

**Beate Kraiss<sup>1</sup>**

## **Perspectivas y planteamientos de la sociología de la educación y la formación**

[Traducción no revisada]

### **1. ¿Sociología de la educación o investigación de la educación?**

La sociología en la República Federal de Alemania desarrolló pronto un acceso analítico autónomo a las cuestiones de la educación y la formación. La *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* [Revista de sociología y psicología social de Colonia] publicó ya en 1959 un volumen especial sobre el tema «sociología de la escuela» (Heintz 1959), con el que sobre todo los trabajos americanos y británicos encontraron el acceso a la discusión germano-occidental; Helmut Schelsky escribió un informe muy detallado sobre la escuela como el «lugar de dirección primario, decisivo y casi único para el rango, la posición y las oportunidades vitales de los individuos en nuestra sociedad» (1957: 18); en el Seminario Sociológico de la Universidad de Tubinga, con Ralf Dahrendorf a la cabeza, se produjeron -y en parte se publicaron- trabajos de investigación, tesis doctorales y un importante escrito de habilitación (Peisert 1967) con un planteamiento sociológico-educativo; la joven revista de orientación crítico marxista *Das Argument* dedicó a comienzo de los años sesenta dos números al tema «escuela y educación». También hubo pronto estudios sobre las escuelas superiores; habría que citar, por ejemplo, la investigación empírica, que marcó un camino, sobre la conciencia política de los estudiantes de Habermas et al. (1961) y el estudio sobre profesores de escuela superior de Hans Anger (1960), que pueden ser

---

<sup>1</sup> La Dra. Beate Kraiss es profesora de sociología en la Universidad Técnica de Darmstadt, tesorera de la Sociedad Alemana de Sociología (DGS) y miembro de la Junta Directiva de la Sección de Educación y Formación de la DGS. El texto se encuentra en su página web: [www.bildungssoziologie.de](http://www.bildungssoziologie.de). (N. del T.)

válidos como una investigación en paralelo sobre «estudiantes y política». Theodor W. Adorno planteó la cuestión por educar después de Auschwitz (1970a [1966]) y sometió a consideración crítica la figura social del profesor alemán (1970b [1965]). Por ello no ha de sorprender que la sección de «Sociología de la formación y la educación» pertenezca a las secciones más antiguas de la Deutsche Gesellschaft für Soziologie [DGB, Sociedad Alemana de Sociología]. Si se vuelve la mirada al paisaje de la investigación, se puede constatar que la investigación sociológica de la educación en Alemania está también institucionalmente muy bien establecida. Desde hace tiempo hay un Instituto Max Planck para la Investigación en Educación, un Instituto Federal para la Formación Profesional con amplios campos de investigación; hay diversos institutos que se encargan de la investigación sobre la enseñanza superior, y también otros que se dedican a terrenos especializados, como la formación de personas adultas o la formación continua; y por último existen junto a las revistas pedagógicas también renombradas revistas sociológicas, que se ocupan de cuestiones de formación y educación -menciónese sólo la *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* [Revista de sociología de la educación y socialización]. También se acostumbra a indicar que los llamados «clásicos» de la sociología se ocuparon con las referencias sociales de la educación, como, por ejemplo, Émile Durkheim, Talcott Parsons o Pierre Bourdieu. Por ello se podría suponer que con la sociología de la educación y la formación, por mantener como denominación el nombre dado a la sección [de la DGB], se trata de una especialidad sociológica con un objeto claramente definido y un núcleo establecido de planteamientos, teorías y métodos. Observando las cosas de cerca, no obstante, se muestra rápidamente que la sociología de la educación está bastante lejos de esa situación de consistencia interna, de delimitación clara de otras disciplinas y de que sea incuestionable su terreno de investigación. Más bien la sociología de la educación y la formación en la República Federal de Alemania tiene que ser vista desde el principio como parte de una investigación de la educación, que adopta un carácter interdisciplinar, poco nítido en sus contornos y en su división interna, y se realiza desde una perspectiva múltiple. En la investigación de la educación convergen planteamientos y perspectivas de investigación de disciplinas y especialidades muy diferentes. Los procesos de aprendizaje de los individuos, las condiciones generales institucionales y jurídicas de la escuela, la relación entre el desarrollo económico y las cualificaciones personales, las condiciones sociales del aprendizaje y de la enseñanza, por citar sólo algunas consignas, son considerados por la psicología, por el derecho y la economía, por la lingüística, por la sociología, por la investigación sobre la socialización y una multiplicidad de disciplinas especiales, que no encajan bien en la tradicional división académica de especialidades. Pero, ante todo, la investigación alemana de la educación está marcada por la pedagogía, una disciplina muy influyente en Alemania desde el siglo XIX, con una tradición específica en las ciencias del espíritu. A consecuencia de los grandes debates sobre las reformas

educativas y la estructura de la enseñanza en los años setenta, la pedagogía incorporó elementos empíricos de la sociología y de la psicología. Con esta modernización, consiguió reafirmar su estatus como ciencia rectora en la investigación educativa. Con una mezcla de resignación y reconocimiento, Helmut Fend escribió sobre el desarrollo de la disciplina híbrida de la investigación educativa: «En momentos no completamente serios me inclino a la especulación de que la combinación fue una creación intencionada de alguien que estaba al corriente de la idea que tenían de la educación y de la pedagogía las personas importantes, con poder de decisión en Alemania, las que, por otra parte, creyeron necesaria una apertura de la investigación pedagógica al registro sistemático de la realidad y, por instinto político, escogieron la combinación “investigación educativa” por su mejor capacidad para imponerse.» (1990: 687 s.) -según su opinión, esta persona sólo podía haber sido Hellmut Becker, el primer director del Instituto Max Planck para la Investigación en Educación fundado en 1963. El hecho de que la sociología de la educación estuviera incluida en una investigación educativa interdisciplinar, de perspectivas múltiples, no quedó sin consecuencias. En primer lugar, esto se tradujo en la agregación institucional de la sociología de la educación a las escuelas superiores. El apogeo de la sociología de la educación en torno a los años setenta desembocaría en primera instancia en una estructura de cátedras de sociología de la educación en las facultades de ciencias de la educación; esto significaría tanto que la cantera científica se cualificó de manera predominante en facultades de ciencias de la educación como que allí también encontró su futuro profesional. Así podría ser atribuida la menguada presencia desde mediados de los años setenta de los temas de la sociología de la educación en los debates de nuestra disciplina -aunque no únicamente por ello y no de manera prioritaria- a esta débil presencia institucional en la sociología. Pero tampoco permanecieron imperturbables por ello ni los planteamientos ni las perspectivas de investigación de la sociología de la educación. Con la agregación institucional a las ciencias de la educación se fue perdiendo por regla general, como Baumert/Roeder (1990) han mostrado, el contacto con la disciplina originaria; la sociología de la educación no fue una excepción a este desarrollo. Las cátedras de sociología de la educación establecidas en facultades de ciencias de la educación están envueltas en el discurso marcado normativamente de la pedagogía, que también fija definiciones de problemas y puntos de vista relevantes. El ejemplo más reciente de la fuerza de esta investigación educativa que se establece multidisciplinariamente con un elemento dominante pedagógico sería el programa del año 2002 para el fomento de la investigación educativa empírica de la Deutsche Forschungsgemeinschaft [Consejo Alemán de Investigación], lanzado a causa del impacto de PISA, que ante todo tenía en cuenta el desarrollo de la investigación empírica de la enseñanza y del diagnóstico pedagógico, con el objetivo de mejorar claramente la capacidad de rendimiento de nuestras escuelas. También dentro de la sociología resultan poco nítidas las delimitaciones de la sociología de la educación con otras

disciplinas sociológicas especializadas, como, por ejemplo, la sociología de la cultura, la sociología de la ciencia (por ejemplo, con los planteamientos de la investigación de las escuelas superiores), la investigación sobre movilidad y desigualdad, la sociología de la infancia, la investigación sobre la juventud y la sociología de la familia, por citar algunas especialidades importantes. Si para la sociología de la educación se aceptara el dicho de que sociología de la educación es lo que hacen los sociólogos de la educación entonces la cosa tomaría un mal cariz: muchos trabajos importantes de sociología de la educación proceden de ámbitos sociológicos que no se definen en primera instancia mediante su relación a cuestiones educativas, por ejemplo, de la investigación sobre movilidad y desigualdad, o también de la investigación sobre mujeres y género. Los paradigmas teóricos, en los que se orientan los trabajos de sociología de la educación, son muy distintos, y tanto más distintos son los accesos metodológicos: junto con investigaciones que trabajan con gran cantidad de datos y procedimientos estadísticos sofisticados, hay estudios con entrevistas cuyo relato se recoge minuciosamente y registros de vídeo de las interacciones de unas pocas personas: junto a investigaciones marcadas fuertemente por el interaccionismo simbólico, se encuentran otras que están orientadas por el paradigma de la elección racional o por la idea de Bourdieu de que sobre la educación se establecería la reproducción de las estructuras sociales. ¿Qué puede decir sobre la situación de la sociología de la educación a la vista del abanico de temas divergentes y de la falta de claridad en la delimitación respecto de las otras disciplinas, pero también respecto a otras especialidades de la sociología? A continuación quiero intentar poner de relieve algunos puntos esenciales en los temas y planteamientos que se pueden constatar con una consideración de la investigación de la sociología de la educación de las últimas tres décadas. Aunque mis intentos de ordenación tienen que resultar insuficientes. Con la multiplicidad de planteamientos y perspectivas sobre el objeto denominado «educación y formación», no sólo son imaginables otros puntos de vista en la ordenación, sino que en todo caso se podría constatar que ningún intento de ordenación de la plétora de accesos que se pueden distinguir resulta plenamente adecuado para este ámbito objetual.

## **2. Temas y planteamientos**

### **2.1. Educación y desigualdad social**

Con el estudio PISA, que establece una comparación internacional, que mide las competencias culturales básicas de los y las estudiantes, un tema clásico de la sociología de la educación ha sido colocado de nuevo en el centro del interés público: la cuestión de si y de cómo son reproducidas o fracturadas las estructuras de la desigualdad social por la educación, o más

exactamente por la educación organizada y, en particular, por las escuelas y las escuelas superiores. En la estampa de la joven de familia trabajadora, católica, del campo, habían sido resumidas las desigualdades en la enseñanza que eran tomadas en cuenta en los debates sobre la reforma de la educación de los años sesenta: discriminaciones según la procedencia social, según el género, según la región (en particular, en el caso del desnivel ciudad-campo) y según la confesión religiosa -la situación educativa de los niños de las familias migrantes no era todavía tema de estudio, tampoco en la sociología de la educación-. Hoy como ayer son raros los trabajos sociológicos sobre la situación educativa de los niños de familias migrantes; incluso la documentación estadística fue durante mucho tiempo extraordinariamente difícil, ya que en muchas investigaciones los niños y los jóvenes con un trasfondo migratorio han sido regularmente excluidos de la recolección de datos. Hasta el año 2000 aparecerían 13 investigaciones. El estudio de juventud patrocinado por Shell<sup>2</sup> recogió esta población en la muestra; todos los estudios de juventud previos patrocinados por Shell prescindieron explícitamente. Y aunque investigaciones aisladas previas se ocuparon de niños y jóvenes de familias migrantes desde una perspectiva sociológica (cfr., por ejemplo, Schrader et al. 1979), no se podría decir que hubiera una discusión sociológico-educativa. Esto sería debido también al hecho de que la categoría empleada habitualmente del «niño extranjero» representa más bien que el acceso analítico que franquearlo: la construcción del objeto de investigación sociológico está aún por hacer. Si los datos disponibles muestran alguna cosa, es que un análisis de la situación educativa de los «niños extranjeros» permite una consideración diferenciada. Las oportunidades educativas de los hijos e hijas de médicos de procedencia iraní, por ejemplo, no son comparables con las de los hijos e hijas de temporeros italianos, que viven con sus familias en Alemania en la primavera y el verano, y que en otoño e invierno residen en Italia.

La cuestión de las disparidades regionales ha sido reformulada con la reunificación alemana: bien pronto hubieron trabajos sobre la cuestión de la nivelación de la situación educativa y la distribución educativa en los nuevos y en los viejos estados federales (cfr. Büchner et al. 1995). Mientras tanto, el desnivel ciudad-campo en la participación educativa, con la urbanización del campo, ha perdido agudeza, así como también la discriminación en función de la confesión religiosa; estos factores parecen ser efectivos ante todo en combinación con otros aspectos estructurales de la procedencia social y del género (cfr., sobre ello, Bertram/Hennig 1996). Por el contrario, hoy como ayer las desigualdades sociales son virulentas según las clases y estratos sociales y según el género. Sobre ambos complejos de temas hay genuinas investigaciones sociológicas; que, por ello, abordaré a continuación.

---

2 Los estudios de juventud patrocinados por Shell comenzaron en el año 1953. El 13º, al que se refiere la profesora Kraus, se publicó en 2000. Cfr. 50 Jahre Shell Jugendstudie. Von Fräuleinwundern bis zu neuen Machern. Múnich: Ullstein Verlag, 2002 (N. del T.)

### *2.1.1. Desigualdades según la procedencia social*

Forma parte de los resultados centrales del informe PISA -y que han sido recogidos ampliamente en la opinión pública con sorpresa e incluso con conmoción- que los niveles de competencia inferiores de todos se tienen que encontrar en los y los estudiantes de procedencia social sencilla y de familias migrantes, mientras que el nivel de competencia superior, dicho de manera exagerada, es el dominio de las clases sociales superiores. Ahora bien, este resultado no es sorprendente para los sociólogos, pues es un descubrimiento de la sociología de la educación desde los años sesenta del siglo XX la desigualdad educativa según las clases sociales, que ha sido una y otra vez documentada en múltiples investigaciones. En la discusión sociológica se trataba en todo caso de la cuestión de si las disparidades sociales acopladas a las clases sociales han disminuido un poco, permanecen igual o han aumentado algo -que la desigualdad de las oportunidades educativas en este país, tanto antes como ahora, es de una dimensión escandalosa, está fuera de toda duda (cfr., sobre ello, por ejemplo, Hansen/Rolff 1990; Henz/Mass 1995; Köhler 1992; Meulemann 1990; Mayer/Blossfeld 1990; Müller/Haun 1994; sintéticamente Kraiss 1996). El interés sobre esto no queda restringido a las relaciones de la República Federal de Alemania. Cada vez hay más investigaciones que enfocan de manera muy precisa las relaciones educativas en países vecinos (cfr., p. ej., Brauns 1998 para Francia) y que habrían planteado grandes comparaciones internacionales (cfr., p. ej., Shavit/Blossfeld 1993). Después de los cambios políticos de 1989, las desigualdades educativas fueron tematizadas también en la comparación de la Alemania Oriental y la Alemania Occidental (cfr. von Below 2002) y se dirigió de nuevo la mirada a la cuestión suscitada de las oportunidades educativas de los estratos sociales distintos en la República Democrática Alemana (cfr. Bathke 1990).

La investigación sobre este tema, que está fuertemente marcada por el debate especializado internacional sobre la investigación de la movilidad, está caracterizado por innovaciones metódicas de valor considerable y un estándar metódico elevado. La mayoría predominante de las investigaciones sobre las desigualdades educativas según la procedencia social trabaja con grandes muestras representativas -sobre todo con microdatos censales o con datos de obtención propia, como p. ej. los trabajos que se basan en el estudio de cursos de vida del Instituto Max Planck para la Investigación en Educación- y procesos sofisticados de evaluación estadística. En toda la serie de investigaciones existen también amplios paralelismos en el diseño de la investigación. Así, resulta común, tanto en las investigaciones de Mannheim (Walter Müller et al.) como en los trabajos del Instituto Max Planck para la Investigación en Educación (p. ej.,

Henz/Maas 1995; Mayer/Blossfeld 1990), que utilicen cohortes de edad para captar el cambio social, clasificar la estructura social con ayuda del esquema de clases de Goldthorpe y medir la selectividad social en la enseñanza con el concepto de tránsitos educativos críticos que se remonta a Mare (1980). Junto a estos estudios se encuentran aquellos que indagan la participación educativa de determinados grupos de población desde puntos de vista diferentes y conciben la procedencia social mediante la combinación de estudios concluidos y la posición profesional (p. ej. Köhler 1992). La primera gran y representativa investigación que ciertamente establece las desigualdades educativas en la República Federal de Alemania no con ayuda de valores de participación educativa o bien de determinadas formas escolares o echando mano de las notas escolares, es PISA (cfr. Baumert et al. 2001).

En efecto, si de alguna cosa sabemos poco hasta hoy es de la cuestión de cómo se producen una y otra vez estas desigualdades en la escuela -y la cuestión que facilitaría esta sobre lo que acontece en la escuela. La escuela es, como ha advertido una y otra vez ante todo Pierre Bourdieu, un mundo propio; un mundo que sigue sus propias leyes, su propia lógica, y a aquellos que forman parte de él se les exige la fe en sus valores, en su horizonte de posibilidades, en su práctica. Si la escuela, como PISA ha mostrado de nuevo, reproduce las estructuras de la desigualdad social que hay fuera de la escuela y las transmite a la siguiente generación, esto sólo puede hacerlo mientras proceda de manera correspondiente, según su propia lógica de funcionamiento. La desigualdad social tiene, en cierto modo, que ser «traducida» al «lenguaje» de la educación y la cultura en los principios y en los criterios funcionales. Sin embargo, prácticamente no existen investigaciones que se dediquen a los procesos internos de la escuela de la transmisión del capital cultural que corresponde al orden existente de desigualdad social. Tampoco PISA aporta mucho a esta clarificación. Cuando se trata de la explicación de las desigualdades educativas específicas de un estrato o de una clase social, hay que tomar en cuenta inmediatamente en Alemania a la familia, no sólo en el espacio público, sino también en la investigación educativa. Para seguir la huella a los procesos mediados educativamente de la reproducción de la desigualdad social, es preciso también enfrentarse a la cuestión de qué y cómo la escuela contribuye a esa reproducción. En primer lugar se tendría que llegar a compilar el disperso conocimiento existente sobre la conexión del aprendizaje y la procedencia social, como el que se encuentra en la sociología de la infancia, entre otras, y a discutir en una nueva perspectiva. Habría que investigar también hasta qué punto la escuela, como Bourdieu afirmaba, efectúa una contribución propia a la producción de las desigualdades sociales o, más bien, para recoger una formulación de Jürgen Baumert (1991), funciona como «rueda», pero no como «magnitud de ajuste» en la transmisión específica de las clases del capital cultural. La respuesta a esta cuestión no tiene en absoluto un puro interés académico: Sólo si a la escuela le incumbe un papel propio en la producción de la

desigualdad social, puede ella contribuir también a la reducción de la desigualdad social.

La estructura social de Alemania, mediante la expansión de la educación que se ha producido de manera lenta y creciente, ha cambiado profundamente en las décadas en curso. Las investigaciones de Vester et al. (2001) muestran desplazamientos socioestructurales, que hablan a favor de un significado claramente elevado del capital cultural para la orientación en el espacio social. Se trata menos de procesos de promoción que tal vez alargamientos horizontales «hacia los *links*» en el espacio social (si se representa esto con el modelo de Bourdieu del espacio social). En particular, en el ámbito de los estratos medios y pequeñoburgueses se han generado nuevos medios sociales, que se apoyan en formas distintas de capital cultural. Las explicaciones en torno al valor social y a la diferenciación de los certificados educativos en conexión con el cambio de la estructura social son un viejo tema de la sociología de la educación (cfr. von Friedeburg 1989; Teichler 1974). Aunque este tema con la forma de la cuestión de la desvalorización aparece una y otra vez en la discusión pública, sabemos poco sobre qué papel desempeña el capital cultural en sus distintas expresiones para la genesis de un nuevo medio social y modelo vinculado con él de conducción de la vida - también aquí sería necesario un nuevo debate sociológico.

### *2.1.2. Desigualdades según el género*

Todavía al comienzo de los años sesenta, las jóvenes asistían de manera claramente escasa a los institutos de secundaria [Gymnasium] (la porción de las jóvenes en el curso superior era del 36%), sólo el 25 de los estudiantes eran mujeres y una gran parte de las mujeres jóvenes no tenía ninguna formación profesional (todos los datos proceden del Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 279, 554 s.). No obstante, esta infrarrepresentación de las jóvenes se modifica rápidamente; mientras en los institutos de secundaria hay una ligera sobrerrepresentación, en las universidades las mujeres jóvenes sobrepasaron el umbral del 50% de los nuevos estudiantes a mediados de los años 90, y también en la formación profesional las jóvenes están equiparadas prácticamente, respecto a su cuota de participación, con los jóvenes de la misma edad. ¿En qué medida se puede hablar de que las jóvenes estarían discriminadas en la enseñanza?

Una respuesta a esta cuestión puede darse solamente si se emprende un cambio en la perspectiva del análisis, es decir, si se abandona la consideración aislada de la institución escolar y de la fase vital juvenil y en su lugar se toma en cuenta el curso de la vida en su conjunto. Se muestra de este modo que los diplomas educativos de las jóvenes y en particular su avance educativo en el sistema escolar general no puede ser transpuesto al mercado de trabajo con las oportunidades y las

posiciones profesionales correspondientes. Helga Krüger, que ha insistido en la perspectiva de este desfase y ha desarrollado para ello un planteamiento teórico productivo, lo formula como sigue: «Pues bien, esta ventaja educativa se hunde en un “Triángulo de las Bermudas” en el camino hacia el mercado de trabajo, lo que injustamente ha sido imputado a una deficiente planificación subjetiva.» (Krüger 1995: 208). La desigualdad de las oportunidades educativas de las jóvenes no es en absoluto una desigualdad que se constate en el nivel de la participación educativa o del rendimiento escolar, sino que sólo se torna visible en la profesión y en la estructuración social de los modelos de cursos de vida diferenciados según el género, aunque las raíces de esta desigualdad se remontan hasta la enseñanza.

Esto no se refiere sólo al sistema de la formación profesional, que está en el centro de los trabajos de Helga Krüger en su significado para la institucionalización de los cursos de vida que corresponden a la ordenación según los géneros, que más bien ha sido, por lo demás, un objeto raro en el interés sociológico. En los últimos años se han intensificado también los distintos perfiles de rendimiento e intereses especializados de las jóvenes y los jóvenes en la escuela y en la escuela superior: se ha argumentado que las escolares y las estudiantes tienen sus puntos fuertes en las áreas lingüística y científico-social del espectro de especialidades; los escolares y los estudiantes en los ámbitos matemáticos y científico-natural y en las ingenierías. Con la conexión específica de la masculinidad con el dominio de la naturaleza y la técnica y las relaciones de poder socialmente mediadas por ello, los estudios de mujeres y la investigación desde la perspectiva del género han explicado intensamente una conexión que es característica para la moderna ordenación según los géneros; sin embargo, hay sólo escasos estudios sociológicos que se ocupen de la cuestión de cómo esta conexión resulta relevante en la escuela (cfr. sobre esto Baudelot/Establet 1997). En qué medida los perfiles de intereses que se pueden distinguir específicamente para cada género han sido incluso producidos mediante la escuela, ha sido discutido en primera instancia en el caso de las escuelas de coeducación, sobre todo después de que las investigaciones anglo-americanas hubieran demostrado una superioridad de las jóvenes escolares cuando se trata de intereses y rendimientos académicos de las jóvenes en matemáticas y en ciencias naturales. Este debate está ciertamente marcado en lo esencial por las ciencias de la educación (cfr., sobre esto, Faulstich-Wieland 1991; Durand-Delvigne/Duru-Bellat 2001). Así como en el caso de la pregunta por las oportunidades educativas desiguales de las diferentes clases y de los diferentes estratos sociales, es válido también aquí que sabemos poco sobre cómo se «traduce» en la escuela, en la escuela superior y en la formación profesional la ordenación social de los géneros en intereses especializados y perfiles de rendimiento de las jóvenes y los jóvenes. Habría que preguntar, a modo de ejemplo, que papel desempeña el concepto de rendimiento específico de la escuela en relación al rendimiento socialmente reconocido (definido profesionalmente), o también hasta qué punto las interacciones en

la vida diaria de la escuela reproducen sencillamente la ordenación de géneros.

## **2.2. Relaciones sociales y desarrollo del individuo**

Como hijos de la modernidad, en cuya comprensión social el individuo desempeña el papel central, la sociología tiene que poder pensar a los seres humanos como individuos socializados. Norbert Elias ha referido mutuamente el desarrollo de las instituciones de la sociedad moderna y la dotación personal de los individuos, conectando la formación de los monopolios de poder estatales y las largas cadenas de interacción de las sociedades diferenciadas en el proceso de civilización europeo con, por el lado del individuo, con la formación de las capacidades para controlar los afectos, para la visión a largo plazo, para la empatía y para el pensamiento racional (Elias, 1969). En su reconstrucción del materialismo histórico, Habermas (1976) señala el carácter estructuralmente isomorfo de los procesos genéticos individuales y sociales, y no es casualidad que una de las primeras investigaciones empíricas de la sociología germano-occidental se ocupara de la cuestión de como la «formación interna», es decir, la conciencia democrática, de los estudiantes, de aquel grupo de población que parecería que se hubiera apoderado de las posiciones dirigentes en la joven, democrática y, sin embargo, ya fortalecida República Federal de Alemania (Habermas et al. 1961). Por ello, no ha de sorprender que la mirada sobre la ontogénesis del individuo socializado, sobre el proceso de socialización de la generación que está creciendo, sobre la conexión entre desarrollo individual y estructuras sociales, forme parte de la perspectiva central de la sociología de la educación y la formación.

La investigación de la socialización -ya interdisciplinariamente planteada- tiene desde los años setenta del siglo XX un fuerte componente sociológico, que debe tener primacía aquí. La investigación de la socialización orientada sociológicamente tiene su punto de partida ante todo en la discusión sobre las oportunidades educativas desiguales de los niños de clases y estratos sociales diferentes. No hay que valorar en exceso el significado de esta investigación para la modernización de nuestra comprensión de los procesos de aprendizaje y el desarrollo individual, ya que se trata de fundamentar, frente a una representación tradicional, solidificada en el fascismo, del «talento» naturalmente dado, de una vez para siempre, el concepto completamente diferente de la índole socialmente condicionada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de anclarlos en la conciencia cotidiana. Resulta interesante, no obstante, esta investigación de la socialización, orientada a la estructura social -provista de la etiqueta de «investigación de la socialización según la estratificación»- que tiene su punto de partida en la constatación de la subrepresentación de los hijos de trabajadores en los institutos de secundaria y considera como su campo de investigación no la

escuela, sino la familia. Como lugar central donde tiene lugar la socialización y con ello también el desarrollo del potencial cognitivo y motivacional de los individuos relacionado específicamente con su clase o estrato, se cuenta la familia.

Con la ayuda de grandes proyectos desarrollados empíricamente debería quedar claro cómo las estructuras sociales, ante todo mediadas por las relaciones vitales familiares, el comportamiento educativo de los padres, las interacciones en la familia, etc., influyen en el desarrollo de competencias y rendimientos de los niños; en muchas investigaciones se tomó en cuenta en el diseño de la investigación junto a las relaciones materiales de la familia, también las condiciones del espacio social. Desde el punto de vista actual, tiene que ser constatado el hecho de que en torno a los años 70, las nuevas posibilidades de elaboración de datos y evaluación estadística con ordenadores estimularon que se tomara en cuenta en las investigaciones una plétora descomunal de variables, a las que no podían dar alcance los conceptos teóricos disponibles. En la XVII Jornada de Sociólogos Alemanes de 1976 se produjo el escándalo: Defensores prominentes de la investigación de la socialización relacionada con los estratos explicaron esta zozobra (Krappmann/Oevermann/Kreppner 1976). La prueba de una conexión causal entre condiciones de vida relacionadas con los estratos y el desarrollo de competencias y rendimientos podría no ser producida.

Actualmente, la investigación de la socialización está marcada nuevamente por vivos debates. La controversia trata, ante todo, del concepto de autosocialización [Selbstsozialisation], que para unos es visto como el paradigma nuevo e indicativo para la renovación de la comprensión sociológicamente informada de la socialización, y para otros es rechazado, a causa de la contraposición de la autosocialización y la heterosocialización [Fremdsozialisation] y la separación [Herauslösung], vinculada con ello, del sujeto del contexto social. En su ensayo sobre el concepto de autosocialización, Jürgen Zinnecker (2000) constata en primer lugar que con este concepto «la despedagogización del discurso en torno a la socialización avanza nuevamente.» (p. 276). La representación extendida tradicionalmente en la pedagogía, por la cual el proceso de la crianza y el aprendizaje y el proceso de la conducción pedagógica de la crianza y el aprendizaje serían dos caras distintas de la misma moneda, ya había sido fragmentada mediante el concepto de la socialización, ha sido lanzada completamente por la borda con el concepto de autosocialización. Con el recurso a un texto de Baacke et al. (1997) describe Zinnecker (2000) la autosocialización como sigue: «Los niños se socializan a ellos mismos, adscribiendo un significado propio en primer lugar a las cosas y a sí mismos; trazando, en segundo lugar, una lógica propia de la acción para sí mismos; y, en tercer lugar, formulando metas propias para su acción.» (p. 279).

Este debate está precedido de un desarrollo científico que propone un cambio radical

de perspectiva en la visión sociológica de los procesos individuales de desarrollo , en particular los de los niños, que ya no consideraría a los niños y a los jóvenes como objeto de la educación y, con ello, de la acción -intencional, pero también no intencional- de los adultos, sino que, igual que los adultos, se pondrían -en todo caso, en cuanto a su propio proceso de crianza y aprendizaje- como sujetos sociales. Este cambio de perspectiva resulta patente en los trabajos de Lothar Krappmann y Hans Oswald (1995) sobre la interacción entre escolares en el aula, en las reflexiones teóricas de Klaus Hürrelmann (1983) sobre el modelo del «sujeto que elabora la realidad productivamente», en los estudios sobre la investigación constructivista de la socialización (cfr. Grundmann 1999), y sobre todo en el desarrollo desde los años ochenta de la sociología de la infancia (cfr., sobre esto, Honig 1999, Zeiher 1996). Ciertamente, los trabajos y las líneas de investigación mencionadas se refieren a posiciones teóricas muy distintas; sin embargo, tienen en común que se apoyan en los conceptos del actor social y de la acción social.

Se muestra aquí, sin embargo, que, con el concepto de la autosocialización, se deja de lado en particular un viejo problema de la teoría de la socialización. En los años 70 hubieron esfuerzos para relacionar mutuamente el desarrollo del individuo y las relaciones sociales. Los enfrentamientos disminuyeron en los años 80. En el debate de la autosocialización se desplazan en general del campo de visión las relaciones sociales. Aquí dependerá de que ya no se pregunte en general cómo se desarrollan los individuos en la sociedad, lo que implica que exista un núcleo presocial y no social del individuo. Si se parte del hecho de que desde el nacimiento estamos incluidos en las relaciones sociales, de que nos encontramos desde el nacimiento en una contraposición activa con el mundo, entonces la cuestión que hay que plantear es diferente (Krais/Gebauer 2002): se trata de captar analíticamente la contraposición del individuo que aprende -en principio los jóvenes, pero también los adultos- con determinadas relaciones sociales, que constituyen su mundo, y de mostrar cómo de esta contraposición proceden determinados individuos con un horizonte específico de posibilidades del pensamiento, del sentimiento y de la acción (cfr., sobre ello, p. ej., los planteamientos de Zeiher/Zeiher 1991).

Una segunda justificación para el nuevo debate que gira en torno a la autosocialización en la investigación de la socialización podría tener que ver con el hecho de que la complejidad de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje en la modernidad sólo en los últimos años ha sido correctamente comprendida. Con ello tiene relación en particular la cuestión por el lugar específico de la escuela en el contexto completo del proceso de aprendizaje de niños y jóvenes. Esta cuestión es ciertamente tan apremiante como la del papel de la escuela en la reproducción de la desigualdad social, pero menos «clásica» en el sentido de que aquí habría una situación sólida en la investigación y en la formación de la teoría sociológicas. En el espacio

público se ha planteado una y otra vez y se ha discutido de manera predominantemente pesimista en lo cultural la cuestión de qué pasa con los nuevos medios de comunicación y cuál es su influencia en los rendimientos escolares y en las situaciones de aprendizaje de la escuela. La escuela no fue nunca en la historia de la humanidad el único lugar de la formación; sólo en la modernidad la escuela se convirtió en el lugar privilegiado de la formación, y actualmente somos conscientes de que para procesos formativos, para la apropiación de competencias fundamentales para el dominio de la vida y para tomar parte al mismo tiempo de manera activa y reflexiva en el mundo resulta característica la actuación conjunta de lugares y modos de aprendizaje altamente diferenciados.

Los individuos jóvenes, que confiamos a la escuela, tienen un hogar en el que aprenden competencias cognitivas básicas y el trato con la cultura; se enfrentan con la literatura, el cine, la televisión, los ordenadores y con un acceso al mundo mediado por todo ello; se encuentran en las plazas y en las calles de la ciudad, viajan, reciben información de los adultos, van a los museos... En este punto, pero no en último término, se debe relacionar la formación profesional con su inclusión en el divorcio entre trabajo y comunicación empresarial, de la que sabemos por experiencia -no por una investigación que lo garantice- que la juventud que ha asistido a la escuela con un aprovechamiento escaso o frecuentemente con una gran insatisfacción, obtienen allí impulsos decisivos para su formación.

La pluralidad de lugares y actividades educativas, como se ve, ya no se puede enumerar de manera exhaustiva. Incluso en la escuela ya no aprenden los niños y los jóvenes exclusivamente en la clase y tampoco sólo aquello que les ofrecen los profesores, los planes de estudio o los libros escolares; aprenden en la escuela de manera muy intensa, entre otras cosas, la vida en común y la confrontación con otros niños y jóvenes. Después de todo, sabemos por la experiencia cotidiana que, mientras tanto, hay una gran discrepancia entre la escuela y el desarrollo de la cultura infantil y juvenil. ¿Qué significado tiene la escuela en este contexto? ¿qué resulta propio del rendimiento particular de la escuela frente a todos los demás lugares formativos y modos de aprendizaje? ¿cómo puede ser completada y cómo puede ser interferida la escuela por las actividades extraescolares de los niños y los jóvenes? ¿y qué presuponen implícitamente los actuales procesos formativos? Una confrontación fundamental y comprensiva de la sociología de la educación con estas cuestiones está pendiente por el momento. Con ello se trataría también de relacionar mutuamente, por una parte, las perspectivas que se estimulan unas a otras sobre los procesos de enseñanza y, por otra parte, de la reproducción de las desigualdades sociales. Y se trataría con ello también de dirigir la mirada, en una especie de análisis de la configuración sociohistórica, a los procesos educativos en el contexto del desarrollo social.

### **3. Observaciones finales**

El concepto de sociedad del conocimiento, que ha resultado prominente en los últimos años, abre nuevas perspectivas a la relación de formación y trabajo, a la relación entre procesos de cualificación y procesos de aprendizaje, entre trabajo y estatus social; la visión de la abundancia y la heterogeneidad de la producción cultural en la sociedad moderna plantea nuevas cuestiones sobre el significado de la escuela y sobre los modos de apropiación de las competencias culturales fundamentales de los y las estudiantes. La sociología de la educación no se ha ocupado hasta ahora de estas cuestiones; por cierto que resultaría necesario, de manera apremiante, referir esto ante todo a la escuela. Pues, teniendo en cuenta los debates actuales sobre la formación, se trata de impedir que las decisiones políticas, que tienen como objetivo la mejora de las condiciones de aprendizaje, se agotaran en reestructuraciones, sin mejorar realmente y de forma clara la situación de enseñanza en nuestras escuelas. Por ello, como se deduce de los puntos mostrados en el texto, es necesaria una sociología de la educación que abandone la estela de una investigación educativa marcada por la pedagogía y se ocupe de procesos decisivos, que «traduzca» las desigualdades sociales en la lógica propia de las instituciones educativas y en particular de la escuela, pero que también muestre el cambio social y, con ello, los desplazamientos socioestructurales vinculados, que se tienen que contemplar en conexión con la formación y los títulos formativos. A ello hay que añadir también una vinculación de la sociología de la educación con los debates de la sociología, como, p. ej., el de la desigualdad social, que se podrían conducir entonces, partiendo del impulso de la sociología de la educación e influyendo en toda la disciplina.

Traducción: Francesc Jesús Hernández

Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia

### **Bibliografía**

Adorno, Theodor W. (1970a): *Erziehung nach Auschwitz*. En: Id.: *Stichworte*.

Fráncfort d. M.: Suhrkamp, pp. 85-101 (conferencia impartida en la Radio de Hesse en 1966).

Adorno, Theodor W. (1970b): Tabus über dem Lehrberuf. En: Id.: Stichworte. Fráncfort d. M.: Suhrkamp, pp. 68-84 (conferencia impartida en la Radio de Hesse en 1965).

Anger, Hans (1960): Probleme der Deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten. Tübingen: Mohr (Siebeck).

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt.

Baacke, Dieter; Fromme, Johannes et al. (1997): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Entwurf des Tagungskonzeptes – Frühjahrstagung '98 – des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung. Bielefeld (texto mecanografiado).

Bathke, Gustav Wilhelm (1990): Soziale Reproduktion und Sozialisation von Hochschulstudenten in der DDR. En Günter Burkart (ed.): Sozialisation im Sozialismus. Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch. En: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1991, Cuaderno 1, pp. 114-128.

Baudelot, Christian; Establet, Roger (1997): Mathematik am Gymnasium: Gleiche Kompetenzen, divergierende Orientierungen. En Irene Dölling y Beate Kraus (eds.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Fráncfort d. M.: Suhrkamp, pp. 285-308.

Baumert, Jürgen (1991): Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. En: Dietrich Benner y Dieter Lenzen (eds.): Bildung und Erziehung in Europa (= Zeitschrift für Pädagogik, 32. Cuaderno), Weinheim, Basilea, pp. 272-276.

Baumert u. a. (2001): Pisa 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen; Roeder, Peter Martin (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. En: Lutz-Michael Alisch, Jürgen Baumert y Klaus Beck (eds.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, pp. 79-128.

Below, Susanne von (2002): Bildungssystem und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen: Leske + Budrich

Bertram, Hans; Hennig, Marina (1996): Das katholische Arbeitermädchen vom Lande: Milieus und Lebensführung in regionaler Perspektive. En Axel Bolder et al. (ed.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, pp. 229-251

Brauns, Hildegard (1998): Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens. Opladen: Leske + Budrich.

Büchner, Peter (1985): Einführung in die Soziologie des Erziehungs- und Bildungswesens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Büchner, Peter; Fuhs, Burkhard Fuhs; Krüger, Heinz-Hermann (1995): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsche Shell (ed.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich..

Durand-Delvigne, Annick; Duru-Bellat, Marie (2001): Koedukation und die Konstruktion von Geschlecht. En: Beate Kraus y Margaret Maruani (eds.): Frauenarbeit Männerarbeit. Neue Muster der Ungleichheit auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Fráncfort d. M.: Campus, pp. 122-134.

Elias, Norbert (1969/1978): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fend, Helmut (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 687-709.

Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Grundmann, Mathias (Hrsg.) (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen; Friedeburg, Ludwig von; Oehler, Christoph; Wetzl, Friedrich (1961): Student und Politik. Neuwied, Berlín: Luchterhand.

Hansen, Rolf, Rolff, Hans-Günter (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb – Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen. In Hans-Günter Rolff, Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm y Hermann Pfeiffer (eds.): Jahrbuch der Schulentwicklung vol. 6. Weinheim, Múnich: Beltz, pp. 45-79.

Heintz, Peter (ed.) (1959): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 4.

Henz, Ursula; Maas, Ineke (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? En: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47, pp. 605-633.

Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. En: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, pp. 91-103

Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Krais, Beate (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. En: Axel Bolder et al. (eds.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, pp. 118-146

Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld. Mecenografiado.

Krappmann, Lothar; Oevermann, Ulrich; Kreppner, Kurt (1976): Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? En: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages: Zwischenbilanz der Soziologie. Stuttgart, pp. 258-264

Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim und München: Juventa

Krüger, Helga (1995): Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. En Regina Becker-Schmidt y Gudrun-Axeli Knapp (eds.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Fráncfort d. M., Nueva York: Campus, pp. 195-219.

Mare, Robert D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. In: Journal of American Statistical Association 75, pp. 295-305

Mayer, Karl-Ulrich; Blossfeld, Hans-Peter (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. En: Peter A. Berger u. Stefan Hradil (eds.): Lebenslagen, Lebenslaufe, Lebensstile. Gotinga, pp. 297-318.

Meulemann, Heiner (1990): Schullaufbahn, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. En Karl Ulrich Mayer (ed.): Lebensverläufe und sozialer Wandel (= Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31). Opladen, pp. 89-117.

Müller, Walter; Haun, Dietmar (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. En: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, pp. 1-42

Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.

Pross, Helge (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Schelsky, Helmut (1957): Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. En: Id.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund-Verlag, pp. 9-50

Schrader, Achim; Nikles, Bruno W.; Griese, Hartmut M. (1979): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. 2. edic. Königstein/Ts.: Athenäum

Shavit, Yossi; Blossfeld, Hans-Peter (1993): Persistent inequalities: Changing educational stratification in thirteen countries. Boulder, Col.: Westview Press.

Teichler, Ulrich (1974): Struktur des Hochschulwesens und «Bedarf» an sozialer Ungleichheit. En: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, pp. 197-209.

Vester, Michael u. a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Zeiber, Helga (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16, vol. 1., pp. 26-46.

Zeiber, Helga; Zeiber, Hartmut Johannes (1991): Wie Kinderalltage zustande kommen. In: Christa Berg (Hrsg.): Kinderwelten. Fráncfort d. M.: Suhrkamp, S. 243-269

Zinnecker, Jürgen. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung 20, vol. 3, pp. 272-290.