

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

**r**ase

*Volumen 2, número 2, mayo 2009*

**Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)**

<http://www.ase.es/rase>

[rased@ase.es](mailto:rased@ase.es)

ISSN 1988-7302

***Consejo Editorial Asesor*****Miembros de la ASE**

Antonio Benedito (U. de València)  
Xavier Bonal (U. A. de Barcelona)  
Blas Cabrera (U. de La Laguna)  
Leopoldo Cabrera (U. de La Laguna)  
Julio Carabaña (U. Complutense)  
Mariano Fdez. Enguita (U. de Salamanca)

Ramón Flecha (U. de Barcelona)  
Antonio Guerrero (U. Complutense)  
Lidia Puigvert (U. de Barcelona)  
Josep María Rotger (U. de Barcelona)  
Marina Subirats (U. A. de Barcelona)  
José Taberner (U. de Córdoba)

**No miembros de la ASE**

Antonio Bolívar (U. de Granada)  
Juan M. Escudero (U. de Murcia)  
Amador Guarro (U. La Laguna)

Adriana Marrero (U. La República, Uruguay)  
Emilia Prestes (U. F. Paraíba, Brasil)

**Anteriores miembros**

Eduardo Terrén (U. de Salamanca)

***Consejo Editorial Ejecutivo***

Rafael Feito (U. Complutense) (codirector)  
Juan S. Fernández (U. de Almería)  
Marta García Lastra (U. de Cantabria)

Marta Soler (U. de Barcelona)  
Francesc J. Hernández (U. de Valencia) (codirector)

***Dirección postal de la ASE***

Asociación de Sociología de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas  
28223 Madrid

***Publicación de los números de la Revista de la ASE***

15 de enero / 15 de mayo / 15 de septiembre

**Tabla de contenidos**

***Editorial***

[p. 4]

***Artículos***

J. Ignacio Aguaded y Manuel Fandos: La calidad como praxis. Una garantía de futuro para las empresas de formación [pp. 5-12]

Adriana Aubert y Gregor Siles: Centenario de Ferrer Guardia: historia y sociología de la posibilidad [pp. 13-31]

Steven Brint: La «mente colectiva» en el trabajo. Una década en la vida de la sociología de la educación en los Estados Unidos [pp. 32-45]

Eguzki Urteaga: Las teorías de la Sociología de la Educación en Francia [pp. 46-58]

***Recensiones***

Francesc J. Hernández: La reforma de la enseñanza media en Brasil [pp. 59-61]

Delia Langa Rosado: De la popularidad de una estética anti-escuela entre los adolescentes británicos como respuesta a la presión por el logro y el credencialismo [pp. 62-65]

***Revista de revistas***

[pp. 66-74]

***Noticias***

[p. 75-76]

***Resúmenes y palabras clave de los artículos***

[pp. 77-81]

***Definición de la revista, normas para la remisión de artículos y sistema de arbitraje***

[pp. 82-83]

## Editorial

**D**urante la primera mitad del siglo XIX, el Ministerio de la Gobernación detentó generalmente las competencias educativas. Durante la segunda mitad, el Ministerio de Fomento. También dictó normas educativas Gracia y Justicia, en un período donde la alternancia de los gobiernos dificultó enormemente la consolidación del sistema educativo. A comienzos del siglo XX, se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que redujo luego su nombre. En la Dictadura, el Ministerio pasó a denominarse de Educación y Ciencia, en consonancia con el predominio de la Iglesia Católica, poco proclive a ceder la enseñanza obligatoria al Estado. Por tanto, no es una novedad que el sistema educativo sea regulado por ministerios de denominación variada. Sin embargo, no deja de sorprender la efímera vida (más breve que la de esta revista) del Ministerio de Universidades, que el presidente Rodríguez Zapatero, al comenzar su segundo mandato, recuperó de gobiernos anteriores. Ciertamente, la educación y la formación no se agotan en el ámbito del Ministerio de Educación, se desgaje o no la cartera de Universidades. Tiene amplias competencias el Ministerio de Trabajo en lo que respecta al sistema nacional de cualificaciones; también, lógicamente, el Ministerio de Cultura; e incluso otros departamentos establecen normativa (por ejemplo, el reciente Real Decreto 1892/2008, sobre acceso a las universidades públicas, está firmado por la ministra de la Presidencia). No se trata aquí de enjuiciar si la vida breve de la cartera de Universidades (e incluso los perfiles tan dispares de la persona que la asumió y la que ha heredado sus competencias) se debe a circunstancias mayores (la crisis), a una reiterada improvisación o a otras causas, ni si resulta adecuada tal mudanza en período de reforma, sino de dejar constancia de los efectos negativos que esos cambios y la dispersión competencial pudieran tener sobre la investigación educativa. El séquito de nuevos organismos deja secuelas en el acceso a la información, bien por la vía de modificar entidades de análisis y evaluación, bien por el camino de interrumpir series estadísticas, y no pocas veces alentando ocurrencias de responsables intermedios recién designados. Para muestra, el botón de las webs ministeriales. La generalización y la consolidación de la educación y la formación, y su investigación, no se concilian con las improvisaciones ni con la incertidumbre.

***El consejo editorial ejecutivo***

## LA CALIDAD COMO PRAXIS. UNA GARANTÍA DE FUTURO PARA LAS EMPRESAS DE FORMACIÓN

*J. Ignacio Aguaded<sup>1</sup> y Manuel Fandos<sup>2</sup>*

### *La calidad en la educación: un tema candente*

Solo el intentar definir el concepto o término de calidad *en o de* la educación sería en sí misma una tarea francamente complicada. Ninguna acepción como la del concepto de calidad aplicada a lo educativo es tan ambiguo -incluso impreciso- como este. De hecho, a la sombra de este término podemos encontrar muy diferentes ideas, modelos y propuestas lo que manifiesta, sin duda, que la relación entre los conceptos de calidad y educación es, como poco, compleja.

---

<sup>1</sup> Universidad de Huelva. José Ignacio Aguade Gómez es Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva, profesor en esta Universidad. Doctor en Psicopedagogía, maestro y licenciado en Ciencias de la Educación y en Filología Hispánica. Presidente fundador del Grupo Comunica. Es también director de la revista científica iberoamericana de comunicación y educación «Comunicar», que se distribuye en Europa y América; y asesor científico de distintas revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: aguaded@uhu.es

<sup>2</sup> Relaciones Externas de Relaciones Externas de Master-D S.A., multinacional de formación a distancia (50 centros en España, 3 en Portugal y presencia en Grecia, Brasil, China y Centroamérica). Ex asesor de formación permanente de TIC en distintos CPRs (Centros de Profesores y de Recursos de la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón) de la provincia de Zaragoza. Consultor de Kaleidos (servicios de orientación educativa y psicopedagógica). Doctor en Psicopedagogía. Licenciado en Estudios Eclesiásticos y Maestro. Correo electrónico: mfandos@masterd.es

No es nuestro objetivo aportar aquí una definición de la acepción de calidad en relación con lo educativo, lo que sí que haremos es evidenciar que este concepto puede ser considerado desde enfoques diferentes (que, por cierto, no tienen que ser excluyentes) porque en el ámbito de la calidad en la educación interrelacionan muchos factores.

Carmen Martínez y Manuel Ángel Romero (1999) citando a Astin (1985) y George (1982) proponen cinco categorías que se aglutinan en el concepto de calidad:

- La calidad como reputación
- La calidad a través de los resultados.
- La calidad por el contenido.
- La calidad por el valor añadido.
- La calidad como disponibilidad de recursos.

Por su parte, Pérez Juste (2005) manifiesta que a la hora de plantear la educación y su calidad nos encontramos ante dos planos diferentes. El primero: cuáles son las metas educativas y el segundo: cómo llegar a ellas. El propio Pérez Juste (2005, 17) escribe:

*«Como síntesis de mi posición señalaré que, para mí, a educación de calidad es aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de, libremente, llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá afrontar a lo largo de su vida».*

Obviamente, estas propuestas son independientes a que el sujeto haya adquirido sus aprendizajes y formación a través de formatos presenciales o no.

Ahora bien, desde el prisma de la calidad, ¿debemos diferenciar la educación recibida en formato presencial con la educación recibida a través de formatos no presenciales?

Autores como José Silvo (2004, 4) proponen alguna línea de debate en este sentido cuando afirma:

*«Se escuchan afirmaciones como 'la educación virtual a distancia debe ser de la misma calidad que la educación no-virtual presencial', 'la educación virtual a distancia no substituye el contacto humano, además de tal o cual cualidad de la educación presencial'. Estas afirmaciones no contribuyen a resolver el problema de la nueva educación sino a crear una polémica que tarde o temprano será resuelta por el nuevo paradigma educativo y su tecnología, el cual terminará irreversiblemente por imponerse. Estas son actitudes y conductas típicas de quienes se resisten a la innovación».*

A nuestro juicio, las propuestas de calidad educativa para los sistemas de enseñanza a distancia no deben diferenciarse de otros sistemas educativos salvo en las cuestiones derivadas de la propia metodología por la relación mediada y el propio perfil de los usuarios.

Este modo de entender la calidad en la educación, en el fondo es una integración de la formación intelectual, la formación en valores y el desarrollo de la voluntad del sujeto aprendiz, trascendiendo de alguna manera otras categorizaciones, más o menos analíticas, del concepto de

calidad *en* la educación, generalmente más preocupadas por los logros y no *de* la educación, más relacionada con la esencia.

Esta diferenciación la percibimos meridianamente cuando nos referimos a los modelos ISO y EFQM, que tienen unos planteamientos que inciden sobre el logro de determinadas metas pero que no se plantean la idoneidad de las mismas.

Como se ve, han bastado unas pocas reflexiones para abrir unas cuantas líneas de debate en torno a la calidad y la educación.

En todo caso, podemos buscar y proponer un denominador común; en lo relativo a la calidad y la educación tenemos sobre la mesa tres dimensiones fundamentales: la concepción educativa que tengamos, los medios que proponemos para su logro y los resultados que nos proponemos conseguir.

La calidad, en última instancia, es un atributo añadido, no integrado a los programas de educación a distancia, cuando está se nota y cuando no está, también (Fainholc, B., 2004).

### ***Un punto de vista empresarial***

Para empezar no debemos olvidar que las empresas son empresas y su *know how* (saber hacer) no gira fundamentalmente reflexionando sobre los conceptos, los modelos, las teorías u otras cavilaciones en torno a los paradigmas que soportan tal o cual modo de proceder. Las empresas de formación, Master-D<sup>3</sup> por lo menos, quiere y necesita ser práctica.

Desde este punto de partida y desde una óptica empresarial tampoco queremos (ni debemos) entrar en las diatribas relativas a si tal o cual propuesta o modelo de intervención o de aplicación de cualquier consideración en torno a la calidad es o no conveniente para uno u otro modelos educativos o de formación. Sí debe haber algún tipo de distinción entre las propuestas para la formación presencial, para la formación a distancia o para la formación abierta, o el «blended learning», o formación mixta o cualesquiera otros muchos términos que conviven para definir distintos modelos de formación.

---

<sup>3</sup> MASTER-D S.A. es una empresa dedicada a la formación abierta desde 1994. Nace en Zaragoza (España) y en la actualidad cuenta con 45 delegaciones en territorio español, tres en Portugal (2 en Lisboa y una en Porto); una en Grecia (Tesalónica); una en Brasil (Sao Paulo) y una en China (Beijing). La esencia de su actividad consiste en el acompañamiento, hasta la consecución de la meta, de los clientes que siguen el Sistema P8.10 (creado por la compañía). Se define como una empresa de entrenamiento y preparación, más que de enseñanza. Tiene distintas líneas de negocio: a) preparación de oposiciones; b) capacitación profesional técnica; c) capacitación profesional «nuevas profesiones»; d) formación «a la carta» a empresas; e) idiomas. (chino, español, inglés). Cuenta con su propio equipo de desarrolladores de contenidos y de software y multimedia. Cada año se matriculan en este centro más de 25.000 alumnos nuevos (durante los últimos 5 años) –además de los alumnos derivados de la intervención directa en la formación en empresas–. Tiene acuerdos de colaboración con importantes universidades, empresas, instituciones y organismos con el fin de ofrecer un producto y un servicio excelentes a sus clientes. De acuerdo con su plan estratégico, la compañía pretende alcanzar una facturación de más de 200 millones de euros en el 2014.

Master-D, en todo caso, se sitúa en la órbita de la formación abierta o del «blended learning» entendido como Coaten (2003) y Mars (2003) cuando lo definen como un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, porque la idea esencial es la de considerar que la clave del éxito está en cualquier posible combinación de todos los medios posibles que faciliten el aprendizaje y resuelva los problemas específicos de cada aprendiz (en la empresa: cliente). En nuestra opinión no debemos tener ningún empacho en considerar esta visión.

Sea el modelo que sea y llámese como se llame, el caso es que la apuesta por la calidad en las empresas es irrenunciable, por una razón perfectamente comprensible: garantiza el futuro.

Desde esta perspectiva (somos conscientes de que puede ser muy simplista) la calidad viene condicionada o determinada por todo aquello que permita que el cliente (usuario final) alcance sus objetivos personales y profesionales, de hecho esta cuestión está reflejada la propia misión de Master-D: «ayudar a que el mayor número de alumnos logre sus metas en el menor tiempo mediante un producto adecuado y un servicio excelente».

¿Esto quiere decir que la calidad en la educación está condicionada a los resultados? Desde un punto de vista empresarial sí. ¿De qué sirven unos, a priori, excelentes diseños, programas, servicios, atención, interacción o productos (o lo que sea desde el punto de vista de la calidad en su sentido más amplio) si los resultados alcanzados con su implementación no son los deseados?

Desde la óptica empresarial, en demasiadas ocasiones los teóricos estamos discutiendo si son galgos o podencos, como la fábula de Iriarte, y desde nuestro punto de vista, los resultados son que hoy la «calidad de la educación» o «la calidad en la educación» sea del estamento que sea o se sitúe en el modelo o paradigma que se quiera, todavía tiene muchas oportunidades de mejora.

### ***Pensando en el cliente (alumno)***

Desde nuestro punto de vista (un punto de vista empresarial) el aprendizaje es un hecho individual y personal. La tarea fundamental de las empresas de formación no es incidir sobre el aprendizaje, de hecho no podemos hacerlo. Se trata de incidir en el acompañamiento, en el asesoramiento, en el hecho de facilitar los medios (materiales e inmateriales) que a cada uno le permitan interiorizar, aprender, y generalizar aquello que necesita.

El modelo y la calidad del mismo, por lo tanto, se basan en ofrecer a cada uno lo que necesita y cuando lo necesita. Tutorías, claro que sí, pero no a una hora prefijada desde el comienzo de la actividad (no acomodando el horario a la disponibilidad del docente o experto de turno –siempre y cuando no se ausente por tener que intervenir en un congreso–). El cliente manda.

En nuestro modelo de calidad también tenemos claro que un cliente no tiene «patente de corso» para hacer o pedir lo que quiera por el hecho de ser cliente. Nosotros le proponemos un itinerario (que él acepta) para alcanzar su objetivo, desde el principio queda claro esto y, a medida

que se van alcanzando las distintas fases y los hitos señalados el alumno-cliente va teniendo acceso a nuevos servicios, apoyos y materiales.

El trabajo y el proceso de aprendizaje, por lo tanto, es individual, pero periódicamente el sujeto tiene que demostrar que su parte del trabajo se está cumpliendo, para ello hay que pasar por unos hitos de control. La puesta en funcionamiento de estos «check points» hizo que una empresa netamente de formación a distancia sufriera una metamorfosis que desembocó en una empresa de «formación abierta y entrenamiento». Hoy, de hecho tiene 50 delegaciones por todo el territorio español y más de 25.000 alumnos nuevos cada año durante los últimos cinco.

Y en esta misma línea de dar servicio y facilitar el trabajo individual que genere el aprendizaje particular, esta empresa ha hecho importantes esfuerzos inversores en productos y tecnologías.

### **La realidad de los hechos**

Buscando la diferenciación, por cierto uno de los indicadores que la empresa tiene que barajar, como la calidad, para garantizarse la supervivencia, aportamos aquí una alguna realidad concreta de una apuesta de calidad por estar a la vanguardia de las empresas de formación.

Un ejemplo en este sentido es el proyecto «Educans» una plataforma de teleformación para los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) ([www.hispanoaula.com](http://www.hispanoaula.com)).

Si el lector quiere y lo desea puede descargarse una demo de qué es y en qué consiste esta plataforma a través de este vínculo: [http://www.acaci.org/\\_calidadeducacion/](http://www.acaci.org/_calidadeducacion/)

Es una herramienta telemática con contenidos multimedia de teoría (supera las 1.400 páginas) y el apoyo de una cantidad notable de ejercicios (supera los 9.000), cuenta una potente herramienta de administración que permite a los distintos tipos de usuarios acceder a modificar ejercicios y contenidos, asignar ejercicios y tareas de manera personalizada, controlar los resultados de las distintas actuaciones de los usuarios, comunicarse de manera personalizada e individual o no con los alumnos, etc.

Una vez conocida esta demo, invitamos al lector a que acceda y conozca la realidad de la plataforma en la siguiente url: [www.hispanoaula.com](http://www.hispanoaula.com) Para poder acceder a ella con el perfil de profesor debe utilizar como identificador: *praxis* y como contraseña: *praxis*.

Esta herramienta desde el principio ha tenido una vocación holística, –en las áreas de Lengua, Matemáticas y Ciencias–, una vocación de presentar de manera organizada y ordenada los contenidos que el Ministerio de Educación y Ciencia de España marcó como contenidos mínimos para todos los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria, publicados en el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio.

En este sentido es una plataforma única, dado que hasta el momento presente ninguna otra plataforma se ha creado con estos contenidos trabajados de manera sistemática y articulada según la normativa establecida.

Estos contenidos, en la actualidad, están siendo sometidos a una intervención que pretende acercarlos a otros usuarios menos expertos en el uso de las TIC a través de una televisión por IP. Se trata de Mastervisión ([www.mastervision.es](http://www.mastervision.es)) que también invitamos al lector a que visite y por la que puede navegar introduciendo como nombre de usuario: *MasterD* y como contraseña: *MasterD*.

## **Los resultados**

Decíamos antes que un indicador de calidad que, necesariamente, la empresa debe considerar es el de los resultados finales. Somos conscientes del sesgo que esto supone, pero insistimos en que este sesgo viene condicionado por el punto de vista empresarial del análisis que estamos haciendo.

Nosotros mismos (Fandos, 2007) en una investigación realizada con la plataforma a la que hemos hecho referencia arriba demuestra que el uso de la misma permite mejores resultados académicos a los alumnos que la utilizan que a los alumnos que no lo hacen. Al mismo tiempo, demostramos cómo el interés de esta plataforma con sus contenidos, ejercicios y herramientas de administración despierta un notable interés en todos los usuarios, tanto docentes como discentes y que la calidad de este tipo de propuestas (insistimos que desde el punto de vista de la empresa) al final viene determinado por el interés que despierta en los destinatarios, hoy, en España, *Educans* ([www.hispanoaula.es](http://www.hispanoaula.es)) tiene más de 60.000 usuarios.

Sin duda, son muchas las lagunas que presenta este producto, como todos. En el mismo trabajo al que nos hemos referido hacemos un cumplido análisis de las mismas, pero, conscientes como somos de que todo es mejorable y para superar el eterno «gap» que puede suponer la discusión de si son «galgos o podencos» ponemos este ejemplo encima de la mesa, sin más pretensión que de que sirva como elemento de debate y discusión y -de paso- cumpla con algunos de los objetivos pretendidos, porque la empresa tiene claro que, en muchas ocasiones, es mejor un mal producto (pero real) que una buena idea o teoría (pura especulación).

Que las empresas apuestan por los resultados es incuestionable hasta el punto de que esta empresa se compromete por escrito y ante notario que si un cliente (alumno) no consigue los resultados prefijados le devuelve el dinero que ha pagado.

En todo caso, no se trata de un ataque de ingenuidad, ni es una acción más de un posible programa de Responsabilidad Social Corporativa, es una apuesta empresarial, y por eso, para poder ofrecer esa garantía pide a cambio que el sujeto que se somete a su Sistema de Preparación, nuestro Sistema P8.10, lo siga. Es la única condición que pide la garantía de devolución del dinero.

## ¿Hacia dónde vamos?

El papel de las empresas de formación (también en lo que tiene que ver con la calidad) es estar vigilantes ante lo que hay y aprovechar cada oportunidad que descubra. Hoy parece que las aplicaciones del web 2.0 (Blogs, Wikis, Podcast, Youtube, Flickr, Del.icio.us...) son excelentes instrumentos para el aprendizaje colaborativo y autónomo y que están pidiendo paso en la formación a pasos agigantados y en las que el concepto y alcance de calidad en la educación también tiene que penetrar. No descubrimos nada nuevo (Marqués, 2008).

Pero, una vez más desde la óptica empresarial, en sí mismas estas posibilidades no son nada. Una idea, una propuesta innovadora, una posibilidad es relevante cuando llega a ser algo comercialmente aceptado. Cuatrecasas (1996: 18) define la innovación como «el proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio útil hasta que sea comercialmente aceptado».

No se nos escapa que estas aplicaciones y otras como ellas que hoy están sobre la mesa conllevan también otras dificultades (Aguaded y Fandos, 2008). No las abordaremos aquí, en todo caso tenemos claro que nos espera un largo trabajo por delante para dar cumplida respuesta a estos y otros asuntos y, en nuestra opinión, esto solo lo podemos con el horizonte de que teóricos y prácticos, universidades, investigadores, empresas e instituciones tenemos que ir, necesariamente, de la mano.

### Referencias

Aguaded, G.; Fandos, M. (2008) «Web 2 (y 3).0 desde una óptica empresarial» [artículo en línea]. EDUTECA, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 26/Julio 2008. [26/11/2008].

Coates, N. (2003): «Blended e-learning». *Educaweb*. 69. Octubre.

Cuatrecasas, L. (1996): *Gestión económico financiera de la empresa: diagnóstico y control*. UPC

Fainholc, B. (2004): «La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo». En *RED. Revista de Educación a Distancia*, nº 12.

Fandos, M. (2007): *La telemática en los procesos educativos. Educans: una plataforma abierta para la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Marqués, P. (2008): *La web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. <http://dewey.uab.es/pmarques/web20.htm>.

Martínez, C. y Romero, M. A. (1999): «Calidad de la educación e integración de las nuevas tecnologías». En *Comunicar*, nº 13. (pp. 183-187)

Mars, G.; Mcfadden, A. y Price, B. (2003): «Blended Instruction: adapting conventional instruction for large classes», en *Online Journal of Distance Learning Administration*. Nº 4.

Pérez Juste, R. (2005): «Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración». En *Educación XXI*, nº 8. (pp. 11-33)

Silvo, J. (2004): «Reflexiones sobre la calidad en la educación virtual». En *La Educ@cion*, nº 139-140 (pp. 1-9).

---

Fecha de recepción:01.04.2009 Fecha de evaluación: 15.04.2009 Fecha de publicación: 15.5.2009

## CENTENARIO DE FERRER GUARDIA: HISTORIA Y SOCIOLOGÍA DE LA POSIBILIDAD

*Adriana Aubert y Gregor Siles*<sup>1</sup>

### **1. Introducción**

Las primeras palabras que pronunció Paulo Freire en cuanto pisó por primera vez Cataluña (Flecha, 2008) fueron para preguntar cómo la intelectualidad catalana y española no se había solidarizado con su pedagogo más relevante, ni siquiera cuando era ya llevado al pelotón de fusilamiento. En ese mismo viaje, Paulo estuvo hablando con sociólogos de la educación de Cataluña de cómo la sociología de la educación reproductivista era incapaz incluso de ver que había escuelas, como la fundada por Ferrer, que colaboraban muy activamente en la transformación de la sociedad. La sociología de la educación no althusseriana (Apple, 1997; Giroux, 1992; Macedo, 1989; McLaren, 1995) valora muy positivamente ese tipo de escuelas transformadoras. La sociología general predominante en la actualidad también valora cada vez más positivamente ese tipo de realidades transformadoras. En el Departamento de Sociología de Wisconsin (el primero del ranking en nuestra disciplina) se trabaja en la línea de utopías posibles (de la mano del autor Erik Olin Wright, cuyos trabajos se han destacado y estudiado en nuestras

---

<sup>1</sup> Universidad de Barcelona.

universidades)<sup>2</sup> y de la sociología pública propuesta por Burawoy (2005). Creemos conveniente que, en el centenario de la muerte de Ferrer Guardia, dediquemos también en nuestra revista de sociología de la educación un espacio a la reflexión sobre aquellos hechos y lo que podemos aprender de ellos para defender también ahí las escuelas que se orientan hacia la transformación social.

En este año 2009 se conmemora el centenario de la revuelta popular ocurrida en Barcelona y conocida con el nombre de Semana Trágica. Revuelta que se desencadenó por la movilización de reservistas, la mayoría de condición humilde y muchos de ellos casados y con familia, para la guerra de Marruecos. Las personas adineradas, en cambio, podían evitar la movilización pagando una cuota que era demasiado alta para la mayoría de personas de las clases populares. El desencanto de las guerras coloniales después del desastre de 1898 y la pérdida de Cuba, Filipinas y Puerto Rico, que tanto habían afectado a la industria catalana por la pérdida de mercados, así como el auge de las organizaciones obreras, encenderían los ánimos de la población (Benet, 1965: 35). Lo que primero serían manifestaciones pacíficas en contra de la guerra, pronto darían paso a la convocatoria de una huelga general, que terminaría desembocando en una revuelta espontánea sin una clara dirección<sup>3</sup> de carácter anticlerical, por la influencia que tenía la iglesia católica sobre el estado y el control que ejercía sobre la educación, con la quema de iglesias y conventos y el asesinato de algunos religiosos. La revuelta fue finalmente dominada por el ejército y, seguidamente, se produjo una dura represión que culminaría con miles de detenciones, destierros, consejos de guerra y cinco condenas a muerte. Entre los ejecutados y considerado como el principal responsable de la revuelta estaría el pedagogo y fundador de la escuela moderna Francisco Ferrer Guardia.

Las conmemoraciones históricas sirven a menudo para que se realicen congresos y jornadas, se reediten y publiquen nuevos libros y se generen debates. La figura de Ferrer Guardia no va a estar exenta de todo ello, ha sido una figura controvertida capaz de desatar rechazos y adhesiones aún hoy en día. Además, que tampoco es una figura fácil de abordar por su difícil encasillamiento. A menudo su figura ha sido simplificada con el apelativo de anarquista o masón, cuando estamos en una persona de carácter complejo y nada dogmático, una persona en “movimiento” que se irá construyendo a lo largo de su vida, como nunca se ha cansado de repetir el historiador Pere Solà (2004), con diferentes corrientes de pensamiento como el republicanismo, la masonería, el anarquismo, el libre pensamiento, etc., aspectos que por sí solos, no lo caracterizan.

Por otra parte la figura de Ferrer Guardia a menudo ha sido analizada de manera aislada ideológicamente y pedagógicamente, pero el contexto social que le tocó vivir ha quedado muy al margen o ha sido tratado de manera muy superficial. Ferrer vivió en una época de grandes

---

<sup>2</sup> Desde hace más de una década el trabajo de Erik Olin Wright se ha centrado en el *The Real Utopias Project* (<http://www.ssc.wisc.edu/~wright/RealUtopias.htm>) con publicaciones como el *Deepening Democracy* (<http://www.ssc.wisc.edu/~wright/DeepDem.pdf>) que inició en 1991 con el objetivo de explorar una gran variedad de propuestas para el cambio social radical.

<sup>3</sup> El fracaso de las huelgas generales de 1901 y 1902, de claro signo anarcosindicalista, habían derivado una parte del movimiento obrero en el partido radical, dirigido por Alejandro Lerroux (Benet, 1965: 31).

cambios en la sociedad española y catalana, sobre todo en el entorno de la ciudad de Barcelona, marcado por la industrialización, las crisis económicas, el crecimiento urbano, la inmigración campo ciudad, la conflictividad político-social y la bipolarización social. Un crecimiento industrial con muchas deficiencias estructurales y sin apenas mecanismos de resolución pacífica de los conflictos (Ealham, 2005).

Es aquí donde aproximándonos al contexto social de la época, la figura de Ferrer adquiere todo su significado y donde vemos la verdadera dimensión de su propuesta pedagógica, en un momento en que desde el movimiento obrero a menudo se antepone la revolución a cualquier otro cambio. Ferrer, sin dejar de ser un revolucionario, realiza una propuesta educativa de transformación y resolución pacífica de los conflictos. No fue el único de su tiempo, pues como veremos en el desarrollo del artículo, otros personajes que transcurrieron durante su vida también buscaron este tipo de propuestas; destacaremos dos: el poeta Joan Maragall ante el juicio y ejecución de Ferrer y el urbanista Idelfons Cerdá. En el mismo año que nacía Ferrer (1859), se aprobaba el plan urbanístico para Barcelona de este último, en el que se pretendía crear una ciudad cívica y sin conflictos.

Dos personajes en el inicio y final de la vida de Ferrer, y el mismo Ferrer Guardia, que nos muestran la historia y sus posibilidades, las posibilidades de otro final, no para hacer historia ficción sino para recoger, en el presente y para el futuro, las lecciones del pasado. Ellos vivieron un momento de cambio, de crisis y conflictos, ahora el presente también tiene estos tres factores y es un buen momento para recuperarlos.

En este artículo no nos hemos centrado en Ferrer Guardia y las principales influencias que recibió su pedagogía desde la ilustración, al socialismo utópico de Fourier, de la definición de educación integral de Paul Robin, del anarquismo mutualista de Kropotkin, del naturalismo de Élisée Reclus, a la moral educativa de Herbert Spencer, sino que hemos recogido algunos aspectos de la Escuela Moderna que creó Ferrer en el año 1901 y los hemos puesto en relación a los problemas estructurales de su época, como una propuesta de cambio social mediante la educación, ya que consideramos que este es el aspecto que más interesa al debate entre sociología de la educación reproductora y sociología de la educación transformadora.

## **2. La historia como posibilidad**

Erik Olin Wright plantea la inutilidad y el conservadurismo de la sociología de la imposibilidad, mientras se dedica a trabajar por la sociología de la posibilidad (Fung & Wright, 2003). La historia planteada como posibilidad nos permite recuperar el pasado de una manera activa, no para explicar tan sólo de manera descriptiva un listado de causas y consecuencias, sino para explicar cómo el presente podría haber sido diferente y que está en nuestras manos construir un futuro mejor.

En los historiadores a menudo ha habido una preocupación por encontrar una utilidad social a sus investigaciones, ¿cómo estudiando el pasado puedo servir al presente? en cierta manera es lo que lamentaba el malogrado Marc Bloch al contemplar “la extraña derrota” del ejército francés ante los nazis en el año 1941: *No nos atrevimos a ser, en la plaza pública, la voz que grita, al principio en el desierto, pero que al menos, sea cual sea el final, siempre tendrá el consuelo de haber voceado su credo. Preferimos recluirnos en la tranquilidad timorata de nuestros talleres* (Bloch, 1992: 202).

La historia como posibilidad sitúa de nuevo al individuo como sujeto de cambio, sujeto que la historia marxista a menudo había disuelto *por exceso de certezas, su autoritarismo, su comprensión mecanicista de la historia y su conciencia* (Freire, 1997: 48) y supera el determinismo que ha dominado tradicionalmente el discurso histórico: *Si la historia fuese un tiempo predeterminado en que cada presente fuese necesariamente el futuro esperado ayer, así como el mañana será lo que ya sabré, o habría espacio para la ruptura. La lucha social se resumiría o bien en retrasar el futuro inexorable o en ayudarlo a llegar* (Ibid.: 49).

Una idea que se aproxima bastante al pensar, al “pensar históricamente”, del historiador Pierre Vilar y su concepción pedagógica de la historia: *Pensar históricamente es la educación histórica general que se tendría que dar a todo el mundo* (Vilar en Congost, 2003: 13). Y esta es una historia más abierta a las posibilidades: *Pensar un hecho, un período a partir de lo que sabemos que pasa después es muy peligroso: podemos acabar con fórmulas del tipo, Alemania estaba preparada para ser protestante y España para ser católica, (Ibid.: 3); de las simples causas y efectos: Lo más débil de este razonamiento me parece su punto de partida. Se acepta, como si se tratara de una verdad establecida e indiscutible, la tesis de Max Weber sobre la relación causal (¡una vez más la confusión entre “causa” y “componente”!) protestantismo-capitalismo. Y se la acepta en su versión más esquemática, cuando incluso los historiadores que la han adoptado y desarrollado (como Tanney) lo han hecho con muchos matices. Es verdaderamente curioso constatar cómo (hasta en filósofos de la envergadura de Habermas) la aceptación de una autoridad adquiere enseguida el valor de prueba* (Vilar, 1987: 16).

La Semana Trágica, la revuelta urbana y su posterior represión no sirvieron para evitar en el futuro otros hechos trágicos que afectaron tanto a la sociedad barcelonesa como la española, pero no necesariamente era el único final posible, hubieran podido ser otros no tan dramáticos.

### **3. Joan Maragall, una excepción en un ambiente muy insolidario**

Francesc Ferrer Guardia murió fusilado el 13 de octubre de 1909 como principal responsable de los hechos de la Semana Trágica. Ferrer murió a penas sin apoyos, acusado durante el juicio por los que a priori le podrían haber defendido, los miembros del partido radical de Lerroux (Connelly, 1972). Ferrer fue víctima de un proceso de criminalización, que fue más allá de su muerte, por parte del estado francés y español (Solà, 2004).

Una condena injusta y sin pruebas que dejó un sentimiento de culpa a una parte de la clase política española y catalana, como demuestran estas palabras de Frances Cambó, líder del

partido conservador y catalanista, la Liga regionalista, pronunciadas en el parlamento español en el año 1914:

*No pidieron el indulto de Ferrer los elementos del partido radical; fueron en el sumario sus acusadores; no lo pedimos los que éramos neutrales en la contienda; no pidió nadie, repito, el indulto de Ferrer. Si culpa hay por el fusilamiento de Ferrer, culpa es de todo el cuerpo social, principalmente de Barcelona; todos los ciudadanos de Barcelona hemos fusilado a Ferrer no pidiendo su indulto* (Cambó, 1990: 150-151).

Francesc Cambó frente su responsabilidad histórica ante los hechos pretendía hacerla extensible al resto de la sociedad barcelonesa. Pero, ¿realmente nadie pidió el indulto?, o ¿es que la represión posterior a los hechos de la Semana Trágica silenciaron los posibles apoyos que hubiera podido tener Ferrer?

El historiador Josep Benet en el libro *Maragall y la Setmana Tràgica* (1965) nos descubrió las posibilidades que se truncaron con la muerte de Ferrer. Expone la visión del poeta catalán Joan Maragall ante los hechos de la Semana Trágica, reproduciéndola en tres artículos dirigidos a la prensa. En el artículo *Ab Barcelona*, realiza una crítica tanto dirigida a los alborotadores como a las élites insensibles ante la gran desigualdad social. *La ciudad del perdón*, fue el artículo donde pide que se detenga la represión y los fusilamientos, alertando que las ejecuciones podrían generar más odio y ser causantes de futuros males. Este artículo nunca se llegó a publicar, pues fue censurado por la Liga regionalista, partido de la burguesía catalana y al que Maragall se sentía muy próximo. En el tercer artículo, *La iglesia quemada*, Maragall aún siendo una persona creyente y practicante y que vio totalmente destruida la iglesia a la que le unía un sentimiento personal, la iglesia de Sant Pere de les Puellas de Barcelona, elevará su voz crítica hacia la iglesia y sus jerarquías por haberse alejado del pueblo.

Joan Maragall no era una persona cercana a Ferrer Guardia, eran personalidades de trayectorias muy diferentes. Maragall, catalanista, católico, cercano a los conservadores de la Liga, Ferrer próximo al anarquismo, anticlerical, alejado de los postulados nacionalistas catalanes<sup>4</sup>. Pero Maragall intentará pedir clemencia, por un sentimiento de humanidad, de oposición a la pena de muerte y por su moral cristiana, como expresa en su obra *La ciudad del perdón* de 1909:

*Como vos podéis estar así de tranquilos en vuestra casa y en vuestros quehaceres a sabiendas de que un día en el buen sol de la mañana, allá arriba en Montjuic, sacarán del castillo un hombre atado, y lo pasarán por delante del cielo y del mundo y del mar, y del puerto que comercia y de la ciudad que se levanta indiferente y poco a poco, bien poco a poco, para que no se tenga de esperar, lo traerán a un rincón de foso, y allí cuando toque la hora, aquel hombre, aquella obra magna de Dios en cuerpo y alma, vivo, en todas sus potencias y sentidos, con este mismo afán de vida que tenéis vosotros, se arrodillará de cara a un muro, y le meterán cuatro balas a la cabeza, y él hará un salto y caerá muerto como un conejo... él,*

<sup>4</sup> Una muestra del rechazo de Ferrer Guardia al catalanismo lo tenemos en su obra póstuma: *Así, por ejemplo, hubo quien, inspirado en mezquindades de patriotismo regional, me propuso que la enseñanza se diera en catalán empequeñeciendo la humanidad y el mundo a los escasos miles de habitantes que se contienen en el rincón formado por parte del Ebro y los Pirineos. Ni en español la establecería yo -contesté al fanático catalanista, - si el idioma universal, como tal reconocido, lo hubiera ya anticipado el progreso. Antes que el catalán, cien veces el esperanto* (Ferrer Guardia, 1996: 14).

*que era un hombre tan hombre como vosotros... quizás más que vosotros!* (Maragall en Benet, 1965: 153).

Maragall clama por la posibilidad de superar la deriva violenta de la ciudad de Barcelona, con el indulto de los condenados a muerte: *Barcelona ya no podrá ser dicha la "ciudad de las bombas"; sino que la mención os vendrá de otra cosa que es más fuerte que todas las bombas plegadas y que todos los odios y que toda la malicia humana: la mención os vendrá del amor, y Barcelona será dicha: "la ciudad del perdón", y desde aquel punto y hora empezará a ser una ciudad* (Maragall en Benet, 1965: 154).

Joan Maragall envió el artículo al diario cercano a la Liga Regionalista *La Veu de Catalunya*, unos días antes que se ejecutará a Ferrer, en un intento dirá Maragall *de girar la opinión del público y, seguidamente la opinión del gobierno* (Benet, 1965: 152). La prensa conservadora, *La Vanguardia*, el *Noticiero Universal*, el *Correo catalán* habían desatado una campaña a favor de la represión y las ejecuciones, que sumado a las centenares detenciones habían silenciado a la opinión pública que podría haber pedido el indulto de Ferrer. Todo ello además de encubrir la campaña internacional que se desatará a favor del indulto, de la que intelectuales como Unamuno llegarán a escribir que *España es víctima de una sistemática campaña de difamación* (Solà, 1978: 85).

El desesperado intento de Maragall sería silenciado por el mismo Prat de la Riba, máximo dirigente de la Liga, evitando la publicación de *La ciudad del perdón* y escribiendo unos días después al mismo Maragall explicando el por qué de su decisión: *La repercusión de los sucesos que el anarquismo internacional organiza por todo el mundo con motivo de la ejecución de Ferrer, y la salva de bombas que han coincidido en Barcelona, produce un estado de opinión que hace imposible y contraproducente en el momento actual publicar su artículo* (Benet, 1965: 163).

Benet recogerá un artículo aparecido en prensa muchos años después (1932) de un articulista que firmaba como X.C.A, que hacía referencia a lo que podría haber sucedido si la *Ciudad del Perdón* se hubiera publicado:

*Y si se hubiera producido este hecho, si Barcelona unánime hubiera implorado, hubiera exigido, el perdón de quienes ella misma había condenado, Ferrer Guardia no habría sido fusilado, y es muy posible que este hecho hubiera influido en la vida social y política de Cataluña* (Ibíd.:173).

En 1909, la Barcelona que Prat de la Riba había idealizado: *Barcelona es para nosotros la ciudad única, la ciudad sin igual, la ciudad por excelencia, la capital, (...) la ciudad integral, centro de irradiación de todas las grandes corrientes de la vida nacional, desde lo económico a lo político, órgano fundamental del pueblo, corazón y cerebro a la vez de la raza* y que llegará a definir como *ciudad imperial* (Ealham, 2005: 34-35) tardaría aún mucho en ser una ciudad pacificada, como expresan también las palabras de Maragall: *Cataluña, Barcelona, has de sufrir mucho, si quieres salvarte* (Maragall, en Benet, 1965: 104).

Con los hechos de la Semana Trágica se quebraría el ideal regeneracionista de una parte de la burguesía catalana, liderada por la Liga regionalista, que después del desastre de 1898 se habían implicado decididamente a influir desde Cataluña en la modernización y cambio de las estructuras del estado y que había creado una gran coalición de partidos catalanes, Solidaridad Catalana, tanto de izquierdas como de derechas en la que en un principio estuvo hasta el mismo

Alejandro Lerroux, con este afán de cambio. La Liga Regionalista abandonará *su posición de partido nacionalista centrista e interclasista, por una política conservadora y clasista* (Benet, 1965: 170) y la historiadora Joan Connelly afirmará que el sector más industrializado de la nación había asestado: *un duro golpe a la causa de la democracia española*, dejando los obreros de confiar en los partidos y buscando su participación y acción al margen de la estructura política (Connelly, 1972: 568). La coalición Solidaridad Catalana, después de los hechos de la Semana Trágica desaparecería definitivamente.

#### **4. El ideal interclasista**

El sueño de una sociedad cívica e interclasista acompañó a la burguesía catalana durante una buena parte del siglo XIX. En el año 1859, el mismo año que nació Ferrer Guardia, se aprobaba para la ciudad de Barcelona un proyecto de planificación urbana diseñado por el ingeniero y pensador social Idelfons Cerdá, que seguía este ideal.

El “Plan Cerdá”, partía de un principio burgués de ciudad que pretendía construir una nueva trama urbana que sustituyera las caóticas y no planificadas calles de las ciudades medievales, creando espacios abiertos como plazas y paseos, acompañados de servicios municipales, teatros, jardines, mercados. Idelfons Cerdá, iría más allá de este ideal dotándolo un alto contenido social, dispuesto a afrontar los importantes cambios que se devenían en Barcelona como resultado de la industrialización. A Idelfons Cerdá le preocupan especialmente dos cuestiones en este ámbito, la llegada de personas inmigrantes a la ciudad que estaban densificando el perímetro de la antigua ciudad medieval y la conflictividad social que surgía con el nuevo modo de producción, que en el año 1855 había tenido como resultado la primera huelga general del estado español.

En esta huelga general Idelfons Cerdá había tenido un papel activo apoyando a los huelguistas como comandante de la milicia nacional, motivo que no olvidarán las elites barcelonesas y por el que intentarán boicotear su plan. En 1855 estará presente junto a una delegación de obreros ante el gobierno de Madrid, discutiendo las dificultades de este grupo social emergente y decidido a convencer a las autoridades de la precariedad. Decidirá efectuar un estudio estadístico de la clase obrera que lo realizará mediante la colaboración de organizaciones obreras y que será la base de su memoria para desarrollar su plan urbanístico. En la elaboración de esta memoria comprobó que la población había crecido de 133.541 habitantes a 186.214 entre los años 1836 y 1847, crecimiento que era resultado de la inmigración.

Estas personas mayoritariamente de origen rural, iniciaban una nueva forma de vida de hábitat y trabajo muy diferenciado en unas duras condiciones que les producía una sensación de descontento social e infelicidad. En el año 1835 se había incendiado la fábrica Bonaplata, que veintidós años antes se había convertido en la primera industria de vapor de Barcelona, en un ejemplo de reacción ludista, muy característica en los inicios de la industrialización por parte de

artesanos o personas provenientes del ámbito rural, que achacaban a las máquinas el haber puesto fin a sus anteriores formas de vida y sustento<sup>5</sup>.

Cerdá, proyectará una ciudad racional e integradora, pensada para todos sus habitantes, con *mansanas* de casas abiertas dispuestas regularmente, palabra que el ingeniero cogió del latín, *mansus* que en catalán pasaría a decirse *mas* o *masía*, que hacía referencia a un vivienda rural típica catalana, con el objetivo de superar las contradicciones entre campo y ciudad, ruralizando la ciudad o urbanizando el campo. Por otra parte, estas *mansanas* de casas no serían un espacio exclusivamente de hábitat burgués, como otros proyectos urbanos que en ese momento se realizaban, sino que sería donde residirían personas de todas las clases sociales quienes mediante la convivencia podrían *integrar, igualar, superar las luchas sociales interclasistas* (Roca, 1983: 101).

Para el urbanista Javier García Bellido (2000), la obra de Idelfons Cerdá significará un giro copernicano de definición urbanística, pasando de una proyección basada en intereses particulares y estáticos a una ciudad que se construye mediante un razonamiento científico, destinado a satisfacer las necesidades sociales, económicas e higiénicas, del conjunto de la población, situando con Idelfons Cerdá el nacimiento del urbanismo como ciencia.

Pero la falta de regulación de los mercados, la especulación inmobiliaria y la corrupción harían irreconocible el sueño interclasista de Cerdá (Ealham, 2005), además de los recelos políticos hacia su persona por estar al lado de las clases populares. La propia evolución ideológica de Idelfons Cerda recordará como veremos más adelante a la del propio Ferrer Guardia, en un proceso de radicalización progresiva pasando de liberal a demócrata y al final de su vida de demócrata a republicano, siendo diputado en el congreso durante la efímera I republica de 1873-1874.

El historiador Ramón Grau (1980) lamentaba el hecho que no hubiese elaboraciones españolas que explicasen la posibilidad histórica de Cerdá, una personalidad científica de magnitud europea que el mismo Grau lamentaba que a nivel español a menudo había quedado sumida en un falso debate entre un personaje que proyectó su obra en Barcelona pero cuya formación académica la realizó en Madrid (*Ibid.*). Hoy en día aunque el debate en torno la autoría intelectual de Cerdá está superado, podemos afirmar que como posibilidad histórica aún queda mucho que decir.

## **5. La distopía Burguesa**

El historiador Británico Chris Ealham ha utilizado el termino “distopía” como antónimo de utopía, para explicar como el sueño burgués de construir una ciudad cívica, pacífica e

---

<sup>5</sup> Parece ser que en la destrucción de la Fábrica Bonaplata la instigaron algunos fabricantes para eliminar la competencia que les representaba una fábrica moderna (Termes, 2000: 20).

interclasista se iba truncando mientras la misma ciudad acababa convirtiéndose en una pesadilla para las *personas de orden* (2005: 46).

La Barcelona que conocería Ferrer Guardia seguía aumentando su población y entre 1857 a 1900 pasaría de 183.787 habitantes, a 533.000 habitantes en el 1900. Este crecimiento sumado al urbanístico culminaría en el año 1897 con la agregación de los municipios colindantes de Sants, Sant Andreu, Sarrià, Gràcia, Sant Martí de Provençals y Sant Gervasi. Este crecimiento, junto la “demolición” del Plan Cerdá y la falta de una inversión social en servicios y vivienda, acrecentaría las tensiones sociales.

El Sexenio revolucionario 1868-1874, representó un momento histórico en el que se depositaron amplias expectativas político-sociales para transformar el país. La revolución de 1868, que fue más bien un golpe de estado dirigido por militares progresistas para derrocar a Isabel II, fue acogida con entusiasmo por una gran parte de la población española, constituyéndose multitud de juntas revolucionarias. En el programa de las diferentes juntas se solicitaba de manera coincidente la separación de cultos, libertad de imprenta, sufragio universal, libertad industrial y comercial, es decir un programa de carácter burgués y democrático (Tuñón de Lara, 2000: 275).

En los programas electorales, para las elecciones por sufragio universal masculino de enero de 1869, de los partidos progresista y democrático estaba la abolición del impopular sistema de reclutamiento mediante las quintas, que recaía principalmente sobre las clases populares, ya que las personas adineradas podían librarse del servicio mediante previo pago. Una vez en el poder progresistas y demócratas olvidaron este punto de su programa. En marzo de ese mismo año Prim solicitó a las cortes una nueva quinta de 25.000 hombres que debía ser enviada a Cuba (Termes, 2000: 48). Remarcamos este aspecto porque 40 años después éste sería el hecho concreto que desencadenaría la Semana Trágica. Las mismas juntas revolucionarias serían pronto disueltas por el nuevo gobierno y a veces de forma violenta. Progresistas, demócratas y posteriormente republicanos, en el llamado sexenio revolucionario tuvieron que lidiar con diferentes actores e intereses políticos, económicos y sociales que imposibilitaron una reforma político social que hubiera modernizado el país.

La irrupción de la I Internacional en España durante los años de la revolución y la llegada de delegados próximos a Bakunin, como Fanelli, sumado a un desencanto general por la política ante las concesiones de progresistas y demócratas, así como el fracaso de la Primera República, llevaron a una gran mayoría del movimiento obrero a desconfiar de la política y abrazar el anarquismo Bakunista, que proclamaba el no implicar el movimiento obrero con los partidos políticos. Si bien uno de los precursores del anarquismo en España, Anselmo Lorenzo, en un primer momento quedó impresionado con Marx, la realidad política española la haría decantarse finalmente hacia los postulados anarquistas (Termes, 2000: 1965).

Por otra parte, junto la irrupción de la Internacional, los hechos de la Comuna de París en el año 1870 había acrecentado entre las elites sociales un temor hacia los obreros, generando una preocupación respecto a qué hacían estos en su tiempo libre. A partir de 1880 irán surgiendo iniciativas destinadas a que el obrero ocupase su tiempo libre de manera ociosa y reducir su ansia insurreccional (Ealham, 2005: 46). En Francia, Alemania y Gran Bretaña el salario de los obreros prácticamente se duplica entre 1890 y 1914 y, junto la difusión de la prensa y la publicidad, se crean nuevas necesidades materiales (Ferro, 1997) como la cultura del ocio, la cultura de las

masas, el deporte y las salas de música que empiezan a diluir la conciencia socialista (Elham, 2005: 95). En España la subida salarial sería mucho más tenue y no se ofrecerían para los trabajadores muchas opciones culturales y de ocio. El tiempo libre de los obreros será ocupado en buena parte por las actividades de ateneos y asociaciones obreras (*Ibid.*: 46).

La Barcelona de los primeros años del siglo XX, como centro industrial, continuaba siendo un núcleo de atracción de población inmigrante del resto de Cataluña y del conjunto de toda España. Si durante el siglo XIX la población migrante de origen catalán había sido la predominante, en los primeros años de siglo XX se había equilibrado ya con la del resto de España, representando más de un 50% (Oyón, 2008). Es importante señalar este dato porque ante la Semana Trágica el gobierno español, para aislar la revuelta y detener su extensión, intentó dar la imagen de que era una revuelta de carácter separatista y no social. En cambio, desde una parte de la historiografía Catalana a menudo se ha querido plantear, y aún hoy en día, que la revuelta fue un hecho principalmente protagonizado por inmigrantes de origen no catalán (Albertí, 2007: 46).

La revuelta de la Semana Trágica está ampliamente demostrado que no tuvo un carácter separatista, sino que fue una protesta obrera y popular como respuesta a la llamada a filas de los reservistas. Tampoco se podría entender como una revuelta únicamente protagonizada por la población migrante, porque por poner un ejemplo el barrio de Gràcia, municipio que fue agregado en el año 1897 a Barcelona y cuya población era mayoritariamente catalana cuando los hechos, fue uno de los más activos en la revuelta, donde estuvo mejor organizada y se ofreció una mayor resistencia (Connelly, 1972).

Tal vez las causas sociales habría también que buscarlas en la crisis del capitalismo industrial europeo en las dos últimas décadas del siglo XIX, que había tenido como consecuencia la reorganización del sistema económico con un mayor control del trabajo de los obreros y una ofensiva de la gran industria que representaría el declive definitivo del artesanado. El salario de los trabajadores cualificados tendió a igualarse con el de los no cualificados, así como también fueron sustituidos a menudo por mujeres. El barrio de Gràcia en el año 1909 era de los que tenía una mayor población trabajadora artesanal y cualificada; de aquí se podría deducir su descontento. Algunos autores han señalado la confluencia de intereses entre los obreros no cualificados y cualificados, hecho que generó la creación de grandes federaciones y confederaciones sindicales y que en España se traduciría con la creación de la CNT en el año 1910 (Oyón, 2008: 70-71).

## **6. Una propuesta educativa**

Ferrer vio claramente la necesidad de reforzar la dimensión educativa y cultural de la vertiente pacifista del anarquismo, como parte imprescindible de una real transformación social. Aunque la ley obligaba desde 1857 a la enseñanza pública y gratuita, esto no se había cumplido y en el año 1900 el 45,27% de la población era analfabeta, de la cual un 54,03% eran mujeres (Solà,

1980: 19). En la ciudad de Barcelona el analfabetismo era de un 38,75%. El mismo anuario estadístico de 1906 señalaba que este porcentaje tan alto para la ciudad de Barcelona era debido a la inmigración (*Ibid.*: 22). La iglesia ejercía un férreo control sobre la enseñanza y las dificultades de hacer llegar la educación al conjunto de la población se diluía, como bien señala Connolly, *en un conflicto político entre clericales y anticlericales* (1972: 47). Cualquier intento de extender la escuela pública o de un mayor control de la escuela privada era visto por la mayor parte de las altas jerarquías eclesiásticas y de las clases dirigentes como una amenaza a la escuela privada y católica.

En 1901, año que Ferrer Guardia funda la Escuela Moderna en Barcelona, los problemas que sufre la sociedad española y barcelonesa son los mismos que los de la generación anterior, pero al no haberse dado apenas soluciones estructurales, se puede considerar que estos se han incrementado. Con Ferrer Guardia tenemos de nuevo una apuesta por la transformación de las estructuras de la sociedad, mediante la educación, dirigida a la infancia y la concienciación dirigida a las personas adultas. Paralelamente a la creación de la escuela, Ferrer editará un periódico para concienciar a la clase obrera, *La Huelga General*, en una doble apuesta por cambiar las mentalidades.

Ferrer Guardia ideológicamente empieza allí donde ha terminado Idelfons Cerdá, en el republicanismo. Estaba vinculado al partido republicano progresista de Ruiz de Zorrilla, pero después del fracaso del golpe de estado republicano del general Villacampa se vio obligado a exiliarse a Francia en el año 1886. Durante su exilio en París, Ferrer entró a formar parte de la masonería francesa, seguramente de la mano de Ruiz de Zorrilla, también exiliado en la capital francesa y que era el Gran Maestro del Gran Oriente de España. Su pertenencia a la masonería principalmente se reflejará en su en un ideal interclasista de educación (Solà, 2004: 63).

También en París entrará en contacto con sindicalistas y anarquistas franceses como Poutget, Malato, Jean Grave y Paraf Javal, momento (a finales del siglo XIX y principios del siglo XX) en que las relaciones entre masonería y anarquismo son muy estrechas (*Ibid.*: 62). En el año 1892 Ferrer asiste clandestinamente al congreso librepensador de Madrid donde presentará una ponencia de carácter revolucionario y violento que no encontrará demasiados adeptos, pero sí encontrará apoyo en otro militante republicano Alejandro Lerroux. Aunque el intento sedicioso no irá más allá del congreso, ambos personajes mantendrán una buena relación hasta las vísperas de la Semana Trágica (Alvarez, 1990: 107). Los dos, a partir de entonces, propondrán nuevas vías de acción dentro del partido más allá del golpe o revuelta, destinadas a acercar a los obreros al republicanismo y teniendo como eje común el anticlericalismo (*Ibid.*: 106). Lerroux proponía un trabajo organizativo desde el partido para canalizar la acción de las masas y Ferrer, desengañado con la falta de voluntad de cambio en el partido republicano, propondrá la mentalización y culturalización racionalista de la clase obrera unida a la resistencia contra el sistema (Solà, 1978: 62), mediante la creación de escuelas y alejándose de las luchas internas por el poder político dentro del partido republicano.

*En muchos vi egoísmos hipócritamente disimulados; en otros que reconocí como más sinceros sólo hallé ideales insuficientes, en ninguno reconocí el propósito de realizar una transformación radical que, descendiendo hasta lo profundo de las causas, fuera garantía de una perfecta regeneración social. (...) Imagínese lo que sería la presente generación si el partido republicano español, después del destierro de Ruiz Zorrilla, se hubiera dedicado a fundar escuelas racionalistas al lado de cada comité, de cada núcleo librepensador o de cada logia masónica; si en lugar de preocuparse los presidentes, secretarios y vocales de los comités del empleo que habrían de ocupar en la futura república hubieran trabajado activamente por*

*la instrucción popular, cuánto se hubiera adelantado durante treinta años en las escuelas diurnas para niños y en las nocturnas para adultos* (Ferrer, 1990: 3-4).

Entre Lerroux y Ferrer se dará también una diferencia de carácter. Así, mientras el primero buscará la popularidad entre sus acciones, Ferrer la rehuirá (Connelly, 1972: 162). Ferrer se irá acercando cada vez más al apoliticismo anarquista, siguiendo el mismo proceso de una buena parte de la clase obrera española ante la falta de perspectivas de cambio. Un acercamiento al anarquismo que no dejará de sorprender a Lerroux (Solà, 1978: 62), quien consideraba que había que priorizar la llegada de la república y que la transformación social ya se daría posteriormente (Álvarez, 1990).

## **7. Propuesta educativa, pacifista, coeducativa e interclasista de Ferrer Guardia**

A Ferrer Guardia no se le puede considerar un pacifista y siempre mantuvo la esperanza de la revolución política (Solà, 2004: 64), pero donde finalmente volcará sus esfuerzos y dejará en su legado es una propuesta pedagógica de carácter no violento. Durante su trayectoria vital Ferrer había ido recogiendo diversas influencias republicanas, masónicas, anarquistas, etc., para constituir su propio pensamiento. El determinismo histórico y la necesidad que siempre haya de encuadrar a los personajes en un dogma e ideología lo han convertido a menudo a un personaje difícil de estudiar e incómodo tanto para ideologías de derechas como de izquierdas, precisamente por este sincretismo entre ideas burguesas avanzadas y anarquistas (*Ibid.*: 74).

Tampoco habría que encuadrar a Ferrer como un regeneracionista más, como a veces se ha hecho, porque sus principales influencias eran ajenas a este movimiento, surgido después del desastre de 1898 y dirigido a modernizar España. La Escuela Moderna era una propuesta dispuesta a afrontar los problemas estructurales de su época, como lo había sido la propuesta de Cerdá mediante el urbanismo. Pero el objetivo de Ferrer va más allá que una simple convivencia cívica entre ciudadanos como proponía Cerdá, en su caso, pretende también acabar con las desigualdades sociales.

*Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario* (Ferrer, 1990: 14).

Para Ferrer una de las causas de la desigualdad estará en la educación que se imparte desde la infancia, condicionada por intereses políticos y religiosos que han limitado la libertad humana. Parte de una concepción neutralista de la educación hacia la infancia:

*La Escuela Moderna obra sobre los niños a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos; en otros términos, no quiere coger el fruto antes de haberle producido por el cultivo, ni quiere atribuir una responsabilidad sin haber dotado a la conciencia de las condiciones que han de*

*constituir su fundamento: aprendan los niños a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía (Ibíd.: 34).*

Si en la infancia la educación tiene que ser neutral, no pensará lo mismo respecto a las personas adultas, pero Ferrer es consciente que esta educación ya la asumen en parte los ateneos obreros. La labor en la concienciación social de la clase obrera, Ferrer la realizará mediante la edición del diario *La Huelga General*.

Aunque decíamos que Ferrer iba va más allá que Cerdá en su concepción revolucionaria, sí que su punto de partida es el mismo: El diálogo igualitario entre las diferentes clases sociales, que basado en la racionalidad científica llevará a la transformación de las personas. Como cuando nos habla de la señorita Meunier, una dama francesa, rica y religiosa, muy alejada de postulados revolucionarios, *que recordaba rencorosamente que en los tiempos de la Commune había sido insultada por los pilluelos de París yendo a la iglesia en compañía de su mamá (Ibíd.: 9)*, pero mediante sus conversaciones con Ferrer cambiará su visión social: *Convino en que una educación racional y una enseñanza científica salvarían a la infancia del error, darían a los hombres la bondad necesaria y reorganizarían la sociedad en conformidad con la justicia (...) llegando a disculpar a los pilluelos comunistas (Ibíd.: 10-12)*. Esta confianza en la razón y la ciencia es lo que hará a Ferrer apostar por la coeducación de las clases para transformar la sociedad (Solà, 1978, 160).

*La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora. A esta idea me atuve logrando tener alumnos de todas clases sociales para refundirlos en la clase única (Ferrer, 1990: 34).*

Ferrer Guardia ubicará su escuela en la calle Bailén, en el corazón del ensanche barcelonés que había proyectado Cerdá, un barrio donde según lo planificado por el urbanista tendrían que haber residido obreros y burgueses, pero sus habitantes serán mayoritariamente estos últimos junto empleados de alta cualificación no manual (Oyón, 2008). El alumnado de la escuela serán mayoritariamente niños y niñas de clase acomodada y de profesiones liberales (Solà, 1978: 28).

Este aspecto no ha dejado de ser polémico entre los historiadores, mientras que Connelly considera que era una escuela para educar una élite de la clase media que dirigiría a los obreros (1972: 169), estrategia que lo aproximaría a la política de Lerroux. Pere Solà dirá que Ferrer contaba con que el método se extendería a los medios obreristas y es lo que realmente sucedió, siendo la escuela de la calle Bailén una excepción como escuela interclasista, mientras prácticamente todas las escuelas racionalistas que se abrirían posteriormente, inspiradas en la de Ferrer, serían de carácter clasista y obrero, siendo este grupo social el único que recogerá su legado educativo ante la falta de necesidad de las clases burguesas de crear escuelas interclasistas (Solà, 1978: 160-161).

Ferrer creará una escuela privada porque así tendrá las garantías de poner en marcha su proyecto de escuela racionalista, pero su carácter es totalmente público. Aunque hoy en día palabras como escuela pública o escuela estatal son utilizadas como sinónimos, podríamos considerar que el término más adecuado sería estatal por el poco margen de participación que tiene el conjunto de la comunidad (familiares, alumnado, profesorado, entidades del barrio) y de

independencia en la gestión y apoyo de la escuela (salvo excepciones). Ferrer eludirá el estado y buscará el apoyo tanto en los trabajadores como en las élites concienciadas.

*Sencillamente, pedirlo a quienes han de tener interés en cambiar el modo de vivir: a los trabajadores en primer lugar, y luego a los intelectuales y privilegiados de buenos sentimientos (...) Visítense las sociedades obreras, las Fraternidades Republicanas, Centros Instructivos, Ateneos Obreros y cuantas entidades tengan interés en la regeneración de la humanidad, y hállese allí el lenguaje de la verdad aconsejando la unión, el esfuerzo y la atención constante al problema de la instrucción racional y científica, de la instrucción que demuestre la injusticia de los privilegios y la posibilidad de hacerlos desaparecer (Ferrer, 1990: 37).*

Ferrer es consciente de la “distopía burguesa”, que ha creado una sociedad repleta de tensiones sociales y que los únicos que sufren no son los obreros ante las desigualdades:

*Si en este terreno dirigieran sus esfuerzos cuantos particulares o entidades desean verdaderamente la emancipación de la clase que sufre, porque no solamente sufren los trabajadores (...) que el resultado sería positivo, seguro y pronto; mientras que lo que obtenga de los gobiernos será tarde y no servirá más que para deslumbrar, para sofisticar los propósitos y perpetuar la dominación de una clase por otra (Ibíd.: 37).*

Ferrer tiene una confianza en la ciencia, muy influenciada por el positivismo, que a menudo cae en un cierto determinismo científico que a veces le ha sido reprochado de dogmático (Solà, 1978: 159), pero precisamente cuando Ferrer habla de confianza en la ciencia lo que pretende principalmente es combatir el dogmatismo religioso y político (Tiana, 1987: 122). Creemos que aunque Ferrer no lo exponga explícitamente, él es consciente que esta ciencia puede ser manipulada por el poder, como la escuela laica también puede ser manipulada por el estado: *Dios era reemplazado por el Estado, la virtud cristiana por el deber cívico, la religión por el patriotismo, la sumisión y la obediencia al rey, al autócrata y al clero por el acatamiento al funcionario, al propietario y al patrón (Ferrer, 1990: 75-76).*

Destacando que para Ferrer su concepción de ciencia es la que está al servicio del conjunto de la sociedad, igual que el urbanismo de Cerdá que planificaba una ciudad pensando en el conjunto de los ciudadanos, lo demás no sería ciencia sino dominación. Y en su Escuela buscará la ciencia al servicio de su alumnado y al servicio de la libertad: *Seguiremos atentamente los trabajos de los sabios que estudian el niño, y nos apresuraremos a buscar los medios de aplicar sus experiencias a la educación que queremos fundar, en el sentido de una liberación más completa del individuo (Ibíd.: 64)*

Para Ferrer naturaleza y ciencia son prácticamente sinónimos, la ciencia sigue las leyes de la naturaleza: *Toda la historia de la ciencia moderna, comparada con la escolástica de la Edad Media, puede resumirse en una palabra: vuelta a la naturaleza (Ibíd.: 82-83).* Esta vuelta a la naturaleza también tendrá un significado literal que en la Escuela Moderna se plasmará con el conocimiento directo por parte del alumnado, mediante excursiones, de ríos, montañas, bosques, etc. Cobra también significado en el contexto de una sociedad que se va industrializando a grandes pasos, donde las ciudades van creciendo y las personas abandonan el campo para trabajar en las duras jornadas de las fábricas y vivir en casas insalubres, generándoles una cierta frustración social y rechazo al sistema. Retorno a la naturaleza e higienismo serán dos premisas que unen de nuevo a Ferrer y Cerdá.

Pero donde se ejemplifica mejor lo que nos quiere decir Ferrer cuando habla de naturaleza y ciencia es en su explicación de la coeducación de los sexos: *La naturaleza, la filosofía y la historia enseñan, contra todas las preocupaciones y todos los atavismos, que la mujer y el hombre completan el ser humano y el desconocimiento de verdad tan esencial y trascendental ha sido y es causa de males gravísimos* (Ibíd.: 26).

Es decir, superar el conocimiento basado en la superstición y saberes irracionales que ha querido apartar a las mujeres de la educación y del conocimiento, una humanidad que con la plena igualdad de hombres y mujeres quedará completa: *El trabajo indicado, limitado casi exclusivamente al hombre, ha sido incompleto hasta el día, y, por tanto, ineficaz; en lo sucesivo ha de ser encomendado al hombre y a la mujer. Para esto se necesita que la mujer no esté recluida en el hogar; que se extienda el radio de su acción hasta donde llega la sociedad* (Ibíd.: 100).

Un tercer elemento de armonía social que buscará Ferrer, junto la coeducación de sexos y de clases, será la educación integral del ser humano. La educación integral es una idea que fue desarrollada por el pedagogo francés Paul Robin y que pretendía *un desarrollo progresivo y bien equilibrado de de todo el ser* (Tiana, 1987: 95). El anarquismo, con Bakunin y Kropotkin recogerán el concepto de educación integral como enseñanza conjunta del trabajo intelectual y manual a las personas, porque esta división era el resultado de las desigualdades de clase. Ferrer hablará de la necesidad de que la enseñanza intelectual no puede ir sola y necesita de un sentido práctico y productivo mediante el trabajo y, aunque a menudo se ha señalado que esta es la parte que menos desarrollo práctico tuvo en la Escuela Moderna (Solà, 1978: 164), (Tiana, 1987: 119), la idea que tiene Ferrer Guardia va más allá de limitarse a separar trabajo manual y intelectual, pues lo que importa es educar personas libres y con capacidad de elección en sus vidas. Lo mismo que exponíamos respecto a su concepción neutral de la educación dirigida a la infancia, *y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos* (Ferrer, 1990: 34), Ferrer tampoco querrá anticipar una elección que se tendrá que dar en una edad adulta.

*No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos* (Ibíd.: 64)

Ferrer proclama la individualidad como bien supremo del ser humano, pero no carente de solidaridad y que culmina con la propuesta pedagógica de ausencia de premios y castigos hacia el alumnado que define buena parte de la educación de Ferrer. Un camino personal y colectivo no hacia la igualdad de oportunidades, sino hacia la igualdad de resultados<sup>6</sup>.

*Admitida y practicada la coeducación de niñas y niños y ricos y pobres, es decir, partiendo de la solidaridad y de la igualdad, no habíamos de crear una desigualdad nueva, y, por tanto, en la Escuela*

<sup>6</sup> La solidaridad no es el producto, sino la madre de la individualidad, y la personalidad humana no puede nacer y desarrollarse sino en la humana sociedad (artículos escritos por Bakunin para L'Égalité, publicados en agosto de 1869). [http://www.fondation-besnard.org/article.php3?id\\_article=506](http://www.fondation-besnard.org/article.php3?id_article=506).

*Moderna no habría premios, ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensobrecidos con la nota de sobresaliente, medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de aprobados ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces (Ibíd.: 67)*

En este mismo apartado que desarrolla Ferrer de “Ni premios ni castigos”, anticipará ya un nuevo concepto de educación, el de educación permanente: *Porque no se interrumpe solamente nuestro trabajo para sancionarle por marcas y clasificaciones en una época del año, ni en una edad de la vida, sino durante todos nuestros años de estudio y para muchas profesiones durante toda la vida (Ibíd.: 70).*

## **8. El cierre de la Escuela Moderna**

La Escuela Moderna fue cerrada en el año 1906, como consecuencia del atentado frustrado contra Alfonso XIII que perpetró el bibliotecario de la misma escuela Mateo Morral. Ferrer fue encarcelado pero finalmente sería absuelto gracias principalmente a una campaña de prensa dirigida por su amigo Alejandro Lerroux y subvencionada en parte por el mismo Ferrer. En 1909 con los hechos de la Semana Trágica y aunque se demostraría que no había estado para nada implicado en la revuelta, Ferrer sería juzgado y ejecutado. A Alejandro Lerroux le cogerían los acontecimientos en el exilio y los miembros de su partido no dudarían en acusar a Ferrer en el juicio de complicidad en la revuelta, como una manera de eludir las responsabilidades ante una despiadada represión. Un año después, con la creación de la CNT, el anarquismo recogería su legado educativo dispuesto a dar una educación a las clases populares que el estado y las élites les negaban.

## **9. Conclusión**

Sólo silenciando la historia de las mejores escuelas de nuestro pasado y también de nuestro presente, se puede sostener que la escuela nunca sirve para la transformación de la sociedad y que siempre todas las escuelas lo único que hacen es reproducir la sociedad ya existente. La sociología general y la sociología de la educación actuales cuentan a nivel internacional con importantes perspectivas que trabajan en la línea de una sociología pública y una sociología de la posibilidad. En esos trabajos rigurosos ética y científicamente contribuyen a la mejora de las condiciones de vida de las alumnas y alumnos y a las familias de sus entornos.

Ferrer Guardia es el único autor de educación del siglo XX que trabajando desde nuestro país haya alcanzado una relevancia internacional. Sin embargo, la insolidaridad de la intelectualidad autóctona facilitó una persecución que la solidaridad internacional no pudo evitar. Creemos que esta situación ha comenzado a cambiar en el siglo XXI. Las aportaciones teóricas y prácticas de autores y autoras de educación de nuestro país están recibiendo una creciente relevancia internacional y disfrutan de solidaridades internacionales y autóctonas. Sin embargo, es

nuestro deber como intelectuales recuperar nuestra memoria histórica e intervenir desde nuestra disciplina, la sociología, en analizar nuestro pasado para que nunca vuelva a ocurrir nada parecido.

### **Bibliografía**

- Albertí, J. (2007). *El silenci de les campanes*. Barcelona: Proa.
- Álvarez, J. (1990). *El emperador del Paralelo. Lerroux y la demagogia populista*. Madrid: Alianza.
- Apple, M.W. & Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Benet, J. (1965). *Maragall i la Setmana Tràgica*. Barcelona: Edicions 62.
- Bloch, M. (1992). *L'Etrange défaite*. París: Folio.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70 (1), 4-28 (Feb 2005). <http://fanonite.org/2008/01/14/michael-burawoy-on-public-sociology>
- Cambó, F. (1990). *Discursos Parlamentaris 1907-1935*. Barcelona: Alpha.
- Congost, R. (2003). *Ensenyar a pensar històricament. El llegat de Pierre Vilar*. Conferencia inaugural del curso 2003-04 a la Universidad de Girona.
- [http://atelierpierrevilar.net/assets/files/RCONGOST\\_conferencia\\_ensenyar\\_pensar\\_historicament.pdf](http://atelierpierrevilar.net/assets/files/RCONGOST_conferencia_ensenyar_pensar_historicament.pdf)
- Connelly, J. (1972). *La Semana Trágica. Estudios sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España, 1868-1912*. Barcelona: Ariel.
- Ealham, C. (2005). *La lucha por Barcelona, clase cultura y conflicto 1898-1937*. Madrid: Alianza.
- Ferrer Guardia, F. (1990). *L'escola Moderna: explicació póstuma i abast de l'ensenyament racionalista*. Vic: EUMO
- Ferro, M. (1997). *La primera Guerra Mundial*. Madrid: Alianza.

Flecha, R. (2008). Heartless' Institutions: Critical Educators and University Feudalism. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1 (1) (Spring 2008). <http://freire.education.mcgill.ca/ojs/public/journals/Galleys/IJCP010.pdf>

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Fung, A. & Wright, E. (Eds.) (2003). *Deepening Democracy: Institutional Innovations in Empowered Participatory Governance*. London: Verso

García Bellido, J. (2000). Ildefonso Cerdá y el nacimiento de la Urbanística: la primera propuesta disciplinar de su estructura profunda. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 4 (61). <http://www.ub.es/geocrit/sn-61.htm>

Giroux, H. & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Grau, R. (1980). Idelfonso Cerdá y la geografía catalana. *Revista de Geografía*, 14 (1-2), 75-89.

Macedo, D. & Freire, P. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge.

Oyón, J.L. (2008). *La quiebra de la ciudad popular. Espacio urbano, inmigración y anarquismo en la Barcelona de entreguerras, 1914-1936*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Roca, F. (1983). *Concentración urbana y transformación social*. En: J. Salvat (Dir.), *Història de Catalunya*, Vol. 5. Barcelona: Salvat.

Solà, P. (1978). *Francesc Ferrer i Guàrdia i L'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.

Solà, P. (1980). *Educació i Moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: Edicions 62.

Solà P. (2004). El honor de los estados y los juicios paralelos en el caso Ferrer Guardia. Un cuarto de siglo de historiografía sobre la «Escuela Moderna» de Barcelona. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 49-75.

Termes, J. (2000). *Anarquismo y sindicalismo en España, 1864-1881*. Barcelona: Crítica.

Tiana, A. (1987). *Educación Libertaria y Revolución Social, (España 1936-1939)*. Madrid: UNED.

Tuñón de Lara, M. (2000). *La España del siglo XIX*, Vol II. Madrid: Akal.

Vilar, P. (1987). *Pensar históricamente*. Conferencia de clausura de los cursos de verano de la Fundación Sánchez-Albornoz, Ávila.

[http://atelierpierrevilar.net/assets/files/PVILAR\\_conferencia\\_pensar\\_historicamente.pdf](http://atelierpierrevilar.net/assets/files/PVILAR_conferencia_pensar_historicamente.pdf)

---

Fecha de recepción: 13.02.2009. Fecha de evaluación: 14.03.2009 Fecha de publicación: 15.5.2009

---

## LA «MENTE COLECTIVA» EN EL TRABAJO. UNA DÉCADA EN LA VIDA DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS

Steven Brint<sup>1</sup>

Al escribir sobre el estado actual de la sociología de la educación en los Estados Unidos existe la gran tentación de aplaudir la disciplina si se siguen las posiciones apreciadas por uno mismo o de lamentarlo si se falla en hacerlo. Quisiera, en la medida de lo posible, resistirme a estas tentaciones y hablar en cambio sobre lo que un estudio de la «mente colectiva» en este ámbito nos dice sobre los intereses actuales (y los puntos ciegos) del campo, las controversias que lo animan y la extensión a qué otros posibles discursos sobre la educación en la sociedad sería científicamente productiva.

Al utilizar la expresión «mente colectiva» no estoy pensando en la noción hegeliana del espíritu que se realiza a sí mismo en la historia, ni tampoco en ninguna imagen integrada de la mente colectiva. Más bien tengo una imagen plural y fragmentada, que se basa en un recuento de cada trabajo específico en el campo. Podemos recontar los trabajos para formar una imagen del conjunto. Como sugiere esta referencia al recuento, mi aproximación será cuantitativa. He leído y codificado los últimos diez años de trabajo de *Sociology of Education*, la revista líder en Estados Unidos en la disciplina, y presentaré un retrato de la mente colectiva de este ámbito, basado en un análisis de contenido de todo este órgano de trabajo.

---

<sup>1</sup> Profesor de Sociología en el College of Humanities, Arts, and Social Sciences de la University of California, Riverside. Texto de una ponencia invitada, presentada en la reunión inaugural de la Sociedad Portuguesa de Sociología de la Educación, celebrada en Lisboa, el 23 de enero de 2009.

Aunque espero que los resultados de este ejercicio sean esclarecedores, es importante destacar que mi metodología tiene claras limitaciones. Muchas otras revistas de Estados Unidos publican trabajos de los sociólogos de la educación, incluyendo el *American Educational Research Journal* y el *American Journal of Education*, por mencionar sólo dos de las más prominentes. Algunas revistas importantes de sociología, como la *American Sociological Review* y la *American Journal of Sociology*, también publican de vez en cuando el trabajo de los sociólogos de la educación. Y, por supuesto, mi metodología deja de lado toda la publicación de libros.

Además, es importante hacer hincapié en que la mente colectiva de la sociología de la educación de los Estados Unidos es sólo una parte de un espíritu colectivo mucho mayor, que se define por el campo intelectual de los estudios sobre la educación. Esta amplia mente colectiva puede ser concebida como la suma de todas las revistas y libros relacionados con la educación y los sistemas educativos de todos los países del mundo y sobre todos los temas –desde el conocimiento de la didáctica del aula a la organización escolar–. Otras publicaciones exploran la educación comparada, las cuestiones de política educativa, tanto internacionales como en contextos nacionales, la psicología evolutiva, los materiales didácticos, los estudios sobre la enseñanza superior, los estudios científicos y muchos otros temas.

A partir de este panorama, es evidente que *Sociology of Education* de los Estados Unidos es una pequeña parte de la división del trabajo intelectual en el campo de los estudios sobre educación. Muchos de los silencios en la mente colectiva de la sociología de la educación de los Estados Unidos pueden ser entendidos como esfuerzos para reclamar un espacio propio en la ecología compleja de un campo intelectual más amplio. Como mostraré, el espacio propio reclamado por la sociología de la educación de los Estados Unidos se centra en estudios del rendimiento escolar y del nivel de instrucción en tanto que elementos condicionados por la desigualdad social, los comportamientos de la familia y de los estudiantes, y la organización escolar. Aunque está influida indirectamente por las cuestiones de la política contemporánea, *Sociology of Education* generalmente no se ocupa de manera directa de temas políticos, ya que otras revistas y libros se encargan de ello. Es relativamente silenciosa en la comparación de los sistemas educativos, ya que otras revistas y libros examinan los sistemas educativos desde una perspectiva comparada. Teniendo en cuenta esta división del trabajo intelectual podemos tal vez sentirnos reconfortados, ya que cuestiones importantes dejadas de lado por la sociología de la educación no son totalmente soslayadas por una mente colectiva más amplia que incluye a todas las disciplinas de las ciencias de la educación y sociales y a las revistas vinculadas a estas disciplinas.

De acuerdo con esto, lo más que pretendería para mi aproximación es que sea una imagen parcial de la mente colectiva en la sociología de la educación de los Estados Unidos, aunque esa pintura parcial está estrechamente conectada con el núcleo de la disciplina. La revista *Sociology of Education* tiene una valoración elevada dentro de las revistas de educación de los Estados Unidos y es la única que tiene una puntuación elevada entre las revistas que publican de manera más o menos exclusiva trabajos de sociólogos de la educación. Su tasa de aceptación oscila entre el 10 y el 15 por ciento y, por tanto, puede resultar convincente el que la revista represente un esfuerzo que está en la vanguardia del pensamiento sociológico actual sobre la educación en los Estados Unidos. Durante el período que he examinado, los años 1999-2008, la revista publicó trabajos de muchos de los principales sociólogos de la educación de los Estados Unidos, incluyendo Karl Alexander de la Universidad Johns Hopkins, Adam Gamoran de la Universidad de Wisconsin-Madison, Maureen Hallinan de la Universidad de Notre Dame; Larry

W. Hedges de la Universidad de Chicago, John W. Meyer, de la Universidad de Stanford y James E. Rosenbaum de la Universidad Northwestern. También yo mismo publiqué dos artículos en la revista durante ese período.

Como revista nuclear del campo, la mente colectiva representada en la revista determina el centro de gravedad de la disciplina. Una encuesta a los sociólogos de la educación en activo en los Estados Unidos, en particular a aquéllos que están en universidades líderes en investigación, ciertamente reproduciría los contornos del mente colectiva tal como queda definida en mi análisis de los artículos de la disciplina que han aparecido en esta importante revista.

### **Método**

Entre 1999 y 2008 aparecieron 168 artículos en *Sociology of Education*, a razón de tres a cinco artículos en cada uno de los cuatro números que se publican al año. En el año 2000, la revista publicó un número especial, que incluye ensayos sobre el pensamiento actual acerca de cuestiones clave en la disciplina. No he codificado los editoriales, las introducciones del editor a los números especiales o la efímera sección «perspectivas críticas», que consistió en unas notas breves sobre el tema del número.

He codificado cada uno de los artículos que encontré según cuatro criterios elaborados por mí mismo. En primer lugar, clasifiqué el artículo por la metodología, ya fuera cuantitativa o cualitativa. En unos pocos casos, ambos tipos de metodología eran igualmente importantes. Anoté estos artículos por separado. En segundo lugar, clasifiqué el nivel educativo al que se refería el artículo, ya fuera la educación primaria, la secundaria o la superior. En algunos casos, los artículos tenían que ver tanto con la enseñanza primaria y secundaria como con la superior; no clasifiqué esos artículos. En tercer lugar, clasifiqué los artículos en una de las ocho grandes categorías temáticas. Las grandes categorías temáticas que se incluyeron son: 1) desigualdad y escuela, 2) fuentes de éxito «no distribuidas», 3) cultura / ideología, 4) organización escolar / efectos de la escuela, 5) Estado / política, 6) mercado laboral / transiciones en el mercado laboral, 7) análisis históricos y comparativos, y 8) métodos. Finalmente, clasifiqué algunos artículos en un esquema temático más preciso de 22 categorías en total. No proporcionaré detalles de estas categorías, aunque me referiré a alguna de ellas en el curso de mi consideración de la mente colectiva en la sociología de la educación de los Estados Unidos, tal como aparece representada, en su última década, por su revista más importante.

Concentraré mi consideración de los contenidos en la distribución de los artículos en las ocho principales categorías temáticas enumeradas anteriormente. Por ello, presentaré las convenciones que he utilizado en la codificación de artículos en esas categorías.

Clasifiqué los artículos sobre la base de su énfasis primario. Cuando fue posible, traté de hacerlo en una categoría única. Clasifiqué sólo un puñado de artículos en más de una categoría, porque no podía determinar su énfasis primario. Muchos artículos abarcan más de una de las

ocho categorías que he utilizado para la clasificación inicial propuesta. Como se ha señalado, codifiqué todos los artículos que pude en una categoría única. Sin embargo, no he podido clasificar un número muy reducido de artículos en una sola categoría. Un artículo podría, por ejemplo, considerar los efectos de la adscripción en un curso en el rendimiento académico, con particular atención a los grupos étnicos; entonces, codificaría ese artículo tanto en lo que se refiere a las desigualdades (específicamente, étnicas) como a los efectos escolares (concretamente, adscripción académica).

He hecho una distinción en la codificación entre las principales bases estructurales de la desigualdad en la sociedad norteamericana (es decir, la clase social, la etnia, la condición migratoria y el género) y las estructuras y comportamientos sociales que varían dentro de estos grandes estratos (como la estructura de la familia o el esfuerzo de los estudiantes). Reservé la categoría «fuentes de éxito "no distribuidas"» para los artículos que asumían estas últimas fuentes de variación en los resultados educativos. Así, los artículos sobre los efectos del esfuerzo de trabajo, las conductas relacionadas con la bebida o con la obesidad en relación al rendimiento de los estudiantes se codificaron en esta categoría, pero los artículos sobre los efectos de la riqueza o la situación de la inmigración en relación a los niveles de instrucción se codificaron en la categoría «desigualdad y escuela».

En este sistema de codificación, la categoría «cultura / ideología» pretende representar tanto las influencias culturales sobre la organización de la escolarización como *también* las influencias de la organización de la enseñanza sobre la cultura. Un ejemplo del primero sería un artículo sobre las estrategias interpersonales utilizadas por los estudiantes de alto rendimiento para ocultar sus logros escolares en aquellos lugares que menosprecian lo intelectual. Un ejemplo de lo segundo sería un artículo sobre los efectos de estudios sobre las actitudes acerca de los asuntos públicos.

No haré una defensa estricta de la exactitud de mi codificación. En algunos casos, otras personas igualmente expertas en codificación hubieran tomado indudablemente opciones de codificación diferentes. Sin embargo, muchos de los artículos no eran difíciles de codificar, y creo que el error de medición cometido en la codificación es relativamente pequeño.

### **Los contornos de la «mente colectiva»**

Ahora puedo considerar los contornos de la mente colectiva de *Sociology of Education* en la última década de su vida.

Una conclusión ineludible es que la mente colectiva de la sociología de la educación de los Estados Unidos, tal como aparece representada en su principal revista, es muy cuantitativa. De los artículos clasificados en una de las dos metodologías, 131 se basaron en metodologías cuantitativas y sólo 27 artículos lo hicieron en metodologías cualitativas. La proporción es de casi 6 a 1 a favor de los métodos cuantitativos. Teniendo en cuenta el número de datos de alta calidad

que están actualmente disponibles para los investigadores de la educación en los Estados Unidos (y en el extranjero), la gran tentación es formar a los estudiantes en métodos cuantitativos y, a continuación, explotar el conocimiento de técnicas estadísticas para investigar estos temas utilizando los datos de alta calidad. Cabe señalar que pocas de las técnicas cuantitativas utilizadas en estos artículos fueron innovadoras; la mayoría de los investigadores se basaron en métodos estadísticos ya establecidos, tales como la regresión múltiple, el análisis multilíneal y la formación de ecuaciones estructurales. Por lo tanto, la sociología de la educación es principalmente deudora en términos de metodología; sólo cuatro artículos (dos por ciento de la muestra) se centraron específicamente en métodos vanguardistas para el estudio de los sistemas escolares.

El análisis de contenido reveló que la mente colectiva de *Sociology of Education* de los Estados Unidos está también mucho más orientada a la educación primaria y secundaria que a la educación postsecundaria. De los artículos que podrían ser clasificados por nivel de educación al que se dirigían, 93 se centraron en primaria y secundaria y 25 en la educación postsecundaria, una proporción de casi 4 a 1 a favor de la enseñanza primaria y secundaria. Esta orientación podría parecer sesgada, ya que al menos tres de cada cinco ciudadanos de los Estados Unidos se inscribe ahora en alguna institución de educación postsecundaria en algún momento de sus vidas, y, además, que los rendimientos postsecundarios tienen mucha relación con los resultados del mercado laboral. Sin embargo, los sociólogos de la educación en los Estados Unidos han seguido al público americano en general (y a los que actúan en política en los Estados Unidos) al definir la educación obligatoria (K-12) como fundamental, tanto para la igualdad de oportunidades como para la construcción de habilidades en las esferas decisivas del desarrollo cognitivo y social.

Ahora volvamos al contenido de los artículos. Una gran proporción de los artículos se refiere a la variación en el rendimiento de los estudiantes, medida por el acceso a las oportunidades educativas, las puntuaciones en las pruebas de lectura o matemáticas, o el nivel de instrucción en los cursos o años. Éstas son variables dependientes muy atractivas, ya que la enseñanza se ordena a fomentar el rendimiento cognitivo y la consecución de credenciales académicas mediante la evaluación. En consecuencia, es de gran interés para los sociólogos tratar de entender con qué poblaciones y debido a qué métodos de organización las escuelas están teniendo éxito o no. Además, la variación es fácil de medir para variables como éstas y una variedad de factores pueden ser relevantes para explicar esta variación, asegurando un suministro casi ilimitado de las relaciones a investigar.

Mis conclusiones sobre la mente colectiva de la sociología de la educación, desde este amplio punto de vista categorial, están presentadas en la tabla 1.

Tabla 1. Proporción de artículos de *Sociology of Education* por categorías, 1999-2008 (N=168 artículos)

Categoría	Número	Proporción
desigualdad y escuela	42	25%
organización escolar / efectos de la escuela	33	20%
fuentes de éxito «no distribuidas»	28	17%
cultura / ideología	27	16%
análisis históricos / análisis comparativos	17	10%
mecanismos del mercado laboral / resultados del mercado laboral	11	7%
Estado / política / movilización	9	5%
métodos	4	2%

Sólo dos de estas ocho áreas temáticas –efectos de la desigualdad y la escuela y organización de la escuela– fueron objeto de al menos una quinta parte de los artículos. En gran medida, esto refleja cuáles son las materias nucleares del análisis sociológico: la desigualdad y la organización social. Podemos obtener un mayor beneficio de estas dos áreas temáticas, observándolas mediante categorías más refinadas. De los artículos sobre la desigualdad, 26 se centraron principalmente en el tema étnico, mientras que 11 se centraron en el género, 7 se focalizaron en la clase social y 5 se centraron en los inmigrantes. Estas cifras indican que la sociología de la educación en los Estados Unidos está basada, en un grado muy elevado, en las relaciones sociales estadounidenses. La etnia ha sido una división fundamental en la sociedad norteamericana y la cuestión de las diferencias de los resultados de blancos y negros ha tenido un interés particular para los sociólogos de Norteamérica, siguiendo la influyente obra de Christopher Jencks y Meredith Philips sobre este tema de finales de los 90. Por otra parte, la política de escolarización en los Estados Unidos también se ha orientado estrictamente a reducir las desigualdades por motivos étnicos, como demuestra el lenguaje de legitimación que envuelve a la ley norteamericana de 2001 «Ningún niño queda atrasado», que trata de superar «la suave obstinación de las expectativas bajas» para los niños de las minorías. Seguramente, en la mayor parte de Europa, la situación de inmigrante es una importante categoría estructural y uno esperaría ver variaciones a lo largo de esas líneas.

Otras bases estructurales de la desigualdad han recibido menos atención. Así la clase social fue analizada a fondo en las generaciones anteriores y el mayor avance en los últimos años ha sido la incorporación de medidas de riqueza en los modelos de logro y rendimiento, como en el trabajo de Dalton Conley. El género tiene una influencia mucho más limitada en la diferenciación en los Estados Unidos. En efecto, como en el resto del mundo desarrollado, las niñas exceden ahora ampliamente a los niños en los cursos, en las puntuaciones en las pruebas orales y en la matrícula universitaria.

Los artículos que estudian la influencia de la organización escolar en el rendimiento son casi tan frecuentes como los anteriores. En estos artículos, las dimensiones de la variación en la organización de la escuela –incluyendo la composición sociodemográfica de las escuelas, el tamaño escolar, el sector (público o privado), la estructura de adscripción en los cursos, y los estilos de instrucción propios de cada sitio– fueron analizados por sus asociaciones con las

variaciones en el rendimiento de los estudiantes. Así, los artículos investigaron temas tales como la conexión entre las actividades de enseñanza y el compromiso del estudiante, la financiación de la escuela y sus logros en los distritos escolares urbanos, el tamaño de la escuela y el ajuste psicoemocional de los estudiantes, y la relación entre la adscripción de los estudiantes a un curso, su esfuerzo y sus resultados.

De hecho, la interacción entre la organización escolar y las desigualdades sociales es un importante hilo conductor de la última década de trabajos en *Sociology of Education*. Así, por ejemplo, un artículo trataba de cómo en escuelas similares desde el punto de vista socioeconómico, una mayor concentración de estudiantes de las minorías conducía a un incremento, en lugar de a una reducción, de las expectativas de alcanzar un nivel de estudios superior. Otro artículo mostró que, en perspectiva comparativa, la desigualdad entre los grupos podía incrementarse en la fase inicial de la ampliación de oportunidades educativas, ya que la mayoría de los grupos favorecidos son los primeros en explotar las nuevas oportunidades que ofrecen los cambios políticos.

El siguiente grupo más grande de artículos pertenece a la categoría que he denominado «fuentes de éxito "no distribuidas"». Aquí clasifiqué los artículos sobre estructuras sociales, actitudes y comportamientos vinculados al rendimiento escolar, pero que sólo se refieren de manera distante a las bases estructurales más importantes de la desigualdad social en la sociedad norteamericana. Aquí vemos artículos centrados en estructuras familiares, tales como las parejas de hecho o el divorcio; en comportamientos como, por ejemplo, el momento de la iniciación sexual, la obesidad y la bebida, y recursos académicos, como el esfuerzo y las habilidades académicas desarrolladas en la escolarización anterior. Podemos contrastar que el enfoque sociológico centrado en las bases estructurales de la desigualdad y el de las bases «no distribuidas» de la desigualdad, presenta en la última década una ratio de aproximadamente 4 a 3 a favor de las bases estructurales de la desigualdad. Por lo tanto, una de las líneas de ruptura en los estudios de la educación divide a los que dan prioridad a las desigualdades categorizadas socialmente y aquéllos en los que se concede la prioridad a las actitudes, los comportamientos y las prácticas que explicarían la variación en el rendimiento dentro del estrato social. Éste es un asunto muy importante para la sociología en general en los Estados Unidos, que resulta relevante sobre todo para la sociología de la salud y para la sociología del trabajo, así como también para la sociología de la educación.

¿Por qué destacamos esta controversia? Muchos sociólogos de los Estados Unidos (en particular aquellos que están más cerca del centro del espectro político) se muestran disconformes con las formas erróneas de determinismo social que estarían representadas por quienes anclan el comportamiento de manera demasiado exclusiva en las ventajas o inconvenientes de la estructura social. Y un número igual o mayor de sociólogos de los Estados Unidos (especialmente aquéllos que se acercan más a la izquierda del espectro político) se muestran disconformes con quienes se centran en las opciones de comportamiento y el esfuerzo para excluir relativamente las amplias influencias sobre los resultados educativos que son debidas a las desigualdades sociales.

Aquí voy a permitirme un comentario editorial. Al igual que en muchas controversias de este estilo, se pueden, en teoría, asimilar ambas posiciones, utilizando modelos de ecuaciones estructurales, y muchos estudiosos lo han hecho. En lugar de optar entre una de las partes, los estudiosos pueden adoptar la posición, por ejemplo, de que la desigualdad y el comportamiento

individual resultan influyentes a la vez en el rendimiento. Por ello, la probabilidad de poner gran esfuerzo en la enseñanza académica y aceptar los retos es menor para los miembros de los grupos desfavorecidos, debido a su ubicación en la estructura social, pero la voluntad de esfuerzo y la aceptación de los retos sigue siendo un fuerte indicador de progreso incluso después de que se tenga una ventaja social constante. Sin embargo, no todos están satisfechos con este enfoque, ya sea porque temen que se eluda el verdadero significado de las desigualdades estructurales que afectan a amplias mayorías o porque, por el otro lado, encuentran que cosifican las desigualdades estructurales que están sujetas a cambios con la mejora de oportunidades educativas.

Volviendo a las categorías de contenido de la tabla 1, advertimos que *Sociology of Education* de los Estados Unidos sigue arraigada en las «duras» realidades mensurables de la desigualdad, la organización escolar, la estructura familiar y las opciones individuales de comportamiento. Al mismo tiempo, al igual que gran parte del campo más amplio de la sociología, la sociología de la educación en los Estados Unidos ha experimentado también su propio «giro cultural» en la última década, y hemos comenzado a ver muchos más artículos «suaves» que examinan la forma en que los significados culturales influyen en los resultados académicos. Permítanme mencionar un par de estos artículos. En uno de ellos, Regina Deil-Amen y James Rosenbaum mostraron que los esfuerzos para reducir el estigma desde la educación compensatoria podían tener consecuencias inesperadas en la comprensión que los alumnos tienen de la enseñanza, al no proporcionar información realista sobre los niveles de cualificación. En otro caso, mis estudiantes Mary F. Contreras y Michael T. Matthews y yo describimos el clima de la socialización primaria de las escuelas, vinculando el énfasis en la autoestima y la alabanza de la cultura del consumidor estadounidense. Estos artículos recurren a tomar en serio la imagen mental que las instituciones escolares proyectan y las imágenes mentales que los estudiantes traen a la escuela.

A medida que avanzamos hacia la mitad inferior de la tabla 1, somos más conscientes de lo que no se encuentra en la sociología de la educación de los Estados Unidos que de lo que está presente. Más que el 90% de los artículos se refieren a las escuelas en los Estados Unidos, muchos más que sobre la escolarización en otros países, un nivel de enfoque nacionalista que es tal vez sorprendente en un país cuyos dirigentes con tanta frecuencia pregonaron la globalización durante este período. De hecho, la insularidad de *Sociology of Education* de los Estados Unidos es más profunda incluso que lo que esta cifra sugiere. La mayoría de los artículos comparativos fueron publicados porque arrojan luz sobre cuestiones de la sociología de la educación de los Estados Unidos, como, por ejemplo, si la expansión de la educación reduce la desigualdad social y por qué algunos sistemas son más capaces de incorporar las minorías que otros.

Otros temas menos representados resultan igualmente sorprendentes. Dado que la escolaridad es, ante todo, la preparación para el trabajo adulto y la vida cívica, puede resultar sorprendente que menos del 10% de los artículos se hayan centrado en los mecanismos del mercado laboral o las transiciones en el mercado de trabajo. Y, por supuesto, como podemos ver en estos datos, el interés por el Estado o los grupos políticos como actores en la construcción de la escuela (o como beneficiarios de la escolarización) es aún más débil. La mente colectiva representada por *Sociology of Education* tiene intereses y sesgos distintivos, y estos intereses, evidentemente, no incluyen a la mayor parte del resto del mundo, a la economía de mercado capitalista de los Estados Unidos o a las políticas basadas en coaliciones que pugnan por las formas y funciones de la enseñanza.

Podemos obtener un sentido más detallado de aquello que fue enfatizado y aquello que fue soslayado por el mente colectiva mediante un examen ulterior de categorías más refinadas. En la tabla 2 informo de los temas menos frecuentes de *Sociology of Education* sobre la base de esas categorías temáticas más refinados. Entre los posibles temas para la revista, vemos que sólo 5 artículos (de 168) tratan sobre los efectos de la variación de estilos y prácticas de enseñanza; 5 artículos sobre la deserción escolar; 5 artículos sobre las actividades extraacadémicas de los estudiantes, 4 artículos sobre las fuentes y las consecuencias de los planes de estudio, 3 artículos sobre la educación de las élites; 3 artículos sobre la estructura familiar y el rendimiento escolar; 3 artículos sobre las escuelas religiosas, 3 artículos sobre los sistemas de las pruebas de acceso a la universidad, 2 artículos sobre los efectos de la movilidad geográfica y los cambios en la escuela, y 1 artículo sobre los procesos grupales en el aula.

Tabla 2. Temas infrecuentes en *Sociology of Education*, 1999-2008 (N=168)

Categoría	Número	Proporción
Prácticas docentes	5	3%
Deserción escolar	5	3%
Actividades extra-académicas	5	3%
Planes de estudio	4	2%
Educación de élites	3	2%
Estructura familiar	3	2%
Escuelas religiosas	3	2%
Sistemas de pruebas de acceso	3	2%
Cambios escolares	2	1%
Procesos de los grupos en la clase	1	1%

### **Compromisos teóricos versus compromisos prácticos**

Aunque no se expresa en las tablas, una conclusión que he extraído de la lectura de una década de artículos de *Sociology of Education* es que los sociólogos de la educación de los Estados Unidos prestan relativamente poca atención a la teoría. La gran mayoría de los artículos pueden ser descritos como pruebas empíricas de relaciones entre variables medidas en encuestas nacionales.

Muchos de los títulos de los artículos transmiten la intención de los autores de examinar las relaciones empíricas, teniendo en cuenta una batería estándar de controles, para identificar o para explorar nuevas relaciones hasta ahora no apreciadas. Por ello, tenemos artículos con títulos como los siguientes: «Género, obesidad y educación», «Adscripción en un curso, esfuerzos del estudiante y rendimiento académico», o «Éxito y deserciones en los exámenes del instituto». Estos artículos pueden ser caracterizados, en términos de C. Wright Mills, como «empirismo

abstraído», en otras palabras, la investigación del fenómeno sociológico sin una preocupación significativa por la comprobación de la teoría o la acumulación de conocimiento proposicional acerca de la escolarización y la sociedad.

Al mismo tiempo, quisiera reconsiderar la utilidad de la expresión «empirismo abstraído», porque un patrón común encontrado en estos artículos es el esfuerzo por participar, criticar o explicar una relación empírica anteriormente postulada, más concretamente una relación con importantes implicaciones en la política pública. Por ello, un buen número de redactores profundizan en las causas de la brecha educativa entre blancos y negros en los Estados Unidos. Tal vez esta forma de investigación no está bien caracterizada como «empirismo abstraído», ya que se basa en un verdadero problema social con importantes implicaciones políticas. Aquí se ve el evidente interés en el ámbito de la mejora de las consecuencias negativas de las desigualdades sociales, una perspectiva común entre los sociólogos de la educación (de hecho, entre los sociólogos en general) que fundamentan su trabajo en la aspiración a una reforma social, más que en las motivaciones puramente científicas de desarrollar una teoría que permita comprender mejor la acción de las relaciones y las instituciones sociales.

No todos los artículos eran totalmente no teóricos. La teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu ha sido probada y refinada por varios autores, algunos extendiendo la aplicación que hace Annette Laureau de Bourdieu a la socialización de la familia mediante el concepto de «cultivo concertado». La teoría de la «política mundo» de John W. Meyer ha sido investigada por dos autores. La teoría de la desigualdad mantenida en su máximo de Michael Hout y Adrian Raftery ha sido analizada por dos investigadores. En un artículo, Samuel Bowles y Herbert Gintis reconsideran su teoría de la enseñanza en la América capitalista a la luz de la escolarización reciente, encontrando evidencias en apoyo de algunas de sus proposiciones, pero no de todas, de su célebre libro de 1976. En otro artículo, la teoría del credencialismo de Randall Collins se compara con la teoría del capital humano mediante la prueba crucial del empresario que patrocina la formación continua. La teoría de los estados de expectativa de Joseph Berger y Morris Zelditch influye en un estudio sobre los grupos de resolución de problemas. En muy pocos artículos se introducen nuevas teorizaciones; en uno hay un esfuerzo para conceptualizar los recursos educativos –técnicos versus sociales– asociados con los distintos campos temáticos y sus conexiones con las demandas de los lugares de trabajo de los mercados laborales específicos.

La mayoría de las veces los autores se basaron en ideas conceptuales (que son cosas distintas de las teorías) propuestas por autores dentro y fuera de la sociología de la educación y aplicadas (o tomadas críticamente) en relación a las actuales pautas de escolarización en los Estados Unidos. Así, el efecto «rana en el estanque» de James Davis –la idea de que es mejor ser un gran rana en un pequeño estanque– es objeto de análisis en un artículo. La idea de Robert Frank de la sociedad de «el ganador se lo lleva todo» constituye el marco para el análisis en un artículo sobre los centros de secundaria de Estados Unidos que tienen altas puntuaciones en las clasificaciones. Un estudio aplica las ideas de Robert Merton sobre grupos de referencia a las interacciones de las instituciones de educación superior en Estados Unidos. En otro artículo, la idea de la «sociedad carcelaria» de Michel Foucault ha contribuido al marco de análisis de los mensajes de socialización en las escuelas primarias de Estados Unidos.

Han sido escasos durante la década los debates amplios tanto sobre la validez de los descubrimientos empíricos anteriores como sobre nuevos esquemas conceptuales. He identificado que sólo se ha realizado una discusión en la revista relacionada con una idea

conceptual o teoría. En el período de diez años, no menos de cinco artículos han puesto en tela de juicio la idea de la «cultura de oposición» de John Ogbu, según la cual minorías de estudiantes altamente subordinados desarrollan actitudes y comportamientos de una cultura antiescuela. Los autores de *Sociology of Education* atacaron esta idea de varias maneras: mostrando que las escuelas que concentraban minorías incluían más estudiantes con altas aspiraciones, evidenciando que son las competencias anteriores, más que las desventajas sociales, las que explican el desarrollo de actitudes que son coherentes con una cultura de oposición o explorando las vías por las que los estudiantes afrodescendientes gestionan identidades duales: la ambición de tener éxito combinada con la conciencia del grado de antiintelectualismo en sus entornos domésticos.

No está claro si la ausencia casi total de teoría y de debate teórico en *Sociology of Education* refleja la debilidad de las perspectivas teóricas existentes o simplemente el mayor interés de los sociólogos de la educación en la búsqueda de la verdad o falsedad de las relaciones empíricas postuladas relativas a los problemas sociales relacionados con la escolarización, utilizando sofisticadas técnicas de análisis de conjuntos de datos de alta calidad. Independientemente de lo que se hace en este caso, es evidente que los conocimientos estadísticos y la tecnología de recopilación de datos ha avanzado mucho más rápido que la teoría en la sociología de la educación y que los principales programas de grado están enseñando habilidades de manipulación de datos y animando a los estudiantes a hacer sus carreras más explorando relaciones empíricas que están infrainvestigadas que trabajando en la comprobación o en el desarrollo de la teoría. En términos del estándar científico del modelo de conocimiento fundamentado en la teoría, esto resulta un problema; en términos de la comprensión del mundo empírico de la escolarización tal como existe en un contexto nacional, podría no serlo.

### **Influencias sociales e intelectuales del «mente colectiva»**

Podemos preguntarnos: ¿cuáles son las fuentes de los intereses particulares y de las ausencias en el espíritu colectivo de la sociología de la educación en los Estados Unidos, representada por su revista más importante? Quisiera provisionalmente apuntar cinco influencias:

1) La primera tiene que ver con el reclutamiento de talentos. Los sociólogos son el grupo más ubicado en el centro-izquierda en la academia estadounidense. Las cuestiones de la desigualdad y la justicia social son fundamentales para la constitución actual de la disciplina, y estas preocupaciones, naturalmente, arraigan en disciplinas relacionadas con la asignación de oportunidades en la sociedad. Las realizaciones escolares se aceptan que son, comprensiblemente, la primera vía para la movilidad en la sociedad norteamericana, y, como tal, es vista también por los sociólogos como muy importante para la lucha contra los males sociales relacionados con la pobreza.

2) La transmisión intergeneracional de los programas de investigación también es importante. Las preocupaciones actuales del campo reflejan, en cierta medida, las preocupaciones de los principales estudiosos de la última generación: el campo de interés en el estado de los procesos de realización viene de la tradición de Wisconsin de William H. Sewell y Robert Hauser,

y avanza hasta los estudiosos actuales que fueron sus alumnos o sus colegas más jóvenes, como Adam Gamoran y Michael Hout; el ámbito de interés en los efectos de la organización escolar deriva de las influencias de las tradiciones de las Universidades Johns Hopkins y la de Chicago de Willard Brookover, Robert Dreeben y Charles Bidwell, tal como ha sido desarrollada por estudiosos actuales, tales como Anthony Bryk y Stephen Raudenbusch, que están o han estado hasta hace bien poco en la Universidad de Chicago.

3) Las cuestiones políticas contemporáneas también desempeñan un papel en la configuración de la «mente colectiva». Una vez que el volumen de Christopher Jencks y Meredith Phillips contribuyó a centrar la atención de los estudiosos en la «brecha en las pruebas de blancos y negros», la probabilidad de que las causas de esta brecha se convirtieran en asunto de elevado interés en el campo se incrementó de manera espectacular. El interés de la izquierda política en el cierre de esta brecha mediante una apuesta por las pruebas de acceso, contribuyó en gran medida a que se concitara el interés por este tema. El apoyo a la investigación en forma de subvenciones y becas se sigue del interés de una política bien orientada.

4) Otra influencia es claramente tecnológica. Como he indicado, la disponibilidad de los datos de alta calidad de las encuestas nacionales y la difusión de técnicas estadísticas a través de programas de capacitación de graduados y gracias a la producción en masa y la difusión de paquetes de software estadístico han cimentado el giro cuantitativo de la disciplina. Esto es cierto a pesar de las notables aportaciones de los investigadores cualitativos.

5) Por último, las corrientes intelectuales sustantivas de la disciplina (y, de hecho, de las ciencias sociales en general) han sido tratadas. Por ejemplo, *Sociology of Education* ha experimentado su propio, aunque relativamente modesto, «giro cultural», inconcebible al margen del más amplio giro cultural en las ciencias sociales inspirado por las obras de Clifford Geertz, Hayden White y Pierre Bourdieu, entre otros. Este movimiento ha dado lugar al desarrollo de la sección de sociología de la cultura de la *American Sociological Association* (ASA) hasta una posición en la que es una de las mayores secciones de la Asociación.

### **Conclusión: cosas importantes han quedado truncadas**

Concluiré considerando la sociología de la educación de los Estados Unidos en relación a una «mente colectiva» que podría, en teoría, definir el campo. Incluso en semejante vuelo de la imaginación, deberíamos comenzar con algunas precisiones. Estableceré sólo uno de los principios básicos: la sociología de la educación es, según mi definición, una disciplina que se centra en comprender las influencias de la sociedad y de las relaciones sociales en las prácticas educativas y, de manera inversa, las influencias de las prácticas educativas en la sociedad y en las relaciones sociales.

Una posibilidad clara es avanzar una sociología de la educación internacional, comparativa. A diferencia de los fundadores de la disciplina, los sociólogos de los Estados

Unidos han gravitado sobre una comprensión estrecha, centrada en la nación, de la enseñanza. Este cambio requeriría fundamentalmente una mengua de la perspectiva nacional, una formación histórica y comparativa más amplia, y un punto de vista menos parroquiano sobre las relaciones y las instituciones sociales. Aunque uno podría esperar semejante evolución de la disciplina, no parece estar en una perspectiva de corto plazo. He tratado de impulsar la disciplina en esta dirección con relativamente poco éxito. Los estudiosos de Estados Unidos siguen, en su mayor parte, fascinados por los asuntos educativos que afectan a su propia sociedad.

Otra concepción alternativa sería la de ubicar la escuela en el contexto de las influencias e instituciones educativas que no están basadas en la escuela. Por el momento tenemos una sociología de la escolarización en lugar de una sociología de la educación. Una sociología de la educación más amplia tendría que estar, sin duda, menos centrada en la escuela, y en lugar de ello, comparar las escuelas con la producción cultural que compite con ellas y con las instituciones que crean conocimiento (tales como la religión o los medios de comunicación populares), en cuanto influencias sobre el comportamiento y el pensamiento de los individuos (y de los grupos). Como he escrito en la segunda edición de *Schools and Societies*: «En la vida adulta, los conocimientos enseñados en la escuela no necesariamente se tienen en cuenta más que otras formas de conocimiento, tales como el sentido común, la cultura popular, las promociones comerciales, el folclore o las creencias religiosas. (...) La escuela podría tener en cuenta con más conocimientos de los que dirigen nuestras instituciones, pero para la mayoría de la gente esto resulta dudoso. Además, algunos de estos otros "sistemas de conocimientos", tales como la cultura popular y las tradiciones religiosas, se han vuelto más importantes, y no menos importantes, en la configuración del conocimiento.» La ventaja de centrar la atención en la escolarización, por supuesto, es que las escuelas son lugares de ladrillo y cemento que pueden ser fácilmente accesibles y estudiables.

Un enfoque unilateral de la conexión entre la sociedad y la escuela en la disciplina produce el efecto de algo que ha quedado truncado. En la sociología de la educación, tal como está constituida actualmente en los Estados Unidos, vemos muy pocos estudios sobre el otro lado de la relación, a saber, el vínculo entre escuela y sociedad, ya se trate de los efectos de la educación formal en la estructura de los mercados de trabajo (mediante el credencialismo o la profesionalización), en la cultura (a través de la creación de gustos, valores, percepciones y situaciones culturales), o en el comportamiento individual a partir de la terminación de la escolaridad (mediante, por ejemplo, cambios en la crianza de los hijos, en la participación política o religiosa). Las variaciones en el trasfondo social de los estudiantes figuran como insumos en las escuelas, pero los niveles y los tipos de escolarización sólo raramente aparecen como insumos en la sociedad y la cultura. Algunos estudiosos, como Paul Kingston, han seguido el vínculo escuela-sociedad en los últimos años, pero su trabajo resulta marginal respecto de las principales líneas de pensamiento en la disciplina.

En suma, la sociología de la educación en los Estados Unidos es hoy el estudio de los efectos de la estructura social y la organización escolar en el rendimiento escolar. Estos son sin duda temas muy importantes. Sin embargo, las concepciones alternativas al mente colectiva sugerirían los límites de la constitución actual del campo. En los Estados Unidos, la nuestra ha sido una sociología de la educación centrada en nuestro país, no una sociología de todas las formas de la educación en la sociedad global. Además, ha habido una dependencia de la sociología de la educación dependiente de las desigualdades sociales, no una dependencia de la sociedad en la producción de los itinerarios de la socialización escolar y el conocimiento. Ésta

sería una perspectiva más adecuada, que creo que daría lugar a un mayor reconocimiento de la contribución de la educación a la construcción de la sociedad y la cultura; una perspectiva que podría ser más optimista sobre la gran empresa social que estudiamos, a pesar de que, fieles a nuestras raíces en la reforma social, seguimos consternados acerca de sus fracasos para proporcionar la igualdad de oportunidades para todos.

---

Fecha de recepción: 26.01.2009 Fecha de evaluación: 26.02.2009 Fecha de publicación: 15.5.2009

## LAS TEORÍAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN FRANCIA

**Eguzki Urteaga<sup>1</sup>**

### **Introducción**

Esta comunicación se propone estudiar la evolución de la sociología de la educación en Francia desde Emile Durkheim (*L'éducation morale, Education et Sociologie* y *L'évolution pédagogique en France*) hasta François Dubet (*A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*). A lo largo de su larga y rica historia, la sociología de la educación gala ha conocido tres periodos fundamentales. El primero, que va desde el principio del siglo XX hasta el inicio de los años 1960, está dominado por la oposición ideológica entre el funcionalismo y el marxismo que, a pesar de sus divergencias, comparten una misma representación de la educación donde prevalece el sistema, la permanencia y la integración.

La segunda fase empieza con una nueva interpretación que intenta, por una parte, asociar las contribuciones del marxismo y del estructuralismo con una nueva lectura de los clásicos y, por otra parte, realizar un esfuerzo para poner de manifiesto la importancia del actor, de su racionalidad y del cambio. Las discusiones enfrentan a Pierre Bourdieu, partidario de la teoría de la reproducción y creador de nuevos conceptos como los de *ethos*, *habitus*, campo o capital, y Raymond Boudon, fundador del individualismo metodológico que subraya la centralidad de las estrategias elaboradas por los actores en función de sus recursos y de las oportunidades presentes.

---

<sup>1</sup> Profesor de Sociología de la Universidad del País Vasco. eguzki.urteaga@ehu.es.

En cuanto al tercer período, este comienza en la década de 1990 y se caracteriza por la voluntad de varios autores, entre los cuales se encuentra François Dubet, de recomponer la Sociología de la Educación entorno a nuevos conceptos como el de experiencia escolar. Trata de asociar los niveles macro y microsociológicos, compaginando un análisis de la mutación del sistema educativo con un estudio psicosociológico de la forma en la que los alumnos, profesores y padres viven esta situación y tratan de resolver los problemas concretos que plantea dicho cambio.

## **Las teorías clásicas**

### **La perspectiva funcionalista**

Hasta los años 1960, la teoría funcionalista ha sido dominante en la Sociología de la Educación francesa, en la continuidad de las tesis de Durkheim. En sus libros titulados *L'éducation morale*, *Education et Sociologie* y *L'évolution pédagogique*, considera que el quehacer principal de la escuela es, además de preparar a los jóvenes al mundo laboral, inculcarles valores y principios morales para que se integren plenamente en la sociedad. El sistema educativo, tanto en sus ideales como en su funcionamiento, es la traducción de dichos valores que se imponen a los individuos a través de la socialización. En este sentido, la escuela integra a los alumnos y los selecciona para que ocupen, en el futuro, determinados puestos en el mundo laboral.

Cincuenta años más tarde, el sociólogo americano Parsons defiende tesis similares con el estructuro-funcionalismo. Considera que en las sociedades modernas, la escuela es un actor primordial de la socialización, asegurando, por un lado, la lealtad de sus miembros y, por otro lado, garantizando la incorporación del sentido del interés colectivo. A su vez, a través de los valores y normas, las personas interiorizan los niveles de estratificación y de prestigio que prevalecen en la sociedad. Con el transcurso del tiempo, los alumnos hacen suyas las creencias de una selección justa y legítima basada en criterios y procedimientos racionales.

La escuela tiene dos funciones fundamentales: una función de socialización que consiste en transmitir los valores, los principios morales y las normas de la sociedad y la función de selección que sitúa a cada uno en una posición social determinada. Ante el auge de las demandas de la economía en una sociedad del conocimiento, la escuela, además de adaptar su oferta docente, tiene que gestionar lo mejor posible las reservas de talento. Para ser eficiente, la selección practicada por el sistema educativo tiene que aparecer como justa y legítima. Esta teoría se ubica en un contexto determinado donde la educación aparece como una inversión rentable tanto para los individuos como para la sociedad. La escuela se convierte en una institución sinónimo de autonomía de las personas y de progreso social.

## La visión marxista

A pesar de compartir con el funcionalismo una visión integrada y funcional de la escuela, el marxismo insiste tanto sobre los conflictos como sobre la finalidad del sistema educativo: el mantenimiento de las desigualdades sociales y del orden social. En este sentido, lejos de ser una institución que promueve los valores del conjunto de la sociedad, la escuela privilegia los intereses y principios de la burguesía. El sistema educativo no es un instrumento de progreso social y de autonomía individual sino un mecanismo de control social y de reproducción de las clases sociales. Para el marxismo, la escuela es una herramienta ideológica al servicio del Estado puesto que distingue a las personas para que puedan ocupar puestos determinados en el sistema productivo. Transmitiendo los conocimientos y las referencias culturales de la burguesía, favorece a las clases dominantes. En otras palabras, la teoría marxista establece una relación directa entre el sistema productivo y la escuela o, si se prefiere, entre la infraestructura económica y la superestructura cultural.

Baudelot y Establet son los principales representantes de esta corriente a través de sus libros: *L'école capitaliste en France* (1971) y *L'école primaire divise* (1975). Si el sistema educativo se presenta como único, neutral, igualitario y meritocrático, en realidad, divide a los alumnos en función de sus orígenes sociales, orientándolos hacia las clases altas o populares. Para ello, existen dos redes, por un lado, los que acuden a la universidad y a las escuelas universitarias, los cuales se convierten en los directivos que necesita el sistema capitalista para dirigir a las empresas y administraciones, y, por otro lado, los que acceden a la formación profesional y a la enseñanza primaria y secundaria, que se transformarán en trabajadores de la industria y del sector servicios. El reparto entre estas dos redes se establece a partir de la enseñanza primaria, entre otras cosas, por la mediación del aprendizaje de la lectura, porque los hijos de agricultores y obreros tienen más dificultades y están psicológicamente estigmatizados. De esta forma, las diferencias de clase se convierten en diferencias educativas.

Esta teoría ha sido criticada tanto desde el punto de vista teórico como metodológico porque simplifica la realidad y se limita al análisis estadístico. Efectivamente, existe una clase intermedia entre la burguesía y el proletariado, que se denomina pequeña burguesía o clase media, que constituye, hoy en día, el componente principal de la sociedad francesa. Así mismo, las estadísticas no hacen aparecer la diversidad y la complejidad de la situación y pueden ser malinterpretadas en función de las variables que se elijan y del número de categorías sociales que se distinguen. Además, estos sociólogos realizan una distinción artificial entre directivos y trabajadores, intelectuales y manuales, alumnos de la enseñanza general y de la formación profesional. Por último, adelanta la función de reproducción del sistema educativo sin precisar sus mecanismos y el papel que juega la escuela en este proceso.

Para comprender los planteamientos de Baudelot y Establet, conviene recordar que pretenden demostrar la dimensión ideológica del discurso pedagógico. Quieren poner de manifiesto que, lejos de liberar al individuo y de permitir su promoción social, la escuela es una máquina de selección.

Los sociólogos americanos Bowles y Gintis (1977) tratan de precisar y de enriquecer el modelo teórico inicial. Según ellos, el sistema educativo difunde la ideología meritocrática-

tecnocrática, según la cual la división del trabajo se fundamenta en una racionalidad que privilegia la eficacia y la equidad. Dicho de otra forma, selecciona a los individuos en función de la competencia y del mérito a través de los exámenes. En este sentido, si en las carreras menos prestigiosas se aprende a respetar las reglas y a obedecer a los superiores jerárquicos, en las mejores carreras se valora la creatividad, la autonomía y el espíritu de mando.

## **El pensamiento moderno**

### **El estructuralismo genético**

Precisamente, una nueva corriente representada por Bourdieu trata de poner de manifiesto los mecanismos de la reproducción social en el sistema educativo. Conforme se autonomiza el sistema educativo, este goza de valores, normas y referencias propias, desarrollando mecanismos específicos de selección y de reproducción de las desigualdades sociales que están más vinculadas a la cultura que a la economía.

Weber subraya que las relaciones de poder duran si gozan de una justificación simbólica de forma que las personas consideren su situación como comprensible y legítima. Confiere cierto sentido a las desigualdades sociales e instaura un sistema de jerarquización y de clasificación. Ello permite que la selección de la escuela y la ocupación de ciertos cargos aparezcan como normales. En este sentido, el sistema educativo no selecciona a los mejores, sino que elige a los que se someten a los criterios impuestos por la clase dominante, de modo que el sistema educativo practique más la cooptación que la competencia. No es de sorprender que los mejores alumnos sean simultáneamente herederos.

Precisamente, en *Les héritiers* (1964), Bourdieu y Passeron elaboran una teoría de la dominación y de su legitimación. Según esta perspectiva, la escuela desempeña un papel fundamental en este proceso de legitimación. Demuestran estadísticamente que los hijos de agricultores y obreros tienen menos probabilidades de acceder a la Universidad y de conocer el éxito escolar que los hijos de médicos, profesores de universidad o de directivos de empresas. Estas diferencias resultan sobre todo de razones socioculturales, teniendo en cuenta que, además de disponer de un capital cultural superior, las clases favorecidas gozan de una cultura heredada que es discriminante en el éxito escolar.

La herencia cultural tiene varios aspectos. En primer lugar, los herederos gozan de un mejor manejo de los instrumentos intelectuales gracias a los intercambios lingüísticos, culturales y sociales que tienen lugar en sus entornos familiares. Así, el hijo de un abogado, un alto funcionario o un empresario tiene más probabilidades de aprender de manera precoz a hablar, leer y escribir que un hijo de obrero. Bourdieu y Passeron ponen de manifiesto que las clases altas disponen de un *ethos* o cultura de clase compuesto por valores, normas e ideas que, una vez incorporados por las personas, se convierten en *habitus*. Éste es una disposición duradera que confiere cierta homogeneidad y coherencia a las prácticas, conductas y acciones de las personas.

El *habitus*, aparece especialmente a través del sentido práctico y en las maneras de ser, pensar, hablar, vestir y andar.

El *habitus* supone una interiorización de las condiciones objetivas en las que se encuentra el alumno, de forma que los individuos sólo perciben y aspiran a lo que pueden conseguir. Los comportamientos y las conductas escolares y la importancia que se confiere al sistema educativo para elevarse socialmente están condicionados por las posibilidades objetivas de conocer el éxito durante la trayectoria escolar. Dicho de otra forma, los buenos alumnos creen más en la dimensión meritocrática de la escuela que los que fracasan en ella. A las diferencias de competencia y de capacidad se suman diferencias de motivación y de sentimiento de competencia.

El sistema educativo no toma en consideración los distintos *habitus* y privilegia algunos de ellos, de forma que, ante un amplio público, sólo los que son herederos pueden comprender lo implícito. Por tanto, se puede hablar de una pedagogía invisible. Más allá, los profesores consideran que los estudiantes deben manejar la cultura libre, compuesta por ejemplo por la lectura de la literatura, la visita de los museos, la asistencia a espectáculos de danza y de teatro o la visión de películas, sin enseñarla. No obstante, únicamente los herederos gozan de esta cultura gracias a sus familias. En este sentido, el sistema educativo transforma los conocimientos, las referencias culturales, las formas de ser y de hablar en ventajas escolares. Por el contrario, los alumnos provenientes de las clases populares, además de tener que hacer un esfuerzo adicional para aprender todo lo que sus familias no les han inculcado, viven una situación de aculturación. En definitiva, las desigualdades ante la escuela continúan porque el sistema escolar no reconoce las diferencias socioculturales de los alumnos.

Para conocer el éxito escolar y mantener la legitimidad del sistema educativo, es primordial mantener la “conspiración del silencio”. La escuela tiene que demostrar que sus mecanismos de selección son justos y obedecen a una racionalidad indiscutible. Pretende elegir a los mejores de forma neutral en función de sus capacidades intelectuales y distribuye títulos que tienen un valor determinado en el mundo laboral. En este sentido, el sistema educativo naturaliza lo social, transformando las desigualdades socioculturales en diferencias de capacidad, a pesar de que investigaciones como las realizadas por Bourdieu y Passeron, demuestran que las capacidades de los alumnos obedecen más a factores socioculturales que a razones biológicas. Para Accardo, “en una democracia, la aristocracia tiene el aspecto de la meritocracia”.

La cultura transmitida por el sistema educativo se presenta como legítima, objetiva e indiscutible, a pesar de ser arbitraria y eminentemente social. La tradición cultural es selectiva y conviene no olvidar que esta selección, que aparece como apropiada y de buen gusto, es el fruto de una relación de fuerzas. La imposición de esta arbitrariedad cultural privilegia la transformación progresiva y oculta de los alumnos en lugar de elegir la vía de la propaganda. A través del aprendizaje de determinados conocimientos, los alumnos interiorizan ciertos valores y reglas morales así como unas formas de interpretar la realidad y de comportarse, es decir un “currículum escondido”. Su eficiencia aumenta con la prolongación de la estancia en el sistema educativo y traduce una relación de poder. Pero, su eficacia implica que no aparezca como tal, sino como un sistema neutral donde unos profesores competentes imparten clases a alumnos similares para que aprendan conocimientos legítimos y cuyas capacidades son evaluadas a través de un sistema de selección basado en principios meritocráticos.

Ante esta situación, Bourdieu y Passeron proponen una pedagogía racional que ofrece una enseñanza sistemática y metodológica de las actitudes y de los conocimientos implícitos que conviene incorporar para conocer el éxito escolar.

### **La crítica de este planteamiento**

Las teorías de la reproducción han generado un intenso debate entre los sociólogos de la educación. Las críticas se centran en la falta de consideración por la historia y el cambio así como en el determinismo excesivo y la ausencia del actor.

Por una parte, el modelo de la reproducción supone que la obtención de títulos es esencial para los alumnos puesto que determina en gran medida su futuro estatus social. No obstante, la relación entre el título y el estatus es probabilista porque no existe una total adecuación entre la formación de los jóvenes y los puestos de trabajo disponibles. En este sentido, se plantea la cuestión de la ubicación histórica de este modelo. Passeron reconoce que la jerarquización a través del sistema educativo no ha sido siempre una realidad. Por ejemplo, si en el siglo XVIII, la posición social de un individuo está determinada por el nacimiento, de modo que la cultura no tenga la más mínima relevancia, en el siglo siguiente, las diferencias sociales se reducen, poniendo de manifiesto las competencias y cualidades personales, lo que favorece el desarrollo de la ideología meritocrática. Durante el siglo XX, ha sido esta ideología la que ha ido cobrando fuerza.

Así mismo, surge la cuestión ¿la cultura escolar existe una vez por todas o cambia en el tiempo? Las normas culturales, que aparecen como universales y permanentes, juegan un papel de clasificación social en la medida en que su legitimidad no está cuestionada y el cumplimiento de estas normas está reservado a una minoría. Si todos los alumnos aprendieran el latín en clase, esta asignatura no jugaría un papel distintivo, perdiendo su interés. La historiografía nos demuestra que existen conflictos y relaciones de poder entorno a las normas culturales y a la cultura legítima así como procesos de legitimación y de deslegitimación. Si las normas cambian de manera repentina, la cultura dominante pierde su legitimidad ya que aparece como arbitraria.

Por otra parte, las teorías de la reproducción se han alejado de la realidad cotidiana de la escuela, de los actores que la componen y de sus interacciones, proponiendo una imagen pasiva y homogénea de los profesores, alumnos, administrativos y padres. Ello ha provocado una desmovilización de la comunidad educativa y una reacción de algunos sociólogos. Así, a partir de la década de los 80, sociólogos como Giroux han insistido sobre los fenómenos de resistencia, demostrando que las actitudes de los alumnos no se corresponden necesariamente con las expectativas de los docentes. Traducen una resistencia de los jóvenes ante el esfuerzo de imposición de la cultura escolar, que pueden llevarlos incluso a desarrollar una contra-cultura. Por ejemplo, los alumnos cuyos padres son obreros no admiten que el trabajo intelectual sea más valorado que el trabajo manual y no quieren someterse a la disciplina escolar. Valorando ciertas dimensiones originales del mundo laboral, familiar y amistoso, crean conocimientos informales que les permiten oponerse al modelo dominante.

Sin embargo, la lógica de la resistencia se construye alrededor de la reproducción puesto que, criticando la escuela, se cortan del conocimiento y renuncian a conocer una promoción social. Los teóricos de la resistencia han querido demostrar la dialéctica existente entre la función macro-sociológica y la autonomía individual que se manifiesta en un nivel micro-sociológico. Esta corriente precisa la teoría de la reproducción y subraya las diferencias y la complejidad de los comportamientos tanto de los alumnos como de los docentes, constituyendo una transición hacia un nuevo paradigma.

A su vez, esta visión pone de manifiesto los límites de la correspondencia entre la estructura social y el sistema educativo. Los constructivistas y los sociólogos próximos a la etnometodología subrayan el hecho de que las instituciones que aparecen como inamovibles son en realidad el fruto de los intercambios sociales. En este sentido, las estadísticas y las regularidades son la consecuencia de los comportamientos de los actores así como de los significados y de los criterios de clasificación. Para la etnometodología, aparece claramente que, al abrir la “caja negra” y al analizar las interacciones, es posible comprender la manera según la cual se elabora la realidad social.

Por ejemplo, en un examen oral, el éxito del alumno depende de tres factores: 1) la interpretación del trabajo exigido al alumno y la respuesta que espera el docente, 2) la interpretación de las repuestas consideradas como positivas y 3) la interpretación de las interacciones que se producen durante el examen porque cada uno trata de comprender los comportamientos, las actitudes y las palabras del otro. Así mismo, a la hora de definir el alumno con dificultades de aprendizaje y de precisar el nivel de los alumnos, los docentes utilizan criterios múltiples y cambiantes. Una vez constituidos, estas categorías devienen inamovibles y se considera con toda normalidad que el tercio del alumnado es de nivel alto, otro tercio de nivel medio y el último tercio de nivel bajo.

Hoy en día, se valoran las situaciones, las interacciones y los procesos, colocando el análisis en un nivel micro-sociológico, lo que permite poner de manifiesto lo que ocurre en la “caja negra”. Y los que se han esforzado para integrar los niveles micro y macro-sociológicos, han caído siempre en la causalidad sistémica que va desde el sistema educativo hacia el alumno. Las teorías constructivistas han puesto patas arriba el modelo de la reproducción, afirmando que el funcionamiento de la escuela sólo puede comprenderse a través de las acciones, actitudes e interacciones diarias de los individuos. Estos enfoques se centran en el actor puesto que su comportamiento, en lugar de deducirse de sus características sociológicas, es el fruto de su percepción de la realidad y de sus vivencias.

### **El individualismo metodológico**

El cambio de paradigma no se ha producido sin generar intensos debates. Berthelot (1982) subraya el “efecto de cierre” de las teorías de la reproducción, puesto que afirmar que la escuela reproduce, supone caer en una visión finalista del sistema educativo. Si el objetivo de la escuela es reproducir las desigualdades sociales, no es necesario estudiar el funcionamiento del sistema educativo, las estrategias de los actores, sus recursos y las oportunidades con las que se

encuentran. En realidad, tanto los docentes como los alumnos y los padres tratan de utilizar la escuela en función de sus intereses para optimizar sus recursos. Los padres, a través de la elección del centro, de la clase y de las asignaturas, sobre todo las optativas, quieren optimizar la trayectoria escolar de sus hijos, de modo que el sistema educativo es menos el fruto de las estructuras y del funcionamiento que de las estrategias elaboradas y de las acciones puestas en marcha por los actores de la comunidad educativa.

A su vez, Boudon y posteriormente Berthelot se han interesado por los actores del sistema educativo a partir de una crítica de las tesis de Bourdieu y Passeron sobre la finalidad de la escuela. Aún reconociendo la existencia de ciertos comportamientos de las clases favorecidas, que tratan de instrumentalizar el sistema educativo para reproducir las desigualdades sociales y conservar así su posición dominante, Boudon considera que no es necesario pasar por el nivel macro-sociológico para comprender las regularidades sociales, ya que son la consecuencia de numerosos comportamientos individuales. Piensa que el análisis sociológico tiene que empezar por los actores porque la explicación de un fenómeno social implica la reconstrucción de las motivaciones de las personas.

En el sistema educativo, por ejemplo, los individuos toman decisiones basándose sobre una racionalidad limitada, es decir que no tienen un conocimiento de todos los parámetros, sino que tratan de tomar la mejor decisión posible a partir de la información disponible. En este sentido, la comprensión de las conductas educativas supone pensar que un alumno y sus padres eligen su orientación tras realizar un cálculo coste-beneficio, teniendo en cuenta toda una serie de variables. Se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuales son las ventajas económicas, sociales y psicológicas de esta opción? ¿Que riesgos de desempleo y/o de precariedad conlleva esta decisión? Además, no hay que olvidar que el actor se sitúa en un contexto determinado, de forma que la decisión de ir a la universidad generará más beneficios para un alumno cuyos padres sólo tienen estudios secundarios que para un estudiante cuyos padres son ingenieros.

Si, en teoría, todos los alumnos gozan de la misma racionalidad, en realidad, las posibilidades son múltiples porque los individuos eligen opciones razonables tomando en consideración el contexto social y educativo. En este sentido, la escuela no ofrece únicamente una serie de posibilidades de orientación estadísticamente vinculadas a un factor determinado, sino que constituye un punto de referencia en función del cual el actor trata de evaluar las ventajas y los inconvenientes de cada opción. De este modo, el origen social no puede aparecer como el factor explicativo principal de la trayectoria educativa puesto que el hijo de un obrero puede conocer el éxito si vive en un barrio favorecido y cursa sus estudios en un centro de calidad.

Por lo cual, el objetivo de Boudon es conocer las “buenas razones” que se dan a ellos mismos tanto los alumnos como sus padres para privilegiar una opción. No se puede comprender estas elecciones limitándose al modelo de reproducción o aludiendo a la herencia cultural y es imprescindible representarse el sistema educativo como un mercado donde compiten los actores. Boudon quiere comprender las relaciones que mantienen las estructuras educativas con las conductas individuales y como se circula del uno al otro. Se produce un cambio de perspectiva con el paso de la centralidad de la estructura a la primacía de la estrategia individual y de la interacción puesto que el sistema es el fruto de las acciones individuales.

### Una aproximación de las teorías

Con el transcurso del tiempo, se produce un acercamiento de las posturas tanto del estructuralismo genético como del individualismo metodológico. Sobre todo a partir de los años 1980, Bourdieu subraya la dimensión múltiple del *habitus* en la medida en que produce diversas actitudes, prácticas y comportamientos, lo que hace impredecible la actitud de cada actor. Significa que las prácticas individuales gozan de cierta autonomía con respecto al *habitus*. Para ilustrar su pensamiento, Bourdieu utiliza la metáfora del jugador de ajedrez. El buen jugador, una vez que domina completamente las reglas del juego y las estrategias, utiliza la poca libertad de la que dispone para vencer a su rival elaborando estrategias complejas. Igualmente, Boudon pone de manifiesto la importancia de los contextos sociales que constituyen sistemas de coacción que las personas deben tener en cuenta a la hora de elaborar sus estrategias. Más allá, comparten la idea según la cual la reproducción de las desigualdades sociales no se puede atribuir exclusivamente a la escuela y el sistema educativo no es suficiente para democratizar la sociedad. Sin embargo, no se ponen de acuerdo sobre la finalidad de la escuela.

### Las corrientes contemporáneas

Durante los últimos años, la Sociología de la Educación gala ha conocido un notable desarrollo gracias a la multiplicación de las investigaciones empíricas, al abandono de las polémicas ideológicas y a la recomposición teórica. Efectivamente, si los alumnos están socializados en sus familias y aulas, el sistema educativo funciona cada vez más como un mercado donde los estudiantes y sus padres elaboran estrategias para optimizar sus recursos y conocer unas trayectorias escolares sinónimos de éxito. Hoy en día, el autor que conoce el mayor eco es François Dubet. En *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* (1996), este sociólogo, con la colaboración de Danilo Martuccelli, analiza la mutación del sistema educativo y sus consecuencias, demostrando que la transformación estructural de la escuela republicana genera tensiones en los alumnos, los docentes y los padres, obligándolos a realizar un trabajo de reconstrucción para mantener una unidad de sus experiencias.

### La escuela republicana y su mutación

La escuela republicana impulsada por Jules Ferry aparece a algunos historiadores como la época dorada del sistema educativo francés en la medida en que cumple tres funciones: 1) socializar a los alumnos, lo que favorece su integración en la sociedad, 2) preparar los alumnos al mundo laboral y 3) transformar los jóvenes en ciudadanos, es decir en personas críticas, racionales y autónomas. Desde la III República hasta 1960, la escuela ha cumplido sus objetivos gracias a la práctica de la segregación social puesto que, si los hijos de agricultores y obreros terminaban la escuela primaria hasta el *Certificat d'études*, las clases medias y sobre todo altas

continuaban hasta la educación secundaria e incluso la Universidad o las Grandes Escuelas. En este sentido, la trayectoria escolar de los alumnos estaba determinada por su origen social y unos pocos, gracias a las becas, alcanzaban la Universidad. Tanto los obreros como los campesinos no criticaban al sistema educativo porque consideraban que el problema estribaba en la sociedad y no en la escuela. Además, la enseñanza secundaria era un asunto de pocos porque, en la década de los 1950, solamente el 50% de una clase de edad lograba el *Certificat d'études* y únicamente el 6% alcanzaba el bachillerato. En definitiva, la escuela republicana consiguió cumplir sus principales funciones sin demasiadas dificultades gracias a la segregación y al malthusianismo.

Sin embargo, dos transformaciones han precipitado la crisis de la escuela republicana. Por una parte, los alumnos que entran en la escuela, el instituto y posteriormente en la universidad aumentan de manera significativa a partir de los años 1950 y sobre todo en los años 1960, generando una masificación del sistema educativo. Efectivamente, la generación del *baby boom* accede a la escuela, sabiendo que es mucho más numerosa que la anterior. Este proceso continúa durante las siguientes décadas, de modo que el número de estudiantes universitarios pasa de 200 000 en 1964 a más de 2 millones 30 años después. Por otra parte, se observa una democratización y feminización del público escolar, con la irrupción masiva de las chicas en las aulas que se caracterizan por su seriedad y sus buenos resultados escolares así como con la entrada en el sistema educativo de categorías sociales que estaban excluidas hasta entonces. Sobre todo, la instauración del “instituto único” abre la enseñanza secundaria a los hijos de empleados, obreros y agricultores. Por lo cual, nos encontramos ante una realidad que poco tiene que ver con la anterior.

El problema es que estas transformaciones han puesto en entredicho el funcionamiento tradicional de la escuela republicana, ya que sus regulaciones no se adaptan al cambio del público educativo. En primer lugar, el sistema educativo tiene dificultades crecientes para socializar a los alumnos puesto que los actos de incivildad e incluso de violencia asociados a la falta de respeto y de disciplina se multiplican, dificultando la labor de los docentes y despertando la preocupación de la administración pública. En segundo lugar, la escuela tiene cada vez más problemas para preparar los jóvenes al mundo laboral porque el auge tanto del desempleo como de la precariedad no garantiza la rentabilidad profesional de los títulos académicos. El “pacto invisible” que ha prevalecido durante varios decenios se ha roto en la medida en que la implicación en el trabajo escolar y el esfuerzo para lograr títulos no son suficientes para encontrar un empleo y, más aún, para encontrar un puesto de trabajo fijo, interesante y bien pagado. En tercer lugar, ante la angustia que genera un futuro incierto, no se exige al sistema educativo que produzca ciudadanos autónomos, racionales y críticos, sino que forme adecuadamente a trabajadores y a técnicos especializados. En definitiva, la escuela no consigue cumplir sus principales funciones.

### **La experiencia escolar**

El hecho de que el sistema educativo galo no consiga cumplir sus funciones y esté atravesado por lógicas contradictorias, genera tensiones en los principales actores de la escuela, es decir en los estudiantes, profesores y padres. Por un lado, los docentes tienen dificultades

crecientes para impartir clase porque el alumnado es cada vez más numeroso y diverso, no respeta las normas, ni las reglas del trabajo escolar y no está motivado. Más aún, se exige a los profesores que, además de sus tareas docentes, ejerzan como psicólogos, educadores o trabajadores sociales, como si estuviesen capacitados para resolver todos los problemas de la sociedad. Por otro lado, los alumnos soportan cada vez menos el escaso interés y motivación de los docentes, la falta de sentido de los estudios, la exigencia creciente y la competencia superior. A menudo, detrás de las movilizaciones de los estudiantes se encuentra la preocupación ante un futuro incierto y el miedo de conocer una desclasificación social con respecto a sus padres. No saben si encontrarán un trabajo estable y si podrán formar una familia.

Ante esta situación y estas preocupaciones, los actores del sistema educativo tratan de hacer todo lo que pueden para que su experiencia sea la mejor posible, elaborando estrategias, encontrando soluciones y realizando adaptaciones. Puesto que la escuela tiene dificultades de adaptación, a pesar de que cada Ministro de Educación proponga una nueva Ley, cada profesor, administrativo, alumno y padre encuentra sus soluciones gracias a un trabajo permanente. Dubet califica esta actividad diaria y a veces inconsciente de “trabajo del actor”. En este sentido, se puede decir que Dubet hace un esfuerzo para asociar tanto los niveles micro y macrosociológicos como las dimensiones objetivas y subjetivas. A su vez, trata de integrar la diacronía en su análisis poniendo de manifiesto los cambios que conoce el sistema educativo a lo largo de su historia.

## **Conclusión**

Recordemos que esta comunicación se propone estudiar la evolución de la Sociología de la Educación en Francia desde Emile Durkheim hasta François Dubet. A lo largo de su larga y rica historia, la Sociología de la Educación gala ha conocido tres periodos fundamentales. El primero, que va desde principios del siglo XX hasta los años 60, está dominado por la oposición ideológica entre el funcionalismo y el marxismo que, a pesar de sus divergencias, comparten una misma representación de la educación donde prevalece el sistema, la permanencia y la integración.

La segunda fase, empieza con una nueva visión que intenta, por una parte, asociar las contribuciones del marxismo y del estructuralismo con una nueva lectura de los clásicos y, por otra parte, realizar un esfuerzo que ponga de manifiesto la importancia del actor, de su racionalidad y del cambio. Las discusiones enfrentan a Pierre Bourdieu, partidario de la teoría de la reproducción y creador de nuevos conceptos como los de *ethos*, *habitus*, campo o capital, y a Raymond Boudon, fundador del individualismo metodológico que subraya la centralidad de las estrategias elaboradas por los actores en función de sus recursos y de las oportunidades presentes.

El tercer periodo se inicia en la década de los 90 y se caracteriza por la voluntad de varios autores, entre los cuales se encuentra François Dubet, de recomponer la Sociología de la Educación entorno a nuevos conceptos como el de experiencia escolar. Trata de asociar los niveles macro y microsociológicos, compaginando un análisis de la mutación del sistema

educativo con un estudio psicosociológico de la forma en la que los alumnos, profesores y padres viven esta situación y tratan de resolver los problemas concretos que plantea dicho cambio.

### **Bibliografía**

- Ballion. R., *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock, 1982.
- Baudelot. C., Establet. R., *L'école capitaliste en France*. Paris, Seuil, 1971.
- Baudelot. C., Establet. R., *Allez les filles!* Paris, Seuil, 2006.
- Boudon. R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, 1973.
- Bourdieu. P., Passeron. J-C., *Les Héritiers: les étudiants et leurs études*. Paris, Minuit, 1964.
- Bourdieu. P., Passeron. J-C., *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 1970.
- Debarbieux. E., *La violence en milieu scolaire*. Paris, ESF, 1999.
- Dubet. F., *Les lycéens*. Paris, Seuil, 1991.
- Dubet. F., Martuccelli. D., *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil, 1996.
- Durkheim. E., *Education et Sociologie*. Paris, PUF, 1922.
- Durkheim. E., *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1938.
- Duru-Bellat. M., Zanten. A. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin, 1999.
- Lelièvre. C., *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris, Nathan, 1990.
- Ozouf. J., Ozouf. M., *La République des instituteurs*. Paris, EHESS, Seuil, 1992.
- Prost. A., *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, Armand Colin, 1968.
- Prost. A., *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris, PUF, 1986.

Thélot. C., *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale*. Paris, Dunod, 1982.

---

Fecha de recepción: 01.12.2008 Fecha de evaluación: 05.01.2009 Fecha de publicación: 15.5.2009

## RECENSIONES

### La reforma de la enseñanza media en Brasil

Francesc J. Hernández<sup>1</sup>

Jean Mac Cole Tavares Santos: *De Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre. Entre marasmos, apropriações e resistências escolares*, Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 2008. . ISBN 978-85-7282-278-7.

La Unión Europea, con sus 27 Estados miembros, tiene una superficie equivalente al 55% de Brasil. Ese dato permite vislumbrar la dimensión y complejidad de la realidad brasileña, ante la que no cabe ninguna simplificación. Una de sus regiones, la Nordeste, reúne a 50 millones de personas, de una gran diversidad étnica, en una superficie equivalente a 50 veces Cataluña. Los nueve Estados federales que la componen están atravesados por áreas bien distintas: el cordón de mata atlántica que corre sobre el litoral y donde se ubican las capitales de los Estados, el gran interior árido (el *sertão*) y las zonas de transición entre ambas (el *agreste*, con algunos núcleos comerciales) y con la región amazónica. La variedad de entornos y personas está descrita en las novelas de Jorge Amado. A pesar de ello, la población nordestina comparte un sentimiento de identidad, que se expresa en representaciones de *cangaceiros* y canciones de *forró*, como *Asa branca* (ala blanca, esto es, paloma), de Luiz Gonzaga, que habla de la dureza de la vida en el *sertão*. Un entorno hostil, una sangría migratoria a las megalópolis de Río de Janeiro y São Paulo, y una débil industrialización explican que la Región Nordeste presente tradicionalmente una situación social y educativa precaria. No parece casualidad que precisamente allí Paulo Freire, natural de Recife, la capital de Pernambuco, en el centro de la región, ideara su método alfabetizador con pretensión emancipadora. Aún hoy en esa región se registran las tasas de escolarización más bajas. Por ejemplo, la población mayor de 10 años presenta una media de 5,4

---

<sup>1</sup> Universitat de València.

años de estudio, frente a los 6,7 del conjunto del país (dato que tomo del *Annário Qualificação Social e Profissional, 2006*). Si bien el analfabetismo remite y se ha hecho un esfuerzo considerable para garantizar una educación básica a la población infantil durante los gobiernos de F. H. Cardoso y Lula, el escaso porcentaje de universitarios y su composición social indica que la enseñanza secundaria se presenta como un sistema problemático, la auténtica clave de la cuestión educativa.

Jean Mac Cole Tavares Santos ha dedicado su tesis doctoral al estudio de la enseñanza media en la Región Nordeste, una parte de la cual ha sido publicada recientemente con el título *De Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre*, y con el significativo subtítulo: «Entre marasmos, apropiaciones y resistencias escolares». Jean Mac Cole ha ejercido de profesor de secundaria y se ha doctorado en Educación. Ha realizado sus estudios y ha desempeñado actividad profesional en distintos Estados del Nordeste (Ceará, Paraíba, Rio Grande del Norte, etc.), por lo que reúne las condiciones para percibir la trascendencia del tema y enfrentarse a él. En su libro, en general, describe la enseñanza media cruzada por dos fenómenos: un aumento considerable del alumnado y una serie de modificaciones normativas. Aunque su texto es comedido aportando datos, los números son suficientemente contundentes. Entre el curso de 1995 (recuérdese que en el Hemisferio Sur año y curso vienen a coincidir) y el de 2004, las matrículas en enseñanza media han pasado de 5 a 9 millones de alumnos. En la Región Nordeste el crecimiento ha sido relativamente mayor: de 1,1 a 2,6 millones de alumnos. Este aumento ha sido acompañado de una pluralidad de normas, disposiciones y organismos, que además se complican por la diversificación de competencias educativas entre las instancias federales (del gobierno central), estatales (de los Estados o comunidades autónomas) y municipales; una diversificación que en el caso brasileño resulta parte de la solución y, en algunos casos, del problema.

La metodología que adopta la investigación de la que da cuenta el libro es doble. Por un lado, en la primera parte del libro, Jean Mac Cole realiza un análisis de discurso de las nuevas disposiciones. Diseciona los procedimientos por los que las reformas pretenden autolegitimarse y establecer consensos sociales que las hagan efectivas, desde la simbología escogida hasta los dispositivos de publicidad. Se suma así a una amplia bibliografía sobre la retórica de la calidad. Esa primera aproximación se completa con otra, en la segunda parte del libro, en la que se elaboran entrevistas al profesorado, y es en esa confrontación donde el libro realiza, pienso, su mayor aportación, indagando el camino «entre lo que determina la ley y su aplicación en el aula concreta». Para ilustrar «*esse outro lado, o lado da escola, o lado do aluno*», Jean Mac Cole elige, de manera acertada, una serie de centros del interior del Estado de Ceará, de la zona de *sertão*. Es ahí, en el final de la cañería normativa, donde emergen con contundencia las rutinas, las carencias, los cansancios... Ceará es un Estado intermedio del Nordeste, y por ello apropiado para dotar de significatividad a la investigación. Tiene una población semejante a la de Cataluña, pero con una superficie cinco veces mayor. Su alumnado de enseñanza media ha pasado, en el período mencionado anteriormente (1995/2004), de 150.000 a 400.000 estudiantes (por tanto, un incremento mayor al del conjunto del Brasil o la región nordestina. Además, Jean Mac Cole adoptó la precaución metodológica de familiarizarse con formas distintas de enseñanza media (y en ese sentido ha realizado estancias en España, visitando diversas comunidades, en las ha desarrollado un programa exhaustivo de conocimiento de nuestros centros de secundaria).

Ese doble análisis, del discurso de las disposiciones y de la realidad de las posiciones, es el que fundamenta las conclusiones del trabajo de Mac Cole: la reforma propuesta por las autoridades no sólo no contribuye a mejorar la escuela pública, sino que incluso, en algunos

casos, puede profundizar sus problemas históricos. Las brechas que abre la enseñanza básica, las ahonda la media. En el plano curricular, la reforma se traduce en sobrecarga para los docentes que, unida a la falta de recursos y capacitación, desemboca en desánimo –una desnutrición e inmovilidad sugeridas por la noción de «marasmo» del subtítulo–; tampoco resultan efectivas las reformas en los órganos de gestión y participación –apropiaciones y resistencias–. En síntesis, una reforma que se aplica de manera parcial, precaria en su financiación y dislocada del contexto educativo real. En definitiva, Jean Mac Cole ilustra la distancia entre las reformas formales y las reales, lo que no es marginal cuando las reformas formales se suceden ininterrumpidamente. Así pues, el lector puede encontrarse con una sociología de la reforma educativa que se acaba organizando una sociología del profesorado y, más allá, una sociología de la educación y una sociología en definitiva.

**De la popularidad de una estética anti-escuela entre los adolescentes británicos como respuesta a la presión por el logro y el credencialismo**

Delia Langa Rosado<sup>1</sup>

C. Jackson: *Lads and Ladettes in School, Gender and fear of failure*. Maidenhead, Berkshire, Open University Press, McGraw-Hill Education, 2006, 176 pp. ISBN 0-335-21770-2

El trabajo que presentamos resulta una aportación de gran interés por sus conclusiones, por su abordaje teórico y metodológico, y por el contexto en el que se realizó y las similitudes que éste no deja de tener con el nuestro. En un mundo de tantas y tan importantes transformaciones, la construcción de identidades escolares, juveniles y de género resulta sin duda una temática apasionante. Los referentes de las generaciones anteriores no siempre constituyen un apoyo, sino que, al contrario, a veces más bien son un lastre que es preciso soltar para adaptarse a los nuevos tiempos. No obstante, sólo acercándose a la realidad empírica puede constatararse en qué grado se da una u otra cosa y qué formas concretas adoptan estos procesos. Esto es justo lo que hace obra de Jackson. En concreto es un trabajo que mira cómo los jóvenes alumnos de secundaria dan forma a su subjetividad en un sistema educativo cada vez más competitivo y centrado en los logros escolares; y cómo también a través de estos procesos se manifiestan otros más sutiles de producción de desigualdades en el campo escolar. A su vez, se trata de una investigación que enfatiza el hecho de que las relaciones sociales entre los grupos de iguales son un nivel importantísimo para describir la vida de los institutos y constituyen una base a tener muy presente para acercarse a la construcción de las identidades escolares y de género de los estudiantes.

Jackson, en *Lads and Ladettes in School, Gender and fear of failure*, sitúa explícitamente sus conclusiones en un contexto educativo como el británico en el que dice predomina una cultura de los resultados, del rendimiento. Las legislaciones educativas de los 80 y 90, señala la autora, han llevado a una creciente importancia del marketing en la educación, a un clima de gran competencia entre centros y, en relación con todo ello, a un discurso en el que se enfatiza

---

<sup>1</sup> Universidad de Jaén. [dlanga@ujaen.es](mailto:dlanga@ujaen.es)

enormemente el papel las “elecciones” de las familias. Todo esto se concreta en una gran presión sobre los alumnos para que tengan éxito o al menos no fracasen académicamente. En este país, por otra parte, a partir del trabajo de P. Willis (1977) *Aprendiendo a trabajar*<sup>2</sup>, el tema de la “laddishness” (la cultura anti-escuela de los colegas) en relación con el fracaso escolar, especialmente aplicado a los chicos, constituye una importante preocupación para todos los agentes implicados en el sistema educativo.

La investigación de C. Jackson fue llevada a cabo con un doble abordaje cualitativo y cuantitativo por medio tanto de entrevistas como de cuestionarios a alumnos, chicos y chicas, de 13-14 años, y a maestros de ocho institutos. A partir de las narrativas de los estudiantes la autora constata, en efecto, cómo éstos son plenamente conscientes de la importancia del éxito académico y de las consecuencias futuras de la obtención de credenciales. Este clima, sin embargo, puede conseguir un efecto paradójico en la valoración que hacen algunos estudiantes del esfuerzo y el trabajo en la escuela. De hecho, junto a las demandas escolares, también se aprecia cómo los jóvenes tienen que vérselas con otro tipo de exigencia: la de ser aceptados por sus iguales teniendo que adherirse para ello a determinados modelos de popularidad. Parece que el mostrar desinterés hacia lo académico se dibuja como un elemento de aceptación entre sus compañeros, lo que entronca con determinados comportamientos anti-escuela (“laddish”) que se dan entre los chicos, pero también cada vez más entre las chicas, en consonancia con nuevas visiones de feminidad. Obviamente esto entra en contradicción con la prevalencia de un discurso que valora altamente la obtención de credenciales escolares, por lo que los estudiantes han de saberse manejar en esta ambivalencia para sobrevivir en un sistema tan competitivo.

El análisis estadístico de los datos del cuestionario, por su parte, confirma que entre los jóvenes no está de moda el trabajo escolar, así como la extensión de este fenómeno tanto entre chicos como entre chicas, y entre las distintas clases sociales y todos los tipos de centros educativos de la muestra. Es una realidad que se aprecia en todas las minorías étnicas, con la excepción –señala la autora- de la minoría asiática.

Jackson va a entender el escaso ascenso de lo académico como la construcción de una excusa que les sirve a los estudiantes para proteger su autoestima de posibles fracasos escolares y a la vez para evitar no ser reconocido por sus iguales. Considera la autora que muchas de las manifestaciones anti-escuela en realidad responden a este tipo de estrategias: el rechazo o la indiferencia hacia las prescripciones escolares, o al menos la expresión pública de ellos, no constituyen sino una excusa para justificar un posible fracaso. Así entendidas los comportamientos “laddish” pueden resultar atractivos tanto a buenos como a malos escolares (además, puntualiza, lo que significa éxito o fracaso es muy subjetivo relativo y ahí la clase social puede decir mucho). Conductas como el presentarse a uno mismo como mal estudiante, no interesado por la escuela, pueden servir como justificaciones ante los demás e incluso ante uno mismo de unos reales o futuribles bajos rendimientos. En otros casos, estas mismas expresiones

---

<sup>2</sup> En la actualidad existe un debate muy interesante, en el que obviamente se enmarca el libro que aquí se presenta, sobre si el fenómeno identificado por P. Willis es ahora menos específicamente blanco y de clase obrera, o al menos se ha popularizado también entre las clases medias y entre diversos grupos étnicos, como sugieren Francis 1999; Archer, 2003, 2005; Power et al., 2003, y la propia Jackson 2003.

pueden ayudar a obtener buenos resultados, pero salvando el inconveniente de parecer “empollón”, en tanto que las buenas notas pero sin esfuerzo serían valorados como un mérito, una genialidad.

En ocasiones una estrategia defensiva puede concretarse en esconder el hecho de que se esfuerza uno en las tareas escolares, por ejemplo, trabajando en ellas sólo en casa, pero contrarrestándolo con cultivar activamente una imagen de desafección por lo académico. Otras estrategias más indirectas pueden ser demostrar ante los amigos que, aunque se trabaje académicamente, uno es suficientemente sociable fuera de la escuela. Aquí el factor tiempo es muy importante y el poseer determinado tipo de recursos hace que unos estudiantes se vean más favorecidos que otros. Por ejemplo, aquellos que disponen en su casa de internet, libros, etc. pueden más fácilmente hacer sus deberes. Por otro lado, aquellos que consiguen ser considerados “guay” por el tipo de ropa y bienes de consumo que poseen y/o por tener un físico atractivo, pueden contrarrestar más fácilmente el efecto de la impopularidad de su dedicación escolar. Todo ello, en definitiva, apunta a un ideal de alumno de clase media, heterosexual y blanco que hace que sea un determinado tipo de estudiante el que cuente con más recursos para equilibrar las demandas tanto académicas como sociales y además aparentemente de un modo natural, nada esforzado. Sin duda estas conclusiones de Jackson nos hacen recordar el “doble liberalismo de las clases medias” del que hablan Dubet y Martuccelli (1998), que sabe hacer perfectamente conjugables la competencia y la autenticidad. Resulta muy sugerente, pensamos, y queremos destacar, cómo C. Jackson enlaza todos estos complejos procesos de subjetivación de los estudiantes con la temática de la producción y/o reproducción de desigualdades sociales.

En lo que al género se refiere, desde el clásico trabajo de P. Willis, se admite como una dimensión de una masculinidad hegemónica entre los chicos la impopularidad del trabajo escolar, en tanto que es considerado peyorativamente “femenino”. No obstante, si esto es lo que está tras los comportamientos y actitudes anti-escuela de los “colegas” entre los varones, dejaría de explicar el fenómeno para las chicas. Entre éstas, en efecto, empieza a emerger, constata la autora, un nuevo modelo de feminidad que valora el ser una chica viva, asertiva, hedonista, etc. y que en este sentido no aprecia el trabajo académico e incluso manifiesta una explícita oposición a todo lo que puede acercarse a la identidad de la “empollona”. Estos resultados contravienen, por tanto, la difundida imagen, surgida a partir del auge de los discursos feministas, de que las chicas consiguen siempre mejores resultados académicos que los chicos. Jackson confirma la existencia del fenómeno (bastante mediático, por cierto) “ladette”, de sus efectos escolares potencialmente negativos y de que no sólo se da entre las clases más bajas.

Pero no todos los aspectos de la “laddishness” son problemáticos, destaca la autora. El aumento de la confianza y la asertividad entre las chicas es un cambio bastante positivo. Sin embargo, concluye igualmente, el rechazo o la indiferencia hacia el esfuerzo y lo académico en general puede tener consecuencias problemáticas para muchas de las estudiantes. Aunque a corto plazo son para muchas de ellas estrategias doblemente defensivas, en realidad no les ayudan a evitar el bajo rendimiento o el fracaso, e incluso pueden hacer más probable que tengan lugar procesos de autoderrota, hallándose, insiste la autora en el tema de la desigualdad, las escolares de posiciones sociales más bajas en peores condiciones.

Finalmente destacaremos cómo esta investigación, que se acerca a un nivel empírico micro, no deja de prestar atención a los marcos, discursos y estructuras educativas y sociales en los que se incardinan en las experiencias de los alumnos. De ahí lo sugerente de las recomendaciones con las que concluye Jackson. Así propone que los profesores y los centros deberían crear un clima en el que hubiera razones positivas para aprender evitando con ello las estrategias defensivas de los estudiantes. De este modo disminuiría el clima competitivo y volcado en los resultados de las escuelas y en éstas se podrían desarrollar unos ambientes más cooperativos de aprendizaje en que se valorara el esfuerzo y no tanto los logros finales. Queremos subrayar este interés práctico de las conclusiones de la obra en tanto pensamos que es un claro resultado del carácter interdisciplinar de su marco teórico. En efecto, el intento de integración de las teorías sociológicas sobre las identidades escolares en relación con la construcción del género con un abordaje más psico-social, lleva a la autora a situar las motivaciones de los estudiantes en conexión con el nivel más macro de las estructuras y políticas educativas, en las que reclama precisamente cambios que repercutirían en el contexto escolar y las motivaciones de sus agentes.

**Revista de revistas**

***British Journal of Sociology of Education***

Volume 30, Issue 1, 2009

Articles

John Beck: Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession

Ann L. Mullen: Elite destinations: pathways to attending an Ivy League university

Ron Thompson: Social class and participation in further education: evidence from the Youth Cohort Study of England and Wales

Karl Maton: Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building

Peter Bansel; Bronwyn Davies; Cath Laws; Sheridan Linnell: Bullies, bullying and power in the contexts of schooling

Pamela Fisher; Roy Fisher: Tomorrow we live: fascist visions of education in 1930s Britain

Rob Strathdee: Reputation in the sociology of education

Miscellany

Anthony Giddens; Yoshiko Nozaki; Geoffrey Walford: Review symposium

Paul Warmington: Extended review

Review essay

Magnus Haavelsrud: Education, political socialization and extremism

Volume 30, Issue 2, 2009

Doctoral theses

Articles

Hazel Christie: Emotional journeys: young people and transitions to university

Wolfgang Lehmann: University as vocational education: working-class students' expectations for university

Stephen Hay; Cushla Kapitzke: 'Smart state' for a knowledge economy: reconstituting creativity through student subjectivity

Deevia Bhana: 'They've got all the knowledge': HIV education, gender and sexuality in South African primary schools

Martin Ashley: Time to confront Willis's lads with a ballet class? A case study of educational orthodoxy and white working-class boys

Magnus Dahlstedt: Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools

E. Oliver; M. Soler; R. Flecha: Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain

Pam Nilan: The 'spirit of education' in Indonesian Pesantren

Review symposium

Pat Sikes; Hugh Starkey; Raewyn Connell: Citizens for our times? The role of sociology

Extended review

Gill Crozier: Race and education: policy and politics in Britain

Review essay

Patrick Ainley: The knowledge is out there

***Chinese Education and Society***

Volume 41, Number 3 / May - June 2008

Yongling Zhang and Jing Lin: Volunteerism in China (I): National Policies, Student Responses, and Two Case Studies of Self-Organized Volunteer Programs: Guest Editors' Introduction to Part I

Notice of Distribution of the Outline for Promotion Action of Young Intellectuals Participating in the Poverty Relief Project through Science and Technology by the Central Committee of the Communist Youth League and the State Science Commission (June 11, 1997)

Notice on Implementing the Plan of College Graduate Volunteer Service in Western China (2003)

Notice on Organizing College Graduates to Help in Education, Agriculture, Medical Service, and Poverty Alleviation in Rural Areas (2006)

Opinion of the Ministry of Education on Vigorously Promoting Educational Aid Work by Normal University Students during Teaching Internships (2007)

Wang Zeng, Yang Fengyong, Zhang Bo: A Survey Analysis of College Student Volunteers in Hebei Participating in the Western China Program

Liu Liang and Li Congying: Investigation and Analysis of Voluntary Service in Western China by Agricultural University Students

Pei Yun: On the Influence of Poverty Relief and Educational Aid on Normal University Students' Specialty Development

Diane Geng: Students Setting out to Alleviate "Poverty of Spirit" in Rural China Found Themselves Transformed: Self-Organized Volunteerism among University Students for Rural Development

Kun Lu: Self-Organized Volunteers in Rural Schools

Volume 41, Number 4 / July - August 2008

Yongling Zhang and Jing Lin: Volunteerism in China II: Implementation, Issues, and Challenges: Guest Editors' Introduction to Part II

Li Zhen: Passion: Burning in the West: An Investigation on College Students' Volunteer Teaching in Western China

Xiang Qiao and Yun A'rong: On Understanding the Movement to Send College Graduates as Volunteer Teachers to Western China

Shanxi Tao Xingzhi: Serving in the Construction of the New Socialist Countryside: An Investigation of the Nine-Year Voluntary Teaching Service of Students from Shanxi Xinzhou Normal College

Yi Yumei: An Analysis of Problems in College Students' Participation in the Western China Program

Ran Yahui and Bao Cuiqiu: A Reflection on the Teaching Practice Through Substitute Teaching Model and Its Implementation

Volume 41, Number 5 / September - October 2008

Yuhong Du and Zhiyong Zhu: Impact Assessment of Education Investment in China: Evidence from the Basic Education in Western Areas Project: Guest Editors' Introduction

Yuhong Du and Yongmei Hu: Student Academic Performance and the Allocation of School Resources: Results from a Survey of Junior Secondary Schools

Ping Du: Factors Influencing Students' Adaptability in School: A Production Function Model and Multilevel Analysis

Zhiyong Zhu: Trade-Offs Between the Top-Down and Bottom-Up School Education Management Models: The Implementation of School Development Planning in Western China

Decheng Zhao, Fujian Zhu, Jun Liu: Practicing Participatory Teaching Methodology in Western China's Rural Areas: Classroom Teaching Observations and Analysis

Xiaofei Liu and Ke Lu: Student Performance and Family Socioeconomic Status: Results from a Survey of Compulsory Education in Western China

Wenyan Liang, Longlong Hou, Wentao Chen: Left-Behind Children in Rural Primary Schools: The Case of Sichuan Province

Volume 41, Number 6 / November - December 2008

Minglang Zhou: Linguistic Diversity and Language Harmony in Contemporary China: Guest Editor's Introduction

Jin Xinghua: Strengthen Applied Research and Strive to Build a Multilingual and Harmonious Sociolinguistic Life

Li Yuming: Humankind's Three Major Language Topics Today and the State of China's Linguistic Life

Shuang Zhang: China's Bilingual Education Policy and Current Use of Miao in Schools

Guljennet Anaytulla: Present State and Prospects of Bilingual Education in Xinjiang: An Ethnographic Perspective

Badeng Nima: The Choice of Languages in Tibetan School Education Revisited

Hu Suhua: Assessment of the Social Functions and Vitality of the Yi Language from the Perspective of its Domains of Use

Bao Yuzhu: A Study of Language Contact and Shift in Harqin of Ningcheng County, Inner Mongolia

***Education and Urban Society*<sup>15</sup>**

Volume 41, No. 3, March 2009

Ingrid Gould Ellen, Katherine O'Regan, and Dylan Conger: Immigration and Urban Schools: The Dynamics of Demographic Change in the Nation's Largest School District

Guilbert C. Hentschke, Michelle B. Nayfack, and Priscilla Wohlstetter: Exploring Superintendent Leadership in Smaller Urban Districts: Does District Size Influence Superintendent Behavior?

Sumi Hagiwara and Susan Wray: Transformation in Reverse: Naive Assumptions of an Urban Educator

Sharon Conley and Ernestine K. Enomoto: Organizational Routines in Flux: A Case Study of Change in Recording and Monitoring Student Attendance

Alexander Williams Chizhik: Literacy for Playwriting or Playwriting for Literacy

Susan Davies Gfroerer: Book Review: Suzuki, L. A., & Ponterotto, J. G. (Eds.). (2008). Handbook of multicultural assessment: Clinical, psychological, and educational applications (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 706 pp. ISBN 0787987034

---

<sup>15</sup> Se ha advertido un error en la referencia a esta revista publicada en el resumen de revistas indexadas (RASE03, p. 98). Los volúmenes 39 y 40 no corresponden a los años 2006 y 2007, sino a los años 2007 y 2008, respectivamente.

Volume 41, No. 4, May 2009

William H. Jeynes: The Relationship Between Bible Literacy and Academic Achievement and School Behavior

Paul R. Williams, Anna Maria Tabernik, and Terry Krivak: The Power of Leadership, Collaboration, and Professional Development: The Story of the SMART Consortium

Judith A. Green: Changing Past Student Discipline Practices to Create a District-Wide Discipline Plan

Angelo Paletta, Cara Stillings Candal, and Daniele Vidoni: Networking for the Turnaround of a School District: The Boston University-Chelsea Partnership

Jason G. Irizarry: Representin': Drawing From Hip-Hop and Urban Youth Culture to Inform Teacher Education

***Race, Ethnicity and Education***

Volume 12, Issue 1, 2009

Heidi Safia Mirza: Plotting a history: Black and postcolonial feminisms in 'new times'

Cynthia Joseph: Postcoloniality and ethnography: negotiating gender, ethnicity and power

Kalwant Bhopal: Identity, empathy and 'otherness': Asian women, education and dowries in the UK

Sara Ahmed: Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists

Uvanney Maylor: Is it because I'm Black? A Black female research experience

Njoki Nathani Wane: Black Canadian feminist thought: perspectives on equity and diversity in the academy

Suki Ali: Black feminist praxis: some reflections on pedagogies and politics in higher education

Gloria Ladson-Billings: 'Who you callin' nappy-headed?' A critical race theory look at the construction of Black women

Ann Phoenix: De-colonising practices: negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education

Book reviews

Annette Henry: *Negras in Brazil: re-envisioning Black women, citizenship and the politics of identity* by, Kia Lilly Caldwell, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press, 2007

Enora R. Brown: *Lose your mother: a journey along the Atlantic slave route* by, Sadiyia Hartman, New York, Farrar, Straus & Giroux, 2007

Cynthia Cole Robinson: *On spiritual strivings: transforming an African American woman's academic life*, by Cynthia B. Dillard, New York, State University of New York, 2007

### ***Sociology of Education***

(American Sociological Association)

Volume 82, Number 1, January 2008

Downey, Douglas B.; Ainsworth, James W.; Qian, Zhenchao: Rethinking the Attitude-Achievement Paradox Among Blacks

Herman, Melissa R.: The Black-White-Other Achievement Gap: Testing Theories of Academic Performance Among Multiracial and Monoracial Adolescents

Kelly, Sean The Black-White Gap in Mathematics Course Taking

Bennett, Pamela R.; Lutz, Amy: How African American Is the Net Black Advantage? Differences in College Attendance Among Immigrant Blacks, Native Blacks, and Whites

### ***Vulnerable Children and Youth Studies An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care***

Volume 4 Issue 1 2009

Review Article

Caroline Kuo; Don Operario: Caring for AIDS-orphaned children: A systematic review of studies on caregivers

Original Articles

André Gagnon; Simon I. Davidson; Philip N. Cheifetz; Marc Martineau; Guy Beaucham: Youth suicide: A psychological autopsy study of completers and controls FREE ACCESS

Cyprian N. Maro; Glyn C. Roberts; Marit Srensen: HIV/AIDS education in Tanzania: The experience of at-risk children in poorer communities

Carl D. Sneed; Amy Strachman; Chrystene Nguyen; Donald E. Morisky: The influence of parental monitoring and communication on adolescents sexual behavior and intentions

Joanne Potterton; Aimee Stewart; Peter Cooper; Linda Goldberg; Carrie Gajdosik; Nicole Baillieu: Neurodevelopmental delay in children infected with human immunodeficiency virus in Soweto, South Africa

Martha Alida Olivier; Antoinette Danny Ah Hing: Autistic spectrum disorder (ASD): Parental challenges and strategies

Debra A. Murphy; William D. Marelich; Hortensia Amaro: Maternal HIV/AIDS and adolescent depression: A covariance structure analysis of the 'Parents and Children Coping Together' (PACT) Model

Selvi Vikan; Janet Seeley: Orphans and future livelihoods in Mozambique? The role of the Junior Farmer Field and Life School Programme

Research Article

Katarzyna Chapman; Jane Ogden: A qualitative study exploring how mothers manage their teenage children's diets

***Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation***

29. Jahrgang, Heft 1, 2009

Nauck, Bernhard/Trommsdorff, Gisela, Familienbeziehungen in Russland und Deutschland - Einführung in den Themenschwerpunkt /Family Relationships in Russian and Germany - Introduction to the Main Topic

Klaus, Daniela/Suckow, Jana/Soloveva, Svetlana, Generatives Verhalten und der Wert von Kindern in Ostdeutschland und Russland Fertility Behavior and the Value of Children in East Germany and Russia

Mayer, Boris/Kuramschew, Alexander/Trommsdorff, Gisela, Familienbezogene Werte und Zukunftsvorstellungen in der Adoleszenz: Ein deutsch-russischer Vergleich / Family-related Values and Future Orientation in Adolescence: A German-Russian Comparison

Klug, Tatjana/Mayer, Boris/Sudjin, Sergej/Trommsdorff, Gisela, Intergenerationale Unterstützung. Ein Vergleich russischer und deutscher erwachsener Töchter / Intergenerational Support

Nauck, Bernhard/Saraliewa, Zaretkhan M./Balabanov, Sergey, Sozialer Tausch in den Verwandtschaftssystemen in Deutschland und Russland / Social Exchange in Kinship Systems in Germany and Russia

Manhart, Sebastian, Der Preis der Freiheit. Bildung, Wissen, Organisation / The Prize of Freedom

**Noticias**

**VI CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

La VI CONFINTEA, Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas se celebrará en Belém, Brasil, del 19 al 22 de mayo de 2009.

Más información:

<http://www.unesco.org/uil/en/focus/confintea.htm>

O bien en el blog de Rosá María Torres del Castillo, redactora del Global Report on Adult Learning and Education. El blog se encuentra en:

<http://confinteavi.blogspot.com/>

El informe en:

<http://galeconfintea6.net/>

**XIV CONFERENCIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

Se confirma la celebración en Lleida de la próxima Conferencia de Sociología de la Educación, la número XIV, que se realizará probablemente en el mes de septiembre. Siguiendo el ritmo habitual, en el año 2010 no se celebrará Conferencia de Sociología de la Educación ya que se realizará el Congreso trianual de la FES.

## LA REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, INDEXADA

Recientemente, la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación ha sido indexada en las bases y servidores siguientes:

### DIALNET

[http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo\\_búsqueda=CODIGO&clave\\_revista=11287](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=11287)

### DICE

<http://dice.cindoc.csic.es/resultados.php?vorder=lat&at=35>

(Actualmente ocupa la posición 46 de 173 en Educación)

### LATINDEX

<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=2&folio=17968>

(Actualmente cumple 33 de sus criterios)

## ***Resúmenes y palabras clave de los artículos***

### **J. Ignacio Aguaded y Manuel Fandos: La calidad como praxis. Una garantía de futuro para las empresas de formación**

#### **Resumen**

El debate sobre la calidad en y de la educación es, además de muy interesante, muy complejo.

Este artículo presenta algunos ejes para un debate en profundidad sobre este tema y, además nos propone una visión empresarial. Las empresas de formación como Master-D consideran la praxis concreta de la calidad una garantía de futuro. Un elemento irrenunciable de supervivencia. Para ello nos invita a conocer algunos de los productos multimedia que ha desarrollado.

#### **Palabras clave**

Calidad, educación, enseñanza, on line, enseñanza a distancia, formación abierta, entrenamiento, empresa, cliente.

#### **Abstract**

The debate about quality and training is both very interesting and complex. This article introduces some of the main points for a profound debate about this subject and also presents us with an entrepreneurial point of view. Training companies like Master-D consider the application of specific practices a guarantee of quality for the future. An essential tool for survival. Therefore they present us with some of the multimedia products they have developed.

### Key words

Quality, education, training, open training, e-learning, distance learning, company, client.

### **Steven Brint: El «espíritu colectivo» en el trabajo. Una década en la vida de la sociología de la educación en los Estados Unidos**

### Resumen

El espacio propio reclamado por la sociología de la educación de los Estados Unidos se centra en estudios del rendimiento escolar y del nivel de instrucción en tanto que elementos condicionados por la desigualdad social, los comportamientos de la familia y de los estudiantes, y la organización escolar. Aunque está influida indirectamente por las cuestiones de la política contemporánea, *Sociology of Education* generalmente no se ocupa de manera directa de temas políticos, ya que otras revistas y libros se encargan de ello. Es relativamente silenciosa en la comparación de los sistemas educativos, ya que otras revistas y libros examinan los sistemas educativos desde una perspectiva comparada. Teniendo en cuenta esta división del trabajo intelectual podemos tal vez sentirnos reconfortados, ya que cuestiones importantes dejadas de lado por la sociología de la educación no son totalmente soslayadas por una mente colectiva más amplia que incluye a todas las disciplinas de las ciencias de la educación y sociales y a las revistas vinculadas a estas disciplinas.

### Abstract

The niche space claimed by the U.S. sociology of education focuses on studies of educational achievement and educational attainment as conditioned by social inequality, family and student behaviors, and school organization. Although it is indirectly influenced by contemporary policy issues, *Sociology of Education* typically does not engaged policy directly, because other journals and books examine policy. It is relatively silent on comparison of educational systems, because other journals and books examine educational systems from a comparative perspective. Given this intellectual division of labor, we can perhaps feel comforted that important issues neglected by the sociology of education are not entirely neglected by the larger collective mind, which includes all of the pedagogical and social science disciplines and the journals attached to these disciplines.

**Adriana Aubert y Gregor Siles: Centenario de Ferrer Guardia: historia y sociología de la posibilidad**

**Resumen**

Este año se conmemora el centenario de la ejecución del pedagogo catalán Ferrer Guardia acusado por las autoridades como máximo responsable de la revuelta popular de Barcelona conocida como Semana Trágica. Ferrer Guardia había proyectado en la Escuela Moderna una educación destinada a solucionar los problemas estructurales de la sociedad de su época. Recuperar la memoria de su proyecto educativo nos permite superar la sociología de la educación reproducciónista que es incapaz de ver que hubo escuelas que abogaron por la transformación social. Recobrar a Ferrer Guardia junto a otros personajes que vivieron en su tiempo y que también buscaron soluciones pacíficas ante los conflictos, como Idelfons Cerdá o el poeta Joan Maragall, es plantear la historia como algo no cerrado sino como una posibilidad que desde la sociología y la educación puede ayudarnos en el presente y en el futuro a construir una sociedad mejor.

**Palabras clave**

Ferrer Guardia, historia y sociología como posibilidad, Semana Trágica, coeducación de clases y sexos.

**Abstract**

This year we are commemorating the centenary of the execution of the Catalan pedagogue Ferrer Guardia, accused by the authorities of his time to be the main responsible of Barcelona's popular revolt known as Semana Trágica. In the Escuela Moderna Ferrer Guardia planned an education bounded to solve the structural problems of the society of his time. The process for the recovery of the historic memory will contribute to the overcoming of the reproductionist sociology of education which is incapable to see that there were schools that advocated for social transformation. Rescuing Ferrer Guardia together with other important figures that lived in his time and that also looked for pacific solutions to conflicts -as where Ildelfons Cerdá or the poet Joan Maragall- is considering history not as something closed, but rather as a possibility for Sociology and Education to contribute to build up a better society in the present time and in the future.

**Clue words**

Ferrer Guardia, history and sociology as a possibility, Semana Trágica, class and sexual coeducation.

## Eguzki Urteaga: Las teorías de la Sociología de la Educación en Francia

### Resumen

Esta comunicación se propone estudiar la evolución de la Sociología de la Educación en Francia desde Emile Durkheim (*L'éducation morale, Education et Sociologie y L'évolution pédagogique en France*) hasta François Dubet (*A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*). A lo largo de su larga y rica historia, la Sociología de la Educación gala ha conocido tres períodos fundamentales. El primero, que va desde el principio del siglo XX hasta el inicio de los años 1960, está dominado por la oposición ideológica entre el funcionalismo y el marxismo que, a pesar de sus divergencias, comparten una misma representación de la educación donde prevalece el sistema, la permanencia y la integración. La segunda fase empieza con una nueva interpretación que intenta, por una parte, asociar las contribuciones del marxismo y del estructuralismo con una nueva lectura de los clásicos y, por otra parte, realizar un esfuerzo para poner de manifiesto la importancia del actor, de su racionalidad y del cambio. Las discusiones enfrentan a Pierre Bourdieu, partidario de la teoría de la reproducción y creador de nuevos conceptos como el *ethos*, el *habitus*, el campo o el capital social, y Raymond Boudon, fundador del individualismo metodológico que subraya la centralidad de las estrategias elaboradas por los actores en función de sus recursos y de las oportunidades presentes. El tercer período empieza en los años 1990 y se caracteriza por la voluntad de varios autores, entre los cuales se encuentra François Dubet, de recomponer la sociología de la educación en torno a nuevos conceptos como el de experiencia escolar. Trata de asociar los niveles macro y microsociológicos, compaginando un análisis de la mutación del sistema educativo con un estudio psicosociológico de la forma en la que la comunidad educativa (alumnos, profesores y padres) vive esta situación y tratan de resolver los problemas concretos planteados por dicho cambio.

### Abstract

This communication looks at the evolution of the Sociology of Education in France since Emile Durkheim (*L'éducation morale, Education et Sociologie and L'évolution pédagogique en France*) until François Dubet (*A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*). Throughout his long and rich history, the French Sociology of Education has experienced three essential periods. The first, which runs from the beginning of the twentieth century to the early 1960s, is dominated by the ideological opposition between functionalism and Marxism that despite their differences, share a common representation of the education which prevails system, continuity and integration. The second phase starts with a new interpretation which seeks, first, involve the contributions of Marxism and structuralism with a new reading of the classics and, moreover, make an effort to highlight the importance of the actor, its rationality and change. Discussions facing Pierre Bourdieu, a supporter of the theory of reproduction and creator of new concepts such as *ethos*, the *habitus*, field and social capital, and Raymond Boudon, founder of methodological individualism that emphasizes the centrality of the strategies developed by actors within their means and opportunities present. The third period begins in 1990, and is

characterized by the willingness of several authors, among them François Dubet, to recompose the Sociology of Education around new concepts like the school experience. Try to link the macro and microsociological levels, combining an analysis of the changing educational system with a psychosociological study of how the educational community (students, teachers and parents) are living this situation and address the specific issues raised by such change.

### ***Definición de la revista, normas para la remisión de artículos y sistema de arbitraje***

La Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) es una revista científica, editada por la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), que agrupa a profesorado universitario y profesionales interesados en ese campo de la sociología. La RASE tiene la voluntad de divulgar la investigación y la reflexión científica en el campo de la sociología de la educación entre las personas interesadas de España, Portugal y Latinoamérica.

La Asamblea anual de la ASE, realizada en Logroño, el 15 de septiembre de 2006, acordó la elaboración de un proyecto de una revista digital. La siguiente Asamblea anual, celebrada el 14 de septiembre de 2007 en Barcelona, aprobó el proyecto de publicar digitalmente una revista científica, la RASE. El primer número apareció en enero de 2008. La siguiente Asamblea anual, celebrada en Badajoz, el 19 de septiembre de 2008, ratificó el proyecto.

Los artículos para la RASE serán remitidos al Consejo Editorial de la RASE mediante un correo electrónico con un adjunto.

El correo electrónico será remitido a la dirección:

[rased@ase.es](mailto:rased@ase.es)

En el cuerpo de la carta se indicará el nombre de la persona autora del artículo, el título del artículo (enviado adjunto), la institución académica a la que esté vinculada la persona y los datos de contacto que se considere oportunos (teléfonos, email, fax, etc.).

En caso de autoría colectiva, se harán constar los datos precedentes para las personas participantes, en el orden de firma del artículo.

El adjunto estará compuesto por un texto con formato word (doc) o rtf, con las siguientes características: Tamaño de página: A-4; márgenes: 1 pulgada (2,54 cm.); texto justificado; tipografía: times 12 puntos; interlineado: 1,5 líneas; notas al pie, con tipografía times 10 puntos. No se incluirán encabezado ni pie de página, ni numeración de las páginas. Como título del fichero se sugiere el primer sustantivo del título del artículo o similar. Para los subtítulos se utilizará letra negrita. En general, se propone una cierta austeridad tipográfica, que facilite el maquetado posterior del texto caso de ser publicado.

Los artículos tendrán entre 3.000 y 7.000 palabras como máximo, incluyendo la bibliografía. Estarán encabezados por el título completo. No se indicará el autor o autora, ni en encabezado del artículo, ni en su texto, a fin de que sean evaluados con objetividad.

Si el artículo incluye tablas, ilustraciones o figuras complejas o que sobrecarguen la dimensión del fichero, serán remitidas en ficheros adjuntos, indicando en el texto su ubicación. Para la ordenación de las tablas se usarán números romanos y para las figuras números arábigos.

La confección de la bibliografía seguirá los siguientes modelos:

Libros:

San Román, Sonsoles (2002): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales* (Madrid, Instituto de la Mujer).

Capítulos de libros:

Calero, J. y Oriol, J. (2005) Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España, en: V. Navarro (dir.) *La situación social en España* (Madrid, Biblioteca Nueva).

Artículos:

Bonal, X. (2000) Interest Groups and the State in Contemporary Spanish Education Policy, *Journal of Education Policy*, 15 (2) 201-216.

Los títulos de las revistas no deben abreviarse. Cuando se citen diversas obras de un mismo autor y año, se añadirá una letra al año: a, b, c, etc.

Al final del artículo se incluirá un breve resumen (abstract), con 100-150 palabras, así como el listado de las palabras clave del artículo. Ambos se traducirán al inglés.

Las reseñas de libros o noticias serán remitidas a la dirección de correo electrónico indicada, siguiendo las mismas indicaciones. En el caso de las reseñas, no deberán sobrepasar las 3.000 palabras.

En general se considera fecha límite de remisión de textos la de aparición del número precedente. Actualmente se establece una periodicidad cuatrimestral, con fechas de aparición de los tres números anuales: 15 de enero, 15 de mayo y 15 de septiembre.

Cualquier duda sobre la redacción o remisión de artículos, reseñas o noticias puede ser consultada en la dirección de correo mencionada.

El sistema de arbitraje para la publicación de artículos es la doble evaluación anónima por parte de evaluadores externos, designados por el Consejo Editorial.