicación mecánicamente matemática de la curva de Bernouilli, que supone sumar el “axioma de independencia” de Savage y el “axioma de sustitución” de Samuelson, se basa en el recurso a hechos o a experiencias psicológicas y sociológicas que le conducen a distinguir claramente, por las necesidades explicativas de una ciencia empírica, las esperanzas subjetivas de los actores que deforman o ignoran las probabilidades objetivas. Es necesario, por tanto, conocer las esperanzas subjetivas para dar cuenta de sus comportamientos reales: “Solo un estadístico de profesión puede hacerse una idea correcta de lo que significa una probabilidad igual a uno sobre cien. Hay incluso algunos casos en los que la noción de probabilidad objetiva desaparece completamente sin que ocurra lo mismo con la de probabilidad subjetiva. Estos casos corresponden a los cortes aislados” (Allais, 1953, p. 508).

35 Es lo que intenté hacer en la concepción de una investigación aplicada sobre los estudiantes de Medicina, encargada por la Facultad para sus necesidades docimológicas y realizada en colaboración con M. de Saint Martin (1964). Al introducir en el cuestionario una tabla que permitía a los estudiantes marcar con un sí o un no los miembros de su familia extensa que, en su conocimiento, tenían

- c) La noción de “capital cultural” (escolar o mundano, burgués o popular, simbólico o político), a menudo criticada desde entonces por su textura metafórica, es y ha seguido siendo útil, en la medida en que sugiere por esta analogía planteamientos nuevos sobre las modalidades del “tener” y de las diversas formas de “recursos”, por ejemplo, para interrogar los efectos de su articulación con otros componentes, en particular económicos, del “capital social”. Es inútil preguntarse indefinidamente si, como tantos otros términos del vocabulario sociológico, esta noción es un concepto operativo o una simple y peligrosa metáfora provocadora. Utilizada como matriz de hipótesis para poner a prueba, la analogía produce, en las ciencias históricas, ocasiones de conocimiento tanto cuando revela paralelismos inesperados como cuando estalla revelando diferencias inasimilables por su solo poder semántico<sup>36</sup>. Cuando se percibe, por ejemplo, la diferencia insalvable entre lo que se puede definir operativamente como la “composición orgánica” de un capital económico o el modo de su transmisión por herencia y la necesaria reestructuración de estas nociones en el caso de un capital cultural, se aprende, por diferencia, algo nuevo sobre esas dos formas de capital. La analogía es un detector de pertinencias e impertinencias.
- d) Observemos, por último, que la influencia de *Los herederos* debió perdurar más, creo, que la de *La reproducción* por sus descripciones y sugerencias pedagógicas, pese a que las reediciones actuales de estas obras gemelas apenas las distinguan. Debo concluir que la certidumbre durkheimiana de que existen relaciones privilegiadas entre sociología y reformas sociales sigue siendo vivaz. Una sociología apegada a identificar las regularidades locales y a resituirlas en su contexto no puede sugerir más que un reformismo científicamente informado: sus matrimonios de humor con las utopías revolucionarias rápidamente se agriaron o llevaron al divorcio. Contestada o denunciada por su candidez política —se puede ver todavía hoy a propósito de las ZEP o de las pasarelas entre un instituto de la periferia y el reclutamiento para el Institut de Sciences Politiques<sup>37</sup>—, la idea de una “pedagogía racional” que esbozaban los análisis de *Los herederos* se basa en el principio de que la sociología de los hándicaps conduce, cuando logra extraer algunos fragmentos de causalidad inteligible, a una pedagogía del contra-hándicap. Coincidiendo aquí con Antoine Prost, historiador preciso de la educación en Francia, quien a menudo me ha dicho haber leído así la conclusión de *Los herederos*, doy fe sin embargo de que las repercusiones pedagógicas de *La reproducción* no son del mismo tipo. He explicado en otro lugar, por la sociología de sus autores, lo que el estilo y lo abrupto de las tesis de esta obra, de la que Prost hizo una crítica asesina y humorística en su día en la revista *Esprit*, debían, en Bourdieu y Passeron, a una estrategia de parodia del estilo universitario para imponer mejor la comprensión de sus tesis, desvalorizadas como “primarias” en ese mismo medio (Passeron, 2002, p. 112). Pero recuerdo sobre todo, en lo que respecta a los vínculos de nuestra sociología de la educación con el conjunto de los estudios y de los investigadores que trabajaban en

---

estudios superiores (padre, madre, abuelos, bisabuelos; hermanas, hermano y primos, tíos y tías) se podía identificar el espacio social en el que se habían formado sus esperanzas subjetivas de frecuentar la escuela y de tener éxito en ella con las aspiraciones que se derivaban de ello. Su examen revelaba, por ejemplo, que los niños de origen popular o pequeñoburgués, escasísimos en estos estudios, pero sin embargo presentes en la Facultad de Medicina como estudiantes atípicos, habían tenido en su familia extensa la más alta puntuación familiar en este índice, tres veces superior al del valor medio de la escolarización probable en la misma categoría socio-profesional considerada en su conjunto.

36 Sobre la cuestión metodológica del “buen uso” de la comparación en sociología y en todas las ciencias históricas, véase Passeron (1982); o, más recientemente, Passeron (2000, pp. 13-33).

37 Las siglas ZEP remiten a las Zonas de Educación Prioritaria creadas en 1981 en Francia para tratar de corregir el impacto de las desigualdades sociales y económicas en el rendimiento escolar, reforzando la educación en los barrios populares en los que se concentran más dificultades sociales. Véase Emin, Jean-Claude, y Françoise Oeuvarard (2006): “Las Zonas de Educación Prioritaria”, en III Congrès anual sobre fracas escolar 2006, Palma de Mallorca, disponible online en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2006/foeuvarard.pdf>; o Rochex, Jean-Yves (2011): “Las tres “edades” de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea?”, *Propuesta Educativa*, 35, pp. 75-84, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706012.pdf>. El Institut d'Études Politiques (IEP), también conocido como Sciences Po, es una grande école dedicada a formar cuadros administrativos y políticos. Passeron hace referencia aquí a las políticas de discriminación positiva para facilitar el acceso de jóvenes de origen popular a esta institución, tradicionalmente dominada por las clases altas y medias. (Nota del traductor)

este ámbito, que, a contracorriente de la percepción eufórica de la democratización de la Escuela en Francia en los años 1970-80, Prost confortó con su estudio sobre la evolución de la composición social de los flujos de estudiantes de bachillerato (en particular en su último curso) en Orléans, asociado a la explotación histórica de las estadísticas de larga duración (Prost, 1986), nuestros pronósticos dubitativos sobre un avance continuo de la democratización del reclutamiento de la Escuela, que, en la época de nuestros estudios artesanales de los años 1960, no habíamos podido formular más que como simples conjeturas sociológicas.

## REFERENCIAS<sup>38</sup>

- Allais, M. (1953). L'homme rationnel devant le risque: critique des postulats et axiomes de l'Ecole américaine. *Econometrica*, 21(4), 503-546. <https://doi.org/10.2307/1907921>
- Antoine, G., & Passeron, J.-C. (1966). *La réforme de l'Université*. Calmann-Lévy.
- Baudelaire, C. (1887). *Mon cœur mis à nu* (LXXVII). Maison Quantin.
- Benzécri, J.-P., et al. (1973). *L'analyse des données* (2 vol.). Dunod.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La reproduction*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & y Sayad, A. (1964). *Le déracinement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. Mouton-Bordas.
- Bourdieu, P., Darbel, A., Rivet, J.-P., & Seibel, C. (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*. Mouton.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & de Saint-Martin, M. (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Mouton.
- Chapoulie J.-M. (1991). La seconde fondation de la sociologie française, les Etats-Unis et la classe ouvrière. *Revue française de sociologie*, 32(3), 321-364. <https://doi.org/10.2307/3322321>
- Clerc, P., Bastide, H., & Pourcher, G. (1970). *'Population' et l'enseignement*. PUF-INED.
- Desabie, J. (1966). *Théorie et pratique des sondages*. Dunod.
- Desrosières, A. (1982). *Réflexions sur la portée sociologique des diverses phases du travail statistique*. Actes de la Journée Sociologie et Statistique. Société Française de Sociologie, INSEE, Paris, Francia.

<sup>38</sup> Indicamos entre corchetes las traducciones al español de algunos textos menos conocidos y difundidos del propio Passeron y de otros autores citados (Nota del traductor).

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Durkheim, E. (1895). *Règles de la méthode sociologique*. F. Alcan.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide. Étude de sociologie*. F. Alcan.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*. F. Alcan.
- Goblot, E. (1925). *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. F. Alcan. [Traducido al español: Goblot, E. (2004). *La barrera y el nivel. Estudio sociológico sobre la burguesía francesa moderna*. Centro de Investigaciones Sociológicas (edición a cargo de Luis Enrique Alonso).]
- Great Britain Committee on Higher Education (1963). *Higher education: report of the Committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins 1961-63*. Her Majesty's Stationery Office.
- Grignon, C., & Passeron, J.-C. (1970). *Expériences françaises avant 68*. OCDE.
- Grignon, C., & Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Seuil.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs?* París: Payot.
- Halbwachs, M. (1935). La statistique en sociologie. En M. Halbwachs (1972). *Classes sociales et morphologie* (pp. 329-348). Éditions de Minuit. [Traducido al español: Halbwachs, M. (2017) La estadística en sociología. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*. 17. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/79106>
- Hoggart, R. (1958). *The Uses of Literacy: Aspects of Working-class Life with Special Reference to Publications and Entertainments*. Penguin.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Passeron, J.-C. (1966). Conservatisme et novation à l'Université. En G. Antoine, y J.-C. Passeron, *La réforme de l'Université* (pp. 141-279). Calmann-Lévy.
- Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, 23(4), 551-584. <https://doi.org/10.2307/3321659> [Traducido al español: Passeron, J.-C. (1983). La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y en el mercado de los bienes simbólicos. *Educación y sociedad*. 1, 4-27.]
- Passeron, J.-C. (1986a). Hegel ou le passager clandestin: la reproduction sociale et l'histoire. *Esprit*, 115, 63-81. [Traducido al español en J.-C. Passeron (2011): *El razonamiento sociológico*. Siglo XXI, capítulo 4]
- Passeron, J.-C. (1986b). L'Université mise à la question: changement de décor ou changement de cap (1950-1980)? En P. Verger (Ed.), *Histoire des Universités en France* (pp. 367-419). Privat.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique: un espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan. [Traducido al español: J.-C. Passeron (2011): *El razonamiento sociológico*. Siglo XXI]
- Passeron, J.-C. (Dir.) (1999). *Richard Hoggart en France*. Ed. BPI.
- Passeron, J.-C. (2000). Analogie, connaissance et poésie. *Revue européenne des sciences sociales*, XXXVIII-117. <https://doi.org/10.4000/ress.706>

- Passeron, J.-C. (2002). Mort d'un ami, disparition d'un penseur. *Revue européenne des sciences sociales*, 125, 77-125. <https://doi.org/10.4000/ress.560> [Traducido al español en P. Encrevé, & R.-M. Lagrave (eds.) (2005): *Trabajar con Bourdieu*. Universidad Externado de Colombia, pp. 22-91]
- Passeron, J.-C. (2003). Consommation et réception de la culture: la démocratisation des publics. En O. Donnat, & P. Tolila (Dir.), *Le(s) public(s) de la culture* (pp. 359-390). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.donna.2003.01.0361>
- Passeron, J.-C., & Grumbach, M. (Dir.). (1979). *L'œil à la page. Enquête sur les images et les bibliothèques*. BPI.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* PUF.
- Robert, J. L. (2002). *Quand les sciences sociales entrent dans l'histoire*. Journée du 22 mai 2002.
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils: position sociale et origine familiale*. Dunod.
- Thibaudet, A. (1927). *La République des Professeurs*. Grasset.
- UNEF / Association Fédérative Générale des Étudiants de Strasbourg (1966). De la misère en milieu étudiant, considérée sous ses aspects économique, politique, psychologique, sexuel et notamment intellectuel, et de quelques moyens pour y remédier. *Étudiants de France*, 16(suplemento especial).
- Vermot-Gauchy, M. (1965). *L'Education Nationale dans la France de demain: Futuribles*. Éditions du Rocher.
- Volle, M. (1981). *Analyse des données*. Economica.

## NOTA BIOGRÁFICA

**Jean-Claude Passeron** es sociólogo. Fue director de estudios de la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Sus trabajos se centran principalmente en la epistemología de las ciencias sociales y la sociología de la cultura y el arte. Ha publicado *El razonamiento sociológico: el espacio comparativo de las pruebas históricas* (2001) y *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura* (1989). Es autor, junto con Pierre Bourdieu, de *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (1964) y de *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970).