

Más allá de *La Reproducción*: una lectura de la producción y cronificación de desigualdades en el sistema educativo latinoamericano y chileno.

Beyond *The Reproduction*: A view of production and chronicity of inequalities in Latin American and Chilean educational system.

Diego Palacios Díaz¹
Tamara Jorquera Álvarez²

*“Sólo hay sociología de las relaciones desiguales
y de las figuras de la diferencia”*

Jean-Claude Passeron, “El razonamiento sociológico”
El espacio no-popperiano del razonamiento natural, 1991.

Resumen: En el contexto de la sociología francesa de la educación, los aportes de Pierre. Bourdieu y Jean-Claude Passeron significaron un importante aporte para el entendimiento de los sistemas escolares. Particularmente a través de las ideas expuestas en *Los Herederos* (1964) y *La Reproducción* (1970), los autores sostienen que la escuela, lejos de ser una institución democrática e igualitaria, actúa legitimando y reproduciendo el capital cultural de las clases dominantes, generando así privilegios para quienes a ellas pertenecen, y perjuicios y exclusiones a quienes provienen de las clases trabajadoras. Cuatro décadas después de su publicación y en un contexto socioculturalmente distinto al escenario francés como lo es Latinoamérica y, especialmente, Chile, es que conviene realizar una lectura crítica de sus principales postulados. Es por ello que en este escrito se ponen en diálogo los argumentos centrales de la obra bourdieusiana passeroniana con las particularidades que caracterizan las escuelas

¹Diego Palacios Díaz, Doctor (c) en Psicología, Universidad de Chile. Correo electrónico: diego.palacios@ug.uchile.cl

²Tamara Jorquera Álvarez, Doctora (c) en Psicología, Universidad de Chile. Correo electrónico: tamarajorquera@gmail.com

latinoamericanas y chilenas, fuertemente marcadas por lógicas mercantiles y mecanismos de segregación escolar que reproducen, producen y cronifican en el espacio escolar las desigualdades de hecho que afectan a nuestros pueblos. Esta conversación se establece desde una perspectiva crítica y postcolonialista, que más que constituirse como una mirada epistemológico-teórica, se forja como una propuesta ético-política orientada hacia el rescate de lo local como primer paso necesario para caminar desde la mera descripción de las desigualdades educativas hacia la acción transformativa de ellas.

Palabras clave: reproducción, desigualdad, segregación educativa, Latinoamérica, Chile.

Abstract: In the context of French sociology of education, the developments of P. Bourdieu and Passeron J. C. meant an important contribution to the understanding of school systems. Particularly through the ideas in *The Inheritors* (1964) and *The Reproduction* (1970), the authors argue that school, far from being a democratic and egalitarian institution, acts legitimizing and reproducing the cultural capital of the dominant classes, thus generating privileges for those who belong to them, and prejudices and exclusions who come from the working classes. Four decades after its publication we make a critical reading of its main postulates recognizing the Latin-American and Chilean particularities. In this article we discuss the central arguments of this framework from a reading of the particularities that characterize Latin American and Chilean schools, strongly marked by commercial logic and mechanisms of school segregation that reproduce and become chronic in the school the inequalities which affect our countries. This conversation is established from a critical and post-colonialist perspective, that rather than become an epistemological-theoretical view, is forged as an ethical and political proposal aimed at rescuing the local as necessary first step to walk from the mere description of inequalities towards transformative educational action.

Keywords: reproduction, inequality, educational segregation, Latin America, Chile.

Introducción

La década de los 70s del siglo XX fue especialmente prolífica para la sociología francesa de la educación. En este contexto, diversos desarrollos teóricos y empíricos ponían en evidencia una verdad muchas veces matizada, ocultada y silenciada en la discusión educativa de la época: la institución escolar es un espacio que contribuye a reproducir y perpetuar las desigualdades sociales y culturales que caracterizaban a la Francia y, particularmente, a París de aquella época. En dicho marco, uno de los posicionamientos más relevantes por su claridad conceptual, por su consistencia teórica y por su trascendencia para la discusión educativa tanto a nivel local como global, se encuentra representado en el desarrollo conjunto de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. *A través de Los Herederos* (1964), y luego con mayor fuerza mediante *La Reproducción* (1970), los autores en cuestión desarrollan una teoría que, conectando dialécticamente agentes y estructuras, explica que las escuelas contribuyen a la desigualdad, lo cual realizan con una lógica claramente especificada en sus postulados: las formas legítimas de la cultura funcionan como una moneda de cambio que, estando desigualmente distribuida en los/as estudiantes de acuerdo a la composición socioeconómica de sus familias de origen, otorga acceso a importantes privilegios al interior del sistema educativo.

Ahora bien, es preciso reconocer que la obra de P. Bourdieu y J. C. Passeron significó un giro altamente relevante y significativo tanto en el pensar como en el actuar educativo de la Francia de aquella época. La fuerza y claridad de las conclusiones a las que arribaron los autores fueron motivo de disonancia tanto para las voces progresistas como para las conservadoras en la sociedad francesa. Ello es justificable si se considera que, dramáticamente, el sistema educativo y sus lógicas habían quedado en evidencia, y con ello, se amenazaba incluso la identidad y la integridad (simbólica, por cierto) de quienes históricamente habían sido beneficiados/as por la forma en que la escuela legitimaba y reproducía la cultura dominante. Tal vez por ello es que el desarrollo teórico y empírico de los autores en cuestión haya sido motivo de conflictos, lecturas críticas, e incluso, ajustes y precisiones que ellos mismos realizaron con posterioridad ante la diversidad de comentarios recibidos. Del mismo modo, ello es un motivo que explicaría

el hecho de que, cuatro décadas después y lejos de las fronteras francesas, este desarrollo siga teniendo un lugar central en el diseño de políticas educativas, en la formación de educadores/as y agentes relacionados/as con la educación, y en general, en la discusión sobre temáticas del acontecer educacional.

Al tratar de pensar el modelo propuesto por Bourdieu y Passeron en el sistema educativo chileno actual nos surge el cuestionamiento sobre las condiciones históricas y contextuales en que esta teoría es desarrollada, teniendo en cuenta el último punto del párrafo anterior. En concreto, posicionándonos desde la realidad latinoamericana y específicamente desde el contexto educativo chileno nos planteamos algunas preguntas, tales como: ¿Cuáles son las lógicas que caracterizan los procesos educativos en este tiempo y en este lugar? ¿Son transferibles y aplicables las conclusiones obtenidas en dicho desarrollo a nuestras particularidades? ¿Nuestras escuelas reproducen *desigualdades* en el sentido expresado por P. Bourdieu y J. C. Passeron? Responder a dichas interrogantes y a otras de carácter emergente, evidentemente precisa de dialogar con esta obra desde nuestra posición, en este lugar, en este tiempo. Por ello, nuestro ensayo se propone un doble objetivo: en principio, busca realizar una revisión crítica de los postulados de P. Bourdieu y J. C. Passeron en materia de sociología de la educación, para luego establecer un diálogo con dicho cuerpo teórico y empírico desde las particularidades que caracterizan los sistemas educacionales en Latinoamérica y, específicamente, el contexto educativo chileno. Consideramos que es relevante realizar este ejercicio atendiendo a la necesidad de generar respuestas pertinentes a los tantos nudos críticos que enfrenta nuestra educación. Ello supone la tarea no menor de, antes de incorporar los razonamientos de otros al abordaje de nuestras problemáticas, detenernos a reflexionar sobre lo que realmente ocurre en nuestro tiempo y espacio para así generar salidas pertinentes a los obstáculos que, hoy más que nunca, existen en materia educativa en los pueblos latinoamericanos y, especialmente, en el caso chileno.

Para responder a los cuestionamientos y objetivos trazados previamente, seguiremos en este escrito el siguiente recorrido: en primer lugar, examinaremos el modelo reproductivo cultural de Bourdieu y Passeron, con énfasis en el contexto desde donde emerge dicho desarrollo, sus conceptos centrales y algunas de las observaciones y críticas que ha recibido. En segundo lugar, buscaremos

establecer un diálogo con este modelo desde nuestro tiempo y lugar, adscribiendo a lo que Santos (2009) ha denominado “Epistemología del Sur”. En tercer lugar, propondremos una lectura alternativa de la obra de Bourdieu y Passeron, lectura que considere nuestras particularidades y nuestras necesidades en materia educativa. Se relevan en esta sección elementos que nos permitan superar lo meramente descriptivo para pasar hacia la acción y transformación de las desigualdades que caracterizan dramática y crónicamente nuestro sistema educativo.

Sección I: El Modelo Reproductivo Cultural: una lectura de la obra de P. Bourdieu y J. C. Passeron en Sociología de la Educación.

Visión de Contexto

Previo al análisis de la obra de Bourdieu y Passeron es preciso elaborar un acercamiento general al contexto político, económico y cultural en el cual este desarrollo teórico y empírico se construye. Pues bien, desde el punto de vista político, la década de los sesenta y setenta en Francia está inscrita en la Quinta República, donde estando De Gaulle en el poder, se afrontan períodos críticos que terminarían con su salida del gobierno francés en 1969. Particularmente, son los acontecimientos surgidos en Mayo del 68, la mayor huelga general de la historia republicana de Francia, los que inician una fuerte oposición comandada por las juventudes estudiantiles de izquierda, obreros/as, sindicatos y el Partido Comunista francés. Este movimiento significó un fuerte rechazo a las lógicas de la sociedad de consumo que nacía en un país que, económicamente, decaía en su riqueza y aumentaba en sus tasas de desempleo, luego de haber gozado de una alta prosperidad económica post Segunda Guerra Mundial. A ello se suma la oposición a una marcada expansión colonialista que, específicamente en Argelia, supuso grandes confrontaciones y un amplio rechazo a escala de la sociedad francesa y el mundo. Desde el punto de vista cultural, se vivencia en tierras francesas un explosivo éxodo rural, así como también –ligado a la emergencia de la sociedad de consumo– se abre paso para el desarrollo de una cultura de masas. El interjuego de estos distintos elementos es lo que abre las posibilidades para analizar la escuela y sus lógicas, puesto que aquello que tradicionalmente

había sido comprendido como el espacio por excelencia de forjamiento de la democracia, la meritocracia y los ideales republicanos franceses, es precisamente lo que Bourdieu y Passeron, en tiempos de conflicto y cuestionamiento social, desafiarán con impecables embates teóricos y empíricos.

El modelo reproductivo cultural: una aproximación conceptual

El desarrollo teórico y empírico de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron requiere ser comprendido desde dos asunciones básicas: la primera de ellas hace alusión al intento por superar los entendimientos previos de la educación existentes en la sociología, los cuales enfatizaban, o en una mirada estructuralista, o bien en una óptica funcionalista, aspecto que desde la lógica de los autores en cuestión resultaba claramente insuficiente (Giroux, 1985). La segunda de ellas se relaciona con la crítica política y social que los autores sostienen hacia el sistema educativo en tanto soporte del idealismo republicano francés: es la escuela el espacio donde cobran vida la democracia, la meritocracia y el reconocimiento de los dones y talentos (Lahire, 2008). Por ello, a lo largo de sus obras en materia educativa, con especial fuerza en *Los Herederos* (Bourdieu y Passeron, 1964) y *La Reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), los autores forjan una construcción teórica que, junto a ligar dialécticamente agentes humanos y estructuras dominantes, supone una de las mayores y más fuertes críticas al sistema educativo francés: las escuelas son un activo participante en la desigualdad educativa y sociocultural.

Ahora bien, la tesis anteriormente expresada requiere ser desarrollada con mayor detención. Para ello, es preciso establecer, en principio, que desde la óptica de Bourdieu y Passeron las desigualdades educativas no son un simple y mero reflejo de lo que ocurre en la estructura social y económica, como había sido establecido por sus compatriotas Baudelot y Establet (1971) o en terreno estadounidense por el Informe Coleman (Coleman et al., 1966). Muy por el contrario, la institución escolar, de un modo sutil y aparentemente neutro, reproduce dichas desigualdades a través de la legitimación del capital cultural de las clases dominantes. Ello, dicho en otras palabras, supone reconocer que las escuelas actúan produciendo y validando una cultura específica en la cual

se definen cuáles son los saberes que ingresan a la escuela para conformar un currículum que contiene todo aquello que es transmisible para los/as educandos/as.

En relación a lo anterior, es preciso señalar que, al alero del ideal de la democracia, meritocracia y los talentos, la institución escolar argumenta que los saberes que conforman el currículum escolar serían igualitariamente accesibles para todos/as. Sin embargo, desde la perspectiva de los autores en cuestión, parece ser que ellos sólo están reservados para algunos privilegiados, para aquellos que tradicionalmente han podido acceder de modo más fácil e inmediato a dichos saberes. Es así como en *Los Herederos*, Bourdieu y Passeron (2003), integrando una aproximación tanto empírica como crítica política y social, propinan un fuerte embate al sistema escolar que, aun cuando era un secreto a voces, no había sido expresado con la suficiente transparencia y claridad: la escuela, lejos del ideal de la democracia y la igualdad, entrega diplomas y reconocimientos a quienes son parte de las clases sociocultural y económicamente privilegiadas, mientras que restringe o excluye a las clases trabajadoras del acceso al capital cultural. Los autores en cuestión resumen dicho proceso de la siguiente manera:

La clase dominante encuentra en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal (...) Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando, lejos de oponer otra imagen del éxito educativo, las clases populares toman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja como destino personal. (Bourdieu y Passeron, 2003:106-107).

Es así, entonces, que en el análisis bourdieusiano-passeroniano, la escuela se configura como una institución ciega ante las desigualdades sociales, a partir de lo cual el éxito educativo se explica como un hecho natural, como el resultado de los talentos y dones con que algunos/as cuentan y que son lo que les posibilita cumplir cabalmente con los requerimientos educativos. Del mismo modo, el fracaso escolar, esto es, la no respuesta o el no acomodamiento a la lógica del capital cultural dominante, queda descrito simplemente como una fatalidad del destino del estudiante. En este marco, los dones y talentos irreversibles con que cuentan los privilegiados, los herederos del capital cultural, actúan como

* Trabajador Social, Licenciado en Trabajo Social, Universidad de Magallanes. E-mail: p.tascon.e@gmail.com.

la forma de acceso más directo e inmediato al capital cultural inscrito en el currículum hegemónico. Ello representa el más fuerte cuestionamiento que los autores realizan a la institución escolar francesa, pues supone un quiebre con su ideal democrático, meritocrático y reconocedor de talentos. Hacia el final de *Los Herederos*, Bourdieu y Passeron (2003) sintetizan del siguiente modo su posicionamiento:

Si se acuerda en que la enseñanza democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado, se ve que es claramente lo opuesto a la enseñanza tradicional orientada hacia la selección de una élite de personas bien nacidas que la enseñanza tecnocrática ha hecho girar hacia la producción en serie de especialistas. (pp. 113-114).

El peso de esta crítica a la institución escolar no fue bien recibido ni por intelectuales ni políticos ni por buena parte de la sociedad francesa (al respecto, ver *Entrevista sobre la Educación*, Bourdieu, 2003). Evidentemente, el develamiento de aquello que había permanecido históricamente oculto y en silencio, supuso una amenaza severa a la integridad del sistema escolar en la forma en que estaba pensado y, especialmente, para quienes habían sido privilegiados, los mismísimos herederos del capital cultural, los dueños directos de los títulos y el reconocimiento académico.

Seis años más tarde, Bourdieu y Passeron, pese a los fuertes cuestionamientos y críticas recibidas por lo expresado en *Los Herederos*, van más allá de lo expresado en esta obra y publican *La Reproducción* (1970). El matiz distintivo entre ambas producciones es que la segunda de ellas se configura como una formalización teórica de aquellas ideas que habían sido previamente expresadas, y que ahora, bajo el rótulo de una teoría del sistema de enseñanza, profundizan en la fuerte carga de violencia simbólica que el capital cultural encubre y, definitivamente, quiebran de modo radical con el ideario democrático e igualitario del sistema escolar francés. En esta obra, Bourdieu y Passeron (2006) sostienen:

El análisis de las características sociales y escolares del público de los receptores de un mensaje pedagógico sólo tiene sentido, por tanto, si conduce a construir el sistema de relaciones entre, por una parte, la Escuela concebida como institución de reproducción de la cultura legítima, que determina entre otras cosas el modo legítimo de

imposición y de inculcación de la cultura escolar, y, por otra parte, las clases sociales caracterizadas, desde el punto de vista de la eficacia de la comunicación pedagógica, por distancias desiguales a la cultura escolar y por disposiciones diferentes a reconocerlas y adquirirlas. (p. 126).

El análisis de las características sociales y escolares del público de los receptores de un mensaje pedagógico sólo tiene sentido, por tanto, si conduce a construir el sistema de relaciones entre, por una parte, la Escuela concebida como institución de reproducción de la cultura legítima, que determina entre otras cosas el modo legítimo de imposición y de inculcación de la cultura escolar, y, por otra parte, las clases sociales caracterizadas, desde el punto de vista de la eficacia de la comunicación pedagógica, por distancias desiguales a la cultura escolar y por disposiciones diferentes a reconocerlas y adquirirlas. (p. 126).

Aun siendo caracterizada por su complejidad conceptual, aspecto que el mismo Bourdieu ha asumido (ver, p. e., Prólogo a la Segunda Edición de *La Reproducción* y Entrevista sobre la Educación en Bourdieu, 2003), *La Reproducción* contribuye a esclarecer de modo preciso el rol legitimador y reproductor de desigualdades que ocupa la institución escolar. Conjunto a ello, sistematiza y propone una teoría de la acción pedagógica, a partir de la cual los autores ofrecen un nuevo, fuerte y doloroso embate contra algunos de los más privilegiados: los/as profesores/as. Ya en *Los Herederos* se apreciaban algunas insinuaciones contra el cuerpo docente: “Con frecuencia provenientes de la clase media o surgidos de familias de docentes, son mucho más afectos a la ideología carismática, construida para justificar lo arbitrario del privilegio cultural, pues es sólo como miembros de la clase intelectual como participan, aunque sea parcialmente, de los privilegios de la burguesía” (Bourdieu y Passeron, 2003: 106-107). El matiz en *La Reproducción* es que caracterizan toda acción pedagógica, objetivamente, como una violencia simbólica que, en tanto imposición por poder arbitrario, es propiamente una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 2006). En esta obra, los/as docentes, a quienes irónicamente Bourdieu (2003) denominó les miraculés (los milagros), son puestos como cómplices del papel legitimador y reproductor de las desigualdades en la institución escolar, complicidad que está en conexión con los privilegios a los que pueden acceder dichos agentes desde la posición social que ocupan.

Conjunto a lo anterior, es relevante indicar que con claridad y precisión en *La Reproducción*, los autores en cuestión posicionan en relación dialéctica la historia

objetivada de las instituciones escolares con las disposiciones de las distintas clases que participan en los procesos educativos. Se integran acá las nociones de campo y habitus como categorías analíticas que dan forma a esta producción teórica del sistema de enseñanza. Al respecto, los autores indican:

En efecto, los distintos tipos de estructura del sistema de enseñanza, es decir, las distintas especificaciones históricas de la función propia de producción de disposiciones duraderas y transferibles (habitus) que incumbe a todo sistema de enseñanza, sólo adquieren todo su sentido si se les pone en relación con los distintos tipos de estructura del sistema de funciones, asimismo inseparables de los distintos estados de la relación de fuerza entre los grupos o clases por los que y para los que se realizan estas funciones. (Bourdieu y Passeron, 2006, p. 199).

Posteriormente a estas dos obras centrales, existieron otros desarrollos, tales como *La Distinción* (Bourdieu, 1979), donde el autor en cuestión construye una clara panorámica del capital cultural francés, lo cual da fuerza a algunas de las ideas expuestas en *La Reproducción*. Sin embargo, lo que conviene destacar de todas maneras fue la trayectoria que P. Bourdieu realizó post-publicación de *La Reproducción*, puesto que en las décadas posteriores a su aparición, se le presentó la oportunidad de convertirse en miembro del Collège de France, donde invitado por el presidente socialista F. Mitterand, coordinó el desarrollo de grandes propuestas orientadas a combatir, desde una posición política, aquellas mismas críticas que había hecho al sistema educativo en sus trabajos con J. C. Passeron. Por su relevancia, es preciso mencionar el trabajo desarrollado en *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza* (Bourdieu, 2003), donde en conjunto con diversos intelectuales franceses, sientan las bases para el desarrollo de una pedagogía realmente racional, que minimice las lógicas reproductoras y legitimadoras del capital cultural dominante, recobrando así el carácter democrático e igualitario que, desde la perspectiva francesa, deberían tener las instituciones escolares.

Entendidos y malos-entendidos

Hemos comentado previamente que la posición bourdieusiana-passeroniana ha sido objeto de diversas críticas y cuestionamientos. Sin embargo, desde el punto de vista teórico, la obra de los autores en cuestión se aprecia sólida

y carente de baches teóricos relevantes. Por lo mismo, sólo se hacen algunas menciones respecto de una visión mecanicista del poder y la dominación, un escaso desarrollo de las nociones de cultura e ideología, y un énfasis excesivo en las lógicas de la clase dominante que impiden la elaboración de una teoría de la resistencia (para una revisión detallada, Giroux, 1985).

No obstante lo anterior, consideramos conveniente cerrar esta primera sección haciendo alusión al carácter polémico y desafiante que ha tenido este desarrollo teórico y empírico particular en el contexto francés y sus implicancias para el análisis de la institución escolar. Al respecto, es preciso por sobre todo relevar lo que particularmente Bourdieu ha expresado en diversas realizaciones: la escuela no reproduce las desigualdades, sino que contribuye a su reproducción. Dicho matiz es relevante de ser rescatado en tanto permite esquivar muchas de las acusaciones fundamentalmente políticas que se han hecho a esta obra. A partir de esta discusión básica, a los autores en cuestión se les ha criticado tanto por asumir una postura progresista como por tender hacia una posición conservadora. En el primer caso, y particularmente en la lógica de un extremismo progresista, el tener una escuela reproductora invita a los actores sociales a reformularla por completo o, lisa y llanamente, a destruirla. En el segundo caso, se considera a los autores como cómplices de esa misma reproducción, toda vez que siendo descrito el mecanismo por el cual se legitiman las desigualdades en la escuela, no se elaboran salidas para combatir ello. Particularmente este segundo punto lo abordaremos con mayor profundidad en líneas posteriores. Sin embargo, en este momento del escrito consideramos preciso relevar que no es menor el hecho de que esta obra haya tenido impactos tan diversos. Del mismo modo, estimamos pertinente exponer una de las respuestas que Bourdieu ha ofrecido ante estos cuestionamientos:

La ciencia se sitúa más allá de las categorías políticas y por eso no tiene ningún sentido decir: La Reproducción es un libro izquierdista, comunista, ultraizquierdista, conservador. Es un libro que describe las cosas como son, un libro que es confirmado por la observación. Veinte años después veo que es aún más verdadero de lo que yo creía. En aquel entonces se dijo también en el extranjero, sobre todo en Inglaterra y Estados Unidos: eso es lo que pasa en Francia, que es un país aparte, con tradiciones aristocráticas, etc. Ahora, en Estados Unidos, aparecen todos los días libros que dicen que es igual en todas partes, que es lo mismo en Noruega, en Suecia, etc. (Bourdieu, 2003, pp. 136-137).

Preliminarmente, sostenemos que la ciencia no es indisociable del pensar político ni tampoco que la descripción de los hechos y sus condiciones en un contexto determinado sean tan fácilmente homologables para otros contextos. Empero, para no ser injustos con el sólido aparataje teórico de Bourdieu y Passeron que hasta acá hemos presentado, ni con su optimista defensa recientemente expresada, precisamos de realizar un diálogo con su obra desde Latinoamérica y sus particularidades, y no sólo aquellas de índole geográfica y cultural sino también desde sus especificidades epistemológicas.

Sección II: Dialogando con el Modelo Reproductivo Cultural desde Latinoamérica

El propósito fundamental que perseguimos en esta sección se relaciona con el establecimiento de un diálogo, que esperamos sea profuso y enriquecedor, con la obra de Bourdieu y Passeron en sociología de la educación. Para cumplir con ello, estimamos pertinente posicionarnos desde Latinoamérica y, específicamente, desde el contexto educativo chileno. Ello implica, en principio, tener en vista nuestras particularidades culturales, desde nuestro tiempo, desde nuestro espacio. Y no sólo ello, pues significa también una invitación a considerar nuestras fronteras epistemológicas. Por lo mismo, en este momento del escrito, a fin de abrir nuestro diálogo con la obra francesa, manifestamos nuestra adscripción a una epistemología del Sur, esto –de acuerdo a Santos (2009)– se comprende como:

la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como una metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. (p. 12).

Antes de dar inicio al diálogo, consideramos pertinente señalar que nuestra adscripción a este enfoque se relaciona primordialmente con no perder de vista aquello que, de modo dramático, caracteriza a nuestros sistemas educacionales y sociedades: segregación, injusticia social, violencia no sólo simbólica, entre otros elementos. Creemos que sólo en atención a ello es que podemos conversar con otra producción teórica y empírica, que emergió en otro momento, en otro lugar,

desde otras particularidades. Una transferencia sin cuestionamientos a nuestro contexto conlleva riesgos de diversa índole y es lo que, sin más preámbulos, desarrollaremos en las líneas posteriores. Proseguiremos en nuestro diálogo con Bourdieu y Passeron mediante el análisis de elementos de contenido y forma. Los primeros se relacionan con aspectos teóricos y conceptuales, mientras que los segundos aluden a las pretensiones y alcances que, en su sentido más amplio, conlleva esta producción.

Pues bien, establecer un diálogo con la producción bourdieusiana-passeroniana desde el Sur geográfico y epistemológico nos invita a mirar aquellos elementos teóricos y conceptuales que caracterizan esa obra en particular, que hemos descrito previamente en este ensayo, a fin de estimar de qué modo ellos se matizan con nuestras particularidades. Aclaremos que, pudiendo existir muchos puntos de análisis, conversaremos con el modelo reproductivo cultural en torno a tres ejes, los cuales, por su relevancia e impacto en el estudio de los sistemas educativos latinoamericanos, y especialmente en el caso chileno, nos permiten matizar de modo claro entre ambos contextos. Ellos son: la composición sociocultural de las escuelas; las expresiones y configuraciones distintivas de agentes y estructuras; y los alcances del mecanismo de la reproducción en las instituciones escolares.

1. Composición sociocultural de las escuelas: desde la heterogeneidad hacia la homogeneidad

Un primer elemento de análisis se relaciona con la composición del estudiantado. El sistema escolar francés, tradicionalmente, y en modo particular durante la década de 1970, se caracteriza por una alta heterogeneidad en las salas de clases. De este modo, y en estricto apego al ideal democrático e igualitario, confluyen en las aulas niñas, niños y jóvenes pertenecientes a distintos segmentos socioeconómicos, aspecto que es central en la teorización del modelo reproductivo cultural.

Es por ello que, al vislumbrar la realidad latinoamericana y, específicamente, el caso chileno, emerge de inmediato un elemento de contraste: la alta segregación socioeconómica característica de los pueblos de este lado del orbe genera sistemas educativos donde los/as estudiantes se encuentran con pares que

pertenecen a una misma matriz socioeconómica. En Chile, ello alcanza ribetes dramáticos: una fuerte lógica neoliberal impacta sobre los procesos y sistemas educativos, en un contexto de alta y creciente desigualdad educativa (ver p. e., Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2004). En este escenario, elementos como la capacidad de pago de las familias de origen y los (inaceptables) filtros de selección con que operan particularmente las escuelas privadas y particulares subvencionadas, actúan como resguardos para que niñas, niños y jóvenes de distintas clases simplemente no se encuentren en un mismo espacio educativo (ver, p. e., Cornejo, 2006; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2013). Por tanto, las salas de clases chilenas son espacios altamente homogéneos, donde los/as estudiantes de un mismo segmento socioeconómico se encuentran para participar de los procesos educativos, teniendo muy escasas posibilidades de compartir un espacio de aprendizaje que sea socioculturalmente diverso (Casassus, 2003). Dichos elementos configuran una meritocracia que no se relaciona estrictamente con la obtención de títulos y reconocimiento, sino con la posibilidad de acceder a instituciones más cercanas a la ideología dominante. Parafraseando a Bourdieu y Passeron (2003), los/as herederos/as chilenos/as no acceden a privilegios tan tangibles como un diploma, sino que son privilegiados y recompensados con mejores redes y contactos que, en un mediano y largo plazo, les favorecerán trayectorias académicas y profesionales que junto con ser estables y seguras, aumentarán significativamente tanto su capital cultural como su capital económico.

II. Agentes y estructuras: elementos para una teoría de la resistencia

La tensión agente-estructura tan bien posicionada como categoría analítica en la sociología bourdieusiana emerge en este ejercicio como una clave para comprender elementos tanto agenciales como estructurales en la lectura latinoamericana del modelo reproductivo cultural. Dicho ello, se aprecia –desde el plano estructural– que la escuela francesa se forja desde el ideal democrático, meritocrático y reconocedor de los talentos individuales. En contraste, estructuralmente la escuela latinoamericana y, particularmente, las instituciones

educativas chilenas, se construyen desde la lógica neoliberal-segregatoria, donde la capacidad de pago es el elemento que permite el acceso a mayores y mejores oportunidades educativas, en un escenario nacional que, mediante sus políticas en materia de educación, erosiona cada vez más el sentido de una educación pública, elemento que ha sido el lema central en los grandes movimientos ciudadanos ante la desigualdad educativa del país.

Conectando lo anterior con una mirada hacia los/as agentes, se aprecia en el modelo reproductivo cultural un fuerte énfasis en quienes pertenecen a las clases dominantes y su activo rol en la generación y legitimación de desigualdades al interior de la institución educativa. En dicho escenario, en la propuesta bourdieusiana-passeroniana, se observa que el rol de las clases trabajadoras frente a las lógicas reproductivas es el de asumir con resignación el “fracaso” en la acomodación ante el capital cultural dominante, aspecto que explica el modo en que simplemente comprenden que es ése su destino en la trayectoria escolar que desarrollan. Dicho elemento, polémico por cierto y que escapa al análisis que buscamos realizar en este escrito, le ha valido a los autores en cuestión la crítica referida a la ausencia de elementos para una teoría de la resistencia educativa (ver, p. e., Giroux, 1985). Ahora bien, desde nuestra posición, ello contrasta con cómo los agentes latinoamericanos, especialmente los pertenecientes a las clases trabajadoras, los no-herederos, los sin-privilegios, cada vez con mayor fuerza han cuestionado las lógicas sobre las cuales opera el sistema escolar a través de grandes movimientos ciudadanos por la educación. Es por ello que, desde esta posición, emergen elementos para desarrollar tanto una teoría como una acción relacionada con la resistencia ante el funcionamiento de los procesos educativos en los pueblos latinoamericanos.

III. No sólo reproducción: producción y cronificación de desigualdades

Como hemos expuesto, la escuela francesa es reproductiva de las desigualdades mediante el posicionamiento del capital cultural de la clase dominante como cultura legítima. La escuela chilena, si bien también posiciona el capital cultural de la clase dominante como el legítimo, también produce otras desigualdades e incluso

las cronifica: distribución desigual del conocimiento escolar según capacidad de pago, medición con matices morbosos de dicha desigualdad mediante macro-radiografías del logro educativo: SIMCE y PSU. De hecho, un estudio reciente sobre desigualdad educativa en Chile aporta elementos que sistemáticamente muestran aquello que es cotidianamente tan palpable: la magnitud de la segregación educativa entre los segmentos socioeconómicos bajos y altos posiciona a Chile en el segundo lugar de los países con mayor desigualdad en sus escuelas en el concierto OCDE. Conjunto a ello, desde 2008 a la fecha, esta magnitud ha tendido hacia el aumento, como un efecto generado por la fuerte tendencia privatizante en la educación chilena y, consiguientemente, el debilitamiento de la educación pública (para una revisión detallada, ver Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2013). Además de lo anterior, conviene tener en cuenta, de acuerdo a lo propuesto por Casassus (2003), que la escuela latinoamericana no sólo reproduce, sino juega un importante rol en la mantención o reducción de las desigualdades. Esto se concluye a partir del análisis de elementos tanto externos como internos que explican las desigualdades en el logro educativo existentes en las escuelas y aulas latinoamericanas. Respecto a ello, en dicho estudio se afirma que el contexto sociocultural pesa en el desempeño: familias con mayores recursos matriculan a sus hijos en escuelas de mayores niveles de logro académico. Sin embargo, elementos intraescuela, como lo son profesorado con alto nivel de especialización, buena gestión directiva y climas afectivos positivos mitigan el impacto negativo del contexto sociocultural en segmentos medios y bajos.

Ahora bien, proseguir con nuestro diálogo con Bourdieu y Passeron requiere ir más allá de la mera comparación entre contextos a fin de establecer cuán pertinentes son sus conclusiones para nuestra situación. Por ello, creemos que un segundo paso en este ejercicio alude a la lectura del trasfondo ideológico que sostiene dicha obra. Con ello en vista, en este apartado analizaremos dos elementos que, a nuestro juicio, marcan una impronta en la producción bourdieusiana-passeroniana: una fuerte pretensión universalista y una tendencia matizada hacia el conservadurismo.

I. Pretensión universalista

Consideramos que existe una pretensión universalista en los postulados del modelo reproductivo cultural. Tomando como punto de partida una expresión de Bourdieu citada hacia el final de la Sección I, y que refería a que la reproducción operaba indistintamente del lugar en que se posicionara como categoría de análisis para las instituciones escolares, se visualiza de modo relativamente claro esta pretensión. De modo concreto, se han elaborado algunas críticas que explicarían el porqué de dicho posicionamiento universal. Por ejemplo, Lahire (2008) ha expuesto que la lucha de Bourdieu y Passeron contra la ideología democrática, meritocrática y reconocedora de los talentos de la escuela francesa les llevó a universalizar un momento particular de la historia de las sociedades occidentales, especialmente mediante el posicionamiento de los títulos y diplomas como distinciones y privilegios. De hecho, fue el mismo J. C. Passeron quien, dieciséis años después de publicada *La Reproducción*, reconoció que la institución escolar no siempre tuvo un rol legitimador y reproductor de las desigualdades, pues durante muchos años tuvo un rol activo en la resistencia. Del mismo modo, vaticinó que los diplomas perderían su valor en tanto moneda de cambio o como mecanismo de distinción, fundamentalmente prestando atención a la enorme masificación de la escolaridad acontecida durante las últimas décadas del siglo XX en Francia (Passeron, 1991).

Complementando ello, Brunner (2008) ha planteado que los títulos académicos en Chile, por su devaluación a propósito de la explosión de la oferta universitaria, ya no actúan como la fuerte moneda de cambio de antaño, y son hoy un elemento cada vez más devaluado. Por el contrario, y como se ha planteado antes, el privilegio fundamental al que acceden los/as herederos/as chilenos/as es a un fuerte y estable sistema de redes que garantizarán sus oportunidades de éxito futuras. Con dichos elementos en vista, el universalismo de la propuesta bourdieussiana-passeroniana debe ser necesariamente matizado con las lógicas locales con que se desarrollan los procesos educativos. Si bien puede reconocerse que la reproducción puede ser una categoría de análisis que eventualmente explicaría el acontecer educativo a nivel global, se precisa una vigilancia respecto de las formas específicas que ella cobra en un contexto determinado.

II. Tendencia hacia el conservadurismo

Si bien previamente comentamos que, debido al peso de las ideas expuestas en este modelo reproductivo cultural, se hicieron comentarios y críticas que apuntaban tanto a que el enfoque en cuestión estaba en línea tanto con un extremo liberalismo (“Destruir la escuela”) como con un fuerte conservadurismo (“Así reproducen la desigualdad las escuelas. No es mucho lo que se puede hacer al respecto”). A partir del análisis que hasta acá hemos desarrollado, creemos que la tendencia de estos postulados se orienta hacia el conservadurismo, puesto que la ausencia de una teoría de la resistencia en este modelo, genera un doble riesgo: el primero de ellos guarda relación con describir una estática, el mecanismo de la reproducción, sus lógicas y modos de funcionamiento, sin luego dar el salto a sus posibilidades de transformación. Una salida que ofreció posteriormente Bourdieu para este asunto tuvo que ver con la proposición de una pedagogía racional a través de una macro-política educativa francesa que, reconociendo la lógica reproductiva del sistema educativo, eliminara el efecto de asignación de privilegios al interior de la institución escolar (ver *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*, Bourdieu, 2003). El segundo riesgo, previamente comentado también, es el escaso pronunciamiento agencial respecto de las clases trabajadoras para contrarrestar el efecto reproductor y los privilegios que se asignan a los/as herederos/as. Ello precisa del desarrollo de una teoría de la resistencia que, fundamentalmente, posibilite romper con este matiz conservador, en tanto genere el movimiento desde la mera descripción de los hechos hacia la acción y transformación ante las desigualdades.

Sección III: Claves para proyectar una lectura alternativa

Como hemos adelantado, consideramos que teniendo en cuenta las diferencias que hemos reconocido entre el contexto de creación de la teoría de la reproducción de Bourdieu y el contexto educacional latinoamericano, se releva la importancia de generar argumentos desde lo local. A continuación proponemos algunos elementos que pueden aportar a pensar la manera en que estos argumentos se podrían generar.

Para pensar el Modelo Reproductivo Cultural desde nuestro propio contexto es preciso siempre mantener una mirada crítica. De lo contrario, una aplicación acrítica de este modelo en el Chile actual se enfrentaría a las diferencias estructurales que separan ambos contextos, las que hemos descrito en los apartados anteriores. De esta manera, consideramos que hacer un análisis positivista deductivo desde el Modelo Reproductivo Cultural –así como desde cualquier otro modelo–, donde se ensaye una aplicación al contexto chileno contemporáneo de manera de validar o refutar la hipótesis, podría conducir a dos posibilidades: (1) distorsionar la visión sobre el sistema educacional chileno, en un intento de hacerlo coincidir con el modelo que se intenta aplicar, o (2) refutar la hipótesis de validez de este modelo, pues no se corresponde con los hechos observados. En este sentido, lo que proponemos es tomar como punto de partida nuestro sistema educativo desde los significados locales que lo constituyen, de manera de tener un acercamiento fenomenológico que permita reconocer y destacar aquellos elementos que resultan fundamentales en *este* contexto. Así, como plantea Santos (2009), sería posible producir un conocimiento a la vez local y total a partir de la ejemplaridad de estos elementos. Con ello relevamos también que se incorpore en el análisis las condiciones históricas de producción, con sus reglas, ideología y cultura particulares. Junto a estas condiciones, consideramos de la mayor relevancia reconocer la posición particular del/de la investigador/a desde donde son formuladas y mantener una reflexión permanente respecto al rol que juega quien investiga en el proceso de generación del conocimiento (Alonso, 1994; Fernández, 2006; Gaínza, 2006). Así, lo que proponemos no es ignorar la producción teórica de Bourdieu y Passeron, sino producir conocimiento local que reconozca críticamente su vinculación con el Modelo Reproductivo Cultural tanto como con otros discursos producidos anterior, sincrónica y posteriormente (Fairclough y Wodak, 2000/2008).

Por otra parte, hemos presentado anteriormente las críticas al modelo de Bourdieu y Passeron como una propuesta descriptiva de la forma en que opera el sistema educativo, lo cual el mismo Bourdieu (2003) refuerza en su respuesta a las críticas cuando plantea que “*es un libro que describe las cosas como son, un libro que es confirmado por la observación*” (136-137). Contrario a la idea de que los discursos de la ciencia (entre los que podríamos ubicar esta teoría)

son una representación de la realidad, los consideramos como prácticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales (Íñiguez y Antaki, 1998). En este sentido, se vuelve un imperativo ético que las investigaciones que generamos deben producir conocimiento que esté al servicio de la transformación social, con vigilancia respecto de qué relaciones sociales estamos contribuyendo a mantener y promover. Un modelo o teoría que hace una mera descripción del fenómeno sin derivar posibilidades de acción está contribuyendo a conservar las condiciones sociales en el estado en que están. Bajo esta perspectiva, la propuesta de Bourdieu y Passeron tiene el efecto de volverse cómplice de la dominación que describe. En relación a esto y volviendo a la mirada de lo local, consideramos que un análisis del sistema educacional chileno debe responder a la necesidad de transformarlo, de manera de no terminar colaborando con su perpetuación.

Esta forma de mirar desde lo local no sólo ha sido planteada por Santos (2009) y su epistemología del Sur, que hemos explicado, sino que se ha venido expresando hace décadas en diversas propuestas surgidas por toda América Latina. Entre ellas se encuentra la educación popular y la pedagogía del oprimido planteada por Paulo Freire (2008/2010) y desarrollada por otros autores actores. Con una fuerte influencia desde el marxismo, la pedagogía de Freire se propone como una relación dialógica en la que educador/a y educando/a trabajan juntos sobre las maneras de ver el mundo. Se trata de una propuesta sobre la práctica educativa a partir del compromiso con los/as oprimidos/as, a partir de la acción de problematizar situaciones cotidianas, de manera de ubicar su origen ideológico. En el análisis de lo social que hace Freire encontramos elementos de esta epistemología del Sur, donde parte desde una mirada local y total para hacer una propuesta transformadora, que ubica en un lugar central del proceso el autoconocimiento (Santos, 2009; Freire, 2008/2010; Montenegro, 2001). Características similares encontramos también en la Teología de la Liberación, la cual hace una constatación de las relaciones de dominación que identifica en la sociedad –partiendo desde una mirada local en Centroamérica– y se propone actuar en contra de estas relaciones. Desde su formulación, esta teología, que ha influenciado teorías y prácticas en toda América Latina incluyendo una Psicología de la Liberación (Martín-Baró, 1998), evidencia la necesidad del cambio social de la realidad en este lugar. Como vemos, la necesidad de transformar las relaciones

de opresión y no limitarse a describirlas ha estado presente en la tradición académica latinoamericana, si bien no se ha generalizado.

Ahora bien, hemos relevado la importancia de usar como punto de partida un acercamiento fenomenológico local del tema a analizar; en este caso, del sistema educacional. Para ello no es suficiente con mantenerse a nivel de la estructura, sino que también hay que moverse en el nivel de los significados. En este sentido, consideramos que el Modelo Reproductivo Cultural se detiene demasiado en los factores estructurales externos a las personas, con el análisis en profundidad que hace del campo como determinación en relación al sistema educativo. Para complejizar el análisis proponemos relevar también la noción de *habitus* desarrollada por el mismo Pierre Bourdieu (2007), como una herramienta que permita rescatar los significados propios de quienes participan en la relación educativa. Entendiendo que el *habitus* es una estructura estructurante de prácticas, una profundización de los significados y reglas de significación propias de los *habitus* implicados en esta relación, contribuiría a comprenderla y transformarla, alejándose de la mera descripción que hemos criticado antes.

Los planteamientos que estamos proponiendo tienen su fundamentación en corrientes que dan importancia al lugar desde el cual se generan y hacia donde se dirigen las investigaciones. En esta línea se encuentra la noción de Análisis Crítico de Discurso (Martín Rojo, 2003; Van Dijk, 2000/2008), en la que las investigadoras e investigadores se posicionan abiertamente a favor de los grupos oprimidos contra los dominantes, sin que ello implique un desmedro en el rigor metodológico de la investigación. Esta mirada es compatible y se enriquece de posturas como la de Paulo Freire (2008/2010) y su propuesta de pedagogía del oprimido, así como la propuesta de epistemología del Sur que ha desarrollado Santos (2009), donde el objetivo que se busca es generar conocimientos para visibilizar y dar credibilidad a los victimizados, explotados y oprimidos. Para ello consideramos que el ejercicio de la psicología y psicología social se puede construir como una herramienta crítica, como propone Tomás Ibáñez (2001), que sea capaz de *“debilitar, por poco que sea, las condiciones de dominación sobre las que se asientan la explotación y la marginación”* (p. 224). Para este ejercicio es de utilidad un acercamiento desde los significados, para lo cual la propuesta del Análisis Crítico del Discurso aporta reflexiones y herramientas que se centran

en el trabajo con los problemas sociales, con su foco de especial interés en el rol del discurso en “*la producción y reproducción del abuso de poder o de la dominación*” (Van Dijk, 2003:144). Sin embargo, a pesar de adscribir a estos planteamientos, no podemos obviar que los principales agentes de transformación de la realidad son los actores sociales y nunca los cambios revolucionarios se han desarrollado desde la academia.

Conclusiones

En el presente ensayo hemos presentado una lectura del Modelo Reproductivo Cultural de Bourdieu y Passeron desde una epistemología del Sur. Para ello, presentamos este modelo a partir de su contexto histórico, su desarrollo en las distintas obras escritas por los autores y los comentarios y críticas que se le han hecho desde distintos lugares del mundo, considerando también las respuestas de Bourdieu y Passeron a las mismas. Luego, hicimos el ejercicio de poner en diálogo los planteamientos del Modelo Reproductivo Cultural con las condiciones del sistema educacional en Latinoamérica y, en particular, en el Chile contemporáneo. A partir de este ejercicio de diálogo, hemos planteado algunos elementos a tomar en cuenta para la generación de lecturas alternativas a la idea de la reproducción en la educación desde una perspectiva local. En este sentido, mostramos los peligros de una aplicación acrítica del modelo de Bourdieu y Passeron, así como también nos posicionamos a favor de la transformación social en la línea de lo que ya han desarrollado propuestas como la educación popular (Freire, 2008/2010) y la Teología y Psicología de la Liberación (Martín Baró, 1998). Finalmente, hemos defendido la relevancia del posicionamiento de los/as investigadores/as y profesionales a favor de los oprimidos, a través de la construcción de nuestras prácticas como herramientas que puedan contribuir a la transformación social.

Ahora bien, lo que proponemos en este ensayo es un posicionamiento en particular sobre la manera que consideramos adecuada para la producción de conocimiento desde la academia. Entendiendo que todo discurso y justificación es equivalente en términos de su calidad de su fundamentación última, la

argumentación desde una perspectiva epistemo filosófica o lógico formal no permite dirimir entre cuáles plantemientos consideraremos “mejores” que otros. La decisión respecto a la posición desde la que trabajamos nuestras acciones se define y argumenta desde el campo de lo ético político, teniendo en cuenta los efectos que tienen las acciones discursos que estamos evaluando. En este sentido, proponer que se desarrolle el quehacer investigativo desde una epistemología del Sur se fundamenta en un posicionamiento ético político compatible con esta, el que asumimos y defendemos. Consideramos que no tiene “validez última” plantear que el paradigma dominante en la ciencia produce un conocimiento mejor que los paradigmas emergentes (en la perspectiva de Santos (2009)), por lo tanto son nuestras acciones y nuestros planteamientos los que servirán de argumento para sostener lo contrario; como sostiene Tomás Ibáñez (2001) “*si la realidad (...) es como es porque nosotros somos como somos, entonces queda en nuestras manos, y sólo en nuestras manos, la posibilidad de construirla de otra forma*” (p. 52).

Como balance final de las ideas desarrolladas en este ensayo, proponemos hacer el ejercicio imaginativo de nacionalizar chilenos a P. Bourdieu y J. C. Passeron, e invitarlos a desarrollar su obra en nuestro contexto educativo. Creemos que simplemente considerando los aspectos de contenido y forma que analizamos previamente, y prestando atención especialmente al carácter segregatorio de nuestras instituciones escolares, muy probablemente *Los Herederos* podría haber sido titulada *Los Asegurados* en su versión chilena, teniendo en vista que no se heredan diplomas ni privilegios en el estricto sentido bourdieusiano passeroniano, sino que se *compran* las redes y contactos que *asegurarán* la continuidad del poder de la matriz socioeconómica de origen de los/as estudiantes. Del mismo modo, *La Reproducción* necesariamente debiese ser adaptada al contexto nacional, especialmente si tenemos en consideración que el sistema escolar chileno no sólo legitima el capital cultural de la clase dominante, sino que también, en su funcionamiento interior, produce otras desigualdades y, en general, cronifica algunas de ellas en un escenario educativo de creciente privatización y mercantilización y el consecuente debilitamiento de la educación pública derivado de ello.

Referencias

- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971) *L'école capitaliste en France*. París: Maspero.
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinction. Une critique sociale du jugement*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007): *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964) *Les héretiers. Les étudiants et la culture*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2006) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Brunner, J. J. (2008) *Sociología crítica y políticas públicas. A propósito de algunos textos de Bourdieu. Texto preparado para el Seminario Internacional: Vigencia y Urgencia del Pensamiento de Pierre Bourdieu*. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 27 y 28 de marzo de 2008.

- Casassus, J. (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: Colección Escafandra.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Cornejo, R. (2006). "El experimento educativo Chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006 4 (1): 118-129.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000/2008). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria. Volumen 2 (3ª Reimpresión)* (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.
- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: conocimientos situados y acción política. *Forum: Qualitative Social Research* 7(4): 38.
- Freire, P. (2008/2010). *Pedagogía del oprimido* (3ª Ed., 3ª Reimpresión). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Coord.-Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265-277). Santiago de Chile: LOM Editores.
- Giroux, H. (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos 44: 36-65.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.

- Íñiguez, L. y Antaki, C. (1998). Análisis del discurso. *Revista Anthropos* 177: 59-66.
- Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En: Emilio Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 35-52). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez (Ed), *Análisis del discurso*.
- Manual para las ciencias sociales (pp. 157-191). Barcelona: Editorial UOC.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social. Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología Social*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. París: OCDE.
- Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*. París: Nathan.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI-CLACSO.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2013.806995. *En prensa*.

Van Dijk, T. (2000-2008). El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: *Una introducción multidisciplinaria. Volumen 2* (3ª Reimpresión). Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.