

# ¿CRISIS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN? SOBRE EL ESTATUTO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Begoña María Zamora Fortuny  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

Actualmente coexisten diversos factores que cuestionan el estatuto de la Sociología de la Educación: una relación conflictiva con otras sociologías y con las Administraciones Educativas, posicionamientos desde dentro de la disciplina que reivindican una mayor utilidad social, o un solapamiento de preocupaciones investigadoras con otras ciencias de la educación. Defendemos que la Sociología de la Educación debe seguir siendo un campo aplicado de la Sociología con relaciones transversales con otras especialidades afines, pero también debe defender un espacio propio en el ámbito de las ciencias de la educación, lo que aconseja huir de vocaciones demasiado sesgadas hacia la intervención social. Por otro lado, el «nuevo espíritu del capitalismo» y la orientación social, política y educativa que conlleva, justifica la necesidad de perspectivas globalizadoras consistentes, teórica y empíricamente, para tratar de situar, cabalmente, el lugar de la educación en el «nuevo mundo».

**PALABRAS CLAVES:** Sociología de la Educación, Sociología, Administración Educativa, utilidad social, carácter crítico.

## ABSTRACT

Nowadays several factors coexist questioning the statute of Sociology of Education. Among others: conflictive relations with other sociologies in delimiting an own object of study and, at the same time, with Educational Authorities, because of its supposed critical attitude; positions that, inside the discipline, demand both a higher social utility and giving up the so-called «critical delirium»; and similar research concerns with other sciences of education with more pragmatic orientations. Sociology of Education should continue being an applied field of sociology, with transversal relations with related disciplines, but a space of its own should be defended in the realm of sciences of education. In this sense we should avoid excessively slanted vocation to social intervention. Grounding these difficulties we find the «new spirit of capitalism» that implies social, political and educational orientations, one more point to justify the necessity of consistent perspectives, trying to properly locate the place of education in «new world».

**KEY WORDS:** Sociology of Education, Sociology, Educational Authorities, social utility, critical character.

Como paso previo a responder al interrogante planteado: ¿Crisis de la Sociología de la Educación? se rescata la definición del objeto de estudio de la disciplina. Un análisis del estado de la cuestión servirá para abrir los siguientes apartados. Las controversias sobre el objeto de estudio ya no sólo dentro de la disciplina, sino entre la Sociología y la Sociología de la Educación, han llevado al cuestionamiento de la disciplina. A pesar de ello, mantenemos que ni una ni otra deben dejarse arrastrar por los tiempos hasta llegar a convertirse en postmodernas, con el triunfo de la microsociología sin construcción teórica o con la división de la Sociología en especialidades. Nos centramos en la relación entre la Sociología de la Educación y la Sociología, en la utilidad de la Sociología y en el solapamiento con las Ciencias de la Educación. Para acabar valorando la dirección que ha tomado la Sociología de la Educación en la actualidad.

## LA INCERTIDUMBRE DEL OBJETO DE ESTUDIO

La Sociología de la Educación, aparte de incluir la sociología escolar, puede considerarse como la ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social, como la definiera Bourdieu. Su objetivo es:

determinar hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases<sup>1</sup>.

De donde se deduce su aproximación a la economía, historia, pero no a la didáctica y sí a otras ramas de la Sociología. En cualquier caso se trata de una rama disciplinar independiente, siendo desde la Sociología General en ocasiones especialmente criticada por su objeto de estudio.

De una manera un tanto reduccionista y en una comparación no demasiado afortunada, Sara Delamont afirma que la Sociología de la Educación es a los «gamberros» lo que la Sociología a la Sociología de la Educación. Mantiene que «los *hooligans* son ovejas negras para los sociólogos de la educación, quienes paradójicamente los reverencian: mientras la Sociología de la Educación es una oveja negra, para su disciplina madre, cuyos elaboradores rechazan y temen»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> BOURDIEU, P. (1978): «Reproducción cultural y reproducción social», en VVAA: *Política, igualdad social y educación*, MEC, Madrid, p. 257.

<sup>2</sup> DELAMONT, S. (2000): «The Anomalous Beast: Hooligans and the Sociology of Education» *Sociology*, vol. 34, núm. 1, febrero. Especialmente p. 95. Traducida al castellano en 2001 «Las 'ovejas negras': 'los gamberros' y la sociología de la educación», *Revista de Educación*, núm. 324, pp. 61-77. También puede verse: DELAMONT, S. (2001): «Reflections on Social Exclusion», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 11, núm. 1. En este artículo la autora analiza las prácticas de inclusión





Delamont arremete contra la Sociología de la Educación en Gran Bretaña, la cual estaría centrada en dos temas ejes alrededor de lo masculino. Uno giraría en torno a la tradición de la «aritmética política», que es «cuantitativa, empírica y centrada en la movilidad social», y otro que califica de «discursivo y centrado en los antihéroes», que vendría representado por la rebelión y resistencia de los *hooligans*. El trabajo de Willis de 1977 es destacado como el más conocido de esta última tradición, trabajo etnográfico sobre adolescentes de clase obrera y de chicos, pero son otros muchos los que no se escapan a la crítica<sup>3</sup>.

Uno de los que no ha tardado en dar respuesta a estos planteamientos, por directamente aludido, ha sido John Abraham. Para éste, Delamont estaría englobando en su crítica a trabajos que no pueden agruparse por mantener características diametralmente diferentes<sup>4</sup>. Y, al contrario de lo mantenido por Delamont, para Abraham se estaría produciendo en los sociólogos de la educación británicos una complementariedad entre «la aritmética política» con la «gran narrativa» y con los programas de «diferenciación-polarización»<sup>5</sup>.

Para Delamont, sin embargo, se estaría elaborando «una mala sociología», al crear historias en las que «un rebelde se hace un héroe». Y se estaría produciendo una ambivalencia de la Sociología respecto a los sociólogos de la educación, «tanto ha contado con ellos como los ha ignorado» —si bien, en ocasiones, parece haber ocurrido al revés, como con la *Educational Sociology*—. Para John Abraham esto equivale a decir que la Sociología ha abandonado a la Sociología de la Educación, aparte de demostrar el desprecio de Delamont hacia el trabajo etnográfico en Sociología de la Educación.

A las teorías de la resistencia y a los trabajos etnográficos que generaron le llovieron como vemos críticas sobre la actitud romántica hacia lo dominado, fuera la cultura obrera o una mística de la feminidad, a lo que se añadía la no aportación de alternativas<sup>6</sup>.

---

y exclusión de los sociólogos de la educación británicos en los últimos treinta años. Sostiene que la sociología británica tiene unas tendencias de exclusión hacia la sociología de la educación.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 96-99. Trabajos todos de las escuelas británicas, como los desarrollados por Hargreaves (1967), Patrick (1973), Parker (1974), Corrigan (1979), Abraham (1995) o Swell (1997). El pionero sería Hargreaves con el trabajo etnográfico que desarrolla con los chicos de escuelas de educación secundaria moderna en Lancashire.

<sup>4</sup> ABRAHAM, J. (2001): «Accuracy, Critique and the Anti-Tribes in Sociology of Education: a reply to Sara Delamont's 'Anomalous Beasts'», *Sociology*, vol. 35, núm. 2, mayo. Para Abraham, su trabajo y el de Hargreaves son diferentes a los otros seis que sí trabajarían con chicos antiescuela o jóvenes machos hooligans. Tampoco los trabajos de Colin Lacey ni Stephen Ball podrían reducirse a estudios de chicos antiescuela. Es decir, no sería cierto que abandonaran las dinámicas de género como formas de diferenciación y polarización en la enseñanza secundaria.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 563.

<sup>6</sup> GUERRERO, A. (2003): *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Siglo XXI, Madrid, p. 229. Los «Cultural Studies» anglosajones habrían caído también en un cualitativismo extremo local que, al centrarse en espacios muy reducidos, dificultaría no sólo la con-

Por otro lado, la evolución de las teorías en Sociología de la Educación hasta la década de los ochenta es perfectamente nítida, pero la mezcla de perspectivas en la disciplina que caracteriza a los años siguientes hasta la actualidad, la sobredimensión de lo pragmático, no ayuda al establecimiento de nuevas teorías o nuevos paradigmas, lo que parece conducirnos a un camino sin salida dentro de la disciplina.

La Sociología debe mantener su verdadero objetivo y la crítica social de la que, en parte, es responsable. Hay que construir una imagen de la sociedad en la que vivimos, donde, como dicen Dubet y Martuccelli, las preguntas que se hacía la Sociología clásica siguen vigentes, debiendo reflejar el cruce de caminos en que nos encontramos y no dejarnos guiar por un sentimiento de crisis que lleve al fin de la Sociología. La Sociología se ha vuelto postmoderna —en lugar de analizar la sociedad postmoderna—, considerando la idea de sociedad como *inútil*, no construyendo corrientes teóricas a partir de las representaciones de las sociedades sino en función de diversos paradigmas de acción social con el propio triunfo de las microsociologías<sup>7</sup>.

Y es que: «...somos indiscutiblemente postmodernos cuando cubrimos la ausencia de ideas originales y revitalizadoras, del sarcasmo intelectual, con la reiteración del pastiche nacido del escepticismo»<sup>8</sup>.

Este estado de cosas puede ser trasladable a la Sociología en general. La división de la Sociología en distintas especialidades ha significado una pérdida importante de sentido para su objeto de estudio. La pobreza de la teoría sociológica marcada por una mayor división del trabajo, el desarrollo de la teoría sociológica como especialidad, la preocupación por la teoría microsociológica en la Sociología interpretativa, o el fracaso en el intento de unir sociologías estructurales e interpretativas, o incluso la llegada del postmodernismo a la Sociología, como señala Mouzelis<sup>9</sup>, explican el estado actual de la Sociología. Podríamos afirmar que la división de la Sociología en los últimos treinta años es antimarxista, ha perdido, como mantienen Dubet y Martuccelli, la psicologización de lo social<sup>10</sup>, las técnicas y los

---

cepción global sobre la sociedad, sino también las relaciones sociales que dan sentido a lo particular, «abocando a cierto relativismo social y, en consecuencia, a una imposibilidad real de contribuir a dinámicas sociales y políticas de carácter emancipador». CABRERA, B. (1993) «De la sociología de la educación a la sociología de la cultura. Apuntes para el tránsito» en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (coords.): *Sociología de la educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave.

<sup>7</sup> DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, pp. 12-16.

<sup>8</sup> CABRERA, B. (1993): «De la sociología de la educación a la sociología de la cultura...», *op. cit.*, p. 324. En cualquiera de los casos, como añade Cabrera, más allá del valor científico que se le atribuya al postmodernismo, entre sus méritos innegables, destaca «la provocación del debate» haciendo que se repensaran las concepciones, los métodos y el papel social de unas ciencias esclerotizadas (p. 329).

<sup>9</sup> MOUZELIS, N. (1993): «The Poverty of Sociological Theory», *Sociology*, núm. 27.

<sup>10</sup> DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, *op. cit.*, p. 19.

métodos. Con el añadido, en el caso de la Sociología de la Educación, de que ésta «ha aceptado los recursos teóricos como prendas usadas; transmitidos por o quizás, más exactamente, recogidos de la disciplina madre»<sup>11</sup>.

La dispersión de los temas en Sociología de la Educación —que contribuirían a una nueva visión del mundo, mucho más diversificada— podría producir la desaparición de «la unidad del proyecto sociológico ante la proliferación de los interrogantes temáticos»<sup>12</sup>. La idea clave sería la desunión que hacen algunos sociólogos de los ámbitos macro y microsociológico, a favor de este último, lo que no permitiría la constitución del campo científico al no tomar como eje un «modelo de sociedad» o un proyecto de ella. «La multiplicidad de los temas no puede constituirse en campo científico si no se refiere a un modelo de sociedad y al proyecto de esa sociedad para la socialización de sus miembros jóvenes»<sup>13</sup>.

Por lo tanto, el proyecto sociológico tiene que «dar cuenta de esa heterogeneidad». No sólo en cuestiones de métodos, sino también en lo que afecta al objeto de estudio se estaría reestructurando la Sociología de la Educación.

La propuesta, en definitiva, es reproblematicar el conocimiento y realizar el esfuerzo teórico para volver a encontrar su unidad. Por ejemplo, «los circuitos que ponen en comunicación los lugares de producción de conocimiento, los medios de comunicación y el mundo docente; los flujos que entre ellos se desarrollan y la manera en que se desplazan juntos saberes, referencias políticas, poder, relaciones personales y objetos»<sup>14</sup>.

Los interrogantes de la Sociología son trasladables a la Sociología de la Educación; por ejemplo, saber cuál es el conocimiento que une a la sociedad o cuáles son los modos de dominación o cómo se construye lo colectivo y qué relación mantiene con lo individual<sup>15</sup>.

Cuanto más se atomizan los problemas, mayor es el alejamiento del «interrogante original y central de la sociología de la educación»<sup>16</sup>. Se hace necesario

---

<sup>11</sup> SHAIN, F. y OZGA, J. (2002): «¿Crisis de identidad? Problemas y cuestiones en la Sociología de la Educación», *Témpora*, núm. 5, p. 185. Sobre la unión entre la sociología y la sociología de la educación y la vinculación de recursos teóricos puede verse CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D. y WILLIS, P. (1999): *Critical Education in the New Information Age*, Oxford, Rowman and Littlefield. Para éstos, la teoría social crítica se compromete con cuestiones de reforma y transformación educativa dándose nuevas estrategias de resistencia en la nueva era de la información y de compromiso con la justicia social.

<sup>12</sup> DEROUET, J.L. (2001): «La educación: un sector en busca de sociedad», en *Revista de Educación*, núm. 324, p. 80. También Carabaña destaca la mediocridad en el presente y el futuro de la Sociología de la Educación por su gran dispersión. VARELA, J. (2001): «La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Engueta y Marina Subirats», en *Revista de Educación*, núm. 324.

<sup>13</sup> DEROUET, J.L. (2001), *op. cit.*, p. 87.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 88.

<sup>15</sup> DUBET, F. y MARTUCCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, *op. cit.*, pp. 15-17 y 73.

<sup>16</sup> DUBET, F. y MARTUCCCELLI, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, p. 429.



retomar problemas olvidados en la actualidad por las ambiciones de la Sociología de la Educación. Por ello, «Junto a investigaciones sobre la eficacia escolar, la adaptación de la escuela a su entorno y los mecanismos de formación de desigualdades, es posible desprender un espacio intelectual estudiando el tipo de actor que fabrica la escuela por medio de la socialización, el tipo de sujeto que allí se forma o se destruye»<sup>17</sup>. Es decir, cómo nuestra sociedad forma a sus miembros. En esta línea, la verdadera Sociología «educativa» es una Sociología de la experiencia, según Dubet y Martuccelli, que implica ver cómo los individuos se desarrollan y forman en la escuela más allá de las correspondencias sociales, analizando los cambios en la formación de los individuos, sobre todo por la distancia entre la socialización y la subjetivación.

## NO HAY SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SIN SOCIOLOGÍA

Detengámonos en la relación entre la Sociología de la Educación y su «disciplina madre». La ruptura entre la Sociología y la Sociología de la Educación es un fenómeno reciente, ya que la historia de una y otra se habría confundido<sup>18</sup>.

Si hablamos de la Sociología de la Educación en España, nos encontramos con diversas perspectivas que no siempre coinciden en su valoración sobre la situación de la disciplina. Del lado de la visión optimista tendríamos las posturas que destacan que la Sociología de la Educación en España presentaría una posición privilegiada en comparación con otras ramas de la Sociología, o que ésta destacaría por su gran relevancia dentro de las Ciencias Sociales, fundamentalmente por ser la educación una parte importante del Estado de Bienestar y por su naturaleza ideológica del consenso político<sup>19</sup>.

Desde otra posición, en cambio, se subraya que los sociólogos no siempre han considerado como se merece a la Sociología de la Educación. Pero ésta tampoco ha aportado mucho a la educación al caer en «estériles disputas metodológicas que sólo conducen a la pasividad o a enfoques que bajo un pretendido criticismo no

---

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> DEROUET, J.L. (2001), *op. cit.* También VAN ZANTEN, A. (2004): «Las evoluciones de la Sociología de la Educación en Francia: dinámicas internas e influencias externas», en *VVAA: X Conferencia Sociología de la Educación. Sociología de la Educación y Formación del Profesorado*, Valencia, Alemania. VAN ZANTEN alude a la etapa emergente de la Sociología de la Educación, años 50-60 en la que ésta «se desarrolla en el interior de la sociología», pasando luego a una separación con la sociología general (p. 18).

<sup>19</sup> Estos planteamientos se corresponden con los mantenidos por Julio Carabaña y Mariano Fernández Enguita, en VARELA, J. (2001): «La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats», *op. cit.*

son sino meras proclamas ideológicas»<sup>20</sup>. También se señala que hoy en día, en que el sistema educativo ejerce en menor medida el papel de filtro, habría menos interés por la educación, lo que unido al carácter marginal de la Sociología de la Educación, dada la dificultad de los sociólogos de la educación para abrirse un hueco en la universidad, explicaría la utilización de la Sociología de la Educación «como discurso especulativo o legitimador» de diversos asuntos<sup>21</sup>.

Fuera de España también se resalta el aislamiento procedente de la Sociología general que tiene como consecuencia la marginación de la Sociología de la Educación<sup>22</sup>.

Cómo cambiar algunos de estos aspectos es un interrogante de difícil respuesta. Quizás la situación de la Sociología de la Educación mejoraría a través de la formación de equipos, es decir, con la existencia de proyectos de investigación de mayor coordinación y solidez<sup>23</sup>. O variando la posición etnocéntrica que ha tomado el «progreso» de la Sociología de la Educación en tanto en cuanto sus producciones más clásicas y más originales proceden de países capitalistas centrales, sus objetos de análisis son los sistemas educativos de dichos países, la difusión de estos saberes va del centro a la periferia —impidiéndose en parte el desarrollo autónomo en el ámbito local— y, además, el carácter legitimista de sus saberes haría difícil oír a los grupos sociales subalternos<sup>24</sup>.

En cualquier caso, hay dos aspectos que no parecen discutibles: a) que «para la sociología es importante ocupar un lugar formal en el estudio de la educación»<sup>25</sup>

---

<sup>20</sup> Son palabras de Félix Ortega, en VARELA, J. (2001): «La Sociología de la Educación en España. Conversaciones...», *op. cit.*, p. 92. Para Félix Ortega, este proceso seguido por la sociología de la educación puede explicarse por el tardío desarrollo de esta disciplina en España, coincidiendo con la crisis de la misma en países como Gran Bretaña o Francia. De tal forma que «La Sociología de la Educación se encontraba alejada de los problemas y necesidades de la realidad» (p. 93).

<sup>21</sup> Así lo expresa Subirats, en *Ibidem*, p. 104.

<sup>22</sup> Puede verse WESSELINGH, A. (1996): «The Dutch Sociology of Education: its origins significance and future», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

<sup>23</sup> Como proponen Carabaña y Subirats.

<sup>24</sup> CABRERA, B. (1993): «De la sociología de la educación a la sociología de la cultura...», *op. cit.*, p. 325. El autor destaca diversas cuestiones que permiten explicar la escasa contribución de la sociología en España a las corrientes de pensamiento en ciencias sociales. Entre ellas cabe resaltar el control de pensamiento que ejerciera la dictadura, la ausencia de rigor en las ciencias sociales y en los debates —y, en cambio, el énfasis en la funcionarización y el corporativismo—, la propia formación de intelectuales en otras universidades de estados centrales que podrían haber introducido los debates en forma acrítica, peso «normalizador» que se estaría potenciando aún más si cabe con las redes informatizadas internacionales.

<sup>25</sup> Como dijera Whitty parafraseando a Clarke. WHITTY, G. (2001): *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*, Valencia, Pomares-Corredor, p. 28. Mantiene Whitty que «el argumento que postula la necesidad de que los sociólogos participen en el estudio de la educación sigue siendo al menos tan fuerte en la actualidad como cuando lo planteó Clarke, hace más de cincuenta años». Y ello a pesar o porque se han producido cambios, según Whitty mal definidos, en la naturaleza del orden social al vivir en una «alta modernidad» (p. 13).





y b) que no hay tanta variación en cuanto al método y los problemas de análisis en la Sociología y en la Sociología de la Educación. De tal forma que los planteamientos de Ritzer sobre la *Teoría Sociológica Contemporánea*, concretamente en la década de los noventa, son aplicables a la Sociología de la Educación. Los cuatro movimientos que pretenden ser relevantes en un futuro: el interés por la integración micro-macro, la integración acción-estructura, las síntesis teóricas y la metateorización, podrían trasladarse al campo de la Sociología de la Educación<sup>26</sup>.

Un reflejo de la presencia en Sociología de la Educación de los puntos enunciados por Ritzer, es la que recogemos a continuación:

1. Hemos plasmado, de manos de Derouet, la desvinculación entre estudios micro, y la proliferación de éstos alejados de enfoques macro. Para Ritzer la desvinculación surge en EEUU en los años ochenta. En la Sociología de la Educación la aritmética política, en el Reino Unido, tuvo gran peso desde prácticamente la aparición de la disciplina<sup>27</sup> y más tarde los primeros críticos a la Nueva Sociología de la Educación ya enunciaban por esos mismos años la necesidad de vincular la esfera micro con la macro.
2. Tampoco han desaparecido los estudios metateóricos, si bien escasean. Sally Power, por ejemplo, opta por acercarse al estudio de los cambios producidos en las escuelas a través del uso de la teoría centrada en el Estado. En este sentido, comparte con Jenny Ozga que mucha investigación sobre política y práctica educativa ignora el «cuadro mayor». Para Power, más que reevaluar el «empirismo» de la investigación, deberíamos reconsiderar la utilidad de las bases, dado que pueden estar asumiéndose como apriorismos, sin haberse demostrado<sup>28</sup>.

Sobre estos dos aspectos, de manera más concreta, entre los temas que se han propiciado y los que se han abandonado en EEUU, Apple<sup>29</sup> destaca una mayor

---

<sup>26</sup> A esos cuatro movimientos citados por Ritzer (RITZER, G. (1993): *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, Mc Graw-Hill), Shain y Ozga añaden el orden social/cambio social (SHAIN, F. y OZGA, J. (2002): «¿Crisis de identidad?...», *op. cit.*, p. 188), que también puede trasladarse al campo de la Sociología de la Educación.

<sup>27</sup> Puede verse DE PABLO, A. (1986): «Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la Sociología de la Educación», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal.

<sup>28</sup> POWER, S. (1995): «The detail and the bigger picture: the use of state-centred theory in explaining education policy and practice», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5, núm. 1 «Pluralism, Values and Curriculum Change».

<sup>29</sup> APPLE, M. (1996): «Power, Meaning and Identity: critical sociology of education in the Unites States», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education. Para Apple, en EEUU, se estaría dando un aspecto positivo en los «estudios educativos críticos» tras el buen entendimiento del énfasis postmoderno y postestructural, que ha ayudado a regresar al análisis concreto de las ideologías particulares y





centralidad en las políticas de identidad y los estudios culturales, así como en teorías reduccionistas de la economía política de lo cultural y del postmodernismo y las investigaciones postestructuralistas. En cambio, sería más difícil encontrar trabajos sobre teorías recientes de clase, sobre el Estado y análisis críticos en general. También en Francia Van Zanten destaca cómo en los últimos años en los nuevos temas de investigación pierden peso las clases sociales y la igualdad<sup>30</sup>.

El problema parece radicar en que ni la Sociología de la Educación ni los sociólogos han sido sometidos a un análisis sociológico, lo cual supone una laguna «de la sociología del conocimiento para abordar estudios sistemáticos de los intelectuales sociólogos (tal como señalara Gouldner hace tiempo) en las diferentes especializaciones de la sociología, pero para el caso de la sociología de la educación parece significar, además, una más que discutible autonomía del campo disciplinar»<sup>31</sup>.

En los Países Bajos, como relata Wesselingh, los sociólogos de la educación forman un grupo reducido de especialistas con una sólida base empírica y con un uso de técnicas de investigación avanzadas. Pero curiosamente, la teoría y la reflexión no serían cualidades fuertes en este grupo. El aislamiento de la Sociología de la Educación respecto de la Sociología produce una gran debilidad en la primera y un casi nulo progreso teórico<sup>32</sup>.

En el contexto británico, Moore reivindica el carácter más pragmático de la disciplina al sugerir que «es mejor para la sociología de la educación apoyar las escuelas para hacer más eficaz las cosas que pueden hacerse mejor más que aprobar las posiciones construidas como ideológicamente significativas en el campo profesional, pero con efectos materiales limitados en el aula o fuera de ella». Si bien, esto para Moore no significa abandonar el proyecto de una Sociología de la Educación racial ni tampoco el rol radical de la educación en la sociedad, «sino reconocer que ambos ahora requieren una reformulación fundamental»<sup>33</sup>.

En otra línea parece ir Mac an Ghail, que aunque plantea también la renovación de la Sociología de la Educación yendo más allá de las críticas tradicionales a la Nueva Derecha, a la vieja Sociología, a la desigualdad y su aceptación o no por parte de los políticos. Opta por hacerlo «ofreciendo nuevas formas de entender críticamente cómo las instituciones estatales ayudan a producir y reproducir las identidades de clase y los destinos sociales, mientras a la vez exploramos estas inter-

---

las formaciones discursivas. Es decir, para el autor es positivo centrarse en la historia concreta sin tener que buscar las determinaciones «ocultas». De cualquier forma, ve la necesidad de evitar la pérdida de la memoria colectiva.

<sup>30</sup> VAN ZANTEN, A. (2004), *op. cit.*

<sup>31</sup> CABRERA, B. (1993), *op. cit.*, p. 323.

<sup>32</sup> WESSELINGH, A. (1996), *op. cit.* Para Wesselingh, el problema de la sociología de la educación en los Países Bajos, no es la situación hostil de la Nueva Derecha —como ocurriría en el Reino Unido— sino el aislamiento de la sociología.

<sup>33</sup> MOORE, R. (1996): «Back to the Future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

acciones con las inversiones complejas de los jóvenes y contestaciones de la escolarización estatal (Furlong, 1991)<sup>34</sup>.

En cualquier caso, no cabe duda que hay una cierta tendencia a los estudios más concretos y más internos en la escuela en los últimos tiempos. Wexler, por ejemplo, se refiere a la necesidad de unas prácticas educativas más analíticas y más locales<sup>35</sup>. Tendencia que también encontraríamos en la Sociología de la Educación alemana. Según Chisholm se habría desarrollado recientemente la Sociología de la Educación de manera más dinámica en los aspectos micro, en las perspectivas procesuales y orientadas a la acción<sup>36</sup>.

3. También el tema de la integración acción-estructura ha atravesado a la Sociología de la Educación. Como refleja el trabajo de A. De Pablo<sup>37</sup> y es más que notorio en el peso de autores como Giddens, Archer o Habermans sobre la estructuración en el campo de la Sociología de la Educación, quedando integrados también en los debates educativos. O, como dijera Robert Willmott en el artículo «Structure, Agency and the Sociology of Education rescuing analytical», la teorización de la interacción entre la estructura y la agencia es la quintaesencia del esfuerzo sociológico. Su postura es la defensa del carácter irreductible e interdependiente de la estructura y la acción<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> MAC AN GHAILL, M. (1996): «Sociology of Education, State Schooling and Social Class: beyond critiques of the New Right hegemony», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

<sup>35</sup> WEXLER, R. (1987): *Social Analysis of Education: after the new sociology*, New York, Routledge. Citado en MULLER, J. (1996): «Dreams of Wholeness and Loss: critical sociology of education in South Africa», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education. Wexler se refiere a una post-sociología de la educación en la que el análisis y la práctica estuvieran más unidas.

<sup>36</sup> CHISHOLM, L. (1996): «A Singular History? The development of German perspectives on the social analysis of education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

<sup>37</sup> DE PABLO, A. (1986): «Causalidad, estructura y acción social...», *op. cit.*

<sup>38</sup> WILLMOTT, R. (1999): «Structure, Agency and the Sociology of Education rescuing analytical», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 1, March. El planteamiento de Giddens es contemplar la acción y la estructura como una dualidad, lo que implica que no pueden separarse ambos conceptos, como recoge Ritzer, a diferencia de las otras posturas. Según Willmott, sin embargo, Giddens estaría excluyendo un apartado metodológico en su teorización de la estructuración. Otros también han destacado la importancia del debate estructura-acción en sociología de la educación. Puede verse por ejemplo KUPFERBERG, F. (1996): «The Reality of Teaching: bringing disorder back into social theory and the sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education. Para éste tampoco sería válido el planteamiento de Giddens. Su crítica fundamental radica en la necesidad de una nueva teoría social que permita dar cuenta de los elementos de desorden, impredecibilidad, escasez de representación estructural y cambios constantes de rutinas en el mundo de la enseñanza. La teoría de la «estructuración» de Giddens no se considera adecuada por-



4. Por otro lado, las síntesis teóricas que relata Ritzer pueden aplicarse, como ya dijimos, a la Sociología de la Educación, ya sea el neofuncionalismo, el interaccionismo simbólico, la teoría del intercambio, la teoría social post-moderna o la teoría postmarxista.

Que estas teorías también están presentes en la Sociología de la Educación, puede verse en las discusiones que mantienen entre sí las teorías neo con las post y viceversa. Aunque para algunos autores, como Apple, se destaca como positivo los intentos por integrar las perspectivas de las neo y post tradiciones, parece que la tónica es la discusión entre ellas<sup>39</sup>.

Otra cosa es que tanto en la teoría social como en la Sociología de la Educación dominen actualmente las críticas postmodernistas. Éstas, con una posición relativista del conocimiento, dejan sin resolver los dilemas epistemológicos y educativos. Si Derouet proponía la reestructuración de la Sociología de la Educación, la reproblematicación del conocimiento, Moore y Young<sup>40</sup> defienden la necesidad de reconceptualizar el conocimiento si se entiende como objetivo de la Sociología de la Educación contribuir a los debates actuales sobre el currículum.

No puede negarse a la Sociología de la Educación y a la Sociología en general, un carácter un tanto moral aunque sea por promover un entendimiento de las categorías morales<sup>41</sup>. Ello no infravalora, evidentemente, la base social y epistemológica del conocimiento. Lo que significaría sería la dificultad de separar, a veces, las proposiciones generales de una teoría social del conocimiento de la «desacreditación del conocimiento asociado a las teorías de la postmodernidad que secundan los 'voice discourses'»<sup>42</sup>.

---

que estaría enfatizando la naturaleza de la educación y de la vida social en general como ordenada y estructurada. Crítica que extiende a Bourdieu.

<sup>39</sup> APPLE, M. (1996): «Power...», *op. cit.*

<sup>40</sup> MOORE, R. y YOUNG, M. (2001): «Knowledge and the curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 4, December.

<sup>41</sup> Puede verse al respecto ROSIE, A., BUFTON, S. y HIRST, J. (2001): «Sociology as a Moral Discourse: a case study of social theory teaching», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 4, December. En este artículo —que recoge datos de estudiantes de teoría social— se mantiene una defensa de la Sociología como disciplina que proporciona un entendimiento de las categorías morales. Está basado en el trabajo de Bernstein, Benhabib y Hird.

<sup>42</sup> YOUNG, M. (2000): «Rescuing the Sociology of Education Knowledge from the extremes of voice discourse: towards a new theoretical basis for the Sociology of the curriculum», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm. 4, December. Este artículo es una respuesta al trabajo de MOORE y MULLER: «The Discourse of Voice and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education» que se publicara en la misma revista en el volumen 20. Young comparte las críticas a los «discursos protesta», pero insiste en la base tanto social como epistemológica del conocimiento. Se acerca más a los planteamientos de Stephen Toulmin, distinguiendo entre las aproximaciones antropológicas y sociológicas la idea de conocimiento con una base social. La sociología contribuiría al conocimiento tanto a través de cuestiones curriculares como a través de la política educativa.



Una interpretación distinta es dada por Elizabeth Atkinson, para ésta el postmodernismo lo que habría producido sería la oportunidad de ensanchar el alcance, el objetivo y la interpretación de la investigación educativa en el futuro. Califica al postmodernismo como «una de las más poderosas aproximaciones radicales contemporáneas» críticas en Sociología de la Educación<sup>43</sup>.

De todo lo dicho puede deducirse que no podemos separar con nitidez la Sociología de la Sociología de la Educación. La capacidad explicativa de las sociologías de la educación sería limitada, lo que aconsejaría «su reubicación en una perspectiva científica más amplia, que podría denominarse Sociología de la Cultura o si se quieren evitar las rupturas drásticas de las nomenclaturas existentes ‘Sociología de la Cultura y de la Educación’»<sup>44</sup>. Otros trabajos recientes directamente echan mano de otras sociologías cercanas para poder explicar fenómenos educativos<sup>45</sup>. Otros van más lejos y plantean que determinados temas, como el análisis de la igualdad, no son monopolio de ninguna disciplina y, por tanto, acuden más allá de las fronteras de la Sociología, llegando a las «teorías igualitarias, críticas y feministas»<sup>46</sup>.

En cualquiera de los casos, no se trataría de un simple cambio de nombre ni de ajuste en el campo disciplinar, sino «un cambio de énfasis que conduzca a una ampliación lógica de acuerdo a la significación social de las relaciones culturales,

---

<sup>43</sup> En Gran Bretaña, la autoridad educativa estaría desafiando al postmodernismo con las publicaciones financiadas por el Gobierno, que resaltan la poca validez, relevancia y aplicabilidad de la investigación educativa, a través de la autoridad del poder/conocimiento, de la autoridad de los modelos de aprendizaje, de la autoridad de la identidad y de la autoridad del lenguaje. ATKINSON, E. (2000): «In Defense of Ideas, or Why «What Works is not enough»» *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm. 3, September. Y también ATKINSON, E. (2000): «The Promise of Uncertainty: education postmodernism and the politics of possibility», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 10, núm. 1. La defensa del postmodernismo que hace esta autora la lleva a desmentir las críticas recibidas por estas teorías, y en concreto desde el marxismo, en lo que tiene que ver con el poco peso que le daría al cambio social. Contrariamente, Atkinson mantiene que el postmodernismo ofrece una poderosa fuerza para el cambio social. ATKINSON, E. (2002): «The Responsible Anarchist: postmodernism and social change», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, núm. 1, Supplement 107, March. Desde un polo opuesto a la crítica al postmodernismo, se ha criticado a cierto marxismo en Sociología de la Educación por ser «fatalmente imperfecto» al negar la autonomía del sistema educativo y por excluir la teoría social práctica per se. En esta ocasión la crítica va dirigida a la reducción de la realidad social concreta a la abstracción de lo que Willmott llama «la omnipresente ‘relación de capital’» al centrarse ontológicamente en las relaciones sociales. WILLMOTT, R. (2001): «The ‘mini-renaissance’ in marxist educational sociology: a critique», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 2, June. Critica Willmott que teorizaciones marxistas como la de Rikowski (1996, 1997), en sociología de la educación, ofrecen un «silencio conspirador a cuestiones de alternativas factibles al capitalismo».

<sup>44</sup> CABRERA, B. (1993), *op. cit.*, p. 322.

<sup>45</sup> Sirva de ejemplo el trabajo de MARTÍN CRIADO, E., GÓMEZ BUENO, C., FERNÁNDEZ PALOMARES, F. y RODRÍGUEZ MONGE, Á. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*, Bilbao, Iralka. En él se presta casi tanta atención a la sociología de la educación como a la sociología de la familia.

<sup>46</sup> Nos referimos al estudio de LYNCH, K. (2001): «Creating a dialogue between Sociological and Egalitarian Theory in Education», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 11, núm. 3.



pero sobre todo, que conlleve un cambio de estilo y, a ser posible, una ruptura con los modos científicos establecidos, especialmente nefastos en este ámbito de estudio [...] un sentido potencialmente transformador y emancipador»<sup>47</sup>.

## UNA CRÍTICA QUE MOLESTA. SOBRE LA UTILIDAD DE LA SOCIOLOGÍA

Como dijera Bourdieu, la Sociología es «una ciencia que incomoda»<sup>48</sup>. Lo novedoso es que la crítica no sólo incomoda a la Administración Educativa como desde los años 70 ha venido ocurriendo, en unos países más que en otros, sino que algunas posturas críticas en Sociología de la Educación demandan una menor crítica.

Se han escrito bastantes páginas sobre el cambio de rumbo de la política en contra de la Sociología de la Educación, en algunos países más que en otros, particularmente destaca la bibliografía del mundo anglosajón. Desde los años ochenta los sociólogos de la educación han incrementado su preocupación por el estudio de la política educativa, aunque ello no es óbice para que su trabajo fuera cada vez más marginal en el desarrollo de la política, encontrando mayores dificultades para ser oídos<sup>49</sup>.

Como ya hemos señalado, la Sociología de la Educación desde que se convierte en crítica, como ocurre con la Sociología en general, pasa a ser sospechosa y tenida en poca consideración por la Administración. De tal forma que de los inicios de la Sociología de la Educación y de las sociologías circunscritas a los intereses del poder, «con un compromiso explícito por la colección de hechos objetivos sobre el mundo social y su uso como una base para la reforma social a través de la acción del gobierno...»<sup>50</sup>, se pasa a partir de los años setenta a otro momento, donde los sociólogos de la educación dejan de ofrecer recursos prácticos con interés para el gobierno y dejan de tener influencia política<sup>51</sup>.

---

<sup>47</sup> CABRERA, B. (1993), *op. cit.*, p. 335.

<sup>48</sup> BOURDIEU, P. (2000): «Una ciencia que incomoda», en *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo.

<sup>49</sup> SHAIN, F. y OZGA, J. (2002): «¿Crisis de identidad?...», *op. cit.* Y también DALE, R. (1992): «Recovering from a pyrric victory? Quality, relevance and impact in the sociology of education» en ARNOT, M. y BARTON, L. (eds.): *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Wallingford, Triangle Books.

<sup>50</sup> SHAIN, F. y OZGA, J. (2002), *op. cit.*, p. 185.

<sup>51</sup> También puede verse BALL, S. (2001): «Estudios educativos, empresa política y teoría social», en SLEE, R., WEINER, G. y TOMLINSON, S. (eds.): *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal, pp. 97-98. El autor analiza la relación entre la Administración Educativa y la sociología de la educación, que califica de buena, coincidiendo con la búsqueda de políticas concretas en los años previos a la década de los 70; pasando a un segundo momento de irrelevancia política por la insistencia en la reproducción social, siendo la



Es desde el poder político e institucional desde donde se da sentido a la relevancia de cualquier disciplina. En el caso de la Sociología de la Educación, la política educativa que se está diseñando recientemente en España es posible que muestre en el futuro inmediato lo que viene pasando en otros lugares de Europa. Las investigaciones críticas en educación socialmente tenderán a reducirse, como ya está ocurriendo en Gran Bretaña, donde se aspira a aprobar las investigaciones bajo criterios de relevancia y utilidad y se concentran en los «centros de excelencia», acabando con la irrelevancia y la distracción, cualidades que se otorga a la mayor parte de lo que se investiga<sup>52</sup>. Así por ejemplo, desde la Office for Standards in Education (OFSTED) se entiende que los descubrimientos que se hagan en la investigación educativa son cruciales en la medida en que contribuyen a definir el contenido intelectual que van a recibir los estudiantes a profesores y los profesores en ejercicio<sup>53</sup>.

En los nuevos tiempos la moda es acercarse al centro —la Nueva Derecha disfrazada— guiados por una fuerza centrífuga. No sólo los partidos políticos sino los sindicatos, las organizaciones educativas, etc., prefieren contar con planteamientos más recetarios que críticos. En este marco no es difícil de explicar el triunfo de la didáctica y de la psicología cuando aborda temas propiamente sociales como el fracaso escolar o las políticas educativas.

Que las reformas educativas en sus demandas de utilidad pretendan adaptarse al «nuevo espíritu del capitalismo», no quiere decir *per se* que el objetivo de los que proponen la utilidad de la Sociología sea un rescate o una vuelta a los principios legitimadores de los inicios de la disciplina. Pero tampoco anula que algunos sociólogos de la educación para poder ser oídos y considerados, llamados a participar en los foros, se han encaminado al centro, convirtiéndose en menos críticos y más útiles al poder.

Muchas son las voces que destacan la necesidad de esta reconversión de la Sociología de la Educación. Se reivindica, desde sectores críticos en la propia disciplina, la utilidad para la sociedad de la Sociología de la Educación y el abandono de su «delirio crítico». Algunos autores resaltan lo negativo de una crítica excesiva, defienden la necesidad de que la Sociología de la Educación sea útil, que aporte

---

relación entre investigación y política «políticamente incorrecta» a la par que cobra auge la política educativa liberal. Para Ball, la sociología de la educación en la década de los 80 deja de lado la clase social, los temas relacionados con la justicia social son sustituidos por otros más pragmáticos. Lo que probablemente explique que «En la década de 1990, áreas enteras de la sociología de la educación [...] se han reincorporado meticulosamente en el proyecto y el discurso políticos de la política y de la reforma educativa».

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 178.

<sup>53</sup> Estas son parte de las conclusiones de un informe propiciado por la OFSTED (Office for Standards in Education) y el Departamento para la Educación y el Empleo (DfEE). Concretamente la referencia que hacemos es al de HILLAGE, J. *et al.* (1998): *Excellence in Research in Schools*, London, The Stationery Office, p. i. Citado en SHAIN, F. y OZGA, J. (2002), *op. cit.*, p. 178.

algo más allá de la crítica y destacan la pertinencia de que incorpore un paradigma comunicativo o dialógico y de que genere transformaciones progresistas<sup>54</sup>.

Ciertamente es desafortunado para la educación dejar de ofrecer recursos prácticos y que gran parte del trabajo en educación se preocupe por el desarrollo de la teoría sociológica y se olvide de la unión entre la investigación teórica y empírica<sup>55</sup>. Pero, como hemos mantenido en el apartado anterior, la investigación en reforma escolar fracasa en el análisis de la relación entre práctica educativa y formación social, fracasa en tomar adecuadamente una base política crítica<sup>56</sup>. Ello hace que nos hallemos ante un nuevo paradigma de investigación educativa «relevante, simple y útil, que hace irrelevante la Sociología de la Educación y que está desconectado de la sociología»<sup>57</sup>. Ante esta situación la Sociología pasa por la urgente necesidad de echar mano de la «disciplina madre»:

La razón fundamental de evidente adherencia al conocimiento «relevante» y «útil» es el rechazo al conocimiento que informa sociológicamente de la educación; en particular, del conocimiento que da luz sobre la complejidad y contradicciones de las instituciones educativas y que relata estas cuestiones en configuraciones sociales más amplias<sup>58</sup>.

En la década de 2000 cobra fuerza el debate sobre la utilidad de la Sociología. Muchos autores demandan una mayor utilidad de la Sociología para la práctica, que deje atrás la poca utilidad del pasado. Lo que suele ir unido a un cierto reproche por la falta de entendimiento entre sociólogos y políticos y, por tanto, a la demanda de una mejor relación<sup>59</sup>.

---

<sup>54</sup> Por ejemplo, Marina Subirats mantiene que «hemos de orientarnos hacia los problemas que tiene planteados la sociedad en la educación y pretender ser útiles. Que nuestro trabajo sirva socialmente». Y Ramón Flecha asocia lo que llama «el delirio crítico» a pseudoteorías, donde mete a Althusser, que «siempre ‘creen ver’ lo inútil de todo intento de transformación educativa progresista. A diferencia de ese ‘delirio crítico’ se mantiene que las teorías y prácticas críticas (marxistas, anarquistas, feministas, antiracistas...) han deducido del análisis de las diferentes formas de actuación y sus diferentes consecuencias, orientaciones para impulsar transformaciones progresistas». Marina Subirats y Ramón Flecha <http://www.melodysoft.com/cgi-bin/foro.cgi?ID=ASE&msg=1>

<sup>55</sup> Puede verse: SHAIN, F. y OZGA, J. (2002), *op. cit.*, p. 185.

<sup>56</sup> Puede verse WHITTY, G. (1997): «Social theory and education policy: the legacy of Karl Mannheim», *British Journal of the Sociology of Education*, núm. 18.

<sup>57</sup> SHAIN, F. y OZGA, J. (2002), *op. cit.*, p. 186.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 180.

<sup>59</sup> En el campo de la sociología en general puede verse el artículo de LAUDER, H., BROWN, P. y HALSEY, A. (2004): «Sociology and Political Arithmetic: Some Principles of a New Policy Science», *The British Journal of Sociology*, vol. 55, issue 1. Y los artículos que en el mismo número giran a su alrededor, especialmente: DAVIES, P.: «Sociology and policy science: just in time?»; WILES, P.: «Policy and sociology» y JOHNSON, P.: «Making social science useful». Se alude a un concepto de «utilidad» que en principio no coincide con el de «relevancia» al que se refieren autores como ALATAS, Syed Farid (2001): «The Study of the Social Sciences in Developing Societies: Towards and Adequate Conceptualization of Relevance», *Current Sociology*, vol. 49 (2). Para ALATAS la ciencia social relevan-





En el campo de la Sociología de la Educación entre las voces disonantes con esta idea cabe citar a Van Zanten. Para la autora, se habría producido una mayor dependencia de la Sociología de la Educación hacia los políticos y administradores. Se demanda cada vez más una mayor eficacia educativa y una legitimación de las reformas y políticas educativas. Y en ese contexto, hay que entender que los expertos se nombren no sólo por su competencia científica sino también por su capacidad de producir un saber pragmático<sup>60</sup>. En cualquier caso, como añade la autora, el resultado de esto no es una gran influencia de los sociólogos de la educación sobre los políticos sino más bien un condicionamiento sobre los sociólogos de la educación en la orientación de sus investigaciones (donde «las demandas de evaluación y los programas oficiales de investigación» tienen mucho que decir)<sup>61</sup>.

Como mantienen Dubet y Martuccelli, para poder describir la sociedad tenemos que evitar caer en la idea de inamovilidad «nada cambia» y en los términos opuestos de ruptura radical «siempre nuevo»<sup>62</sup>. Por tanto, para que la Sociología de la Educación sea útil, entre otras cosas, hay que romper con la imagen de «escuela-máquina, totalmente determinada por leyes intangibles y que llama sólo a la crítica radical, la denuncia, y a una ruptura tanto más cómoda cuanto improbable», y con «la obsesión de la ‘utilidad escolar’, que no concibe la educación sino bajo el ángulo de su adaptación a la economía, como si la escuela debiera crear empleos [...]»<sup>63</sup>.

El problema está en que haciéndose la Sociología de la Educación más pragmática se transforma en «una actividad de peritaje de la escuela», dando por conseguidas las perspectivas macrosociales. Y ello va unido al debilitamiento del «contramodelo crítico» que «ha moderado la intención sociológica», planteándose muchos investigadores, no una crítica global a la escuela, sino cómo conseguir una injusticia menor. El resultado: «La sociología de la educación se emparenta entonces con una serie de estudios de ingeniería escolar»<sup>64</sup>.

Por tanto, la Sociología de la Educación es claramente útil<sup>65</sup>, sus aportaciones son claves para la práctica educativa. Otra cosa es que no siendo escuchadas sus

---

te consiste en potenciar un proyecto liberador, con tono crítico y emancipador que afecta a diferentes niveles de las ciencias sociales, esto es, el meta-análisis, la teoría, los estudios empíricos y la ciencia social aplicada (pp. 12 y 19).

<sup>60</sup> VAN ZANTEN, A. (2004), *op. cit.*, p. 24.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 25. También los medios de comunicación tienen una influencia importante: dando publicidad a unos temas sobre otros y generando una nueva jerarquía de profesionales dentro de la categoría de «expertos mediáticos».

<sup>62</sup> DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, *op. cit.*, p. 17.

<sup>63</sup> DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela...*, *op. cit.*, pp. 21-22.

<sup>64</sup> *Ibidem*, pp. 421-424.

<sup>65</sup> Es claramente útil en tanto «puede servir y aprovechar en alguna línea» (Real Academia Española (RAE)). La discusión que hemos mantenido aquí tiene que ver con la línea en la que expresar la utilidad, que no siempre coincide con la otra acepción de útil: «que trae o produce provecho, comodidad, fruto o interés» (RAE) y, por tanto, tampoco con la de utilidad: «provecho, conveniencia, interés o fruto que se saca de algo» (RAE). De la misma manera puede afirmarse que la

aportaciones, a veces por lo que de crítica llevan al sistema social, no pueda ser otra cosa que crítica con el modelo educativo y social que ignora sus avances científicos y la utilidad de la disciplina para una práctica que necesita un cambio social. Cualquiera otra consideración sobre el carácter útil de la Sociología de la Educación entra dentro del sentido utilitarista de la disciplina y, por tanto, se distancia del objetivo que ha estado detrás de las Sociologías Críticas de la Educación y que consideramos debería seguir estando.

## LA DEMANDA DE UN CARÁCTER PROPIO DENTRO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN O LA NECESIDAD DE HUIR DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL FÁCIL

Decíamos antes que la Sociología de la Educación es un campo aplicado de la Sociología que comparte su objeto de estudio con otras ramas de la Sociología. Ahora queremos plantearnos su relación con otras disciplinas educativas.

De mediados de los ochenta a principios de los noventa, en la didáctica y otras disciplinas propiamente educativas se solapan los debates mantenidos en Sociología de la Educación, bien sea porque la expansión de la didáctica en los planes de estudio ha significado absorber otros campos dada la imposibilidad de crecer en el suyo propio, ya sea por el descubrimiento de la importancia de las variables sociales en la aplicación didáctica. Lo cierto es que una parte de los trabajos de didáctica son cada vez más sociológicos<sup>66</sup>, a pesar de que sus campos y objetos de trabajo estén nítidamente separados.

Como recoge Fernández Palomares, la dimensión didáctica en la enseñanza se refiere a los métodos de enseñanza y la transmisión de contenidos, cómo conseguir aprendizajes eficaces y buenas cualificaciones y la dimensión psicológica busca que el profesor conozca la psicología del niño y los factores que contribuyen a su desarrollo como la inteligencia, la memoria, las aptitudes o el pensamiento abstracto. Como añade el autor, la enseñanza, atendiendo a estos aspectos, sería concebida meramente como una actividad individual. Y aunque «se intuye que todo tiene que ver con lo social», «no se ve importante ni necesario comprenderlo en profundidad». Es fundamentalmente la Sociología la que se encarga de la dimensión social de la socialización y de la producción social de los individuos<sup>67</sup>.

Es cierto que desde la década de los setenta, las teorías de la Nueva Sociología de la Educación, la Sociología de la escuela y la Sociología del currículum fue-

---

Sociología de la Educación es práctica, en tanto «Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil» y que se trata de la «Aplicación de una idea o doctrina» (RAE).

<sup>66</sup> Muchos serían los autores que ilustrarían esta afirmación, por citar algunos pueden verse los trabajos de CONTRERAS, J., GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A., MARTÍNEZ BONAFÉ, J., etc.

<sup>67</sup> FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2003): «El estudio sociológico de la educación», en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson, pp. 19-20.



ron absorbidas, en gran parte, por los didactas<sup>68</sup>, y sin atrevernos a afirmar que el acercamiento disciplinar haya salido de la esfera de la Sociología de la escuela, sí que ha acabado absorbiendo, especialmente en España, ese campo.

Un análisis de los planes de estudio en Educación y de los descriptores de las asignaturas es ilustrativo al respecto. Por poner algunos ejemplos, en los Títulos de Maestro, plan 1999, las materias troncales «Didáctica general» y «Organización del centro escolar», ambas del área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar, tienen entre la descripción de su contenido, la primera: «Las funciones del profesor», y la segunda: «La estructura del sistema escolar: características y niveles. El centro como unidad organizativa: funciones directivas, de gestión pedagógica y de administración. Plan de centro. Organización de alumnos, profesores, recursos, espacios, horarios, actividades. El centro y la comunidad educativa. Derechos y deberes del profesor. Evaluación de centros. Análisis de experiencias de organización»<sup>69</sup>. Unos y otros perfectamente ubicables en el área de Sociología. Y si acudimos a las materias optativas encontramos casos como la materia «Innovación y desarrollo profesional» —en sustitución de «Formación del profesorado» del plan 1992— que describe su contenido como «Conceptualización y enfoques de la innovación curricular; investigación en el aula y desarrollo del currículum; elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos de innovación pedagógica; el perfeccionamiento y desarrollo profesional de los docentes»<sup>70</sup>.

Situación que se repite en el caso de la formación del profesorado de secundaria. En los descriptores del Curso de Cualificación Pedagógica, figura a cargo de Psicología evolutiva y de la educación aspectos como «Características psicológicas y

---

<sup>68</sup> Young, Whitty y Woods representaron en su día y aún hoy esa corriente. Afirmando Young que «la sociología de la educación no se concibe ya como un área de investigación distinta de la sociología del conocimiento». Los dos primeros con una mayor tendencia a reconocer el contexto más amplio de la sociedad capitalista en los análisis más concretos. En cambio, Woods persiste en el análisis microsociológico. Pueden verse YOUNG (2000): «Rescuing...», *op. cit.*; MOORE-YOUNG (2001): «Knowledge...», *op. cit.*, y WHITTY, G. (2001); *Teoría social...*, *op. cit.*

<sup>69</sup> Resolución de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, que modifica la de 21 de mayo de 1993, *BOE*, núm. 42, 18 de febrero de 2000.

<sup>70</sup> *Ibidem*, en este caso del Título de Maestro Especialidad de Educación Infantil. Por seguir en este título: Lo mismo podríamos decir de otras como «Didáctica para la educación de la convivencia», a cargo del área de Didáctica de las Ciencias Sociales que trata de «Aspectos didácticos de la educación en sociedad que incluyen aquellos valores, actitudes y normas necesarias para convivir; origen y fundamentación de los mismos y recursos para realizar esta tarea en el aula». O de materias como «La enseñanza de la cultura tradicional canaria» del mismo área, con los descriptores «Historia y Cultura. Cultura elitista. Cultura tradicional. Cultura popular. Iniciación a la investigación: el trabajo de campo. La cultura tradicional y sus posibilidades cognoscitivas, didácticas investigadoras y creativas. Los orígenes históricos de la cultura tradicional canaria. La Cultura tradicional canaria en la escuela». O de «La educación en los medios de comunicación» del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, que trata de «Medios audiovisuales y tiempo no escolar. Respuestas emocionales a los medios audiovisuales. Medio y empatía. La persuasión publicitaria en niños y adolescentes. Programas de actuación escolares y familiares».



psicosociológicas de los alumnos [...] Las relaciones con los adultos y con los iguales. Diferencias de género. Diferencias de clase». Y es responsabilidad del área de Didáctica y Organización Escolar la «Atención a la diversidad» que abarca, entre otras cosas «Medidas y vías de atención a la diversidad en la Educación Secundaria. Medidas ordinarias, específicas y extraordinarias de atención a la diversidad. Los programas de diversificación curricular. Los programas de garantía social...»<sup>71</sup>.

El resultado práctico es que la didáctica sustituye cada vez más a la Sociología de la Educación en los planes de estudio en Educación<sup>72</sup>. Y en parte por ello se produce un mayor acercamiento entre la Administración Educativa y la Didáctica, que aun diciéndose crítica y reflexiva se presenta como menos conflictiva en su análisis social.

La situación actual que estamos describiendo recuerda cuando apareció la Pedagogía Social con una concepción «sociologista» por parte de la Pedagogía, destinada al parecer más a evitar lo que se considera una forma de intrusismo de la Sociología y de los sociólogos, que una preocupación seria y rigurosa por tratar a la educación como un proceso social, de importancia extrema en la modernidad y que requiere, por tanto, de una apertura sin matices a la interpretación y comprensión sociológica de aquél. Se llega a conceder que existen influencias sociales en la educación, pero se sigue pensando que lo determinante pertenece al ámbito de lo individual, a alguna forma de desenvolvimiento y de desarrollo que la Sociología no puede entender.

El control creciente de los sociólogos sobre la Sociología de la Educación en lugar de los pedagogos, y sus diferentes desarrollos en los países de la Unión Europea, no exime de su vocación primera, lo que queda claramente recogido en la obra de Parsons. Cuando la Sociología de la Educación se convierte en crítica, como hemos visto, empiezan a encontrarse obstáculos en muchas instancias, fruto de las relaciones de fuerza. Reflejo de ello puede verse en su escasa presencia en los Títulos de Maestro y en el Curso de Cualificación Pedagógica, así como en el pírrico reconocimiento de sus aportaciones científicas en la elaboración de las reformas educativas.

Podría afirmarse que en los últimos años las fronteras entre la didáctica y la Sociología de la Educación se han ido desdibujando. Y en este marco podríamos plantearnos: ¿No será la Sociología de la Educación la que se acerca al espacio de la

---

<sup>71</sup> BOC, 19 de junio de 1996, Orden de 13 de junio de 1996 que regula el plan de estudios y la impartición del CCP (Curso de Cualificación Pedagógica).

<sup>72</sup> Puede verse al respecto ZAMORA FORTUNY, B. (2003): «Andando no siempre se hace el camino. Las paradojas entre la formación y el rol del profesorado en la legislación educativa en España», comunicación presentada en X Conferencia de Sociología de la Educación, Valencia, 18-20, septiembre 2003. En el contexto francés, Van Zanten también destaca cómo en los últimos años el importante peso que tradicionalmente tenía la Sociología en la Educación se ha ido perdiendo con la mayor presencia de disciplinas como Didáctica o Psicología Cognitiva. VAN ZANTEN, A. (2004), *op. cit.*, p. 18.



didáctica? En toda esta discusión cabe hacerse otras preguntas: ¿qué es lo que se defiende, una actitud gremialista?, ¿por qué no asumir la incorporación de otros, lo que haría más fructífera la investigación, el conocimiento, con más intelectuales, libre pensadores alrededor de un tema? El problema, más allá de estos interrogantes, es ser fagocitado, como parece reflejar la situación, en un campo en principio menos crítico con el orden social, aunque ello precisaría de muchas matizaciones.

La historia inicial de la Sociología como la de la Sociología de la Educación ha estado unida al poder político, a lo que debe su institucionalización. Pero ésta no debería suponer su desaparición como plantean algunos, una vez que «en el sentido común de otros educadores e investigadores educativos ya se ha adoptado una forma sociológica de pensar sobre el mundo»<sup>73</sup>. Desde este punto de vista la tendencia de distintas disciplinas educativas, en particular la didáctica, a copar temas propiamente de la Sociología de la Educación, sería positivo al dar más sentido al planteamiento didáctico, pero por otro lado hace que la Sociología de la Educación reduzca su campo o que simplemente se produzca un solapamiento cada vez mayor en los programas de estudio que cursa el alumnado. En todo caso, la Sociología de la Educación bien puede seguir con su campo de estudio o redefinirlo, ampliándolo no sólo con debates nuevos sino trabajando con una visión más amplia de la Sociología cobrando cada vez más sentido la interdisciplinariedad<sup>74</sup> que permitió en su día la creación de Estudios Culturales o de Estudios de Género y más recientemente Étnicos.

En cualquier caso, la importancia de la Sociología de la Educación parece evidente, aunque sin llegar a los extremos de Mannheim, que afirmaba que «en el estado actual de conciencia, ninguna actividad o investigación educativa es adecuada, a menos que se conciba en términos de una Sociología de la Educación»<sup>75</sup>. En cambio, la sociología educativa es «un *sarampión*, una experiencia errónea, a tomar muy en serio para evitar recaídas similares»<sup>76</sup>. Como añade Guerrero, para diferenciar la Sociología de otras ciencias de la educación, es crucial diferenciar la Sociolo-

<sup>73</sup> Motivo que lleva a afirmar a Hammersley que los sociólogos de la educación deberían estar dispuestos a aceptar la desaparición de la disciplina. HAMMERSLEY, M. (1996): «Post mortem or post modern? Some reflections on British sociology of education», *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, núm. 4.

<sup>74</sup> Aunque algunos autores, como Elizabeth Bird, mantienen que ésta es una práctica cada vez más difícil de aplicar dado el conservadurismo del conocimiento académico y de las instituciones académicas (BIRD, E., 2001): «Disciplining the Interdisciplinary: radicalism and the academic curriculum», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 4), la tendencia más reciente potencia esa interdisciplinariedad.

<sup>75</sup> Citado en WHITTY, G. (2001): «El legado de Karl Mannheim», en WHITTY, G.: *Teoría social y política educativa*, op. cit., p. 28. Se atribuye a Mannheim haber sido el primero que habla de educación en claves sociológicas. LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la cultura*, Zero, Madrid, p. 175. Nota: El cambio al paso (10) y al tipo de letra (1) debe realizarse manualmente.

<sup>76</sup> GUERRERO, A. (2003): *Enseñanza y Sociedad...*, op. cit., p. 160.

gía educativa de la Sociología de la Educación, sobre todo en la Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación donde convive la Sociología con la Pedagogía y la Psicología, para poder proteger los campos de trabajo, máxime en unas condiciones de peso desigual entre las disciplinas y para evitar caer en psicologismos y esencialismos. No consideramos necesario decir más sobre las diferencias entre la Sociología educativa y la Sociología de la Educación, pero sí que debe subrayarse el peligro que corre la Sociología de la Educación micro en su aproximación a la Sociología educativa. Por ello no conviene olvidar, como recoge Lerena<sup>77</sup>, entre otros, que la Sociología educativa no es Sociología propiamente dicha, sino que está ligada a la pedagogía y que peca de empirismo burdo, sustituyendo lo pragmático a la teoría y abundando los informes sociográficos. Puede decirse pues que la Sociología Educativa bajo distintas denominaciones no ha desaparecido de nuestro contexto, e incluso tiende a aflorar más que en el pasado reciente, vinculada a distintas áreas de conocimiento y disciplinas científicas.

Factores como: la limitación del campo de investigación en educación, paralelo a la mayor relevancia de la práctica en el aula y a la definición descontextualizada dejando escaso espacio al conocimiento sociológico<sup>78</sup>, unido al aumento de las presiones sobre las investigaciones educativas y al clima político de los últimos años, junto con no contar con una disciplina fuerte, hace que la Sociología de la Educación se vea debilitada institucionalmente. La Sociología y la Sociología de la Educación son, cada vez más, ciencias integradas en el sistema, lo que de paso le facilita garantizar la financiación adecuada para sus investigaciones.

En Sociología de la Educación, la gran Sociología, la gran teoría, sigue siendo necesaria<sup>79</sup>, también las microsociologías, no cabe duda, pero sin caer en el didactismo fácil o el mero empirismo como construcción sociológica, a pesar de que sea esta Sociología la más aceptada por la Administración y la que más acrecienta el reconocimiento público de algunos sociólogos.

En cualquier caso, es más una cuestión política, de interés político, la que está detrás de la situación que describimos, que nos recuerda la situación vivida en los procesos de institucionalización que ya hemos descrito. Ello no es óbice para que reconozcamos que algunos sociólogos de la educación y sociólogos en general hayan sido especialmente abstractos en la explicación de la realidad, pero sin que sirva de excusa no podemos pasar por alto la complejidad social y por tanto su necesidad de análisis. Buscar una explicación fácil supone a menudo una tergiversación de la realidad.

---

<sup>77</sup> LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la cultura*, Zero, Madrid, p. 169.

<sup>78</sup> SHAIN, F. y OZGA, J. (2002), *op. cit.*, pp. 178-179.

<sup>79</sup> Lo que no debe confundirse con un mero ejercicio de suma abstracción muy distante de la Sociología, aunque bajo su nombre, y más cerca de la filosofía o incluso de la metafísica, siendo ésta otra forma perversa de pérdida de sentido de la sociología, alejada de la investigación real, de la sociedad tal cual es, que debe caracterizar a la disciplina.



Es más, en parte el cuestionamiento más actual del estatuto de la Sociología de la Educación podría explicarse no tanto por su abstracción como por su planteamiento fácil y su acercamiento a otros campos educativos. Aparte del peso de la gran política y de la nueva derecha. Por todo ello, hoy más que nunca, es necesario rescatar la gran teoría y el verdadero planteamiento crítico que sólo puede venir de aquélla, a diferencia de lo que ocurre por ejemplo con la didáctica.

## Y ENTONCES ¿HA PERDIDO EL NORTE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN?

Al contrario de lo que marca la corriente, hoy más que nunca se precisan perspectivas globalizantes capaces de explicar el sentido del sistema educativo en una sociedad con unas características distintas a los años del surgimiento y despegue e institucionalización de la Sociología de la Educación.

Por tanto, si la Sociología de la Educación busca ser más útil y pragmática, entonces le queda desaparecer, dado que otras disciplinas educativas han hecho suyo gran parte de los debates de Sociología de la Educación. El otro camino es ser más crítica y profunda en los debates. Sería más necesario que nunca abarcar otros campos sociológicos afines: Sociología de la cultura, de las profesiones, de las organizaciones, del trabajo, de la familia, etc. La excesiva especialización de la Sociología y del conocimiento en general no ayuda en esta tarea.

La crisis de la sociedad postindustrial, el nuevo espíritu del capitalismo que implica y la crisis de la Sociología van de la mano, por su objeto y por la división extrema en especialidades cada vez con menos sentido. Como dicen Dubet y Martuccelli:

La idea de sociedad ya no es una conformación estructural directa de elementos, sino el resultado de varias conductas de los actores sociales para construir una representación intelectual y práctica de su vida social [...] Nuestra sociedad es una totalidad desarticulada [...], es esta misma desarticulación la que maneja la representación de la totalidad. El principio de la totalidad ya no gobierna la vida social, no es más que su producto aleatorio<sup>80</sup>.

En esas claves tenemos que explicar la pérdida de peso de las instancias socializadoras más tradicionales, mientras gana fuerza la concepción individualista, y tenemos que explicar también las nuevas concepciones educativas que hacen que la escuela pierda capacidad para la consecución de sus funciones históricas.

Los valores, las normas han dejado de percibirse como entidades por encima de los individuos, para pasar a considerarse como «coproducciones en las cuales los ‘hábitos’, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurí-

---

<sup>80</sup> DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000), *op. cit.*, pp. 414-415.



dicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos»<sup>81</sup>. Producto de la desinstitucionalización se separan la socialización y la subjetivización.

Es más, los estudios pierden utilidad, «la experiencia escolar se vacía», «los alumnos ya no tienen buenas razones para trabajar»<sup>82</sup>. En una sociedad en la que no hay empleos para todos son siempre los mismos los seleccionados, aumentándose así sus desventajas y erigiéndose barreras cada vez más difíciles de franquear entre los diversos segmentos de trabajadores asalariados. Así, el endurecimiento en el acceso a la formación o/y a empleos estables se percibe como un doble imperativo moral, «el de continuar ofreciendo oportunidades a aquellos sobre los que se tiene una responsabilidad y están ‘dentro’ y el de no dar falsas esperanzas a aquellos que son requeridos tan sólo de forma temporal y que están ‘fuera’»<sup>83</sup>.

Desaparece el concepto de movilidad social, una vez que también lo hace el de igualdad de oportunidades y de justicia social, aunque no por ello pierde el sentido de legitimación social del sistema educativo. Queda reabierto el debate en Sociología de la Educación y la necesidad de acudir a las grandes teorías para analizar la nueva sociedad que ofrece un nuevo sistema educativo y ello no puede hacerse con los microanálisis exentos de un análisis teórico serio, donde además tiene que atenderse a las disciplinas sociológicas más cercanas a la Sociología de la Educación, dado el peso de la desinstitucionalización y por tanto de las crisis de las instancias socializadoras clásicas.

Es curioso, pues, que en este marco desaparezcan las grandes teorías, o por ejemplo la importancia de las clases sociales<sup>84</sup>, y cobren peso las microsociologías que abandonan el debate sobre las clases sociales, ajustándose a los vaivenes de la sociedad, en lugar de acudir a perspectivas más globalizadoras como única vía para poder explicar el lugar de la educación en el nuevo mundo.

El abandono de los enfoques macrosociológicos o macro históricos y su repliegue hacia el microanálisis aparece como un «indicador del ‘final de la crítica’»<sup>85</sup>.

Con la declinación de la idea de sociedad, el mundo social se presenta como un *puzzle*, un entrecruzamiento de organizaciones, prácticas, aspiraciones, modelos

---

<sup>81</sup> *Ibidem*, pp. 201-202.

<sup>82</sup> DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998), *op. cit.*, p. 449. La escuela es destructora con los que fracasan.

<sup>83</sup> BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2000), *op. cit.*, pp. 325 y 329.

<sup>84</sup> Se habría pasado de un movimiento social ofensivo, de fuerte sindicalismo, entre 1968 y 1978, a otro, entre 1985 y 1995, donde el movimiento social se manifiesta prácticamente solo en forma de ayuda humanitaria. Como dicen Boltanski y Chiapello. En el primer periodo son omnipresentes las referencias a las clases sociales «tanto en el discurso político como en el de los sociólogos» en cambio, en el segundo desaparecen las referencias a las clases sociales «inclusive en el discurso sociológico». BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2000), *op. cit.*, pp. 241-242.

<sup>85</sup> BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2000), *op. cit.*, p. 438.



culturales, conductas colectivas a propósito de las cuales parece azaroso extraer algunos principios de unidad y de organización. Los sociólogos trabajan sobre objetos específicos, a menudo armados de teorías y de modelos tan específicos como los anteriores. Las «grandes teorías» parecen haber desaparecido en beneficio de teorías *ad hoc*, de teorías locales. La sociología parece tomada en la división del trabajo permanente que ella misma describió tan frecuentemente. Con el correr de los años, se formó un montaje de objetos y de teorías que se constituyen como una cantidad igual de territorios separados, de dominios clausurados que no se pelean casi nunca y dialogan menos aún. Es en todo caso la imagen a la cual están confrontados los estudiantes de sociología: la de un *patchwork*<sup>86</sup>.

En las últimas décadas la Sociología se ha ido olvidando progresivamente de las clases sociales, a la vez que se centra más en los procesos microsociológicos y se preocupa menos del análisis estructural<sup>87</sup>. Como plantean los autores, tal vez las clases sociales ya no sean entes sociales «totales», pero siguen existiendo, pese al acusado olvido que sufren por parte de la Sociología.

Las clases sociales «grandes personajes colectivos de la sociología [...] que ocuparon durante tanto tiempo la vanguardia de la escena de la sociología europea, se diluyeron en la diversificación de los intercambios, de las condiciones de vida, de los proyectos, de las acciones que finalizan por sí mismas»<sup>88</sup>. Pero incluso una clase media enormemente estratificada «no impide pensar la sociedad en términos de clases sociales y de dominación».

O como mantienen Boltanski y Chiapello, «La sociología desempeñó un papel al mismo tiempo pasivo y activo en el proceso de ‘desrepresentación’ de las clases sociales». Pasivo por perder interés por las clases a medida que éstas dejaban de estar representadas en la sociedad. Activo en tanto la Sociología contribuye al trabajo de selección de lo socialmente pertinente, de tal forma que, dejando de ofrecer una representación de las clases, influye en su desaparición»<sup>89</sup>.

---

<sup>86</sup> DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000), *op. cit.*, p. 69.

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 117.

<sup>88</sup> *Ibidem*, pp. 18, 72 y 74.

<sup>89</sup> BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2000), *op. cit.*, p. 407.



## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, J. (2001) «Accuracy, Critique and the Anti-Tribes in Sociology of Education: a reply to Sara Delamont's «Anomalous Beasts»», *Sociology*, vol. 35, núm. 2, mayo.
- ALATAS, Syed Farid (2001) «The Study of the Social Sciences in Developing Societies: Towards and Adequate Conceptualization of Relevance», *Current Sociology*, vol. 49 (2).
- APPLE, M. (1996) «Power, Meaning and Identity: critical sociology of education in the Unites States», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- ATKINSON, E. (2000) «In Defense of Ideas, or Why «What Works is not enough»», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm. 3, September.
- (2000) «The Promise of Uncertainty: education postmodernism and the politics of possibility», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 10, núm. 1.
- (2002) «The Responsible Anarchist: postmodernism and social change», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, núm. 1, Supplement 107, March.
- BALL, S. (2001) «Estudios educativos, empresa política y teoría social» en SLEE, R., WEINER, G. y TOMLINSON, S. (eds.): *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal.
- BIRD, E. (2001) «Disciplining the Interdisciplinary: radicalism and the academic curriculum», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 4.
- BOURDIEU, P. (1978) «Reproducción cultural y reproducción social», en VVAA: *Política, igualdad social y educación*, MEC, Madrid.
- (2000) «Una ciencia que incómoda», en *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo.
- CABRERA, B. (1993) «De la sociología de la educación a la sociología de la cultura. Apuntes para el tránsito», en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (coords.): *Sociología de la educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave.
- CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D. y WILLIS, P. (1999) *Critical Education in the New Information Age*, Oxford, Rowman and Littlefield.
- CHISHOLM, L. (1996) «A Singular History? The development of German perspectives on the social analysis of education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- DALE, R. (1992) «Recovering from a pyric victory? Quality, relevance and impact in the sociology of education» en ARNOT, M. y BARTON, L. (eds.): *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Wallingford, Triangle Books.



- DAVIES, P. (2004) «Sociology and policy science: just in time?», *The British Journal of Sociology*, vol. 55, issue 1.
- DE PABLO, A. (1986) «Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la Sociología de la Educación», en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (ed.): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal.
- DELAMONT, S. (2000) «The Anomalous Beast: Hooligans and the Sociology of Education» *Sociology*, vol. 34, núm. 1, Febrero.
- (2001) «Las ‘ovejas negras’: ‘los gamberros’ y la sociología de la educación», *Revista de Educación*, núm. 324.
- (2001) «Reflections on Social Exclusion», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 11, núm. 1.
- DEROUE, J.L. (2001) «La educación: un sector en busca de sociedad», *Revista de Educación*, núm. 324.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- (2000) *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2003) «El estudio sociológico de la educación», en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson.
- GUERRERO, A. (2003) *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Siglo XXI, Madrid.
- HAMMERSLEY, M. (1996) «Post mortem or post modern? Some reflections on British sociology of education», *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, núm. 4.
- JOHNSON, P. (2004) «Making social science useful», *The British Journal of Sociology*, vol. 55, issue 1.
- KUPFERBERG, F. (1996) «The Reality of Teaching: bringing disorder back into social theory and the sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- LAUDER, H., BROWN, P. y HALSEY, A. (2004) «Sociology and Political Arithmetic: Some Principles of a New Policy Science», *The British Journal of Sociology*, vol. 55, issue 1.
- LERENA, C. (1985) *Materiales de Sociología de la Educación y de la cultura*, Zero, Madrid.
- LYNCH, K. (2001) «Creating a dialogue between Sociological and Egalitarian Theory in Education», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 11, núm. 3.
- MAC AN GHAILL, M. (1996) «Sociology of Education, State Schooling and Social Class: beyond critiques of the New Right hegemony», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- MARTÍN CRIADO, E., GÓMEZ BUENO, C., FERNÁNDEZ PALOMARES, F. y RODRÍGUEZ MONGE, Á. (2000) *Familias de clase obrera y escuela*, Bilbao, Iralka.
- MOORE, R. (1996) «Back to the Future: the prolem of change and the possibilities of advance in the sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- MOORE, R. y YOUNG, M. (2001) «Knowledge and the curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 4, December.



- MOUZELIS, N. (1993) «The Poverty of Sociological Theory», *Sociology*, núm. 27.
- MULLER, J. (1996) «Dreams of Wholeness and Loss: critical sociology of education in South Africa», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- POWER, S. (1995) «The detail and the bigger picture: the use of state-centred theory in explaining education policy and practice», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5, núm. 1 «Pluralism, Values and Curriculum Change».
- RITZER, G. (1993) *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, Mc Graw-Hill.
- ROSIE, A., BUFTON, S. y HIRST, J. (2001) «Sociology as a Moral Discourse: a case study of social theory teaching», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 4, December.
- SHAIN, F. y OZGA, J. (2002) «¿Crisis de identidad? Problemas y cuestiones en la Sociología de la Educación», *Témpora*, núm. 5.
- VAN ZANTEN, A. (2004) «Las evoluciones de la Sociología de la Educación en Francia: dinámicas internas e influencias externas» en VVAA: *x Conferencia Sociología de la Educación. Sociología de la Educación y Formación del Profesorado*, Valencia, Germania.
- VARELA, J. (2001) «La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats», *Revista de Educación*, núm. 324.
- WESSELINGH, A. (1996) «The Dutch Sociology of Education: its origins significance and future», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, núm. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- WHITTY, G. (1997) «Social theory and education policy: the legacy of Karl Mannheim», *British Journal of the Sociology of Education*, núm. 18.
- (2001) *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*, Valencia, Pomares-Corredor.
- WILES, P. (2004) «Policy and sociology», *The British Journal of Sociology*, vol. 55, issue 1.
- WILLMOTT, R. (1999) «Structure, Agency and the Sociology of Education rescuing analytical», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 1, March.
- (2001) «The «mini-renaissance» in marxist educational sociology: a critique», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 2, June.
- YOUNG, M. (2000) «Rescuing the Sociology of Education Knowledge from the extremes of voice discourse: towards a new theoretical basis for the Sociology of the curriculum», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm. 4, December.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2003) «Andando no siempre se hace el camino. Las paradojas entre la formación y el rol del profesorado en la legislación educativa en España», comunicación presentada en x Conferencia de Sociología de la Educación, Valencia.

