

# Hacia una concepción crítica de la sociología de la educación: el debate entre Bourdieu y Boltanski

## Towards a Critical Conception of The Sociology of Education: The Debate Between Bourdieu and Boltanski

Juan Pecourt Gracia, Ignacio Martínez Morales y Joan Carles Bernad i Garcia<sup>1</sup>

### Resumen

En este artículo, se comparan las perspectivas de Pierre Bourdieu y Luc Boltanski en el ámbito de la sociología de la educación. Para ello, se parte del concepto de campo educativo de Bourdieu, se aborda su relación con otros conceptos, como el de capital cultural o violencia simbólica, y se analizan sus implicaciones. Después se presenta la propuesta de Boltanski en torno a conceptos como justificación, crítica, compromiso, ciudad o espíritu del capitalismo y en relación con el mundo de la educación. La comparación entre ambos autores muestra que, más allá de las diferencias evidentes entre ambos (generalmente etiquetadas como una oposición entre «sociología crítica» y «sociología pragmática de la crítica»), ambas perspectivas pueden complementarse para aportar una visión más omnicompreensiva del campo educativo.

### Palabras clave

Campo educativo, capital, crítica, lógicas de justificación, espíritus del capitalismo, neoliberalismo.

### Abstract

This article compares the perspectives of Pierre Bourdieu and Luc Boltanski in the field of sociology of education. In order to do this, the analysis is based on Bourdieu's concept of educational field, its relationship with other concepts, such as cultural capital or symbolic violence, and its implications in the social arena. Then, Boltanski's proposal is presented, around concepts such as justification, criticism, agreement, city or spirit of capitalism, and in relation to the world of education. The comparison between both authors shows that, beyond the obvious differences between them (generally labeled as an opposition between «critical sociology» and «pragmatic sociology of critique»), both perspectives can complement each other to provide a more comprehensive vision of the educational field.

### Keywords

Educational field, capital, criticism, justification logics, spirit of capitalism, neoliberalism.

### Cómo citar/Citation

Pecourt Gracia, Juan; Martínez Morales, Ignacio y Bernad i Garcia, Joan Carles (2022). Hacia una concepción crítica de la sociología de la educación: el debate entre Bourdieu y Boltanski. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (2), 184-200. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.2.24121>.

Recibido: 17-03-2022  
Aceptado: 24-05-2022

<sup>1</sup> Juan Pecourt Gracia, Universitat de València, [juan.pecourt@uv.es](mailto:juan.pecourt@uv.es); Ignacio Martínez Morales, Universitat de València, [ignacio.martinez@uv.es](mailto:ignacio.martinez@uv.es) y Joan Carles Bernad i Garcia, Universitat de València, [joan.c.bernad@uv.es](mailto:joan.c.bernad@uv.es).

## 1. Introducción

Este artículo analiza las convergencias y divergencias entre la sociología crítica de Pierre Bourdieu y la sociología pragmática de la crítica de Luc Boltanski en el ámbito de la educación. Si bien la obra de ambos autores ha sido analizada en profundidad, consideramos que una aproximación a sus sinergias en el ámbito de la sociología de la educación permite una lectura más comprensiva de la realidad educativa. Consideramos, además, que se trata de una aproximación novedosa en el ámbito académico castellano hablante. El objetivo de este trabajo no es, por tanto, una exposición de la perspectiva de ambos autores, aunque partamos de algunos conceptos clave que serán nucleares en nuestro análisis posterior. El objetivo es comenzar un trabajo de contraste en torno a determinados ejes de la teoría de ambos autores que permiten fertilizar el análisis del campo educativo flexibilizando la propia noción estructural de campo y articulándola con las dinámicas de crítica, conflicto, compromiso y cambio que introduce la sociología pragmática. Y que permita, a su vez, mantener una referencia estructural que posicione los discursos de los actores en una perspectiva sociohistórica.

Bourdieu y Boltanski comenzaron trabajando juntos y realizaron algunas aportaciones al papel de las instituciones educativas en obras como *La producción de la ideología dominante* (2008); pero con el tiempo se separaron y Boltanski comenzó a desarrollar una forma de análisis sociológico que cuestionaba muchos de los axiomas básicos de la sociología crítica de Bourdieu (Susen, 2016). Sin embargo, en este artículo queremos mostrar como una lectura atenta de la obra de Boltanski, en sus distintas etapas, aporta elementos de análisis que complementan, al tiempo que ponen en cuestión, los análisis de Bourdieu sobre las instituciones educativas a partir del concepto de *campo*. Para ello, dividiremos el artículo en tres partes: a) se presentará la sociología crítica de Bourdieu aplicada al análisis de las instituciones sociales, centrada en su concepción tardía del «campo educativo»; b) se continuará con la explicación de la sociología pragmática de la crítica de Boltanski, teniendo en cuenta la evolución de su pensamiento a lo largo del tiempo; y c) una vez presentadas ambas perspectivas, se identificarán los puntos de conexión y las temáticas específicas donde la teoría de Boltanski puede ayudarnos a complementar algunos de los postulados fundamentales de Bourdieu en su concepción del campo educativo.

## 2. Bourdieu, sociología crítica y el campo educativo

El sociólogo Pierre Bourdieu es conocido por su aportación a la sociología de la educación y, más concretamente, a los procesos de reproducción social que se realizan a través de las instituciones escolares. El análisis de estos procesos lo abordó en diversos trabajos, aunque los más conocidos en el ámbito español, y más influyentes en las investigaciones empíricas, son los realizados en los años 60, obras como *Los herederos* ([1964] 2013) o *La reproducción* (junto a Jean-Claude Passeron, [1970] 2018). Estas referencias son reconocidas por su orientación crítica hacia las instituciones escolares, y al mismo tiempo, su ruptura con los principios teóricos del marxismo. Inauguran un nuevo modo de abordar la sociología de la educación, introduciendo conceptos como el «arbitrario cultural», el «capital cultural» o la «violencia simbólica» (Bourdieu, [1970] 2018), que continúan vigentes en la actualidad (Grenfell, 2007).

### 2.1. La perspectiva del campo educativo

Sin embargo, a partir de los años 80, Bourdieu refinó su aparato teórico, sobre todo con la introducción del concepto de «campo de interacción», que aplicó a diversas esferas sociales, entre ellas, el campo educativo. Bourdieu entiende un campo de interacción como un espacio estructurado de

posiciones sociales caracterizado por el conflicto y la lucha (Bourdieu y Wacquant, 2011). Este conflicto se origina por la competencia establecida entre las diferentes posiciones (individuos, colectivos, organizaciones) para acumular un recurso escaso, y que no todo el mundo puede poseer. Al mismo tiempo, todo campo de interacción se caracteriza también por el consenso, es decir, por el acuerdo tácito de los participantes sobre la relevancia de las luchas, así como la valoración de los recursos o capitales en juego. El estudio de las instituciones educativas de acuerdo a la lógica de los campos se presenta de forma muy minuciosa en *Homo Academicus* ([1984] 2011b), un análisis de la universidad parisina durante la crisis de 1968, y en *La nobleza de Estado* ([1989] 2017), genealogía detallada de las instituciones educativas francesas de elite.

Abordar el análisis de las instituciones educativas desde la perspectiva de los campos sociales implica una forma específica de contextualización sociológica, que lo diferencia de otras miradas más asociadas al marxismo o al funcionalismo. Supone entender el campo educativo como un espacio estructurado donde se producen, paralelamente, procesos de competencia por la acumulación de un recurso escaso (en este caso sería el capital cultural o, más concretamente, el capital escolar) (Bourdieu, [1970] 2018), y procesos de consenso que reconocen el valor y la legitimidad de las luchas existentes. Por tanto, los actores que participan en el «juego educativo» asumen las reglas impuestas por este espacio, y compiten entre ellos por los recursos y capitales ofrecidos. Según la expresión de Bourdieu, se produce un «acuerdo previo en las condiciones del desacuerdo» (Bourdieu, 2011a), se acepta el sentido y la relevancia de las luchas existentes. Cada campo social tiene una normativa propia, unas reglas de juego, aceptadas por los actores en liza, diferenciándose de las reglas de juego que caracterizan a otras esferas sociales. La importancia que el individuo otorgue al juego determinará su inversión emocional y temporal en él.

Una consecuencia fundamental de la teoría de los campos sociales es asumir un análisis relacional, es decir, plantea que la posición de un individuo, grupo o institución, solo puede entenderse en relación con el resto de las posiciones del campo (Bourdieu, [1984] 2011b). *Homo Academicus* muestra las consecuencias de este tipo de análisis en el campo universitario. Las posiciones sociales (en última instancia, los individuos) nunca se encuentran aisladas, sino que tienen un margen de actuación limitado por el espacio genético-estructural (o por el campo específico) en el que se encuentran. De esta forma, no puede entenderse el rendimiento académico del alumnado ni los estándares de calidad impuestos por el profesorado como fenómenos aislados, sino que adquieren su sentido en las luchas del campo educativo en un momento histórico concreto, y su inserción en el sistema de relaciones establecido. Lo real es lo relacional, asegura el autor francés.

En el «campo educativo» (al igual que en otros campos sociales) podemos identificar dos tipos de luchas: por una parte, los conflictos internos y, por otra parte, los conflictos externos. Para entender la posición específica de un agente tenemos que atender a ambas luchas, porque ambas condicionan, en gran medida, sus posibilidades de actuación. En primer lugar, los conflictos internos se dan entre los propios miembros de un campo determinado. Así, la competencia dentro del profesorado por adquirir determinadas acreditaciones estatales que les permitan mejorar su posición institucional, o la competencia entre estudiantes por obtener las mejores notas, que implica el acceso a las ayudas y subvenciones, son ejemplos de los conflictos internos característicos de las instituciones educativas. La consecuencia de estas luchas es la monopolización de los recursos: una minoría controla la mayor

parte, mientras que la mayoría social se queda en los márgenes. De este modo, el alumnado «excelente» termina siendo una minoría y obtendrá unas posibilidades educativas que la mayoría no tiene (Bourdieu, [1989] 2017). Obviamente, este título honorífico es el resultado de una serie de luchas previas que ha permitido obtener esos recursos simbólicos, y el reconocimiento que suponen<sup>2</sup>.

Por otro lado, al mismo tiempo, el campo educativo se encuentra en conflicto constante con otros campos sociales, especialmente con el denominado «campo de poder» (que es la alianza tácita entre el «campo político» y el «campo económico» para asegurarse la hegemonía social) (Bourdieu, 1993; Bourdieu y Wacquant, 2011). El campo político y el campo económico son espacios diferenciados, tienen lógicas y actores distintivos, pero comparten un interés común en asegurar el orden social establecido, porque la situación existente beneficia sus intereses específicos. Esta alianza se manifiesta en una acción concertada (que es de carácter estructural, y no puede concebirse como una conspiración urdida en despachos oscuros) para controlar el resto de los campos sociales (educativos, culturales, administrativos, etc.) y someterlos a su lógica de actuación y, por tanto, a sus propios intereses.

De este modo, las luchas internas observadas en el campo educativo, la competencia entre los distintos agentes, dependen de las luchas externas que se establecen entre el campo educativo y el campo de poder (Bourdieu, [1989] 2017). Del mismo modo, la posición específica de los actores estará condicionada por las posibilidades que otorga o deniega este choque estructural (un verdadero «choque de icebergs») entre distintas estructuras sociales. El resultado de estos conflictos no puede anticiparse, depende de los contextos históricos concretos y las condiciones sociales que los rodean. Aun así, los análisis empíricos de Bourdieu, al menos en el caso francés, muestran como el campo de poder tiende a imponerse sobre los campos educativos (Bourdieu, [1984] 2011b; Bourdieu, [1989] 2017). Esta dominación se materializa en la imposición de las reglas específicas del campo de poder (es decir, la lógica económica de la rentabilidad y la lógica política de la propaganda) sobre las reglas propias del campo educativo, basadas en la búsqueda y transmisión desinteresada del conocimiento. En este sentido, el campo educativo está inmerso en una lucha constante por la autonomía, por preservar su poder espiritual frente al poder temporal de las instituciones dominantes.

## 2.2. La estructura dual del campo educativo

Como consecuencia, el estado estructural del campo educativo en un momento dado suele mostrar un aspecto dual. En general, pueden identificarse dos grandes subsectores o subcampos: por una parte, el subcampo educativo autónomo, es decir, aquellos espacios educativos que actúan de acuerdo a las normas propias del mundo de la educación y, por tanto, no aceptan las imposiciones del poder político o económico —no aceptarán, en definitiva, una educación dependiente de la rentabilidad económica o la empleabilidad, así como la difusión propagandística del régimen político. Se trata de espacios educativos puros, que tratan de mantener la autonomía frente a las intromisiones externas, y reivindican el poder espiritual frente al poder temporal del Estado. Estas luchas tendrán plasmaciones directas en las metodologías docentes, el contenido de las asignaturas, la formación del profesorado o el origen

2 El análisis de Bourdieu de la competencia entre actores dentro del campo educativo escapa, por supuesto, de las concepciones de la teoría de la acción racional, al estilo de Gary Becker (1993), que sitúan la competencia individual en un mercado neutro y racional que no influye en los resultados finales. Como ya mostrara en *La Reproducción* (Bourdieu y Passeron, 2018), las pugnas en los distintos niveles educativos están muy condicionadas por las disposiciones y el capital cultural del individuo. La socialización primaria y el entorno social y familiar tienen una gran influencia en el resultado final de las luchas, y tienden a mantener estrategias de reproducción mediante las cuales las elites sociales preservan sus posiciones de privilegio. Como afirma en *La nobleza de Estado* (Bourdieu, 2017), la escuela legitima las jerarquías sociales mediante la conversión de las desigualdades sociales en desigualdades académicas —que se presentan en los discursos oficiales como neutras y dependientes, exclusivamente, de procesos de selección meritocrática.

social del alumnado. De hecho, la desaparición progresiva de la asignatura de filosofía en el currículo de secundaria (una asignatura que desde la lógica del poder «no sirve para nada» porque no tiene efectos prácticos) podría ser un ejemplo del estado actual de las luchas entre los subcampos autónomo y heterónimo, y la retracción progresiva del primero frente al segundo.

Por otra parte, puede encontrarse un subcampo heterónimo, es decir, un espacio educativo dominado por la lógica económica y política, o en otras palabras, instituciones educativas que basan sus currículos en la lógica del beneficio económico o la empleabilidad, o en la difusión de determinadas formas propagandísticas (por ejemplo, interpretaciones de la historia que defienden determinados intereses sociales y ocultan otros) asociadas a los intereses del mercado económico y al funcionamiento de la maquinaria estatal. Dicha influencia puede moldear la institución educativa bajo formas inéditas, aunque subyugada a los valores de los poderes dominantes, como muestran los estudios sobre la *Shopping Mall High School* (Powell *et al.*, 1985). A este respecto, cabría plantearse como la asignatura Conocimientos financieros, introducida de forma experimental en la ESO, y patrocinada por la Comisión Nacional de Mercado de Valores, no hace sino reflejar la visión del campo heterónimo, dominado por intereses económicos, planteada por Bourdieu (1993). La asignatura de Conocimientos financieros, así como la orientación específica de otras asignaturas clásicas del currículo educativo (Historia, Ciencias Sociales, Religión, etc.) funcionarían como una extensión del poder temporal en el campo educativo.

### 3. Boltanski: sociología pragmática de la crítica y el mundo educativo

En este apartado trataremos de profundizar en alguno de los conceptos centrales del marco teórico construido por Boltanski y colaboradores, incidiendo en su utilidad a la hora de analizar el campo educativo desde una perspectiva diferente, en ciertos aspectos contrapuesta y en otros complementaria, a los postulados de Bourdieu. En el primer punto atendemos a las claves de análisis que se recogen en la obra de Boltanski y Thévenot (1991) *De la justificación*, en concreto en torno a la diversidad de lógicas desde las que justificamos la realidad social, para contrastar la concepción de Bourdieu en torno a las lógicas autónomas dominantes en cada campo social; y en el segundo nos centramos en la aportación recogida en la obra de Boltanski y Chiapello (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*, que nos permite incorporar a los análisis una perspectiva más sociohistórica en la consideración de lo educativo.

#### 3.1. La diversidad de lógicas de justificación

Frente a la noción de campo y la concepción estructuralista, que vincula el cambio a la posición respecto del capital y la hegemonización de las lógicas de un campo por lógicas ajenas, es decir por procesos de dominación, la Sociología Pragmática de la Crítica que representa Luc Boltanski pretende, sin negarlas, ir más allá de las relaciones de fuerza para entender la dinámica social. Según Boltanski existen situaciones en las que las personas convergen en un acuerdo justificable (que no es un mero reconocimiento de las reglas del juego en el campo) sin el que se hace difícil entender elementos tales como el cambio social, la moral, la normatividad, la resistencia... (Blondeau y Sevin, 2004). Así, en ciertas situaciones, particularmente en las situaciones donde las relaciones de fuerza son relativamente equilibradas, las personas se encuentran ante la necesidad de justificar la legitimidad de su postura, a través de argumentos con pretensiones de ser universales, objetivos y generalizables (Boltanski, 2000).

Esa necesidad de justificación se produce en un contexto social en el que existen diferentes lógicas desde las que argumentar, lo que requiere que las personas pongan en juego su competencia crítica

(Boltanski, 2000); es decir, su capacidad para manejar diferentes lógicas para expresar su postura, así como adaptar sus argumentos al tipo de lógica dominante en cada situación. De hecho, un sujeto puede argumentar desde diferentes lógicas en diferentes situaciones (por ejemplo, cuando defiende *lo que es justo* en un entorno laboral, en un contexto familiar, o ante una transacción económica). Esas lógicas no son exclusivas de un campo, ni de un grupo social, sino que están presentes de forma transversal en diferentes campos/situaciones y en un mismo momento sociohistórico. En determinados campos sociales, la legitimidad del orden resulta del dominio de una lógica sobre otras, mientras que hay campos sostenidos por el compromiso entre diversas lógicas.

La necesidad de justificación es fundamental cuando se produce un conflicto sobre cómo de justo es un orden dado. Pero debido a que existe una pluralidad de lógicas desde las que legitimar las posiciones jerárquicas en una situación, la crítica puede plantearse desde dos puntos de vista: en primer lugar, desde la consideración de que no se está aplicando correctamente un principio de justicia, el cual no se cuestiona; en segundo lugar, desde una lógica que haga referencia a otro principio de justicia diferente.

En este marco, el concepto de *ciudad* (Boltanski y Thévenot, 1991) pretende aportar un instrumento para analizar las operaciones que los actores llevan a cabo cuando deben justificar la crítica que proponen, pero también cuando se justifican frente a la crítica o colaboran en la búsqueda de un acuerdo, convirtiéndose en fuentes de argumentos desde los que legitimar su posición. La crítica, pues, se desarrolla en un contexto de pluralidad de lógicas, sin que éstas sean ilimitadas. Boltanski y Thévenot (1991) identifican seis lógicas de justificación, seis *ciudades*, en la sociedad contemporánea: la ciudad inspirada, la ciudad doméstica, la ciudad del renombre o de la fama, la ciudad cívica, la ciudad comercial, y la ciudad industrial.

A partir de esta propuesta teórica, sistematizada en *De la justification*<sup>3</sup>, Derouet (1989) estudió los centros educativos franceses, buscando identificar modelos normativos coherentes, que identificó con tres lógicas sociales de las seis definidas por Boltanski y Thévenot: las lógicas cívica, doméstica e industrial, que permitían articular modelos ‘puros’ de institución educativa. El modelo educativo *cívico* se presenta fuertemente vinculado a la edificación del sistema público de educación y responde al principio del interés general. Este modelo tiene su reflejo en los diplomas, estamentos y grados nacionales y en una enseñanza fundamentada sobre los valores universales y sobre disciplinas escolares fuertemente constituidas. El modelo educativo cívico se encuentra en fuerte tensión con el modelo *doméstico*, que se construye, contrariamente al modelo anterior, sobre la idea de dar continuidad a la educación en el contexto familiar. Así el establecimiento doméstico es una comunidad escolar que vela por la calidad de las personas que la componen y de sus relaciones más que entenderla como un servicio público justificado por la aplicación de unas normas nacionales. Por su parte, el principio regulador del modelo *industrial* es el rendimiento, el cual explica una de las preocupaciones centrales de la lógica industrial, la evaluación: evaluación de la ejecución de los alumnos, evaluación de los maestros, evaluación de las instituciones educativas y del sistema educativo en su conjunto. Así, el objetivo primero de la enseñanza no es ni el saber, ni el saber estar, más bien un «saber hacer» que la pedagogía por objetivos descompone en conocimientos operativos, como se descomponen las tareas de producción industrial.

---

3 La propuesta presentada en esta obra tiene su génesis en diversos trabajos anteriores, destacando: Boltanski, 1982; Boltanski, Darre y Schiltz, 1984; Boltanski y Thévenot, 1983, 1987, 1989.

El trabajo de Derouet nos permite ver cómo en un mismo campo, el campo educativo, están presentes una diversidad de lógicas, antagónicas entre sí, no existiendo una única lógica dominante en todo el campo. Esto diferencia su análisis de los postulados de Bourdieu sobre los campos sociales y en concreto el educativo. También podemos ver cómo en el campo educativo no sólo hay diversidad de lógicas presentes, sino que además podemos identificar procesos de hibridación entre lógicas, que permiten generar compromisos para sostener y legitimar el sistema educativo. Esto es lo que muestran Bernad *et al.*, (2013) en relación al sistema educativo español, entendiéndolo como un compromiso entre las lógicas cívica e industrial. Más específicamente, consideran que los centros educativos españoles son concebidos como respuesta a un interés de carácter cívico: la articulación de mecanismos para asegurar el acceso a la educación, considerando a ésta como una herramienta de ascenso y progreso social. Al asumir este objetivo la estructura del Estado, con la pretensión de universalizar el acceso a la educación, se articula un sistema educativo, del que forman parte los centros educativos, y que pretende posibilitar esta misión dotándolos de un organigrama funcional, fundamentado en un modelo de burocracia orgánica. Este modelo supone un gran compromiso con la lógica industrial, para hacer funcional el ideal cívico.

### 3.2. La construcción de un *nuevo espíritu del capitalismo*

Los planteamientos de Boltanski y Thévenot, que en su momento fueron criticados como excesivamente «situacionistas», incorporan en la obra de Boltanski y Chiapello una dimensión sociohistórica en la medida en que buscan vincular la necesidad de justificación y las lógicas que se ponen en juego para ello con las configuraciones del capitalismo.

Boltanski y Chiapello (2002) consideran que el capitalismo, enfrentado a una exigencia de justificación para poder mantener su poder de movilización, debe apropiarse de creencias que disfrutaran de legitimidad y poder de persuasión en una época determinada, dándoles un nuevo sentido que se asocia a la exigencia de acumulación de capital. Para ello, debe tomar en consideración las ideologías más importantes que se encuentran inscritas en el contexto cultural en el que se desarrolla, incluidas aquellas que le son hostiles y sobre las que se construye la crítica social. Aquí entra en juego lo que los autores llaman espíritu del capitalismo.

Así, denominan espíritu del capitalismo a la ideología que justifica el compromiso con este sistema, es decir, al conjunto de creencias asociadas al orden capitalista que contribuyen a justificar ese orden y a mantener, legitimándolas, las formas de acción y las disposiciones que son coherentes con él. Estas justificaciones posibilitan el cumplimiento de tareas más o menos penosas y, de forma más general, la adhesión a un estilo de vida favorable al orden capitalista.

Concretamente, afirman que el primer espíritu del capitalismo, vinculado a las formas económicas y de organización social de un capitalismo liberal pre-keynesiano (finales del siglo XIX, principios del XX), se apoyaba en un compromiso entre justificaciones domésticas y mercantiles. En cambio, el segundo espíritu del capitalismo, propio de la Sociedad Salarial (Castel, 1997) y de los Treinta Gloriosos, invocaba justificaciones que descansaban en un compromiso entre la ciudad industrial y la cívica —y de forma secundaria en la doméstica—. Por el contrario, los nuevos discursos legitimadores del tercer espíritu del capitalismo, que corresponde al momento histórico que vivimos, a un capitalismo mundializado que se sirve de las nuevas tecnologías, un capitalismo informacional (Castells, 2000) en una sociedad-red, se expresan de forma imperfecta mediante las seis ciudades identificadas por Boltanski y Thévenot (1991),

planteando la emergencia de una séptima ciudad sobre la que descansaría el tercer espíritu del capitalismo: la ciudad por proyectos.

Partiendo de la propuesta expuesta en *El nuevo espíritu del capitalismo*, se ha analizado (Martínez-Morales *et al.*, 2015) el principio de comprensividad en el sistema educativo español, que introdujo la necesidad de atender a la diversidad contenida en los centros educativos, reduciendo la rigidez de las herramientas educativas, con la pretensión manifiesta de actualizar el ideal cívico de la educación para todos y todas. Pero esta actualización de los principios cívicos del sistema educativo se apoya en la necesidad de introducir dinámicas que favorezcan la flexibilización y adaptabilidad del sistema educativo para responder a la diversidad de necesidades y posibilidades del alumnado. Algo que, a través de una justificación cívica, abre el campo educativo a las lógicas del mundo conexionista; lo que, como veremos, resulta funcional para las exigencias de desregulación y flexibilización provenientes del capitalismo actual.

#### 4. Una propuesta de fertilización teórica: elementos para una sociología pragmática del campo educativo

Después de abordar la aportación de Bourdieu y Boltanski al análisis de los sistemas educativos, en este apartado veremos cómo las ideas de Boltanski pueden iluminar algunos de los puntos controvertidos que presenta el trabajo de Bourdieu sobre los campos escolares. Si la perspectiva de los campos escolares permite el análisis de la reproducción de las posiciones y jerarquías sociales, la fertilización de estas ideas con las propuestas de la sociología pragmática podría ayudar a entender mejor los compromisos colectivos que, más allá de las posiciones de fuerza institucionalizadas, condicionan los distintos ámbitos educativos. En este sentido, nos centraremos en la noción de «mundos comunes», en la pluralidad de discursos educativos, en la emergencia de la lógica conexionista y en las dificultades de la crítica en el contexto neoliberal, como elementos fundamentales que permiten una apertura del concepto de campo educativo a dimensiones sociales anteriormente desatendidas

##### 4.1. Los «mundos comunes» y los espacios educativos «fuera de campo»

Como hemos visto, según Boltanski y Thévenot (1991), las distintas justificaciones se organizan sobre campos sociales que ellos denominan «mundos comunes». Se trata de sistematizaciones que proporcionan a los individuos dispositivos y herramientas críticas para desarrollar justificaciones y establecer criterios de grandeza. La noción de mundos comunes nos permite observar algunos claroscuros presentes en la visión del campo escolar desarrollada por Bourdieu.

Hemos visto cómo Bourdieu entiende el campo escolar como un espacio fundamental de reproducción de las desigualdades sociales en las sociedades contemporáneas. Las desigualdades ya no se transmiten directamente (por ejemplo, a través de los lazos consanguíneos) sino indirectamente a través de los títulos escolares (Bourdieu, [1989] 2017). Básicamente, entiende el campo escolar como un espacio de lucha y de conflicto, con sus ganadores y perdedores; un espacio social que todos y todas interpretan en los mismos términos, donde aceptan el valor de los capitales en juego y construyen su identidad en torno a ellos.

Sin duda, este es un elemento central para entender el funcionamiento de las instituciones educativas, y proporciona herramientas analíticas muy potentes para comprender las distintas formas de



dominación producidas en su seno (como queda bien detallado en *La nobleza de Estado*). Pero la vida social y escolar no se reducen a eso. El valor de la propuesta de los «mundos comunes» de Boltanski y Thévenot es que nos permite identificar espacios «fuera de campo», que también forman parte de la vida escolar, pero que no se contemplan en el análisis bourdieuano de los campos. Entendemos como espacios «fuera de campo» aquellos espacios sociales que escapan de la lógica básica de los campos centrada en la competencia constante (generalmente entre individuos destacados y prestigiosos) por un recurso que es escaso y reconocido por todos (Lahire, 2005; Lahire, 2015). Aunque, sin duda, la competencia por los títulos en el caso del alumnado, y por las promociones y el reconocimiento en el caso del profesorado, son elementos centrales, también existe toda una vida cotidiana e informal en las aulas, que pasa desapercibida en el análisis de Bourdieu, y que es necesario tener en cuenta.

En general, el concepto de campo es muy útil para analizar las dimensiones más institucionales, formales y de prestigio, en la vida social, por eso lo aplicó profusamente para estudiar el campo artístico, el campo científico, el campo mediático, etc. Pero resulta más problemático para analizar las lógicas cotidianas de los actores ordinarios (por ejemplo, los estudiantes de primaria o los servicios de limpieza de las escuelas) que no participan, o no quieren participar, de las luchas por el poder y por el prestigio que caracterizan a estos espacios —o que no sienten una identificación especial por estos espacios, al contrario que el artista o el científico. No es evidente que todos los actores del sistema educativo interioricen la experiencia educativa de la misma manera, den el mismo valor a los mismos objetos, siguiendo los rígidos principios de los campos. Más bien, siguiendo la crítica abierta por Boltanski y Thévenot, en las instituciones escolares se generan diferentes sub-lógicas, cambiantes según los contextos y situaciones, a las que los actores se adhieren con intensidades y motivaciones muy diversas.

En este sentido, consideramos que el concepto de los mundos comunes nos ayuda a que emerjan los espacios «fuera de campo» de los «campos sociales», que son la base profunda para que los segundos existan. De este modo, podría decirse que el sistema educativo (escolar o universitario) se organiza en torno a un «campo» (espacios más estructurales y formalizados, poblados por individuos que aceptan la lógica de las luchas y desafíos existentes), y en torno a diferentes espacios «fuera de campo» (que, en algunos aspectos, presentan la forma boltanskiana de los «mundos comunes»), donde se encuentran los actores que no participan de las luchas, que participan de forma periférica, o que no se sienten interpelados por los principios básicos de estos espacios. Serían como burbujas sociales que se generan dentro de los campos, que se componen de experiencias cotidianas y escalas de grandeza alternativas a las que definen los capitales dominantes en juego, desde las que se construyen acuerdos funcionales con las lógicas dominantes y desde donde se lanzan críticas a las mismas.

## 4.2. Cambio y pluralidad de los discursos del campo educativo

Podemos considerar que la grandeza o posición en el campo viene dada por la posesión del capital relevante en el mismo. Pero esa posición está abierta no sólo a la lucha por la posesión de ese capital, sino también al conflicto en torno a la definición del mismo. Un conflicto que, según Boltanski, va más allá de los intereses vinculados a las diferentes posiciones en el campo y de la actuación de los sujetos más preponderantes.

En ese sentido, Boltanski introduce tres consideraciones relevantes. En primer lugar, que ese conflicto no se puede definir desde una perspectiva tan sólo estructural, vinculada a las posiciones y los

intereses que se derivan de las mismas, sino que se va articulando en las interacciones entre los sujetos en situaciones diversas dentro del campo. El valor o principio legitimador en cada campo está expuesto a la crítica desde el mismo campo, en la medida en que coexisten diversidad de lógicas, desde las que los actores interactúan e intentan dar sentido a lo que les pasa. El planteamiento estructuralista de Bourdieu podría abrirse, en ese sentido, a la existencia de situaciones sometidas a la necesidad de justificación, en la medida en que, desde la crítica, son puestas en cuestión.

En segundo lugar, en contraste con la idea de Bourdieu de que todo campo, incluido el educativo, está estructurado por una única lógica autónoma, desde la óptica de Boltanski no existe una correspondencia entre campos sociales y lógicas, sino que existe una diversidad de lógicas que permean de forma transversal a los diferentes campos sociales. Aunque algunos campos encuentran un modelo ideal de legitimación en alguna de las lógicas de justificación descritas por Boltanski y colaboradores, no es éste el caso del campo educativo, que siempre se articula sobre una lógica ‘importada’ o heterónoma (originalmente modelada en un ámbito diferente del educativo) y, con frecuencia, sobre una ‘hibridación’ de varias lógicas. De modo que el enfoque de Boltanski permitiría analizar mejor que el de Bourdieu la heterogeneidad interna del campo de la educación.

En tercer lugar, dentro del campo, el conflicto se produce en las interacciones cotidianas entre todo tipo de actores, no sólo aquellos situados en posiciones estratégicas en relación a los capitales más relevantes (dominantes o no) y al conflicto en torno a los mismos, o que se hayan vinculados a campos autónomos, como el científico. La diferente concepción de la crítica que asumen ambas perspectivas es, en este sentido, fundamental. Según la concepción de los campos sociales, la crítica solamente puede realizarse desde la autonomía de los campos culturales y científicos, ajenos a influencias externas. Siguiendo una tradición de largo recorrido durante el siglo xx (Gramsci, Mannheim, Beauvoir, Sartre, Foucault), Bourdieu considera que los intelectuales son los agentes fundamentales de la crítica, porque basan sus acciones en la legitimidad otorgada por su autonomía y en los conocimientos especializados que poseen (actúan desde el «interés por el desinterés», frente al «interés interesado» de los grandes poderes sociales). De este modo, los intelectuales pueden establecer alianzas específicas y ejercer un «corporativismo de lo universal», que les permite defender valores ilustrados y emancipadores desde posiciones particulares. En cambio, desde la sociología pragmática de la crítica, la capacidad de argumentación crítica de los sujetos permite abordar la resistencia a las lógicas dominantes, vinculadas al capital que articula el campo, y cómo se transforma la manera de entender, valorar y conseguir ese capital.

El concepto de interés, según Bourdieu, nos remite al compromiso entre el sujeto y la lógica o reglas del juego desde las que el capital estructura el campo. Cuando las reglas son cuestionadas porque se consideran injustas, hay un compromiso de los sujetos para cambiarlas: un interés en la importancia de esas reglas, pero un desacuerdo con su definición (o con su forma de valorar el capital). Según Boltanski (2000), la crítica abre procesos de cambio cuando sus argumentos van más allá de la discrepancia personal, y del interés particular, vinculado a la posición en el campo, convirtiendo la experiencia e intereses del sujeto en «causa general». Ésta define, desde esa experiencia discrepante, una nueva regla, o una forma alternativa de aplicar las reglas existentes, por ejemplo llegando a acuerdos entre lógicas opuestas. Las nuevas reglas o pruebas de grandeza se remiten a un principio con pretensión universal, en virtud del cual pretenden garantizar una mayor legitimidad en la forma de definir y evaluar el capital y de distribuir la grandeza o las posiciones en el campo.

Por ejemplo, la resistencia a un modelo educativo universal y estandarizador, funcional a la construcción de una ciudadanía identificada con el modelo del estado-nación, se encontró con la articulación de discursos pedagógicos centrados en el sujeto, vinculados a la práctica educativa en los ámbitos en que se hacían más patentes las contradicciones del sistema: aquellos en que «el fracaso educativo» cuestionaba ese sistema homogeneizador que dejaba fuera a muchos ciudadanos que no podían ejercer su derecho a la educación (Martínez-Morales *et al.*, 2015). La crítica que ponía de manifiesto que el sistema no cumplía con su papel fundamental, aquél que le daba legitimidad desde una lógica cívica, supuso la necesidad de construir un nuevo discurso legitimador en el campo educativo. Se ponía de manifiesto que la concepción de una educación para todos basada en «el mismo trato educativo» no permitía una interpretación en términos de justicia. La idea de la igualdad de oportunidades no equivalía a la igualdad de acceso a un sistema que tratara a todos y todas por igual. Pero esa crítica no podía dar lugar a un modelo meramente doméstico, que se desentendiera de la idea de que la educación es un derecho de ciudadanía. La legitimidad del sistema requería un compromiso entre las lógicas que representaban esos dos principios de igualdad y diversidad, articulando el derecho a la educación con su papel de educar sujetos diferentes, con potencialidades y necesidades diversas. Un compromiso que derivaría en nuevos modelos educativos constructivistas y que daría lugar a las leyes que se basan en éstos.

Esto no significa que deje de existir una lógica dominante en el campo educativo que articula la lucha por la posición social en su interior. El acceso al capital sigue siendo clave en ese conflicto. Pero nos permite considerar desde otra perspectiva los cambios que se producen en la manera de interpretar ese capital, en las pruebas que nos demuestran el modo en que éste se distribuye y que, por tanto, dan forma a las estrategias de los sujetos. Unos cambios que, como veremos a continuación, tienen una importancia fundamental para la funcionalidad del campo en la configuración de la sociedad y que incide en la manera en que el campo educativo interactúa con otros campos.

#### 4.3. La expansión de la «lógica conexionista» y el neoliberalismo educativo

Bourdieu considera que las instituciones educativas son un instrumento de imposición de violencia simbólica (Bourdieu, 2018). Esta violencia se ejerce desde el campo de poder (la coalición de intereses entre los microcosmos políticos y económicos dominantes), y depende de la articulación de una Doxa específica que en el actual momento histórico adquiere la forma del neoliberalismo. El neoliberalismo se presenta como un horizonte insuperable, una forma de política sustentada en los saberes de las ciencias económicas, para provocar los efectos que la propia ideología anuncia (Denord, 2020). Esta articulación de intereses dominantes se organiza, a partir de los años setenta, mediante la imposición de la lógica económica sobre la política, imponiendo la atomización social, el espíritu emprendedor y la reducción del Estado del Bienestar.

Las instituciones educativas juegan un papel fundamental en la difusión de esta ideología neoliberal. Cuando trabajaban juntos, Bourdieu y Boltanski (2008) ya identificaron los mecanismos de elaboración de lugares comunes que sirven para neutralizar los conflictos entre las distintas fracciones de las clases dominantes, y que impregnan la enseñanza en las instituciones de elite francesas, como Sciences-Po o la ENA. Estas instituciones formaron a los cuadros dirigentes que accedieron al poder en los años 80, imponiendo una concepción de la sociedad neoliberal que supone el retroceso del Estado y un aumento irremediable de la miseria y la precariedad (Bourdieu, 2010). La Doxa neoliberal,

como forma de conocimiento dominante, impregnará todos los ámbitos del sistema educativo, en los ámbitos de gestión, organización, recursos, contenidos o metodologías.

En *El nuevo espíritu del capitalismo*, Boltanski y Chiapello (2002), sin negar la expansión de diferentes formas de precariedad, inciden en la configuración de una nueva lógica conexionista que impone nuevas formas de actuación (y por ello nuevos criterios de grandeza) basados en la adaptabilidad, la flexibilidad y la polivalencia. La lógica conexionista, que tiene muchas similitudes con la lógica de las redes analizada por Castells (2000) y otros autores, cuestiona la centralidad de los campos sociales y los procesos de autonomización de los distintos campos reivindicados por Bourdieu, como estrategia colectiva para resistir las lógicas dominantes del imperialismo neoliberal. Esto supone incidir en los procesos de des-diferenciación frente a los procesos de diferenciación social. La grandeza no se encuentra en la autonomía ni en los «cierres perimetrales» de los campos sino en las conexiones entre diferentes campos y diferentes esferas de actividad. Precisamente, las posiciones sociales más valiosas son aquellas que son capaces de establecer conexiones inéditas entre distintas esferas de actividad y sortear los «agujeros estructurales» de los que hablaba Burt (1992).

En el ámbito educativo, esta lógica conexionista incidirá en la des-diferenciación del campo escolar y educativo, en los procesos de hibridación entre distintos perfiles profesionales y distintas formas de conocimiento. La autonomización del campo educativo ya no resulta un objetivo deseable, porque puede incitar prácticas endogámicas en los procesos de selección y formas de conocimientos estériles y herméticas, que no son exportables más allá de los propios contextos de producción. Las instituciones escolares se entienden como espacios abiertos y maleables que deberán abrirse a las distintas organizaciones sociales (administrativas, empresariales y laborales, asociativas y vecinales, etc.). El reconocimiento de la diversidad y la adaptación constante al cambio se convierten en un elemento fundamental de las nuevas pedagogías escolares. Aquellas personas y organizaciones que son capaces de establecer más y mejores conexiones, que se adaptan mejor a la diversidad y a distintos contextos socio-culturales, generarán las formas más valiosas y productivas de conocimiento y serán mejor valoradas por los procesos de evaluación escolar y universitaria.

#### 4.4. La reconstrucción de la crítica en el nuevo espíritu del capitalismo

Desde punto de vista histórico, Bourdieu identifica un movimiento pendular entre la autonomía — que representan las vanguardias artísticas y literarias y el compromiso— que surge de los activistas y revolucionarios sociales. En los momentos de autonomía se produce un repliegue de los productores culturales y científicos (centrados en la experimentación y del «arte por el arte»), mientras que en los momentos de compromiso se abandona la torre de marfil para participar en el debate público y mezclarse con el resto de los agentes sociales. Para Bourdieu, ambos posicionamientos son insuficientes: la autonomía tiende al aislamiento social y la imposibilidad de influir en el mundo real, y el compromiso suele abandonar la pureza originaria para inscribirse en la *realpolitik* de los poderes terrenales. Sin embargo, el autor francés asegura que, a finales del siglo XIX, se produjo una síntesis entre autonomía y compromiso con la aparición del campo intelectual, es decir, un espacio social que permite participar en la arena pública con la autoridad que proporciona un campo autónomo, regido por una normativa autóctona y libre de influencia sociales. De alguna forma, como hemos visto antes, los intelectuales reúnen la autonomía experimental del artista con el activismo social del revolucionario. Desde la au-

tonomía que les proporciona los microcosmos artísticos y científicos, pueden intervenir en el mundo social introduciendo los valores propios de estos espacios, basados en el universalismo, la pureza ética y la competencia técnica. Sus críticas se lanzan contra los detentadores del poder en el mundo industrial y capitalista, así como los *doxósofos*, encargados de difundir las justificaciones sociales a su dominación (Bourdieu, 1995).

A este respecto, Boltanski y Chiapello cuestionan la posibilidad de esta síntesis entre el artista y el activista, o lo que ellos denominarían crítica artista y crítica social. Ellos plantean la existencia de cuatro fuentes de indignación que han alimentado las críticas al capitalismo desde sus orígenes: 1) como fuente de desencanto y de inautenticidad; 2) como fuente de opresión; 3) como fuente de miseria; y 4) como fuente de oportunismo y egoísmo. Dadas las diferencias e, incluso, las divergencias entre las diversas fuentes de indignación, a lo largo de la historia lo que encontramos son planteamientos críticos y grupos de actores sociales distintos que enfatizan alguna de estas fuentes, dejando en un segundo plano el resto. Los autores diferencian, en este sentido, entre una ‘crítica artista’ (que desarrolla los dos primeros argumentos) y una ‘crítica social’ (que pone en juego los dos segundos argumentos).

La imposibilidad, puesta de manifiesto históricamente, de construir una crítica total perfectamente articulada, que se apoye equitativamente sobre las cuatro fuentes de indignación señaladas, explica la ambigüedad intrínseca de la crítica, la cual —incluso en los movimientos más radicales— comparte siempre algo de lo criticado. La crítica artista comparte con la modernidad capitalista su individualismo, aunque se presenta como una contestación radical de sus valores y opciones básicas (Chiapello, 1998). La crítica social, por su parte, trata de resolver en primer lugar el problema de las desigualdades y la miseria, terminando con el juego de los intereses individuales. Bourdieu también plantea las dificultades de la reunión entre la crítica artista y la crítica social, como mostraron los acontecimientos del 68 y la complicada relación entre estudiantes y obreros. Desde su punto de vista, aunque estudiantes y obreros compartían una misma posición de subordinación, estaban situados en campos diferentes (el industrial y el universitario), lo que dificultaría en gran medida el entendimiento (Bourdieu, 2011b). Solamente la pureza de la autonomía universitaria, algo inalcanzable para los estudiantes, haría posible una crítica integral y universal al sistema capitalista.

El segundo espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002), surgido tras salir de la crisis de los 30 y sometido a la crítica de los partidos de masas, se había constituido como una reacción ante las críticas que denunciaban el egoísmo de los intereses privados y la explotación de los trabajadores del primer espíritu del capitalismo<sup>4</sup>. Formado en contacto con la crítica social, inspiró el compromiso entre los valores cívicos de lo colectivo y las exigencias industriales, subyacentes a la instauración del Estado de Bienestar. Por el contrario, el tercer espíritu del capitalismo, en oposición al capitalismo social planificado y encuadrado por el Estado —considerado obsoleto, estrecho y coactivo—, y en adhesión a la crítica artista —autonomía y creatividad—, toma progresivamente forma en los principios de la crisis de los 1960 y 1970. Dejando de lado las demandas sociales que habían dominado la primera mitad de la década de 1970, el nuevo espíritu se abre a las críticas que denunciaban la mecanización del mundo, la destrucción de las formas de vida favorables a la realización de las potencialidades propia-

---

4 Cabe señalar que, a pesar de ser la crítica una de las fuentes más importantes de las transformaciones de los espíritus del capitalismo, Boltanski y Chiapello afirman que no todos sus desplazamientos están relacionados con la crítica. Para dar cuenta de la dinámica del capitalismo conviene considerar también el impacto de la competencia entre los capitalistas, que les obliga a buscar sin descanso una posición de ventaja frente a sus competidores. En este caso, sí puede verse una posición similar a la de Bourdieu, cuando incide en la influencia del campo del poder en el resto de las esferas sociales, más allá de las críticas que puedan lanzarse a sus formas de imposición.

mente humanas y, en particular, de la creatividad; y finalmente, adaptaban estos temas reivindicativos a la descripción de una nueva forma de obtener beneficios —y que permite también la realización de uno mismo y de nuestras aspiraciones más personales—. Esta reorientación del tercer espíritu del capitalismo, por una parte, desactiva a la crítica artista, al incorporar parte de sus postulados. Por otro lado, deja desorientada a la crítica social, que había construido su aparato crítico para la defensa de un modelo de Estado y de Sociedad que se considera fracasado. Los nuevos andamiajes sociales presentan una nueva forma de Estado y de sociedad donde la responsabilidad sobre las condiciones y la calidad de vida recae en el individuo y en su esfuerzo, institucionalizándose el individualismo como forma de organización social (Castel *et al.*, 2013; Beck y Beck-Gersheim, 2003). Por tanto, Boltanski y Chiapello cuestionan la posibilidad de reunir de nuevo crítica artística y crítica social en el nuevo espíritu del capitalismo, y de establecer un «corporativismo de lo universal» desde la posición del intelectual, como pretende Bourdieu.

Aunque no comparten la reivindicación del intelectual de Bourdieu, consideran que la situación de incertidumbre para la crítica es pasajera. La reorganización del capitalismo está generando nuevos problemas, nuevas desigualdades y nuevas injusticias; ante las cuales progresivamente se construyen nuevos esquemas de interpretación que permiten dar sentido a estas transformaciones y promueven la reactivación de la crítica, al favorecer la identificación de nuevas modalidades problemáticas de acumulación. Ejemplo de ello los encontramos en los postulados decrecionistas, en la economía de los cuidados o en las demandas de regulación de las nuevas plataformas digitales de empleo o de los mercados financieros.

## 5. Conclusiones

Tras abordar las aportaciones de Bourdieu y Boltanski al análisis de los sistemas educativos (apartados 2 y 3), hemos visto cómo las ideas de Boltanski pueden iluminar algunos puntos controvertidos que presenta el trabajo de Bourdieu sobre los campos escolares (apartado 4). En este sentido, se trata de un intento de fertilización inicial que habría que desarrollar más profundamente en el futuro.

Hemos podido mostrar cómo, a la hora de estudiar el campo educativo, la conceptualización de los mundos comunes hace emerger en el análisis aquellos espacios que se encuentran ‘fuera de campo’, donde no sólo están presentes las lógicas de la fuerza y del interés. De hecho, hemos hecho notar, a partir de los trabajos de Boltanski, como en un mismo espacio pueden convivir diversas lógicas, alzándose críticas entre ellas, así como compromisos, los cuales siempre serán inestables y frágiles, al implicar un acuerdo entre principios generales de funcionamiento teóricamente incompatibles.

Por otro lado, encontramos un gran espacio de confluencia entre la sociología crítica y la sociología pragmática en relación a sus análisis sobre la expansión de las lógicas de funcionamiento neoliberal, tanto dentro como fuera del sistema educativo, así como sobre la importancia, las dificultades y los límites de la crítica ante el triunfo de dicha lógica. El análisis de Boltanski proporciona una concepción de la crítica más flexible, que se fundamenta en cuatro fuentes de indignación, y que permite escapar de la dicotomía autonomía/compromiso que impone la perspectiva de Bourdieu.

En definitiva, sugerimos que la interrelación de ambas miradas sociológicas nos permite acercarnos a la comprensión de las dinámicas propias del campo educativo, así como del conjunto social, enriquecien-

do el potencial analítico del concepto de campo bourdieuano con la pluralidad de lógicas de justificación que pueden encontrarse en su interior, tal como plantea Boltanski.

## Referencias bibliográficas

- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Becker, Gary S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Especial Reference to Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Bernad, Joan Carles; Martínez-Morales, Ignacio y Molpeceres, Mariángeles (2013). *Les Lògiques de Funcionament de la Formació a les Perifèries del Sistema Educatiu. El cas Particular dels Programes de Garantia Social al País Valencià*. Alzira, Valencia: Germanía.
- Blondeau, Cécile y Sevil, Jean-Christophe (2004). Entretien avec Luc Boltanski: Une sociologie toujours mise à l'épreuve (en línea). <https://www.ethnographiques.org/2004/Blondeau-Sevil>.
- Boltanski, Luc (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. París: Minuit.
- Boltanski, Luc (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Eve (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Boltanski, Luc; Darre, Yann y Schiltz, Marie Ange (1984): "La dénonciation". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 51, 3-40.
- Boltanski, Luc y Thévenot, Laurent (1983): "Finding one's Way in Social Space: A Study Based on Games". *Social Science Information*, 22 (4-5), 631-680.
- Boltanski, Luc y Thévenot, Laurent (1987). *Les économies de la grandeur*. Cahiers du CEE, Serie Protée. París: PUF.
- Boltanski, Luc y Thévenot, Laurent (1989) (eds.). *Justesse et justice dans le travail*. París: PUF.
- Boltanski, Luc y Thévenot, Laurent (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. París: Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1993). *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (dir.) (2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Bourdieu, Pierre (2011a). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI, 2011b.
- Bourdieu, Pierre (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI, 2013.
- Bourdieu, Pierre (1989). *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Madrid: Siglo XXI, 2017.

- Bourdieu, Pierre (2018). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu Pierre y Boltanski, Luc (2008). *La producción de la ideología dominante*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Siglo XXI, 2018.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2011). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Madrid: Siglo XXI.
- Burt, Ronald S. (1992). *Structural holes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Castel, Robert; Kessler, Gabriel; Merklen, Denis y Murard, Numa (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Castells, Manuel (2000). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Chiapello, Eve (1998). *Artistes versus managers. Le management culturel face à la critique artiste*. París: Métailié.
- Crespo, Eduardo (2009): “Las morales del Trabajo” en Eduardo Crespo, Carlos Prieto y Amparo Serrano: *Trabajo, subjetividad y ciudadanía*. Madrid: Editorial Complutense-CIS.
- Denord, Francois (2020): “Néolibéralisme” en Sapiro, Gisèle (dir.): *Dictionnaire international Bourdieu*. Paris: CNRS Éditions.
- Derouet, Jean Louis (1989): “L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires” en Luc Boltanski y Laurent Thévenot (eds.). *Justesse et justice dans le travail*. París: PUF.
- Grenfell, Michael James (2007). *Pierre Bourdieu: Education and Training*. Londres: BlumSBury.
- Lahire, Bernard (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lahire, Bernard (2015). *The Limits of the Field: Elements for a Theory of the Social Differentiation of Activities*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Martínez-Morales, Ignacio; Bernad, Joan Carles; Molpeceres, Mariángeles; Abiétar, Miriam; Navas, Almudena; Marhuenda, Fernando y Giménez-Urraco, Elena (2015): “Comprehensive Education Boundaries and Remedies on the Edges of the Spanish Educational System”. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), 293-311.
- Powell, Arthur G.; Farrar, Eleanor y Cohen, David K. (1985). *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston (MA): Houghton Mifflin.
- Susen, Simon (2016): “Towards a Critical Sociology of Dominant Ideologies: An Unexpected Reunion between Pierre Bourdieu and Luc Boltanski”, *Cultural Sociology*, 10 (2), 195-246.



## Notas biográficas

**Juan Pecourt Gracia** es profesor en el Departamento de Sociología i Antropología Social de la Universitat de València y miembro del grupo de investigación Centre d'Estudis sobre Cultura, Poder i Identitats (CEPCI). Sus intereses se desarrollan en el ámbito de la sociología de la cultura, la sociología de la esfera pública y del proceso de digitalización. Entre sus publicaciones, pueden mencionarse los libros *Los intelectuales y la transición política. Un estudio del campo de las revistas políticas en España* (CIS, 2008), *Los intelectuales nunca mueren. Una aproximación socio-histórica* (RBA, 2013), junto a Josep Picó, y *La sociología de la cultura en la era digital. Herramientas para el análisis de las dinámicas culturales en el siglo XXI* (PUV, 2021), junto a Joaquim Rius. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6218-6398>.

**Ignacio Martínez Morales** es profesor en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València y miembro del grupo de investigación «Transición entre formación y trabajo en contextos de vulnerabilidad social (TRANSICIONS)». Ha participado en proyectos de investigación en torno al abandono escolar, la formación profesional y los programas para la inserción educativa y laboral de jóvenes en situación vulnerable o las empresas de inserción social. Algunas publicaciones: Martínez, Ignacio *et al.*, (2015), «Comprehensive Education Boundaries And Remedies On The Edges Of The Spanish Educational System», *European Educational Research Journal*, 14; Bernad, Joan Carles *et al.*, (2015), «Permanecer o abandonar: lógicas en conflicto de las políticas educativas en el País Valencià frente al abandono educativo temprano» en Aina Tarabini [coord.]: *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: un análisis de modelos territoriales*. Madrid: Síntesis; Martínez, Ignacio y Marhuenda, Fernando (2022): «Redefining Education and Work Relations: VET Overcoming the Financial Crisis in Spain» en Malloch *et al.*: *The SAGE Handbook on Learning and Work*. London: SAGE. OCID: <https://orcid.org/0000-0002-0509-7636>.

**Joan Carles Bernad i Garcia** es profesor en el Departament de Psicologia Social de la Universitat de València. Está interesado en la comprensión de fenómenos sociales, como la configuración de la identidad, desde una mirada sociohistórica y socioconstruccionista, así como en el análisis de los procesos de vulnerabilidad y exclusión social. Ha participado en varios proyectos de investigación centrados en poblaciones en situación de riesgo social. A destacar, entre otras, las siguientes publicaciones: Navas, Almudena *et al.*, (2021), «Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia», *Revista de Educación*, 394, 189-213; Martínez-Morales, Ignacio *et al.*, (2015), «Comprehensive Education Boundaries and Remedies on the Edges of The Spanish Educational System». *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 293-311; Bernad, Joan Carles *et al.*, (2015), «Permanecer o abandonar: lógicas en conflicto de las políticas educativas en el País Valencià frente al abandono educativo temprano» en Aina Tarabini [coord.]: *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: un análisis de modelos territoriales*. Madrid: Síntesis.