

LA DOBLE CONTRIBUCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Antonio Guerrero Serón. Universidad Complutense de Madrid.

Introducción.

Este trabajo pretende analizar las dos contribuciones de la Sociología a la formación del profesorado, a saber: el análisis crítico de su desarrollo socio-histórico y el aporte sustantivo como materia curricular. Todo ello, con el objetivo de obtener unas propuestas de mejora para dicha formación, especialmente indicada y necesaria en tiempos de crisis como los actuales. La primera contribución resulta de la capacidad que posee la sociología de analizar históricamente el contexto social en que se desarrollan los procesos sociales, llegando a trazar en el pasado las raíces del presente y su desarrollo conexo. La segunda contribución resulta de la consideración de la sociología como una de las ciencias de la educación, desde sus mismos inicios, cuando el propio Durkheim la consideraba como la ciencia de la educación por antonomasia, por encima de la pedagogía y de la psicología, y situaba su destino natural en la formación del profesorado. Desde ese momento, adquiere un estatuto curricular cuya presencia real en dicha formación sólo los esencialismos y corporativismos del campo han impedido u obstaculizado; fundamentalmente, porque una de sus tareas más genuina ha sido la crítica sistemática del formalismo pedagógico. Finalmente, del análisis de ambas contribuciones se extraen unas conclusiones importantes para el desarrollo de la investigación y de la docencia y para conseguir una presencia significativa de la sociología en el campo de la formación del profesorado.

1.- La Sociología como instrumento de análisis crítico de la formación del profesorado desde una perspectiva socio-histórica.

A la hora de afrontar contenidos sustantivos referidos a este apartado, lo primero que se echa en falta es la ausencia de una tradición sociológica en este ámbito. La práctica inexistencia de estudios sociológicos sobre el particular, debe ser paliada echando mano de estudios realizados desde supuestos historiográficos próximos a posiciones de tipo arqueológico y, por ello, muy alejados del método socio-histórico. Bien es cierto que algunos otros trabajos, ciertamente escasos y más bien descriptivos, pueden hallarse en el campo de la educación comparada. Cuando no en el de la didáctica, en cualquiera de las tres versiones que de la misma hay en nuestra academia: la eclesial, la psicotécnica y la renovadora. En todo caso, un panorama ralo y poco halagador, que obliga a diseñar un marco teórico y una metodología sociológicos, con los que trabajar

los datos y aportes extraídos de esos ámbitos tan dispares. Un método que parta de buscar en el origen y desarrollo de los procesos e instituciones sociales, los factores causales de la presente realidad social, utilizando de marco de referencia el arsenal conceptual sociológico. Básicamente, aquellos conceptos que permitan explicaciones a las desigualdades de clase y género en la formación del profesorado, en el contexto de las políticas educativas de los sucesivos regímenes y gobiernos que han jalonado el desarrollo del sistema educativo en nuestro país.

1.1.- Las políticas educativas gubernamentales: entre el culturalismo y la profesionalidad.

La historia política española, desde los primeros intentos de establecer el régimen liberal democrático, allá por 1812, hasta nuestros días, viene marcada por la continua alternancia entre una derecha hegemónica (que toma sucesivamente la denominación de moderados, conservadores o monárquicos) y una izquierda emergente (denominada primero como liberales, más tarde como progresistas y finalmente como republicanos o socialistas). Una alternancia reflejada en el continuo cambio de políticas educativas, pero con una particularidad fundamental: las fuerzas conservadoras han ocupado el poder de manera más constante y continuada. Esa asimetría ha supuesto que sólo las fuerzas conservadoras, con los sectores eclesiásticos a la cabeza, hayan podido poner en funcionamiento sus políticas educativas durante periodos de tiempo razonablemente amplios, mientras que las fuerzas liberales lo hayan tenido que hacer, la mayoría de las veces, como breves paréntesis entre gobiernos conservadores y sin solución de continuidad. La asimetría ha sido tan marcada que incluso se puede sostener que el sistema educativo en España ha sido una creación de las fuerzas más conservadoras, que ha obligado a las fuerzas progresistas a formular un modelo alternativo de efectivos y efectos limitados, latente mucho tiempo en la Institución Libre de Enseñanza y que sólo ha podido legislar en dos momentos históricos: la II República y el reciente período de gobierno socialista.

Del repaso a las normativas e instituciones vigentes a lo largo de la España moderna en materia de formación del profesorado, se observan diferencias ostensibles entre derechas e izquierdas, que tienen que ver con sus respectivas concepciones de la enseñanza y del profesorado. Históricamente, las fuerzas conservadoras han buscado en la formación del profesorado asegurar su preparación cultural, conseguir que el profesorado disponga de los conocimientos *que* deben enseñar. Las fuerzas progresistas, en cambio, lo que principalmente han buscado es su profesionalidad; es decir, asegurarse de que el profesorado dispone de la metodología que le permita saber *cómo* enseñar. En ese sentido de reforzar su carácter profesional, es en el que puede apreciar

también la tendencia de liberales y progresistas a alargar el tiempo de formación del profesorado. Es como si las fuerzas conservadoras considerasen que la enseñanza es básicamente instrucción y transmisión de conocimiento; es decir, un *bien de capital* que deben asegurarse de que sea transmitido a su descendencia. Los sectores liberales y progresistas, por su parte, parecen poner más empeño en asegurar la igualdad, haciendo que los profesores dispongan de la pericia necesaria para poder socializar de manera homogénea a las nuevas generaciones. Competencia *versus* compensación, segregación *versus* integración, en definitiva: he ahí la diferencia entre las políticas educativas de las fuerzas conservadoras y progresistas, a lo largo de la reciente historia de nuestro sistema educativo.

Esa diferencia, esas tensiones, se han puesto de manifiesto históricamente en los sucesivos planes de formación del profesorado. Así, dos ejemplos significativos de ambas posiciones serían, en el caso de la formación del magisterio, los llamados Plan Regeneracionista o Bergamín de 1914 y el Plan Profesional de la II República. El primer Plan se puede ver, en realidad, como un bachillerato cultural, con apenas unas nociones generales de pedagogía y organización escolar, pero sin didácticas específicas y con unas muy escuetas Prácticas de Enseñanza. El segundo Plan, en cambio, parte de la exigencia del bachillerato como requisito de entrada, incorporando suficientes conocimientos filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociales que, suponen, junto a las metodologías o didácticas especiales y el año de práctica la profesionalización del profesorado de primaria.

Más recientemente, las citadas diferencias se han encarnado en las reformas impulsadas por el Partido Popular potenciando las llamadas *humanidades*, es decir el núcleo duro de la cultura clásica grecolatina y escolástica, junto a la reivindicación de la *cultura del esfuerzo* plasmadas en la LOCE, frente al *aprender a aprender*, suma del aprendizaje significativo y por descubrimiento, mil veces denostado y ridiculizado como la *pedagogía de lo fácil* y epítome de la LOGSE aprobada durante el gobierno del PSOE.

1.2.- El género y la formación del profesorado: labores y vocaciones.

Desde la perspectiva de género, la formación del profesorado en España se ha caracterizado también por un desarrollo desigual, en este caso, en un doble sentido. Por un lado, se aprecia un desajuste temporal entre profesores y profesoras, yendo la formación de las profesoras a remolque de la de los profesores. Por el otro, profesores y profesoras han tenido históricamente currículos diferenciados, enfatizando el de las profesoras su formación moral y las *labores propias de su género* y el de los profesores lo epistemológico y vocacional. Así se aprecia en la evolución de los objetivos su formación y en las

diferentes materias adscritas en razón del género en los sucesivos planes de Magisterio o normativas de acceso a los cuerpos de enseñanza profesional y bachillerato, a lo largo de los siglos XIX y XX.

Tradicional ha sido el retraso que la formación de las maestras ha llevado con respecto a la de los maestros. En los comienzos, antes de regularse la obligatoriedad de las escuelas para niñas, llegaron a existir, incluso, *maestras analfabetas: que no sabían leer ni escribir; pero, eso sí, eran portadoras de una estricta moralidad* (San Román, 1998:24). Por ello, su acceso a la docencia sólo requería como exigencia previa el acreditar sus buenas costumbres y mostrar conocimientos de la doctrina cristiana y de *sus labores*. Puesto que no se les requería enseñar a leer, tampoco necesitaban acreditar que sabían. Eran el correlato inicial de unos maestros a los que sólo se les exigía, para su aceptación en la Hermandad de San Casiano o gremio de maestros, *pericia del arte de leer, escribir y contar*. Hubo que esperar más de un tercio de siglo para que surgieran los primeros centros de formación de maestros (1838) y maestras (1847), bajo la denominación de Escuelas Normales.

También ha sido tradicional la asignación de la enseñanza de Higiene y Economía Doméstica, junto a las citadas Labores, al currículo de la formación de las maestras, con la única excepción del Plan Profesional de la II República y, ya más recientemente, de los Planes provisionales de 1971, que introducen la formación de los profesores de enseñanza primaria en la universidad. Los maestros, por su parte, cargaban con Trabajos manuales, Agricultura e Iniciación Profesional. En la actualidad, las diferencias de género no se plasman en el currículo, sino en la feminización progresiva y ascendente de los distintos niveles y especialidades del gradiente profesional docente.

1.3.- La formación de maestros y profesores: una cuestión de niveles.

En tercer lugar, existe una diferencia igualmente notable en la formación de maestros y de profesores de enseñanza secundaria. Para los primeros, se ha recalcado históricamente su dependencia de la *didáctica*, del cómo enseñar, que remite a la concepción de que es propio de la enseñanza primaria entender la formación como socialización moral. Para los segundos, el énfasis histórico se ha colocado en la adscripción y fidelidad a la *especialidad epistemológica*, fundamento de la concepción de la instrucción como formación especializada, característico de la enseñanza secundaria.

Ya se ha visto como la formación del magisterio ha sido más *metodológica*, se podría decir. A partir de la Ley Moyano de 1857, el énfasis se coloca cada vez más en la formación pedagógica, en la organización escolar y en las prácticas de enseñanza; hasta terminar con la más reciente introducción de

las didácticas especiales de cada una de las áreas o materias del currículo escolar (ciencias sociales, ciencias experimentales, matemáticas, expresión corporal y plástica,...). En Bachillerato, la enseñanza secundaria por antonomasia hasta bien recientemente, nada de esto ha sido así, ni casi en la normativa legal que ha regulado el acceso del profesorado, ni mucho menos en la práctica. En efecto, aunque las sucesivas normativas han venido remarcando la necesidad de conocimientos pedagógicos y prácticas de enseñanza, se puede convenir -con un estudioso reciente y buen conocedor del tema- que la formación pedagógica y práctica no ha tenido de hecho *ninguna influencia a la hora de seleccionar candidatos* a un profesorado para el que *la única formación* recibida ha sido *la académica*: una formación polarizada en *los conocimientos científicos y especializados* (Lorenzo, 2001:194).

En la actualidad, un problema resultante de esta polarización es que, con el avance de la democratización y la prolongación de la escolarización obligatoria, coinciden socialización moral e instrucción técnica en un ciclo común. Un ciclo para el que no parece adecuada la formación de uno ni de otro profesorado sino, por el contrario, la de un profesor que comparta ambas componentes didáctica y académica. Se abre paso así a la perspectiva de un cuerpo unificado de profesorado, que parta necesariamente de una formación inicial común y se sirva de la formación permanente para el desarrollo de su carrera docente.

2.- La Sociología como materia curricular de la formación del profesorado: necesidades formativas y currículum sociológico.

La Sociología tiene un significado práctico e implicaciones concretas para nuestras vidas y, como ciudadanos nos puede ayudar, como señala Giddens (1991:23), a comprender las instituciones y situaciones sociales, a considerar las diferencias culturales, a evaluar los efectos de las políticas sociales en nuestras prácticas y, *last but not least*, como un instrumento utilísimo en el aumento del auto-conocimiento acerca de nuestra identidad y las relaciones con nuestro entorno. Estos aportes genéricos se convierten en propios de la Sociología de la Educación por lo que a la formación del profesorado se refiere, a la que debe su nacimiento, como manera de hacer comprender a los profesores las instituciones educativas y su lugar en la sociedad. Más específicamente, le aclara al profesorado las relaciones entre las ciencias de la educación y le permite un acercamiento crítico a las prácticas pedagógicas.

2.1.- La formación del profesorado, destino natural de la Sociología de la Educación.

De todos es conocida la pretensión de Emile Durkheim de hacer de la Sociología de la Educación la ciencia de la formación del profesorado en sus diferentes niveles, con el objetivo de hacerles comprender qué son y qué deberían ser las instituciones educativas (Durkheim, 1975:113). Aunque bien es cierto que, al día de hoy y pasado ya un largo siglo, eso no es así, por más argumentos de peso que aportase. No se sabe si, quizás, porque no dijo nada de los procedimientos y métodos de su transmisión; o, como parece más plausible, por la correlación de fuerzas en la academia y en la sociedad: más favorable a un tratamiento técnico (Pedagogía) e individual (Psicología) que social (Sociología).

O quizás, con más fundamento, porque en todo proceso de formación inicial, el currículum viene dado en función del tipo de profesional que se quiera formar, estando la inclusión en los planes de estudios de unas materias u otras en consonancia con el perfil-tipo de facultativo que se pretende obtener en cada momento. Desde tales asunciones, resultaría así explicable la tardía y rala inclusión de la Sociología de la Educación en la formación del profesorado, como un indicador del escaso carácter crítico y analítico que se ha buscado en el profesorado hasta bien recientemente. En realidad, ni en los inicios ni hasta bien pasada la primera mitad del siglo XX, se incluía la Sociología de la Educación en las Escuelas Normales, dada la concepción del maestro como mero transmisor de unos conocimientos muy ideologizados y primarios.

La Sociología de la Educación se introduce en la formación del profesorado en los pasados años setenta, cuando se plantea el sistema escolar desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades y de la teoría del capital humano. La Sociología aparece, en consonancia con las políticas de ingeniería social, para explicar los déficits sociales, culturales y familiares a los que se hacía responsable del fracaso de unos grupos determinados en una institución neutra como la escolar. Así había sucedido con anterioridad en el Reino Unido, por ejemplo, donde las políticas de ingeniería social potenciaban un profesorado que, a modo de asistentes sociales del alumnado y de su entorno, estuviese al corriente de las situaciones sociales de partida y actuase sobre los déficits familiares y culturales que se suponían responsables del fracaso escolar. La aparición de la *nueva sociología de la educación*, cuestionando la neutralidad de la educación y centrando su atención en la escuela como lugar de interacción entre la cultura académica y la doméstica, hace que la sociología se reoriente hacia el estudio del currículum y de las interacciones en el aula, para ver como el conocimiento y el fracaso se construyen socialmente en el interior de la escuela. Para llevar a cabo el cambio social, se opta por la reconstrucción del conocimiento escolar a través del cambio en la conciencia del profesorado, en la medida en que se veía imposible que el cambio llegase a través de la educación compensatoria propuesta anteriormente.

Es así como se le va a dar a la formación y concienciación del profesorado un valor prioritario, por la importancia atribuida al profesorado en definir la realidad en el aula. Paradójicamente, las fuertes dosis de planteamientos críticos que tal enfoque contiene, lo han hecho sospechoso y cuestionado su inclusión en la formación inicial del profesorado primario que, en los últimos años, caracterizados por la desideologización y la crisis económica, ha vuelto sus miradas hacia un enfoque más normativo procedente de la Psicología.

En España, es la Ley General de Educación la que introduce parcial y tímidamente la Sociología de la Educación en los programas de la formación del Profesorado de Educación General Básica y en el Certificado de Aptitud Pedagógica que imparten los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) para el acceso a las oposiciones de los Profesores de Bachillerato. Así pues, con cierto retraso y algunas carencias, en España, la Sociología de la Educación es algo bastante reciente, surgida entrada la pasada década de los sesenta, y de un desarrollo muy lento, siendo su presencia en la formación del profesorado, sea de primaria o de secundaria, hasta ahora escasa y, en no pocas ocasiones, confundida con otras materias, Filosofía o Psicología, cuando no Pedagogía Social.

Sin embargo, la Sociología de la Educación es imprescindible en la formación inicial del profesorado, al objeto de dotarle de los instrumentos teóricos y de análisis que le permitan comprender y actuar sobre el contexto social donde se están formando y donde van a desarrollar su trabajo. Por todo ello, la enseñanza de la Sociología de la Educación en la profesión docente se debe orientar, fundamentalmente, a poner de manifiesto ese conocimiento de sentido común que conforma la mayor parte de los estereotipos que lastran, desde la reflexividad, el acercamiento crítico a la materia, al estudio de los condicionamientos mutuos entre educación y sociedad, destruyendo los lugares comunes. Se trata, pues, de criticar los mitos irracionales que se encubren en la memoria colectiva, mostrar que las cosas no son siempre lo que parecen. Para eso, es importante conocer la situación de otros sistemas educativos en el espacio y el tiempo, relativizando el propio y actual. Como lo es fomentar la tolerancia, de manera que la Sociología de la Educación se presente como una forma de conocimiento que dota a los profesionales de la educación de los instrumentos teóricos y analíticos necesarios para que esos alumnos conozcan el contexto social en que se forman y van a desarrollar su labor en el campo de la enseñanza.

2.2.- Las relaciones de la Sociología con otras ciencias de la educación.-

Otro aporte indudable de la presencia de la Sociología de la educación en el diseño curricular de la formación del profesorado es aclararle el papel de cada ciencia en el campo educativo. A tal respecto, uno quisiera asumir el optimismo epistemológico y académico del propio Durkheim, que se atrevía a señalar la dependencia que la Pedagogía tiene respecto a la Sociología, en el terreno de la educación, al decir que *la educación es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones y, por ende, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia* (Durkheim, 1975:96).

Pero eso sería, sin duda, caer en un idealismo infundado. No tanto por estar en desacuerdo con tal aseveración, cuanto por lo desviada que aparece hoy en día de la realidad de los planes de estudio. Como se ha visto ya, en el terreno de la formación del profesorado, la correlación de fuerzas es bastante desfavorable para la Sociología en relación con la Pedagogía y la Psicología. En general, se puede decir que la Pedagogía, un área con tradición consolidada y hegemónica en el campo de la formación del profesorado, está hoy amenazada y ve disputar ese campo por la Psicología, más acorde con la lógica tecnocrática que preside el sector y con un estatuto epistemológico más consagrado. Al fin y al cabo y fuera de las orientaciones eminentemente históricas, filosóficas, teleológicas y estadísticas, la pedagogía tiene mucho de psicología del aprendizaje. Entre medias, la Sociología apenas tiene legitimidad social para conseguir una pequeña parcela de poder en la clasificación del conocimiento considerado socialmente válido para formar al profesorado. Para más *inri*, la Pedagogía y las áreas a ella conexas consideran a la Sociología como una de sus ciencias auxiliares, cuando no la quieren hacer pasar por Pedagogía social.

En el discurso de su toma de posesión de la cátedra de Sociología de la Educación, tras abandonar la de Pedagogía, Durkheim realiza una clara delimitación de las relaciones entre pedagogía, psicología y sociología. En un ambiente en el que los pedagogos estaban casi unánimemente de acuerdo en considerar la educación como un fenómeno eminentemente individual y, por consiguiente, la pedagogía un corolario inmediato y directo de la psicología, Durkheim se dedica a mostrar como ese concepto de la educación como fenómeno individual se halla en total contradicción con la Historia. Tanto porque *la educación varía según las clases sociales*, como porque *no hay pueblo en el que no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar a todos los niños*, e igualmente porque cuando *la educación empezó a convertirse en un verdadero servicio público tendió a colocarse cada vez más directamente bajo el control del Estado* (Durkheim, 1975:103). En definitiva y, frente al esencialismo existente en los que creen que la educación consiste en actualizar unas virtualidades y energías latentes en la naturaleza humana, considera que *el hombre que la educación debe plasmar*

dentro de nosotros, no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea (Durkheim, 1975:104). Para Durkheim, igualmente, la Sociología no sólo resulta preponderante en la determinación de los fines que la educación debe perseguir, también tiene una gran importancia en la elección de los medios: *dado que los fines de la educación son sociales, los medios a través de los cuales dichos fines pueden ser logrados deben tener, necesariamente, el mismo carácter* (Durkheim, 1975:113). De hecho, cada vez que se ha producido una transformación en los métodos educativos, no ha sido resultado de descubrimientos psicológicos, sino influencia de transformaciones sociales que han repercutido en todo el ámbito de la vida colectiva. La educación, tanto en los fines que persigue como en los métodos que utiliza, siempre responde a necesidades sociales.

Específicamente, y a partir del análisis de Durkheim, es decir, tras contextualizar socialmente la educación, puede decirse que la Pedagogía aporta a la formación del profesorado los principios y métodos específicos que regulan los procesos de transmisión y aprendizaje. Una vez despojada de tantos de los planteamientos esencialistas y finalistas que le suelen acompañar, debiera añadirse; porque el principal problema de la Pedagogía es su ligazón a proyectos religiosos o asociativos espirituales que la hacen prisionera de su concepción de la *naturaleza* humana y de los *fines* que persiguen. La Psicología se caracteriza, por su parte, por ceñir la educación y, sobre todo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su dimensión individual e individualizable. A través de un doble arsenal teórico (evolucionismo y conductismo), establece la normalidad de los aprendizajes individuales y su terapia conveniente. Incluso, por su función eminentemente problematizadora, tanto en su vertiente evolutiva como conductista. En efecto, fijando unas etapas *standard* de desarrollo, la psicología de obediencia evolutiva señala un recorrido y un ritmo al aprendizaje, de manera que aquellos alumnos que encuentren obstáculos durante el recorrido o no puedan seguir el ritmo de cursos y ciclos de acuerdo con las edades correspondientes, serán caracterizados con algún grado de anormalidad, llámese ésta *fracaso* o *retraso*. Como sucede con el enfoque psicológico conductista, estableciendo la adecuación o inadecuación de las prácticas y comportamientos individuales a lo que considera *normal* en el aula, que no tiene por qué coincidir con lo que la mayoría en ella puede entender por tal. En ambos casos, con independencia de los contextos sociales en que surjan o se desarrollen tales procesos.

Sea como fuere, ambos enfoques han conseguido un fuerte predicamento en la educación de hoy día, marcando la pauta del desarrollo del currículum y de las soluciones individuales a dar a los desarreglos que se producen en el sistema educativo. Probablemente, la dimensión individual permite un tratamiento más manejable de los problemas que la dimensión social, que implicaría poner en

juego valores, dinámicas y recursos mucho más graves y costosos, con la posibilidad añadida de generar respuestas colectivas de más difícil gestión e indudable riesgo político.

La Sociología parte del carácter social de los procesos de aprendizaje, substrayéndolos del terreno meramente individual y estableciendo las dimensiones sociales del conocimiento y sus métodos de transmisión. Además, si quizás no puede aportar un conocimiento útil y *de receta* válido para el trabajo educativo y docente cotidiano, puede ayudar a cuestionar críticamente los conceptos aportados por otras disciplinas. Como también puede analizar las estructuras sociales y de poder y el modo como éste se legitima en los procesos de transmisión. O, finalmente, puede examinar las diferencias que existen entre la retórica de planes y programas y la realidad cotidiana de las prácticas en las aulas. En definitiva, formar sociológicamente a los futuros profesores y profesoras para que adquieran aquellos instrumentos teóricos y analíticos que necesitan para comprender y actuar sobre el contexto social donde se han formado y donde van a desarrollar su trabajo en el futuro, con objeto de evitar las fuertes dosis de esencialismo, idealismo y psicologismo que impregnan su formación inicial.

En el plano institucional, la Sociología puede aportar materiales muy útiles para la política educativa. Una posibilidad que no resulta utilizada in extenso en la práctica, dado que las instancias ejecutivas confían más, en su demanda de orientaciones reformistas, en soluciones individuales y técnicas, por lo que recurren a la Psicología y Pedagogía. Ello es posible, entre otras cosas, por el mayor grado de implicación de la administración en la financiación de la investigación en el área, donde las instancias gubernamentales son casi las únicas existentes.

2.3.- La crítica de las ideas y prácticas pedagógicas.

Una de las aportaciones más interesantes de la Sociología a la formación del profesorado es la crítica del formalismo en las concepciones y prácticas pedagógicas, existiendo un amplio consenso en los análisis fundacionales de la Sociología de la Educación al respecto. Su inicio está en los mismos orígenes de la disciplina, cuando Saint-Simon, primero, y Comte, después, presentan la educación como factor de inculcación y unificación de la sociedad. A continuación, Karl Marx plantea la necesidad de unir escuela y factoría, trabajo intelectual y manual, criticando el elitismo y el idealismo como formas de formalismo pedagógico que contribuyen a la reproducción social. Por el contrario, desde una concepción positiva, Marx atribuye un papel importante a la educación en el proceso de emancipación social, planteando la necesidad de una nueva praxis que juegue un papel significativo en el proceso de resolución

de los conflictos de clase, fundamentalmente a través de la fusión entre trabajo manual y trabajo intelectual. Para ello, propone un currículo que comprenda una instrucción *intelectual, corporal y tecnológica*.

Emile Durkheim va a ser quien propugne, años más tarde, el carácter de hecho social de la educación, refutando las diversas manifestaciones de formalismo pedagógico (gramatical, lógico, literario,...), así como el idealismo y el psicologismo preponderantes en las ideas y prácticas educativas conocidas hasta el momento. La ciencia social de la educación que emprende Durkheim es, como señala Lerena (1985:124), producto de una crítica de la concepción idealista kantiana de la educación y de las ideologías pedagógicas naturalistas tan en boga en su época, continuadoras de la estela de Rousseau, entre otros. La educación es para Durkheim una realidad social y, por ende, la Sociología se ocupa de la educación como un conjunto de prácticas o hechos sociales, perfectamente definidos y constituidos en instituciones sociales. La educación es: *Un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales constituyendo auténticas instituciones sociales* (Durkheim, 1975:76). Desarrollando las ideas de Saint-Simon y Comte y oponiéndose a los planteamientos excluyentes de Kant, que ve a la educación como mero desarrollo de facultades humanas; y de Stuart Mill, que la ve en términos utilitarios de hacer del individuo un instrumento de dicha para sí y otros; la educación surge para: *Inculcar en el niño 1) un cierto número de estados físicos y mentales que deben florecer en cada uno de sus miembros; 2) ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera así mismo que deben existir en todos aquellos que lo constituyen* (Durkheim, 1975:49). Deja así a un lado Durkheim los aspectos armónicos y utilitarios, que no son los únicos ni los primordiales a considerar, puesto que es necesaria una diversidad en la formación de los individuos, que permita el desarrollo de la complejidad de las sociedades con solidaridad orgánica. Se trata del desarrollo e inculcación de la *moral colectiva*, que viene a ser el nuevo cemento social que sustituye en las sociedades complejas a la religión. Y se trata, también, de la *formación diferencial* de los distintos empleos (*carreras liberales* o *cargos industriales*) necesarios en la nueva división social del trabajo resultante de la revolución industrial.

Durkheim acomete en la *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* la crítica de las teorías pedagógicas, que se desenvuelven en una línea de pensamiento opuesta a la de la Sociología. Opuesta, tanto por su visión apriorística de la naturaleza humana, como por su continuado formalismo (lógico y gramatical, primero; literario y científico, después), que se expresa básicamente mediante el continuo recurso a las técnicas y habilidades y en la prioridad que conceden las teorías pedagógicas

al arte de adquirir el niño las formas o maneras de actuar, en vez de recurrir a los *conocimientos positivos* sobre cosas determinadas. En sus propias palabras: *Desde el siglo VIII, vamos de formalismo pedagógico en formalismo pedagógico sin conseguir salir de ahí. Según los tiempos, el formalismo ha sido gramatical, lógico o dialéctico, después literario, pero, bajo determinadas formas, el formalismo ha triunfado siempre* (Durkheim, 1982:349). Dichos apriorismo y formalismo representan una concepción de la Pedagogía como arte en vez de como ciencia: *De ello deduzco que, durante todo este tiempo, la enseñanza ha tenido siempre por finalidad no dar al niño conocimientos positivos, nociones tan adecuadas como fuera posible de cosas determinadas, sino suscitar en él habilidades formalistas, aquí el arte de discutir, allá el arte de expresarse* (Durkheim, 1982:349).

En la búsqueda de una reforma educativa acorde con las necesidades de las sociedades orgánicas, Durkheim propone una reforma intelectual y moral de la formación del profesorado que fomente la reflexión metódica y la cultura teórica frente al formalismo pedagógico. Durkheim, efectivamente. Como propuesta alternativa ofrece el realismo pedagógico, consistente en interesar al pensamiento en lo que llama *objetos sólidos, consistentes, resistentes*, sin incurrir en el criticado *formalismo* (Durkheim, 1982:395). El currículum que sostenga tal interés no puede ser otro que aquél que, partiendo del estudio del lenguaje, *la base de toda enseñanza* (Durkheim, 1982:428), se dirija a las únicas *dos categorías de objetos a los que se puede dedicar el pensamiento*: el ser humano y la naturaleza; o *el mundo de la conciencia y el mundo físico* (Durkheim, 1982:396). Y eso significa el estudio histórico de las sociedades que nos han precedido, con sus logros y realizaciones, así como de las ciencias naturales.

Thorstein Veblen desarrolla su Sociología de la Educación tomando las instituciones educativas como lugar de encuentro de presiones e intereses sociales en conflicto. Así, mientras que la enseñanza de los hijos de las clases trabajadoras y útiles se orienta hacia el aprendizaje de aquellas actitudes y habilidades requeridas para cumplir unas determinadas funciones laborales, la función de la educación de las clases ociosas, como se muestra especialmente en la enseñanza superior, es la de iniciarlos e introducirlos en una cultura de distinción de su posición social, mediante el uso de los ritos y ceremonias generados por el estilo de vida ociosa. Habla Veblen de los *ceremoniales y rituales educativos* como medio de generar y modelar modos y contenidos cognoscitivos propios de unas formas de vida particulares. En ese sentido, las instituciones educativas actúan como transmisoras de las formas ideológicas propias de las clases superiores. Pero también, en lo que el saber tiene de origen sacerdotal, implica una nueva homología estructural, en este caso básicamente formal, entre la iglesia y la escuela. Existe, en su opinión, una *íntima relación*

entre el sistema educativo y las pautas culturales de la sociedad, señalando que el saber es en gran parte excrecencia de la magia simpática, de forma y ritual (que) encuentra su sitio natural en la clase erudita: la toga y el birrete (Veblen, 1974:374).

Antonio Gramsci realiza una crítica acerva tanto de la escuela tradicional, como de los diferentes modelos de escuelas progresivas, derivadas del naturalismo de Pestalozzi o Rousseau. Como él mismo dice con marcado sarcasmo: *Sigo dudando entre ser rousoniano y dejar obrar a la naturaleza que nunca se equivoca, (...) o si ser voluntarista y forzar a la naturaleza, introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de autoridad* (Cita tomada de Jerez, 1990:257). Pero, como dice el propio facilitador de la cita, Gramsci no se deja implicar por *un dilema pedagógico falso* y realiza una crítica contundente del *desovillar* rousoniano y de las escuelas tanto autoritarias como progresivas. La crítica de las pedagogías naturalistas, continúa diciendo Jerez Mir, y de su concepción ahistórica y abstracta del ser humano, la hace Gramsci afirmando el carácter histórico y social de la naturaleza humana. Gramsci critica también la consideración lúdica del aprendizaje, ya que el trabajo escolar *es otro trabajo*, no menos fuerte que el fabril, que implica un esfuerzo y dedicación importantes. En el camino de una sociedad democrática, que no reprodujese las diferencias en origen de las personas, sino en la que *todo ciudadano* pueda llegar a ser *gobernante*, la propuesta alternativa que hace Gramsci es una nueva escuela pública, gratuita y obligatoria, democrática y unificada, si bien estructurada en etapas, desde la preparatoria a la universidad; y con un currículo humanista, que permita que el conocimiento se descubra por sí mismo. Gramsci era un firme defensor de los conocimientos sustantivos, frente al formalismo y la retórica. Por eso, si bien reconoce que la enseñanza, en su etapa Preparatoria, no debe tener objetivos prácticos inmediatos, sino de tipo formativo, estos deben ser también instructivos, o sea ricos en nociones concretas. Es lo que llama una *escuela desinteresada* y, muy en línea con la tradición obrera en materia escolar, *humanista, tal y como la entendían los antiguos y los hombres más recientes del Renacimiento* (Gramsci, 1981:127). En su última etapa, esa escuela debe procurar *crear los valores fundamentales del 'humanismo', la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesaria para la ulterior especialización*, en la doble dirección: hacia una universidad popular y de masas y hacia la escuela profesional de carácter práctico-productivo. El estado debe hacerse cargo de esta escuela unificada, con una metodología colectivista, de trabajo en grupos y reforzando el de carácter escrito, ya que rechaza las tendencias diletantes ligadas a la retórica oratoria y declamatoria. Un método activo, donde se aprende descubriendo y que pretende, como dice literalmente (contagiado sin duda por los *tiempos modernos*), *taylorizar el trabajo intelectual* (Gramsci, 1981:114)

Karl Mannheim insiste también en la crítica de la pedagogía idealista, tanto en su forma tradicional como progresista, por lo que tienen ambas de idealismo, esencialismo y, sobre todo, formalismo. En línea con lo que decían Marx, Durkheim, Gramsci o Veblen, Mannheim también se sitúa contra los dos extremos entre los que se mueve la pedagogía: entre los que llama el método de la autoridad y el método de la libertad: *Si la vieja educación autoritaria era ciega a las necesidades vitales y psicológicas del niño, el liberalismo del laissez faire perturbó el equilibrio entre el individuo y la sociedad, al concentrar su atención sobre el individuo casi con exclusividad, olvidando el medio concreto de la sociedad* (Mannheim, 1961:49). A este respecto, insiste en la crítica del esencialismo e inmanentismo endémicos en la tradición liberal, que ya hemos visto transcurrir desde Aristóteles a Rousseau o Kant: *La teoría de la educación liberal insistía en que los valores básicos y los objetivos de la educación tenían carácter eterno y en que el propósito final y exclusivo de la educación consistía en el fomento del libre desarrollo de la personalidad mediante el despliegue sin impedimentos de sus cualidades innatas* (Mannheim, 1961:81). La crítica a los métodos tradicionales de enseñanza, que llegan a ser un impedimento para la comprensión del mundo en transición, va pareja con la crítica del formalismo pedagógico. A este respecto, propone sendas alternativas a la transmisión del saber de mera clasificación y en las esferas de lo que estamos acostumbrados a llamar ‘artes’. Para el primero, el trabajo docente en seminarios y, para el segundo, la técnica de talleres, con la participación mutua entre el maestro y el aprendiz y donde lo que se comunica se muestra en situaciones concretas, teniendo lugar junto con la transmisión de la técnica la transmisión de la idea, del estilo, no a través de la discusión teórica, sino de la aclaración creadora y colaboradora.

Hoy día, mediante la etnografía, una metodología fenomenológica y cualitativa, no sólo es posible analizar el interior de la escuela y el significado que los agentes atribuyen a sus experiencias cotidianas en torno a la construcción del currículum, sino también es posible delimitar cuales de los elementos que intervienen en la educación son reproductores y cuales los transformadores y posibilitadores de algún tipo de cambio. En ese sentido, Michael Apple plantea en *Maestros y textos* que se investiguen los contextos de producción y consumo de los libros de texto, a los que considera *mercancías culturales*, por incorporar tanto la lógica mercantil del beneficio económico, como la definición e imposición de formas culturales determinadas. Ello implica realizar tanto una *economía política del libro de texto*, como estudios etnográficos acerca de su utilización para conocer las prácticas pedagógicas a que sirven. Ligando el tema de los recursos con el del profesorado, también de su interés, establece una clara relación en la proliferación del uso del libro de texto y otros sistemas de fichas y enseñanza programada, con la intensificación

del trabajo docente y su descualificación, al limitar su autonomía y capacidad de control de la relación entre la concepción y la ejecución del trabajo escolar.

La socióloga norteamericana Jean Anyon analiza el contenido de los libros de texto escolares como manifestación del currículum explícito, llegando a establecer que dan una versión de la historia que naturaliza y apoya a los grupos victoriosos y dominantes. Al estudiar el currículum oculto, analiza los métodos pedagógicos y el modo de organización de las diferentes escuelas correspondientes a las distintas clases sociales, llegando a la conclusión de que esos currículos favorecen una relación determinada con el mundo profesional posterior a la escuela mediante un formalismo de métodos y técnicas diferenciadas. Así, el aprendizaje memorístico, la práctica de los dictados y las copias manuscritas de textos preparan para un trabajo mecánico y rutinario en la escuela de clase trabajadora. La escuela de clase media prepara para trabajos de tipo administrativo mediante una mayor precisión conceptual y un menor énfasis en las habilidades, junto a un aumento de contenidos y una relación más formal y cosificada con el conocimiento. En la escuela para hijos de profesionales, la prueba de la transmisión del capital cultural, con un valor de uso en sí y para un trabajo liberal es la continua realización de trabajos creativos y exposiciones individuales. Por último, la escuela para hijos de dirigentes y grandes empresarios prepara para las funciones de alta dirección a que están destinados, potenciando la visión clásica y academicista, el rigor y la racionalidad, a través de la búsqueda del razonamiento y la resolución de problemas.

3.- Consecuencias para la docencia y la investigación: hacia una mayor presencia de la sociología en el campo de la educación.

A la luz de lo visto de manera muy esquemática hasta aquí, parece que sería conveniente e, incluso, importante que a la Sociología se le prestase toda la atención que sus posibilidades demandan y anuncian, porque en ello podría estar una de las claves para hallar soluciones aplicables al tratamiento de los problemas educativos actuales, de índole social en su mayoría. El paso a la acción de esas posibilidades y potencialidades depende ahora de las instancias ligadas a los poderes ejecutivos con competencia sobre el particular. Sobre ellos habría que demandar y presionar para que sean sensibles y reconozcan esa índole social de los problemas educativos y afronten la búsqueda de soluciones también desde la Sociología. Lo que no significa olvidar los aportes de la Pedagogía o Psicología, aunque ya hayan aportado muchos elementos, sino abrir paso a la Sociología, equilibrando el peso de los diversos aportes.

Una forma sería la de garantizar la presencia de la Sociología de la Educación en todos los planes de estudio de la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Especialmente del de secundaria. En algunos casos,

como en Educación Infantil y Primaria, la garantía debiera ser la de incrementar la presencia actual, hasta ahora deficitaria en la mayor parte de las instituciones de formación docente. Aun siendo conscientes de la reducción importante y generalizada de créditos que la convergencia europea en materia de los planes de formación inicial del profesorado puede acarrear, no sería de recibo que afectase a la Sociología de la Educación. Al contrario, habría que convencer a los agentes contextualizadores del conocimiento adecuado para esa formación, de que una presencia inferior a lo que son actualmente nueve créditos sería muy insuficiente para esa formación inicial sociológica que consideramos necesaria para un profesorado que pueda afrontar con seguridad los retos de las presentes tasas de escolarización de nuestro sistema educativo.

Y otra manera de afrontar sociológicamente los problemas educativos actuales sería cubrir la demanda de estudios que posibiliten inferencias aplicables a su toma de decisiones o corrijan los problemas detectados. Lo que, en la práctica, significa desarrollar estudios sociológicos al respecto, afrontando la correspondiente financiación generosamente y abriendo programas específicos e interdisciplinarios, vía las convocatorias ya existentes o, incluso, abriendo otras nuevas. Si se quiere afrontar de manera autónoma y con capacidad real la solución de esos problemas educativos, resulta necesario desarrollar un conocimiento directo y de primera mano de los orígenes, avances y consecuencias de las principales manifestaciones de esos problemas. Para ello se cuenta ya con los hallazgos y experiencias de los sistemas educativos cercanos y que nos han precedido en el desarrollo y tratamiento de problemas muy parecidos. Ahora se trataría de buscar su posible aplicación a nuestra realidad, reforzando al tiempo una tradición y colegialidad propias, apenas iniciadas pergeñadas en la actualidad. Temas como los de: clase, género y etnia en la escuela, las subculturas estudiantiles, los factores sociales del rendimiento escolar, de la escolarización en las sociedades multiétnicas y un largo etcétera, necesitan un tratamiento propio basado en la investigación autóctona.

Pero a la propia Sociología también le corresponde una tarea importante, cual es responder adecuadamente a la pregunta: ¿qué Sociología de la Educación es la que debe conformar el currículo de la formación del profesorado? O, lo que es lo mismo, la importancia de definir sociológicamente el objeto de la Sociología de la Educación, para contar con un currículo adecuado en la formación inicial y permanente del profesorado. Sobre todo, si se tiene en cuenta el ámbito académico donde se inserta la docencia: por lo general, las Facultades de Educación, de Pedagogía, o los Centros de Formación del Profesorado, donde gozan de una hegemonía manifiesta los departamentos y personas que defienden la idea de la Sociología como una ciencia auxiliar de la pedagogía. En competencia, además, con el paradigma psicológico que, en sus diversas

vertientes, goza de un peso específico muy importante en la formulación y gestión del sistema educativo.

Para ello hay que deslindar con precisión la Sociología de la Educación de su *enfermedad infantil*, la *educational sociology* o sociología educativa, que aparece en los Estados Unidos, a comienzos del siglo XX, como la propuesta bien intencionada y progresista de un grupo de pedagogos, dirigidos por John Dewey, que confiaba en el sistema educativo como instrumento de reformas sociales. En realidad, la sociología educativa consideraba a la Sociología como una ciencia de apoyo a la Pedagogía, un instrumento de ingeniería social que sirviese a sus fines altruistas y reformadores. Pero, como concluyen una amplia gama de autores (Alonso Hinojal, Larena, Jerez o Besozzi), la *sociología educativa* no es sociología propiamente dicha, sino más bien una disciplina ligada a la Pedagogía y con un carácter eminentemente normativo. Por su parte, la Sociología de la Educación se sitúa en el corazón de la Sociología: una ciencia con su *corpus* teórico que, a través de la investigación empírica, está en condiciones de describir, explicar y comprender los fenómenos, instituciones y procesos educativos.

Desde ese mismo corazón de la Sociología hay que hacer valer los ideales de Durkheim y luchar, contra corporativismos y esencialismos, por reforzar la presencia de la Sociología de la Educación en los planes de estudio de la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles. Como se debe de hacer también, igualmente y dadas las evidentes conexiones, en los estudios de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. Sólo así, desde una mayor presencia, será posible afrontar empíricamente el valor de nuestras enseñanzas en la práctica docente. Sólo así se podrán desarrollar en profundidad las líneas clásicas de investigación en el terreno de la enseñanza de la Sociología de la Educación, así como otras nuevas, relativas al desarrollo socio-histórico de las políticas, instituciones y teorías la formación del profesorado; de la docencia y resultados de la Sociología de la Educación; junto a sus relaciones con las otras ciencias de la educación. Permitiendo, ahora que está en un plano de igualdad y no cuenta con mixturas contaminantes, un verdadero trabajo interdisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977): **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Barcelona, Laia.
- DURKHEIM, E. (1975): **Educación y sociología**, Barcelona, Península.
- (1982): **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia**, Madrid, La Piqueta.
- GIDDENS, A. (1991): **Sociología**, Madrid, Alianza.

- GRAMSCI, A. (1981): **Cuadernos de la cárcel**, México, Era.
- JEREZ, R. (1990): **Sociología de la educación**, Madrid, Consejo de Universidades.
- KINGSTON, P. W. (2001): "The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory", **Sociology of Education**, Vol. 18, nº 1, pp. 88 a 99.
- LERENA, C. (1985): **Materiales de sociología de la educación y de la cultura**, Madrid, Zero.
- LORENZO VICENTE, J. A. (2001): **La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)**, Madrid, Editorial Complutense.
- MANNHEIM, K. (1961): **Diagnóstico de nuestro tiempo**, F.C.E., México.
- SAN ROMAN, S. (1998): **Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España**, Barcelona, Ariel.
- VEBLEN, T. (1974): **Teoría de la clase ociosa**, F.C.E., México.