

Sociología de la Educación Comparada: Aportes desde la Perspectiva de Pierre Bourdieu

Comparative Sociology of Education: Contributions from Pierre Bourdieu's Perspective

José Saturnino Martínez García ^{1,*} y Manuel Giovine ²

¹ Universidad de La Laguna, España

² Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

DESCRIPTORES:

Política
 Educación
 Bourdieu
 Capital escolar
 Contexto

RESUMEN:

Si bien existen numerosas publicaciones que realizan estudios comparados en educación, no es tan frecuente encontrar reflexiones de segundo orden que sustenten y cuestionen de manera crítica la posibilidad real de comparar sistemas educativos distantes entre sí, ya sea en el espacio geo-político como en el tiempo, incluso en un mismo país. En este artículo nos proponemos aportar a ese debate de la sociología de la educación comparada desde el marco teórico de Pierre Bourdieu. En un primer momento, realizamos una reconstrucción de los antecedentes de la educación comparada como un área disciplinar en desarrollo, y un segundo momento, se presentan las categorías y reflexiones fundamentales que puede aportar la perspectiva de Pierre Bourdieu a esta discusión. En el primer momento se establece una secuencia lógica y otra histórica de los estudios de educación comparada y en el segundo se presentan las principales aportaciones relacionadas con los conceptos de capital escolar, campo, estrategias y *habitus*. Finalmente, el artículo propone la necesidad de una vigilancia epistemológica y de un cuidado ético en el estudio científico comparado en educación. De lo contrario, se puede ejercer la violencia simbólica que surge producto de la reificación y la naturalización de las unidades de comparación.

KEYWORDS:

Polocy
 Education
 Bourdieu
 Academic capital
 Context

ABSTRACT:

There are many publications that carry out comparative studies in education, although is not that frequently finding second-order reflections critically supporting and questioning the real possibility of comparing education systems distant one from each other: whether in geo-political space or in time, even in the same country. This article proposes to contribute to that debate of the sociology of comparative education, doing it from the theoretical framework of Pierre Bourdieu. Initially we reconstruct the background of comparative education as a developing disciplinary area, and lately, we present how the fundamental categories and reflections of Pierre Bourdieu's perspective can contribute to this discussion. The first part establishes a logical and historical sequence of comparative education studies to, in the end, presents the main contributions related to the concepts of scholar capital, field, strategies and habitus. To conclude, the article proposes the need for epistemological vigilance and ethical care in the scientifically study of comparative education. Otherwise, the symbolic violence may be exercised as a result of the reification and naturalization of the units of comparison.

CÓMO CITAR:

Martínez García, J. S. y Giovine, M. (2023). Sociología de la educación comparada: aportes desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 159-174.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.009>

*Contacto: josamaga@ull.es

ISSN: 1696-4713

revistas.uam.es/reice

Recibido: 13 de abril 2022

1ª Evaluación: 30 de julio 2022

2ª Evaluación: 1 de noviembre 2022

Aceptado: 1 de febrero 2023

1. Introducción

Comparar sistemas educativos de un modo significativo no es tarea específica de la sociología de la educación, tampoco es reciente y mucho menos sencilla. La sociología dedicada a la educación ha buscado comparar sistemas educativos desde los inicios mismos de la disciplina, como es el caso la obra de Emille Durkheim (2000). Hay registro de esta actividad de manera profesional desde la época de la antigua Grecia, como es el caso de Tucídides que contrasta la educación en Atenas y Esparta (Olivera Lahore, 2008). Por lo tanto, la comparación de la educación impartida en distintos sistemas educativos no es un problema contemporáneo.

Este interés por la educación comparada experimentó un crecimiento drástico a partir de la Segunda Guerra Mundial (Brickman, 1956)¹, y en particular desde el fin de la Guerra Fría (Carnoy, 2019), con trasfondo en la carrera por los desarrollos científicos, tecnológicos y técnicos, el mayor acceso a la información, la creciente movilidad de académicos y profesionales por el mundo, el mayor papel que ha pasado a desempeñar el sistema educativo en las estrategias de reproducción social de las familias y la búsqueda de mano de obra calificada más productiva y a menor coste.

La posibilidad de estudiar en el extranjero para muchos miembros de clase media de diferentes países ha promovido el desarrollo de rankings cada vez más complejos para comparar universidades (Gacel Ávila, 2017). Por otra parte, la necesidad de mano de obra local calificada a menor coste posible para el emplazamiento de empresas transnacionales, ha fomentado evaluaciones estandarizadas internacionales en educación, centradas en medir capacidades para el nuevo mercado laboral global (Hirtt, 2013). En suma, la comparación entre los sistemas educativos es un fenómeno indiscutible en la actualidad, y polémico, pues está en el centro de tensiones sociales entre los diferentes agentes que conforman el campo educativo, el mundo productivo y las estrategias familiares de reproducción social.

El devenir de este ámbito disciplinar se ha dado bajo la impronta de una praxis económica, política y social, que no necesariamente ha implicado el desarrollo de un marco teórico con amplio consenso que sustente y cuestione de manera crítica la posibilidad real de comparar sistemas educativos distantes entre sí, ya sea en el espacio geo-político como en el tiempo, o incluso los cambios de sistema educativo en un mismo país a lo largo de su historia reciente. En este artículo nos proponemos aportar al debate crítico y suministrar elementos teóricos desde la perspectiva de Pierre Bourdieu para el estudio comparado en educación.

2. El estudio comparado en educación

Desde una perspectiva histórica contemporánea, los estudios comparados en educación se han consolidado como campo desde la segunda mitad del siglo XX (Bray et al., 2014), no sin disputas en su interior. Sin embargo, su historia se remonta mucho más atrás, en lo que Bereday (1964) ha denominado primera fase de los estudios comparados en educación. Esta se desarrolló durante el siglo XIX y se caracterizó por un periodo de “préstamos” y producción de nuevos sistemas educativos.

¹ Fue también una época cuando un grupo de “European senior scholars, including Joseph A. Lauwerys, Nicholas Hans, Isaac Kandel and Friedrich Schneider, set a standard for what might be achieved in comparative education scholarship” (Swing y Epstein, 2016, p. 10).

La tradición de estudios comparados en educación es, para algunos autores (Bereday², 1964; Bray et al., 2014), inaugurada con el primer registro de una investigación científica que compara sistemas educativos, la del parisino Marc-Antoine Jullien en 1817 (Jullien, 1817). La investigación científica comparada de sistemas educativos estuvo originariamente ligada al préstamo y al implante de las mejoras de unos países en otros, con el objetivo de paliar los vicios esenciales de los sistemas y métodos de educación e instrucción (Gautherin, 1993). Estos desarrollos que buscaban mejorar los sistemas educativos europeos, no tardaron en tener repercusiones en los sistemas educativos de las colonias (Cowen y Kazamias, 2009). Práctica muy extendida también en los virreinos españoles (Bray et al., 2014; Cowen y Kazamias, 2009).

Una de las ramas de la educación comparada presentadas por Martin Carnoy es la que surge del gobierno de los Estados Unidos y las Naciones Unidas en el periodo inmediato posterior a la Segunda Guerra Mundial para promover la democracia, modernización y desarrollo económico en los países en vías de desarrollo (Carnoy, 2019).

La segunda fase propuesta por Bereday, de predicción, ocupó la primera mitad del siglo XX e interpuso un proceso preparatorio antes de hacer el “trasplante” de los sistemas educativos de un sitio a otro (Bereday, 1964; Bray et al., 2014). El estudio comparado entre sistemas educativos explicita relaciones de dependencia y deuda entre ellos, porque son “cosas vivas” y el resultado de la influencia de otros sistemas y de luchas y dificultades olvidadas entre países (Sadler, 1900).

Bereday (1964) denominó la tercera fase como el periodo de análisis (ver también Kandel, 1959). Ésta pone énfasis en la evolución de la teoría, los métodos, la clara formulación de los pasos en los procedimientos y la construcción de dispositivos comparativos para la implementación de un sistema educativo (Bray et al., 2014). Carnoy, en la misma línea, presenta la “tercera rama” que tiene origen en la década de 1960 y prosperará de manera sostenida (Carnoy, 2019). En esta etapa, aparece con especial intensidad la dimensión diacrónica y la trayectoria de los sistemas educativos de origen y destino.

Esto quiere decir que los ideales y las condiciones sociales y políticas de una nación en particular (Bereday, 1964; Carnoy, 2019), serán determinantes para la implementación o implantación (en términos de Bereday) de un sistema educativo foráneo. Este es un avance frente a los estudios tradicionales de investigación en educación comparada, que eran principalmente descriptivos, e introduce a la sociología como disciplina fundamental para alcanzar el objetivo de la implantación exitosa de un sistema educativo, una de las principales ramas presentadas por Carnoy (2019).

En esta etapa se enfocarán principalmente en las diferencias entre los sistemas educativos nacionales, más que en las similitudes, para mejorar su implementación³. Para que el análisis comparado sea posible es necesario que las unidades de comparación tengan suficiente en común, como para que la diferencia tenga sentido.

² Bereday fue un referente en estudios comparados y editor fundador de *Comparative Education Review*. Para 1959 “Bereday had persuaded James Bryant Conant, former President of Harvard, Franz Hilker, and Robert Inich to join his Board, and in the next few years he enrolled Friedrich Schneider of Germany, Pedro Rossel of Switzerland, and Torsten Husen of Sweden” (Swing y Epstein, 2016, p. 18).

³ Bereday (1964) va a proponer un método de comparación entre sistemas educativos secuenciado en 4 pasos, a) descripción, b) interpretación, c) yuxtaposición y d) comparación simultánea.

Y, para ello es imprescindible destacar el contexto en el cual estas diferencias toman sentido (King et al., 2000; Manzón, 2014).

Existen otras secuenciaciones diferentes a la de Bereday, como la de Noah y Eckstein (1970). Sin embargo, las secuencias ordenadas en el tiempo, como desarrollos lineales de los sistemas educativos, no tuvieron mucho éxito. De hecho, tampoco Noah y Eckstein creían que estas etapas fueran discretas; más bien proponían una cierta superposición y coexistencia entre ellas (Bray et al., 2014).

Luego de la segunda Guerra Mundial, el periodo de reconstrucción de Europa y Asia, y el final de la Guerra Fría, se vivió un aumento en la asistencia de la movilidad estudiantil geográfica y un mayor interés por el desarrollo económico. El foco en la educación internacional como un factor potencialmente importante para el crecimiento en la productividad económica, y la movilidad social, puso a la investigación en educación comparada como un referente importante en el curso económico y político de las naciones (Carnoy, 2019).

Para el siglo XXI, tras el fin de la Guerra Fría y la extensión de Internet, el mundo había cambiado mucho. Se vivía un crecimiento exponencial del interés internacional por los estudios comparados (Cowen y Kazamias, 2009), un impacto de las comunicaciones computarizadas y las tecnologías de información y comunicación, el aumento del reconocimiento de la dimensión cultural de la educación y la influencia de la globalización sobre todas las dimensiones de la sociedad y de la política social a través del mundo (Bray et al., 2014; Crossley y Jarvis, 2000).

Lo que se legitima como objeto de la educación comparada ha cambiado con el paso del tiempo, las nuevas agendas de investigación, otras perspectivas teóricas y recientes modificaciones en los lenguajes académicos. Estos cambios responden a determinantes políticos y económicos ligados a eventos concretos en el mundo y a corrientes intelectuales que son más fuertes en determinadas coordenadas que en otras (Bray et al. 2014).

Temas como pensamiento decolonial, culturas, conocimiento, pedagogías, derechos humanos, justicia social, religión, valores, estudios interculturales, desigualdad, inequidad, las evaluaciones internacionales, los ranking internacionales, son algunas de las dimensiones que atraviesan los estudios comparados en educación en la actualidad (Bray et al., 2014; Cowen y Kazamias, 2009).

2. Los conceptos de Bourdieu para la educación comparada

Bourdieu desarrolló su teoría como una crítica al sistema educativo como tal, sin prestar tanta atención a la política educativa comparada. Pero eso no quita que sea posible desarrollar su teoría con el propósito de indagar en las políticas educativas a nivel internacional (Rawolle y Lingard, 2008). En este artículo nos proponemos recuperar elementos teóricos y debates epistemológicos desde la perspectiva de Pierre Bourdieu para reflexionar sobre la significatividad en el estudio comparado en educación. La aproximación desde Bourdieu a la educación comparada se puede estructurar en tres dimensiones.

Nuestra propuesta considera que la teoría bourdieuana es de gran interés para la educación comparada. En primer lugar, haciendo una reflexión crítica de las formas de institucionalización en torno a la educación: la educación debe cumplir una serie de funciones, pero la forma concreta en las que se desarrollan depende de contingencias

históricas de cada unidad espacio-temporal a comparar. Una de estas funciones consiste en producir credenciales educativas; la mirada bourdiana nos pone sobre aviso de no reificar la aparente comparabilidad de los niveles educativos y las certificaciones, siendo necesario reconstruir las redes de relaciones en las que éstos se constituyen para hacer posible su comparación. En segundo lugar, pone de relieve que la educación es un campo social de luchas, con gran dinamismo interno que obedece a lógicas propias y también con dinamismo externo en su relación con otros campos sociales, especialmente la familia y el mercado de trabajo. Y, en tercer lugar, la sociología bourdiana indaga en las estrategias de los agentes sociales en torno a la educación, señalando la importancia de la comprensión de la lógica práctica de sus acciones. Por todas estas cuestiones, la aproximación bourdiana aporta luz a la investigación de la educación comparada, siendo sensible a los contextos sociales y políticos de los sistemas educativos, y presenta la dificultad de extrapolar las medidas de política educativa de un país a otro, en tanto son distintos contextos de producción y, por tanto, también variarán los efectos de la aplicación por más que dos medidas educativas se presenten como las mismas. Por todo ello, la sociología de la educación bourdiana puede realizar grandes aportaciones a la tercera fase de los estudios comparados de educación que hemos expuesto. A continuación, pasamos a exponer los principales conceptos de Bourdieu que esperamos sean relevantes para los estudios comparados en educación.

2.1. Capital escolar

Empecemos por la idea de capital escolar. No es este el lugar para detenerse en la complejidad del concepto de capital en Bourdieu, tratado en otros lugares (Bourdieu, 1987; Martínez García, 2003), pero necesitamos una mínima aproximación para colocarlo en el centro del debate. El concepto del capital va mucho más allá del capital económico, pues consiste en un "conjunto de poderes y recursos objetivamente utilizables" (Bourdieu, 1991b, p. 113), es todo aquello que pueda entrar en las "apuestas" de los agentes sociales, que es un "instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos" (Bourdieu, 1991a, p. 109), o toda "energía social" susceptible de producir efectos en la competencia social (Bourdieu, 1991a, p. 206). Además del capital económico, estaría el capital social, como el conjunto de recursos y oportunidades a los que se tiene acceso gracias a las relaciones sociales de confianza, el capital cultural y el capital simbólico. El capital cultural se refiere a la cultura como elemento en las luchas sociales. Además, tenemos el capital simbólico, que es cualquiera de las otras formas de capital que es reconocida como legítima por amplios sectores sociales. El capital bourdieuano está encarnado en un espacio social tridimensional (Martínez García, 2003). Una dimensión es sobre el eje interés-desinterés. Otra es sobre el eje institucionalizado-no institucionalizado. Y una última es sobre el reconocimiento o no de la arbitrariedad de su acumulación. Por ejemplo, el capital económico, como las acciones de un banco, se acumula por el interés y está altamente institucionalizado, pues hay todo un sistema jurídico que lo garantiza. Pero las relaciones de amistad (capital social), para que puedan funcionar socialmente como tales, deben regirse por el desinterés, y no está muy institucionalizado, pues no hay forma de condenar legalmente a alguien simplemente por ser mal amigo.

El capital cultural se refiere a cualquier forma de uso de la cultura para apropiarse de recursos, oportunidades o mejorar en prestigio social; tiene un fuerte componente de desinterés, pues la relación que más genera efectos sobre la cultura son las de tipo expresivo. Es más legítimo culturalmente disfrutar de un cuadro, un libro o una pieza musical, que acumularlos por su valor económico, como haría una empresa financiera

que invierte en arte. El capital cultural puede darse en tres formas: objetivado (en los objetos relacionados con la cultura, como libros o cuadros), incorporado (como la forma de hablar o mover el cuerpo) e institucionalizado.

El capital simbólico es cualquier forma de las anteriores que es percibida como un conjunto de derechos y deberes naturales, es decir, es una forma de capital que no es reconocida como resultado de una relación social, cultural e histórica por parte de los agentes sociales, es decir, arbitraria en última instancia. Por tanto, una forma concreta de capital se transforma en capital simbólico cuando su posesión se considera, legítima, merecida por cualidades innatas, como el esfuerzo, la capacidad, el mérito, la nobleza de carácter... El capital simbólico obliga a comportamientos más universalistas, o a mostrar cualidades que aportan más socialmente (como el caso de los empresarios celebrados, por ejemplo, Steve Jobs). Podríamos decir que el capital simbólico es una tercera dimensión en tanto que una forma de capital adquiere un alto grado de legitimidad social.

En cada agente social se da una configuración particular entre los diversos tipos de capital, que llamamos estructura de capital. La estructura relativa indica si posee en mayor medida una especie de capital u otro. Además, debemos tener en cuenta no solo el momento presente (sincrónico), sino también la forma en la que se ha adquirido a lo largo del tiempo, es decir, su trayectoria (dimensión diacrónica).

Volviendo al capital cultural, lo que Bourdieu llama capital cultural institucionalizado es el capital educativo certificado y reconocido por las instituciones, especialmente el Estado, lo podemos entender como “acta de competencia cultural”. Estas actas otorgan a su portador un “valor convencional constante”, garantizado por la justicia y por el Estado (Bourdieu, 2011, p. 219). Una forma de capital cultural que “tiene una autonomía con relación a su portador e incluso con relación al capital cultural que efectivamente posee en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 2011, p. 219). El capital escolar tiene, por lo tanto, una función homogeneizadora entre los que poseen la misma titulación: la de “igualarlos en competencias” (Bourdieu, 1987, p. 2011). La comparabilidad que desconoce los contextos espaciotemporales de producción de las titulaciones, entiende también que los “titulares” son “intercambiables”⁴. Esta supuesta intercambiabilidad, derivada de su función homogeneizadora, es fundamental para comprender la comparabilidad del capital cultural institucionalizado entre diferentes unidades espaciotemporales.

Por lo tanto, la comparación en educación, cuando es reducida a la comparación de capital cultural institucionalizado, y sobre todo cuando se toma sólo el capital escolar, es siempre un caso de *pars pro toto*. Un indicador que pretende, mostrando una parte, referir a la totalidad del capital cultural de una unidad espacio-temporal determinada, para luego compararla con otras unidades a las que somete a la misma operación.

El capital escolar sería un ejemplo, pues los títulos escolares están apoyados en el sistema legal, y cumplen la función de garantizar que su poseedor ha adquirido ciertas capacidades, conocimientos y/o habilidades, que ha sufrido algún tipo de transformación personal por haberlo adquirido. El capital escolar se transforma en capital simbólico cuando se atribuye a ciertas cualidades innatas, como la inteligencia y el esfuerzo, pero no sin reconocer que las posibilidades de su adquisición están fuertemente relacionadas con el origen social, pues quienes se crían en familias de alto

⁴ Intercambiabilidad de la que se vale la economía para establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico por ejemplo (Bourdieu, 2012) desconociendo un vasto conjunto de variables que fracturan irremediablemente la homogeneidad.

capital cultural disponen de más oportunidades de lograr altos niveles de capital cultural.

Un sistema escolar separa, en mayor o menor medida, al alumnado según el capital escolar que poseen. Lo realiza por distintos mecanismos de segregación educativa, tendiendo a mantener las diferencias sociales preexistentes. Por lo tanto, la necesidad de cierta homogeneidad del sistema educativo estatal o nacional para la comparación debe ser sostenida desde una posición crítica y mostrando el grado de segregación interna. De este modo se busca una comparabilidad que exceda las particularidades individuales, sociales y culturales donde ese capital se incorpora, institucionaliza, objetiva y ejerce. Es decir, siempre quien investiga, lo sepa o no, se encuentra frente a un grado de inconmensurabilidad que es fundamental explicitar y dimensionar todo cuanto sea posible.

Por otra parte, la acción del sistema escolar entendida como unidad, no es más que la resultante de “las acciones más o menos groseramente orquestadas de millares de pequeños *demons* de Maxwell, quienes, por sus elecciones ordenadas según el orden objetivo (las estructuras estructurantes, como decía antes, estructuras estructuradas), tienden a producir este orden sin saberlo ni quererlo.” (Bourdieu, 2012, p. 103).

El capital escolar institucionalizado es el objeto principal de investigación de la educación comparada. El esfuerzo de organismos internacionales como la UNESCO, con su International Standard Classification of Education (ISCED), o la OCDE, con sus diversos estudios (Education at Glance, PISA), centran el interés en esta institucionalidad, sobre todo enfocada al mercado de trabajo (siguiendo las teorías del capital humano), sin tener en cuenta los equilibrios de fuerzas sociales a partir de los que dicha institucionalidad emerge. Bourdieu y Passeron (1996) identificaban este tipo de reducción como un impedimento para la

(...) utilización rigurosa del método comparativo, en tanto se condena a la comparación abstracta de series estadísticas despojadas de la significación que los hechos medidos adquieren por su posición en una estructura particular, al servicio de un sistema particular de funciones. (p. 230)

Bourdieu y Passeron someten a crítica dos tipos de análisis que ignoran esas exigencias, uno en nombre de la comparabilidad universal y otro en nombre de la irreductibilidad de las culturas nacionales (Bourdieu y Passeron, 1996). Para estos autores, una comparación fecunda sólo es posible si se relaciona sistemáticamente las variaciones de la estructura de las funciones del sistema de enseñanza (el peso relativo de cada una de las funciones en el sistema completo de funciones) con las variaciones de la organización del sistema escolar.

“El establecimiento de proposiciones generales, transculturales y transhistóricas, no puede resultar de la simple vinculación de casos aislados del contexto histórico y social dentro del que están insertos; como observa Georges Dumézil, “el comparatista debe estudiar las estructuras, tanto y más que sus elementos”.’ En efecto, la comparación sólo puede establecerse entre estructuras equivalentes o entre partes estructuralmente equivalentes de esas estructuras. Así como un circuito eléctrico y un circuito hidráulico semejantes en su estructura presentan propiedades análogas –en el sentido de que esas propiedades pueden traducirse del lenguaje de la electricidad al lenguaje de la hidráulica, con una correspondencia biunívoca de los elementos de cada estructura–, del mismo modo las estructuras sociales de dos sociedades diferentes pueden presentar propiedades estructuralmente equivalentes a pesar de las profundas diferencias que existen en el nivel de las características objetivas (en particular, económicas) de las clases que las constituyen” (Bourdieu, 1969, p. 124).

Por ejemplo, el sistema universitario cumple con una función altamente selectiva de la población, pero en el caso de España y Argentina opera de manera diferente. En ambos países es necesario pasar por el bachillerato, pero al finalizar, en el caso español el alumnado puede encontrarse con que hay *numerus clausus*, además del coste de la matrícula. Sin embargo, en el caso argentino el acceso es gratuito y sin *numerus clausus*, pero mediante un primer curso propedéutico se produce la selección (Ambroggio, 2012). Así, en este país el proceso selectivo tiene como resultado una baja tasa de egresados, de entorno al 30% (Tedesco, 2015).

Por un lado, Bourdieu nos señala que en una formación social dada vamos a encontrar individuos con diversa composición de capital en cada campo bajo ciertas reglas, que deben cumplir ciertas funciones, como es el caso de la educación. Por otro, las contingencias históricas harán que los equilibrios de fuerzas a los que se lleguen en cada país sean distintos, y que el sentido que se da a realidades aparentemente similares, como las clasificaciones educativas, también lo sea.

Los tipos diferenciales de estructura del sistema de enseñanza, son distintas especificaciones históricas de la función propia de la producción de disposiciones duraderas y transferibles de los diferentes agentes educativos, en lo que se conoce como habitus (Bourdieu, 1991a; Martínez García, 2017a). El conjunto de disposiciones que configura el habitus toman pleno sentido cuando se le relaciona con los distintos tipos de estructura del sistema de funciones, ligados a los distintos estados de relación de fuerzas entre los grupos o clases productoras y receptoras de estas funciones (Bourdieu y Passeron, 1996). Esto quiere decir que no es posible disociar totalmente el modo de inculcación y el modo de imposición, propios de un sistema de enseñanza determinado, de las características propias de la cultura que tiene que reproducir, que se debe a una determinada estructura de relaciones de clase, de minorías culturales, de género⁵, etcétera ():

Por consiguiente, tanto si nos referimos a indicadores tan abstractos como las tasas de analfabetismo, de escolarización y de encuadramiento, como si tomamos en cuenta indicadores más específicos del rendimiento del sistema de enseñanza o del grado en el que se utilizan los recursos intelectuales virtualmente disponibles, como la importancia dada a la enseñanza técnica, la proporción de diplomados con relación al flujo de entrada o la representación diferencial de los sexos o de las clases sociales en los distintos niveles de la enseñanza, hay que situar estas relaciones en el interior de los sistemas de relaciones de los que dependen, si no se quieren comparar cosas incomparables o, más sutilmente, dejar de comparar cosas realmente comparables. (Bourdieu y Passeron, 1996; p. 232)

Particularmente el capital escolar de una delimitación espacio-temporal específica, como puede ser el Estado-Nación, es un indicador de capital cultural sólo bajo la mediación de “(...) mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye (insisto en esta palabra [sic]) a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2012a, p. 95).

2.2. El campo

Llegados a este punto, la idea de campo de Bourdieu es fundamental (Bourdieu, 1995; Martín Criado, 2010; Sota, 2013), pues esclarece cómo operan las funciones educativas

⁵ Por ejemplo, cuando comparamos las tasas de feminización en la enseñanza superior: “Más exactamente, la tasa global de feminización de una enseñanza superior no tiene el mismo sentido con distinto reclutamiento social de los estudiantes y según la distribución de las tasas de feminización en los distintos estudios y facultades” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 235).

en un espacio social en disputa entre agentes sociales poseedores de diversos tipos y volúmenes de capital. El campo es un espacio social de fuerzas, a semejanza del concepto de campo en física. Estas fuerzas gravitan en torno a lo que se valora en el campo, en este caso la educación, y a las posiciones sociales dadas por la composición de las distintas formas y volúmenes de capital de los agentes que participan en el campo. Hay una inestabilidad intrínseca en el campo educativo, pues no hay consenso sobre el equilibrio que debe haber en educación entre la adquisición de conocimientos en general, la preparación para el mercado de trabajo o el cultivo del civismo y el humanismo (Martínez García, 2017b).

La comparación de lo fenoménico, debe ser sustituido por una comparación de lo esencial, entendido como el

(...) armado de un conocimiento de estructuras y de los mecanismos que escapan, aunque sea por razones diferentes, a la mirada nativa y a la mirada extranjera, como los principios de construcción del espacio social o de los mecanismos de reproducción de este espacio, que son comunes a todas las sociedades —o a un conjunto de sociedades—, el investigador, a la vez más modesto y más ambicioso que el amante de curiosidades, propone un modelo construido que pretende tener una validez universal. Puede así recoger las diferencias reales de las cuales necesita buscar el principio no en las singularidades de una naturaleza, (...) sino en las particularidades de historias colectivas diferentes. (Bourdieu, 2012, p. 25)

Simultáneamente, es necesario precaverse de caer en un sustancialismo de la estructura o de los grupos. Para ello, es necesario determinar en cada momento un conjunto de posiciones en un espacio social que está ligado por relación de homología a un conjunto de actividades, discursos, políticas, bienes, disposición de recursos, etc., todos ellos caracterizados relacionamente.

Ésta es la condición para un análisis de la relación entre, posiciones sociales, tomas de posición y “elecciones escolares” (Giovine, 2021), dado que

(...) no es posible comparación sino de sistema a sistema y que la investigación de los equivalentes directos entre rasgos tomados aislados, que sean a primera vista diferentes pero funcional o técnicamente equivalentes (como el Pernod y el shôchû o el sake) o nominalmente idénticos (la práctica del golf en Francia y en Japón, por ejemplo) pueden conducir a identificar de modo indudable propiedades estructuralmente diferentes o a distinguir erróneamente propiedades estructuralmente idénticas. (Bourdieu, 2012, p. 28)

Otro ejemplo es la educación secundaria obligatoria, que en España es hasta los 16 años, pero en Argentina es hasta los 18. En el primer caso no incluye al Bachillerato y en el segundo incluye los años que le corresponderían.

En Argentina, con la educación secundaria obligatoria se accede directamente a la universidad, pero en España no (además, hay que superar una prueba externa, la EBAU). Esto supone conocer tanto como el papel de cada elemento social en una red de relaciones que le da su significado, propio de pensamiento estructuralista; además, hay que saber establecer diferentes niveles de abstracción en el análisis (Stinchcombe, 1968). Es la idea de separación y de diferencia la que está en la base de la noción de campo, como un conjunto de propiedades distintivas y coexistentes, exteriores las unas a las otras, mutuamente definidas por sus relaciones: vínculos de proximidad, de alejamiento y de orden (Bourdieu, 2012), tanto con los elementos propios del campo educativo, como con los elementos del resto del orden social.

Por otra parte, la distinción entre las unidades de comparación es una cualidad que puede ser confundida como natural. Por ejemplo, nos puede parecer natural tomar a dos países como España y Argentina para comparar, pero si prestamos más atención,

veremos que sus políticas educativas están muy descentralizadas territorialmente. En Argentina, en algunas provincias la educación primaria dura seis años y en otras siete (Giovine, 2016, 2018). O en España, las diferencias de rendimiento educativo entre comunidades autónomas son tan grandes como entre países (Martínez García, 2012).

Para sostener la comparación entre unidades que difieren entre sí, es necesario un espacio social construido, donde las unidades son posicionadas en función de sus propiedades en las distribuciones estadísticas y en las relaciones de sentido, que se captan mediante los juegos de similitudes y oposición, propias de la mirada estructuralista. De esta forma es posible entender cuáles son las especies de capital que están en juego, y cómo se relacionan entre ellas. Los capitales constituyen dimensiones, de modo tal que, cuando las unidades están más próximas, más tienen en común, y cuanto más alejadas, menos (Bourdieu, 2012, p. 29).

Debemos tener en cuenta que existen relaciones sociales inmanentes a las posiciones ocupadas en el campo. Por un lado, cada posición tiene en cierto grado intereses universalistas (o preocupaciones por el bien común), gracias a lo cual el campo tiene legitimidad social. Pero al mismo tiempo, cada posición guarda una dimensión particularista: el profesorado quiere mejorar sus condiciones de trabajo, el alumnado aprender (o aprobar) minimizando el esfuerzo, para tener un título que le dé acceso a una buena posición social, las familias, que sus hijos mejoren su estatus, o por lo menos no descendan, el empresario, maximizar beneficio de los titulados por el sistema educativo... Cada posición social implica esta contradicción entre lo universal (o el bien común) y lo particular (o egoísta). Dependiendo del entorno institucional y de la estructura de capital de los agentes, quienes se orientarán más hacia el polo particularista o universalista. Esta tensión entre ambos polos es reconstruida por el agente desde su propia subjetividad.

Otro nivel del campo está en el modo en que se relaciona con otros campos. Por ejemplo, en el caso de la educación, su relación con el mercado de trabajo es fundamental para poder entenderla. O con la cultura. Los agentes participan simultáneamente en varios campos sociales, los capitales que se activan en un campo, no necesariamente se activan en otro, y sus estrategias en un campo dependen de cómo se posicionan en otros campos. No podemos separar, por ejemplo, estrategias educativas y laborales. U otro ejemplo, el capital económico se puede activar hasta cierto punto en el campo educativo, para abonar un post-grado muy caro. Pero si se sabe que el aprobado depende simplemente de que el alumnado paga para aprobar, se devalúa por completo el capital escolar. Es decir, el capital económico se activa para matricularse, pero no para aprobar.

3.3. Estrategias y habitus

Así que tenemos, por un lado, el campo, como conjunto de relaciones sociales en torno a un bien social, en este caso la educación, y por otro a los agentes sociales, que ocupan posiciones en el campo, según las características del volumen, estructura y trayectoria de su capital. Las estrategias de los agentes sociales son el conjunto de prácticas que siguen para mejorar sus posiciones en la competición-cooperación en el campo. Estas estrategias se desarrollan desde el *habitus*, un concepto bourdiano para expresar cómo la socialización y el volumen y la estructura de capital que se detentan producen formas de pensar, sentir y obrar propias de cada posición social (Bourdieu, 1991a, 1991b). El *habitus* supone un sentido práctico sobre cómo aprovechar las oportunidades disponibles, tanto de forma consciente como no consciente (Martínez García, 2017a).

Las familias según sus estrategias de reproducción social, propias de su *habitus*, se relacionan de diferentes formas con el sistema educativo. Invierten en la educación escolar cuanto más importante es su capital cultural en relación con los demás capitales (predominantemente el capital económico) que las posicionan en el espacio social o en la medida que las otras estrategias de reproducción (especialmente las sucesorias) son menos eficaces o menos rentables en términos relativos, estrategias de sustitución (Bourdieu, 2012b). Por lo tanto, el peso relativo del capital cultural, o más específicamente el escolar, no es el mismo en las distintas unidades de comparación, ni en cada sistema de estrategias de reproducción.

Bourdieu identifica un panorama de grandes clases de estrategias de reproducción que se encuentran en distintas sociedades. No obstante, la incidencia relativa según el grado de objetivación del capital es diferente de país a país, así como el papel que desempeña la escuela en la reproducción social. Sus formas varían según la índole del capital de que se trate y el estado de los mecanismos de reproducción disponibles (Bourdieu 2011), es decir sus formas de institucionalización particulares.

Las estrategias de reproducción de cada unidad de comparación sólo pueden ser definidas por relación a los mecanismos de reproducción como estructura de “posibilidades diferenciales de beneficio” que se ofrece a los inversores en los diferentes espacios sociales. Ello interpone propensiones a invertir más en ciertos instrumentos de reproducción que en otros (Bourdieu, 2011) y a reconversiones de las formas de capital específicas que tienden a estructuraciones particulares en cada unidad de estudio, de acuerdo al peso relativo que tenga cada tipo de capital.

El modo de reproducción, en su relación entre un sistema de estrategias de reproducción y un sistema de mecanismos de reproducción, tiene como virtud que permite

(...) construir y comprender de modo unitario fenómenos que pertenecen a universos sociales muy alejados, como la transmisión de los nombres en la Kabila y en la Italia del Renacimiento o la política de las grandes dinastías reales y la política doméstica de las familias campesinas (al mismo tiempo que hace que desaparezca la ruinosa oposición entre sociología, historia y etnología).
(Bourdieu, 2011, p. 42)

“El surgimiento del Estado, que organiza la concentración y redistribución de las diferentes formas de capital (económico, cultural y simbólico), acarrea una transformación de las estrategias de reproducción” (Bourdieu, 2011, p. 45). De mismo modo que el surgimiento de entidades supranacionales y globales busca garantizar y organizar la concentración y redistribución de las diferentes formas de capital con el consecuente impacto sobre las estrategias de reproducción locales, como se evidencia con la internacionalización de los indicadores educativos.

Esta permanencia está tanto inscrita en las estructuras objetivas de los mecanismos de reproducción y sus formas de institucionalización, como en las estructuras del *habitus*,

*(...) o más precisamente, en la relación entre unas y otras; está en los diversos campos sociales (como tendencias a producir frecuencias estables y regularidades, a menudo reforzadas por reglas explícitas) y en las esperanzas subjetivas, groseramente ajustadas a esas tendencias que están inscritas en las inclinaciones del *habitus*.* (Bourdieu, 2011, pp. 49-50).

4. La perspectiva comparada

Se hace necesario volver a reflexionar sobre las condiciones de la comparabilidad en educación. Comparar elementos que son inconmensurables entre sí debe ser entendido

como un acto de violencia simbólica que se logra sólo bajo reificación y naturalización de las unidades de comparación. En este sentido la ciencia, en tanto práctica social, también puede ejercer violencia simbólica si no se tienen los cuidados éticos y epistemológicos necesarios (Vaín, 2011). Podemos pensar que la ausencia de reconocimiento de la diferencia, en favor de una identidad indiscriminada que justifique la comparabilidad, también es una forma de ejercicio de la injusticia social.

Como se ha mostrado la estructura (campo, capital, agentes sociales con capitales y con *habitus*, relaciones entre campos, conflictivas y sinérgicas) puede pensarse como similar, independientemente de la sociedad que analicemos, por lo que las estrategias de investigación deben tenerlas en cuenta como una base de comparabilidad. No obstante, la variación entre países obedece sobre todo a lógicas históricas que han llevado a que la institucionalización presente sea diferente⁶. Ser epistemológicamente rigurosos respecto de los límites de la comparabilidad es también un acto ético.

La formación profesional, o el profesorado, existen en todos los países donde la educación ha llegado a cierto nivel de complejidad⁷. Pero se han institucionalizado de forma diferente por contingencias históricas. La perspectiva comparada debe tener en cuenta que esta institucionalización contingente obedece no solo al resultado de historias particulares de cada país, sino a lógicas immanentes del campo educativo. La variación institucional obedece a configuraciones históricas de relaciones de poder, pero en todo caso, la lógica particular *v.s.* universal (o egoísta *v.s.* bien común) de los agentes sociales, así como sus estrategias en función de su composición de capital, están presentes.

La aproximación teórica aquí propuesta tiene un componente claramente funcional: la sociedad se organiza en torno al cumplimiento de funciones. Pero a diferencia de la mirada parsoniana, no se da por supuesto que haya integración funcional, pues son grandes los desequilibrios entre los campos, así como conflictivas las relaciones entre los agentes sociales. La contradicción estructural entre universalista y particularista nos lleva a tener en cuenta tanto al *homo sociologicus* como al *homo economicus*. Weber, según Bourdieu (Bourdieu, 1991a) teorizó este problema con la idea de que las normas se cumplen mientras salga a cuenta cumplirlas, es decir, que el *homo sociologicus* se comporta de forma estratégica, y no solo mediante racionalidad instrumental.

5. Conclusiones

Bourdieu es un referente teórico que permite adentrarse de lleno en la tercera fase de Bereday: la del análisis. Su teoría brinda herramientas específicas e instrumentos

⁶ Por ejemplo, en los países bajo la influencia administrativa francesa, la formación profesional ha tendido a reglamentarse como una especie de bachillerato técnico, mientras que en los de tradición germánica, como un sistema de aprendizaje en la empresa (Maurice et al., 1987).

⁷ La configuración institucional varía, pero en los casos de estudio, las familias de clases medias y altas son más reacias a la FP, y el techo profesional (salarios, prestigio, etc.) es más bajo para los titulados de FP. O el profesorado, su configuración institucional es muy diferente en Argentina, que se forma principalmente fuera de la universidad y con unas relaciones de trabajo fragmentadas y más precarias, que en España. Las condiciones de trabajo tan distintas no borran la naturaleza fundamental de su trabajo: impartir contenidos, evaluar, certificar la adquisición de conocimientos y competencias. Y en ambos países se pone en cuestión su papel de empleados públicos, para someterlos a una lógica productivista, según el espíritu neoliberal de los tiempos (mucho más fuerte en Argentina) (Puiggrós, 1996).

críticos en el cuidado epistemológico necesario para análisis comparativo significativo en educación.

Ello implica, desde un punto de vista práctico que, para poder hacer investigación en educación comparada a nivel de los agentes, debemos tomar nota de las distintas formas de capital, de su trayectoria social, y ver cómo ellos plantean las estrategias propias de su posición social en el campo, así como en la historia del propio campo, y en su composición de capital (espacio social) según las variaciones contingentes del entorno institucional⁸.

La posibilidad de la sociología de la educación comparada subyace en que hay ciertas lógicas sociales propias de la educación y de las posiciones sociales de los agentes educativos, a la vez que fenómenos que son transnacionales. Desde ese punto de vista es posible un marco teórico compartido en un nivel de abstracción más bien alto de los propuestos por Stinchcombe (1968). Este marco teórico debe buscar luego cómo en las contingencias históricas, que producen diferencias institucionales y estrategias distintas, esa diversidad de prácticas sociales cobra sentido y tiene una racionalidad propia: es decir situaciones concretas de comparabilidad.

La perspectiva integrada de la teoría sociológica nos permite buscar la comprensión de las estrategias familiares ante la educación en contextos institucionales y realidades socioeconómicas muy diferentes, y lo hace a costa de una reflexión continua de las condiciones de comparabilidad⁹.

En este sentido, la comparación es producto de una relación dinámica entre lo comparable y lo incomparable de cada elemento de comparación. Como en la investigación de Triventi y otros (2020) donde se muestra que, a pesar de la variación de diseños institucionales de los sistemas educativos de diecisiete países, en todos ellos las familias de alto origen socioeconómico y cultural desarrollan estrategias para obtener ventajas en los diferentes sistemas educativos.

La contingencia y la diversidad del fenómeno educativo se puede reducir pues a ciertos patrones sociales que tienen que ver con la lógica propia del campo educativo, las estrategias familiares y el mercado de trabajo, que, si bien obedecen a los mismos principios abstractos, operan en contextos históricos muy variados. La tarea de la comparación es saber cómo bajo la lógica de la variedad de instituciones encontramos lógicas sociales que cobran sentido debido a estos rasgos más generales propios de la educación, de la reproducción social de las familias y de los requerimientos del mercado de trabajo. Y podríamos añadir más campos sociales, como la cultura o la formación más o menos homogámica de las relaciones de pareja.

⁸ Así, la estrategia racional de reproducción de una parte de las clases medias de varias ciudades argentinas puede pasar por estudiar en centros públicos de elite (Giovine, 2018, 2021; Méndez, 2013), mientras que en España el paso es por la educación concertada (Martínez García, 2017). A partir de posiciones estructurales similares se despliegan estrategias diferentes, según el estado de los instrumentos de reproducción, la estructura de oportunidades, los elementos simbólicos, y las expectativas laborales y de promoción social.

⁹ Por ejemplo, ante crisis económicas de magnitud similar, observamos variaciones ante la demanda educativa diferentes en España y Argentina, pero que cobran sentido cuando se tienen en cuenta los elementos comunes al campo educativo con las configuraciones particulares de cada país. Así, vemos que la relación entre el capital cultural de la familia y el éxito educativo no queda afectada por la crisis. El capital cultural produce efectos en el largo plazo, debido a prácticas culturales tales como las formas de expresión oral, la valoración de la cultura escolar (como la lectura), etc. que no se transforman en el corto plazo de un empeoramiento de la economía (Martínez García y Molina, 2019).

En última instancia, el reto es comprender el sentido práctico de los agentes educativos, desde su habitus, integrando dos dimensiones: las lógicas sociales propias del campo educativo con la dinámica histórica e institucional particular propia de cada país. Esa dinámica propia cobra sentido si miramos las relaciones de cooperación, conflicto y estrategias de los agentes educativos sabiendo que portan una lógica social dual, con elementos de intereses universales o del bien común del campo educativo, y particulares o egoístas, encarnados en cada posición social del campo.

Referencias

- Altbach, P. G. y Kelly, G. P. (1986). *New approaches to comparative education*. ERIC.
- Ambroggio, G. A. (2012). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera, *Cuadernos de Educación*, 1(1), 133-143.
- Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. Rinehart and Winston.
- Bourdieu, P. (1969). Condición de clase y posición de clase. En F. Barbano (Ed.), *Estructuralismo y sociología* (pp. 119-141). Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1991a). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1991b). *La distinción*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bray, M., Adamson, B., y Mason, M. (2014). *Comparative education research: Approaches and methods*. Springer.
- Bray, M. y Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(4), 472-490.
- Brickman, W. W. (1956). The theoretical foundations of comparative education. *The Journal of Educational Sociology*, 30(3), 116-125.
- Carnoy, M. (2019). *Transforming comparative education: Fifty years of theory building at Stanford*. Stanford University Press.
- Cowen, R. y Kazamias, A. (2009). Joint editorial introduction. En R. Cowen y A. Kazamias (Eds.) *International handbook of comparative education* (pp. 3-6). Springer.
- Crossley, M. (2000). Bridging cultures and traditions in the reconceptualization of comparative and international education. *Comparative Education*, 36(3), 319-332.
- Crossley, M. y Jarvis, P. (2000). Comparative education for the twenty-first century. *Comparative Education*, 36(3), 261-375.
- Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*. Península.
- Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Bertelsmann Stiftung.
- Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: Implementación, evaluación y rankings*. UNESCO-IESALC.

- Gautherin, J. (1993). Marc-Antoine Jullien (Jullien de París). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparativa*, 23(3-4), 757-757.
- Giovine M. (2016). *Condicionamientos objetivos y prácticas educativas en Gran Córdoba (2003/2011)*. Facultad de Ciencias Sociales. Centro de Estudios Avanzados.
- Giovine, M. (2018). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: La formación de los sectores dominantes*. (2003/2016) [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Giovine, M. (2021). Elección y selección: Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de Educación*, 19(1), 181-198.
- Hirtt, N. (2013). Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. *Con-ciencia social*, 17, 39-54.
- Jullien, M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Bureau International d'Éducation.
- Kandel, I. L. (1959). The methodology of comparative education. *International Review of Education*, 5(3), 270-280.
- King, G., Keohane, R. O. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social*. Alianza.
- Manzón, M. (2014). Comparing places. En M. Bray, B. Adamson y M. Manson (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 97-138). Springer.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Bellaterra.
- Martínez García, J. S. (2003). El capital y la clase social: Una crítica analítica. En J. Noya (Ed.), *Cultura, desigualdad y reflexividad. La sociología de Pierre Bourdieu*. (pp. 87-112). La Catarata.
- Martínez García, J. S. (2012). Fracaso escolar y comunidades autónomas. En M. Puelles (Ed.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías* (pp. 79-110). Wolters Kluwer.
- Martínez García, J. S. (2017a). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e067.
- Martínez García, J. S. (2017b). *La equidad y la educación*. La Catarata.
- Martínez García, J. S. y Molina, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers de Sociología*, 104(2), 270-303.
- Maurice, M., Sellier, F. y Silvestre, J.-J. (1987). *Política de educación y organización industrial en Francia y en Alemania*. Ministerio de Trabajo.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio: La formación de una elite meritocrática en el nacional Buenos Aires*. Sudamericana.
- Noah, H. J. y Eckstein, M. A. (1970). *La ciencia de la educación comparada*. Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Olivera Lahore, C. E. (2008). *Introducción a la educación comparada*. Universidad Estatal a Distancia.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativa. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Rawolle, S. y Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, 23(6), 729-741.
<https://doi.org/10.1080/02680930802262700>
- Sadler, M. E. (1900, 20 de octubre). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* [Conferencia] Guildford Educational Conference. Guildford.
- Sota, E. (2013). *La metáfora del campo social*. Edivium.
- Stinchcombe, A. L. (1968). *Constructing social theories*. Chicago University Press.

- Swing, E. S. y Epstein, E. H. (2016). Setting the foundation. En E. Epstein (Ed.), *Crafting a global field: Six decades of the comparative and international education society* (pp. 10-35). Springer.
- Tedesco, J. C. (2015). *La educación en Argentina hoy*. Siglo XXI.
- Triventi, M., Skopek, J., Kulic, N., Buchholz, S. y Blossfeld, H. P. (2020). Advantage ‘finds its way’: How privileged families exploit opportunities in different systems of secondary education. *Sociology*, 54(2), 237-257. <https://doi.org/10.1177/0038038519874984>
- Vain, P. D. (2011) La ética en la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(2), 14-23.

Breve CV de los autores

José Saturnino Martínez García

Director de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa. Profesor de Sociología en la Universidad de La Laguna. Licenciado en CC. Políticas y Sociología (Universidad Complutense), Máster en Economía de la Educación y del Trabajo (Universidad Carlos III) y Doctor en Sociología (Universidad Autónoma de Madrid), especializado en desigualdad y educación. Ha sido becario en el en la Universidad Complutense, Centro de Investigaciones Sociológicas y la Universidad de Salamanca; también fue profesor en ambos. Ha realizado múltiples estancias de investigación. Entre 2007 y 2011 fue Vocal Asesor en el Gabinete del Presidente Rodríguez Zapatero. Ha publicado más de una treintena de artículos o capítulos de libros. Autor de *La equidad y la educación* (2017) y de *Estructura social y desigualdad en España* (2013). Además, ha realizado informes o asesorado a diversas instituciones. Colabora con varios medios de comunicación, como *ElDiario.es*, *El País*, o *Cadena Ser*. Email: josamaga@ull.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8688-0293>

Manuel Giovine

Profesor adjunto por concurso de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina (UNC) en la cátedra de Sociología Sistemática de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y profesor en las cátedras de Estadística y Sistemas de Información Educativa y de Sociología de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Becario doctoral y posdoctoral CONICET. Posdoctor en el ciclo “La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos” (Centro de Estudios Avanzados/CEA-FCS-UNC), Doctor en Estudios Sociales de América Latina (CEA-FCS-UNC), Especialista en producción y análisis de información para políticas públicas (CEA-FCS-UNC) y Licenciado en Filosofía (FFyH-UNC). Sus líneas de trabajo abarcan las estrategias educativas de las clases dominantes, la desigualdad educativa, la internacionalización de la educación y del conocimiento científico, la educación comparada y los métodos cuantitativos en investigación educativa. Email: manuel.giovine@unc.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9330-3136>