

LA DOBLE CONTRIBUCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

THE DOUBLE CONTRIBUTION OF SOCIOLOGY TO TEACHER TRAINING

ANTONIO GUERRERO SERÓN

Universidad Complutense de Madrid. España

aguese@edu.ucm.es

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la doble contribución de la sociología a la formación del profesorado, con el fin de, profundizando en dicho aporte, mejorar significativamente dicha formación; algo especialmente oportuno en momentos de debates y reformas como los actuales. En la primera de las contribuciones, la sociología se comporta como un instrumento de análisis sociohistórico que, utilizando el arsenal conceptual sociológico como marco de referencia, rastrea críticamente los orígenes de la realidad presente en procesos e instituciones sociales de reciente pasado. El artículo ensaya explicaciones acerca de las desigualdades de clase y género en el contexto de las políticas educativas de los sucesivos regímenes y gobiernos que han jalonado el sistema educativo español. En la segunda, sacando a colación al propio Durkheim, para quien la sociología era la Ciencia de la Educación por antonomasia, por encima de la Pedagogía y de la Psicología, se postula la Sociología como materia curricular de esa formación. Nuevamente, salen a relucir los aportes de clásicos, como otro ejemplo del potencial que la sociología encierra en la identificación y crítica del formalismo pedagógico. Del análisis de ambas contribuciones se extraen unas conclusiones para el desarrollo de la investigación y de la docencia.

PALABRAS CLAVE ADICIONALES

Ciencias de la educación, Durkheim, Formación del profesorado, Formalismo pedagógicos, Género, Pedagogía crítica, Políticas educativas comparadas, Realismo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse the two contributions provided by sociology to teacher training, with the purpose of, just going deeper on this analysis, to obtain some relevant improvements in this training; something specially recommended by now, at times of crisis and changes. According to the first of these contributions, Sociology, based on its own conceptual framework, is acting as a tool for sociohistorical analysis, able enough to critically trace the origins of the present reality in social processes and institutions of a freshly past. The paper tries some explanations about class and gender inequalities at the context of educational policies carried out by the different spanish governments and political regimes, along the period of existence of our educational system. The second of the contributions is the very presence of sociology as a subject at the teacher training curriculum and following Durkheim proposition of sociology as the main Science of Education, Pedagogy and Psychology included. Once again, classic authors came about as another example of the hidden potential of Sociology to identify and criticised Pedagogy formalism, for instance. Finally, several consequences are formulated in order to improve teaching and research in the teacher training field.

ADDITIONAL KEYWORDS

Critical pedagogy, Durkheim, Educational comparative policies, Educational sciences, Gender, Pedagogical formalism and realism, Teacher training.

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 debate y crisis como los actuales. La primera contribución resulta de la capacidad que posee la sociología de analizar históricamente el contexto en que se desarrollan los procesos sociales, llegando a trazar en el pasado las raíces del presente y su desarrollo conexas. 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 su estatuto curricular y una presencia real en dicha formación que, sólo los esencialismos y corporativismos tan queridos en este campo, han impedido u obstaculizado. Fundamentalmente, porque una de sus más genuinas tareas ha sido la crítica sistemática del formalismo pedagógico. Finalmente, del análisis de ambas contribuciones se extraen una serie de conclusiones 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.

LA SOCIOLOGÍA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS CRÍTICO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA

Lo primero que se echa en falta, a la hora de conformar los contenidos sustantivos referidos a este apartado, es la existencia de una tradición sociológica en este ámbito que, en forma de literatura específica, aporte el marco teórico y conceptual del mismo. La llamativa ausencia de estudios sociológicos sobre el particular, tampoco puede ser paliada recurriendo a estudios realizados desde la perspectiva histórica, ya que ésta asume supuestos historiográficos próximos a posiciones de tipo arqueológico, cuyo objetivo es recolectar materiales y anécdotas, y por ello muy alejados de un enfoque metodológico de tipo socio-histórico, más cercano a la sociología. Bien es cierto que 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 todos los casos, predomina un panorama ralo y poco halagüeño, 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, se requieren conceptos que permitan explicar 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 históricamente el desarrollo del sistema educativo en España.

Las políticas educativas gubernamentales. Entre el culturalismo y la profesionalidad

La historia política española, desde los primeros intentos de establecer el régimen liberal democrático, de 1812 hasta nuestros días, viene marcada por la continua alternancia entre una derecha hegemónica (que toma sucesivamente la denominación de moderada, conservadora o monárquica) y una izquierda emergente (denominada primero como liberal, más tarde como progresista y finalmente como republicana o socialista). Se trata de 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 los conservadores, con los sectores eclesiásticos a la cabeza, hayan podido poner en funcionamiento sus políticas educativas durante períodos 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 gobiernos socialistas, entre 1982 y el presente.

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 derecha e izquierda, 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 disponga de la metodología que le permita saber cómo enseñar. En ese sentido de reforzar su carácter profesional es en el que se 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 frente a compensación, segregación frente a integración, exclusión frente a inclusión: he ahí la diferencia, en definitiva, a lo largo de la reciente historia de nuestro

sistema educativo, entre las políticas educativas de las fuerzas conservadoras y las de las progresistas.

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 han sido, 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 los contenidos cognitivos que enseñar, pero sin didácticas específicas sobre cómo hacerlo y apenas unas nociones generales de pedagogía y organización escolar, así como 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 elementos decisivos, junto a las didácticas específicas y el año de práctica, en el proceso de profesionalización del profesorado de primaria.

Con posteridad y más recientemente, tras el dramático paréntesis de la dictadura franquista, con el puente tecnocrático que supuso la Ley General de Educación de 1970, las citadas diferencias se han encarnado en las propuestas de reformas y contrarreformas impulsadas, desde sus gobiernos y respectivamente, por socialistas y conservadores, con la LOGSE (1990) y LOCE (2003). Unas propuestas en las que el Partido Popular potenciaba las llamadas humanidades, es decir el núcleo duro de la cultura clásica grecolatina y escolástica, junto a la reivindicación de la cultura del esfuerzo; una fórmula tras la que se escondía la crítica del constructivismo característico de los movimientos de renovación pedagógica, con el tildado de formalista “aprender a aprender”, suma del aprendizaje significativo y por descubrimiento, mil veces denostado y ridiculizado como la pedagogía de lo fácil. Unas críticas que en algo parecen haber afectado a sus destinatarios, a la luz de las correcciones, pretendidas como ligeras, aceptadas en la LOE (2006).

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 y 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, así llamadas, labores propias de su género y, el de los profesores, lo epistemológico y vocacional. Así se aprecia en la evolución de los objetivos de 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 hacerlo. 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 de 1971, tildados de provisionales, pero que duraron veinte decisivos años y que introducen la formación de los profesores de enseñanza primaria en la universidad, aunque fuese como estudios de segunda. Los maestros, por su parte, cargaban con Trabajos manuales, Agricultura e Iniciación Profesional. En la actualidad, las diferencias de género se plasman no tanto en los contenidos o materias curriculares, cuanto en la adscripción de chicos y chicas a las distintas especialidades del título de maestro: femenina al cien por cien, casi, en Educación Infantil y masculina en casi un cincuenta por ciento en Educación Física. Igualmente, las diferencias de género se plasman en la feminización creciente y ascendente del gradiente profesional docente, según el cual las mujeres son mayoría en los estratos menos profesionalizados (educación infantil y primaria) y los hombres en la Universidad; compartiendo ambos el sector intermedio de la enseñanza secundaria o media.

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. La colusión entre ambas vendrá cuando se cree una Enseñanza Secundaria Obligatoria que mantenga, por tanto, el carácter de socialización moral a costa de perder parte del carácter propedéutico que le ha sido propio hasta entonces. De esta manera, el profesorado de secundaria, especialmente el que no llegó a conocer la existencia de los dos bachilleratos, Elemental y Superior, derogados por la LGE, se ha encontrado de pronto con unos alumnos más jóvenes y unos requisitos de socialización para los que no se encuentra preparado, rechazando al tiempo la actualización docente mediante los planes de formación que, de manera cicatera y con un manifiesto carácter extrínseco y credencialista, organizaron las administraciones educativas para su puesta al día.

Se ha visto cómo 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 musical, corporal y plástica,...). En Bachillerato, la enseñanza secundaria por antonomasia hasta bien recientemente, nada de esto ha sido así, ni 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 como candidato a un profesorado para el que la única formación recibida ha sido la académica: una “formación excesivamente polarizada en el nivel de 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 ni de uno ni de otro profesorado sino, por el contrario, la de un profesor que comparta ambos componentes: el didáctico y el académico. Se abre así paso a 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.

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”, 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*, a aumentar el 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.

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 hacerle comprender qué son y qué deberían ser las instituciones educativas”

(Durkheim, 1975:113). 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, buscando un mejor fundamento, porque en todo proceso de formación inicial, la inclusión en los planes de estudio de unas materias u otras viene dado en función del tipo de profesional que se quiera formar; su currículo pretende ser acorde con el 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 responsables 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 cómo 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 la definición de 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 de 1970 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. También 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.

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 de 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 encontrarnos en desacuerdo con tal aseveración, cuanto por lo desviada que hoy en día se presenta 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 Sorbona, tras abandonar la de pedagogía en Burdeos, Durkheim realizó 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 dedicó a mostrar la manera en que 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, debiera añadirse, de los planteamientos esencialistas y finalistas que la suelen acompañar; 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 su arsenal teórico, establece la normalidad de los aprendizajes individuales y su terapia

conveniente, 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, trabajando con independencia, o una muy relativa dependencia, de los contextos sociales en que surgen o se desarrollan 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. 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, puede 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 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, en su demanda de orientaciones reformistas, confían más en las soluciones individuales y técnicas, y 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 campo, donde las instancias gubernamentales son casi las únicas existentes.

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. De hecho, existe

un amplio consenso en los análisis fundacionales de la Sociología de la Educación al respecto, matizando los diferentes autores manifestaciones o aspectos concretos. Se puede ver dando un repaso somero a la teoría sociológica de la educación. La crítica del formalismo tiene su inicio en los mismos orígenes de la disciplina, cuando Saint-Simon, primero, y Comte, después, hacen de la educación un factor —si no el factor— unificador de la sociedad, operando mediante la inculcación y la imposición. A continuación, Karl Marx plantea la necesidad de unir escuela y factoría, trabajo intelectual y manual, criticando el elitismo y el idealismo como tipos 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.

Pero va a ser Emile Durkheim quien, años más tarde y de manera seminal, al propugnar el carácter social de la educación, analice críticamente 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 —señala— 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).

Mediante el desarrollo de las ideas de Saint-Simon y Comte, Emile Durkheim se opone a los planteamientos excluyentes de Kant, que ve en la educación el mero desarrollo de facultades inherentes al ser humano; y de Stuart Mill, que la ve en términos utilitarios de hacer del individuo un instrumento de dicha para sí y para otros. De esa manera, “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). Los aspectos armónicos y utilitarios quedan así a un lado para Durkheim, ya que no son los únicos ni los primordiales a considerar, al ser 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.

Va a ser en su obra *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, donde Durkheim acometa 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 que diseñase un sistema educativo acorde con las demandas y necesidades de las sociedades orgánicas, como pretendía ser la Francia de la III República, 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. La propuesta alternativa que, efectivamente, ofrece Durkheim, es 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 viene a aportar la idea de que el formalismo pedagógico posee unos contenidos de clase y unas manifestaciones colectivas. Crítico social norteamericano y coetáneo de Durkheim, desarrolla su sociología de la Educación tomando las instituciones educativas como lugares 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, eso implica una nueva homología estructural, en este caso y frente a la weberiana, 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).

Será, sin embargo, Antonio Gramsci quien, desde su Italia meridional natal y sólo unos años más tarde, realice la crítica más 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 Mir, 1990: 257). Pero, según Jerez Mir, “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.

La propuesta alternativa que hace Gramsci es la de una nueva escuela que, en el camino de una sociedad democrática, no reprodujese las diferencias en origen de las personas, sino en la que todo ciudadano pudiera llegar a ser gobernante. Se trata de una escuela pública, gratuita y obligatoria, democrática y unificada, si bien estructurada en etapas, desde la preparatoria a la universidad. Una escuela 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 es otro de los sociólogos neoclásicos que participa e insiste en la crítica de la pedagogía idealista, adopte ésta su forma tradicional o la 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 se sitúa también 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. Así, dice que “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. Para él, “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 la transmisión de la idea, del estilo, junto con la transmisión de la técnica; no a través de la discusión teórica, sino de la aclaración creadora y colaboradora.

La crítica sociológica del formalismo pedagógico se ha visto reforzada, últimamente, con la apertura de la *caja negra*. 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 delimitar cuáles de los elementos que intervienen en la educación son reproductores y cuáles los transformadores y posibilitadores de algún tipo de cambio. En ese sentido, Michael Apple (1989) se 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.

Finalmente, y desde la sociología del currículum, la socióloga norteamericana Jean Anyon (1979 y 1999) desempeña un doble aporte: las relaciones sociales, de clase y género principalmente, que se hallan tras el currículum en uso y el oculto. Para el primero de los aportes, 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.

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 somera hasta aquí, parece que sería conveniente y, desde luego, importante que a la sociología se le prestase toda la atención que sus posibilidades requieren, porque en ello podría estar una de las claves para hallar soluciones aplicables al tratamiento de los problemas educativos de las sociedades. 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. A 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. Ello no significa olvidar los aportes de la Pedagogía o de la Psicología, aunque ya hayan aportado muchos elementos, sino abrir paso a la Sociología, equilibrando el peso de los diversos aportes epistemológicos.

Una manera sería la de garantizar la presencia de la Sociología de la Educación en los planes de estudio para la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Especialmente del de secundaria, donde concurren factores sociales muy potentes que, con frecuencia, se transforman en problemas de orden en los centros. 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 for-

mación 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 la supuesta reducción afectase a la Sociología de la Educación. Al contrario, habría que convencer a los agentes contextualizadores del conocimiento socialmente adecuado para la formación del profesorado, de que una presencia inferior a la que actualmente existe sería claramente 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, así como los que surgen de la escolarización de la llamada “segunda generación inmigrante”.

Otra manera de afrontar sociológicamente los problemas educativos actuales sería cubrir la demanda de proyectos de investigación que posibiliten inferencias aplicables a la toma de decisiones e intervención sobre 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 y específicas para la citada formación docente. 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 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, que 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 los fines altruistas y reformadores, de librepensadores benéficos como el propio Dewey. Pero, como concluyen una amplia gama de autores (Alonso Hinojal, 1980; Lerena, 1985; Jerez, 1990; o Besozzi, 1993), 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. Sólo así, con una mayor presencia, será posible afrontar empíricamente el valor de nuestras enseñanzas en la práctica docente. Igualmente y dadas las evidentes conexiones, también en los estudios de pedagogía, psicopedagogía y educación social. Sólo así se podría desarrollar en profundidad las líneas clásicas de investigación en el terreno de la enseñanza de la Sociología de la Educación, así como desarrollar 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; así como de sus relaciones con las otras ciencias de la educación. Ahora, en un plano de igualdad y sin mixturas contaminantes, haciendo posible la colaboración entre las Ciencias de la Educación y el verdadero trabajo interdisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO HINOJAL, I. (1980), *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, Madrid, CIS.
- BESOZZI, E. (1993), *Elementi di Sociologia dell'Educazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- ANYON, J. (1979), "Ideology and United States History Textbooks", *Harvard Educational Review*, Vol. 49, n° 3, pp. 126- 148.
- (1999), "Clase social y conocimiento escolar", en FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, pp. 566-592.
- APPLE, M. (1989), *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós/MEC.
- BOURDIEU, P. y J.C. PASSERON (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 MIR, 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*, FCE., 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*, FCE., México.

RECIBIDO: 28/10/2005

ACEPTADO: 5/10/2006