

# LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA: UN PUNTO DE VISTA SOCIOLÓGICO

José María Aguilar Idáñez  
María Sotos Serrano

*José María Aguilar Idáñez y María Sotos Serrano.  
Profesores de la Universitat de València y de la  
Universidad de Castilla-La Mancha respectivamente.*

## RESUMEN

Los términos *educación* y *escuela* están tan presentes en el discurso cotidiano que parece que se refieren a objetos sociales incuestionables, mientras que en los ámbitos de las diferentes ciencias de la educación se realizan definiciones que responden a diversas orientaciones epistemológicas. En este artículo se presenta la formulación más típicamente sociológica, a partir de los planteamientos teóricos de E. Durkheim de la relación entre *educación* y *socialización metódica* y de los análisis histórico-genealógicos de la formación de los sistemas nacionales de escolarización obligatoria de la infancia que, lejos del llamado *sociologismo pedagógico*, constituyen el punto de partida de cualquier ciencia de la educación.

Con el término educación no estamos ante un *concepto*, sino ante un *precepto*: el precepto humanista con el que las clases dominantes del *siglo de las luces* han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política (...). Realmente lo que designa la palabra *educación* es una determinada jurisdicción de poder, tal y como éste se reestructura en el *siglo de las luces*.

C. Larena

Ningún himno a la libertad, entre los muchos que se han compuesto en las diferentes naciones, es tan hermoso como el que entonaban los oprimidos de la enseñanza elemental al soltar el grillete de la disciplina escolar y echarse a la calle piando y saltando.

B. Pérez Galdós

Yo había adquirido la precisa facultad de que toda escuela dota invariablemente a sus alumnos, la de estar aburrido. Es muy importante, por supuesto, que todo niño, con el curso del tiempo, llegue a poseer esta capacidad negativa. Si no la tuvieran, jamás aguantarían los empleos que la mayoría de ellos van a conseguir cuando dejen la escuela. El aburrimiento, o la habilidad de soportarlo, es el eje sobre el cual gira todo el universo del trabajo.

J. Common

## INTRODUCCIÓN

De la pluralidad de ciencias de la educación se pueden obtener plurales conceptos de educación. Incluso en el ámbito de la pedagogía se puede distinguir la educación como hecho (realidad), como proceso (actividad), como efecto (resultado), como relación y como tecnología (Sanvisens, 1992). Pero, al margen de todas estas consideraciones, en cualquier conceptualización de la educación hay un elemento que siempre está presente: Se trata de un proceso social (Sotelo, 1995). De manera que no pueden existir ciencias de la educación que no se constituyan como ciencias sociales.

En algún lugar se ha catalogado este principio como *sociologismo pedagógico* (Quintana, 2000), interpretando erróneamente que desde este punto de vista se aboga por un individuo totalmente pasivo frente al poder de coacción de lo social, incapaz por tanto de cualquier creación cultural<sup>(1)</sup>. Desde la dialéctica marxista se sabe que la historia hace al hombre pero también que el hombre hace la historia, de manera que la primacía de lo social en el hecho educativo no supone ningún tipo de reduccionismo (ni teórico ni metodológico).

Los planteamientos de la primera teorización sociológica de la educación realizada por Durkheim —que la educación es una cuestión de la sociedad, que está para socializar y que es una función autoritaria (Quintana, 2000)— no pueden ser catalogados como *sociologismo pedagógico*, máxime cuando en sus estudios sobre la evolución de las doctrinas pedagógicas presenta a la institución escolar como el resultado de la acción social. Frente a la tesis de quienes lo catalogan como *sociologismo pedagógico*, en este artículo se argumentará que es desde estas características de la educación (el concepto de educación como socialización metódica y la génesis histórica de los sistemas educativos) desde donde ha de partir cualquier ciencia de la educación.

## LA EDUCACIÓN

Un primer problema que se le plantea a las ciencias sociales es el de los conceptos con los que tiene que trabajar. Se trata, muchas veces, de cuestiones que forman parte de lo que se puede llamar *sentido común* (aunque, también muchas veces, este *sentido común* no tenga mucho sentido), o *conocimiento vulgar* (aunque este término tiene un componente negativo que no pretendemos utilizar). En un sentido más riguroso, es lo que Durkheim denominaba **prenociones**, y existen porque “en efec-

(1) En sentido estricto, el sociologismo es la “doctrina que defiende la primacía de la epistemología de los hechos sociales y de la sociología que los estudia” (Boudon, Besnard, Cherkaoui y Lécuyer, 1995: 204), pero esto no niega la capacidad del individuo en tanto que actor social.

to, la reflexión es anterior a la ciencia, que no hace más que servirse de aquella con más método” (Durkheim, 1978: 43), y continúa Durkheim explicando que “por el hecho de que estas nociones están más cerca de nosotros y más a nuestro alcance que las realidades a que corresponden, tendemos naturalmente a sustituir las últimas por las primeras y a hacer de ellas la materia propia de nuestras especulaciones” (1978: 43-44). Este es el motivo por el que formula su primera y más conocida regla del método sociológico, la de considerar los hechos sociales como cosas, pues la ciencia camina de las cosas a las ideas, y no al revés, por lo que el primer corolario de esta regla es el de descartar sistemáticamente todas las nociones previas. Ningún sociólogo posterior a Durkheim discute que “es preciso, por tanto, que el sociólogo, bien en el momento en que determina el objeto de sus investigaciones, bien en el curso de sus demostraciones, se prohíba resueltamente el empleo de aquellos conceptos que se han formado fuera de la ciencia y para necesidades que no tienen nada de científicas” (1978: 56).

Esto indica claramente la primera tarea del sociólogo, la de establecer una ruptura epistemológica entre el conocimiento común y el conocimiento científico, premisa sobre la que se construye el *racionalismo aplicado* de G. Bachelard<sup>(2)</sup>, y que G. Canguilhem resume en su *epistemología concordatoria* como segundo axioma: “la depreciación especulativa de la intuición”<sup>(3)</sup>.

Pero no basta con conquistar un nuevo hecho social (la educación) contra la ilusión del saber inmediato, también hay que reflexionar sobre la construcción de ese saber inmediato, de la misma manera que se debe teorizar científicamente sobre las teorías científicas (un nivel de meta-teoría del que se encargaría la sociología de la sociología), pues en la construcción del saber inmediato se oculta, con *detritus* ideológico (Lerena, 1983), la verdadera razón de ser de la educación. Se trata de ir de la educación como precepto a la educación como concepto, y para ello nada mejor que el principio de la obra de C. Lerena: “Si se quiere empezar por el principio, el principio son las palabras” (1983: 9).

Por *educar* podemos encontrar en un diccionario “enseñar, adoctrinar, formar, instruir”, y también “desarrollar o perfeccionar armónicamente las facultades intelectuales y morales por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”, y ya en estos nuevos términos aparecen algunos de los aspectos de la educación que más interesan a los sociólogos, pero

(2) En numerosas obras (1976, 1978, 1984) insistió en la separación entre estas dos formas de conocimiento, que marca la frontera de la modernidad de las disciplinas científicas: “Creemos, en efecto, que el progreso científico manifiesta siempre una ruptura, perpetuas rupturas, entre conocimiento común y conocimiento científico, a partir del momento en que se aborda una ciencia evolucionada, una ciencia que, por el hecho mismo de esas rupturas, lleva la marca de la modernidad” (1976: 320-321).

(3) Nos referimos al texto «Sur une épistémologie concordaire», que, en parte, se encuentra en Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1976: 113-120).

antes también conviene retroceder por la etimología<sup>(4)</sup>: educar procede del latín *duco* (conducir, llevar) con la preposición *ex* (desde), que tenía el significado aproximado de “sacar adelante”, pero no se trataba de conducir como actividad (en latín *ago*), sino como pasividad, como ser conducido<sup>(5)</sup>. Y en el primer castellano se encuentran los términos *nodrir* y *criar* para referirse a crecer y educar (con sus respectivas familias de derivados), con la palabra polisémica de *criado* como hijo, siervo, vasallo, discípulo y opuesto a maestro. En definitiva, una tarea de cultivo (*cultivar* o *culturar* significa *educar*) cuyo producto es el hombre, y no es casualidad que el lenguaje pedagógico sea tan dado a los símiles agrícolas (¿qué diferencia puede haber entre la agricultura y la puericultura?): el niño como brote (como retoño, que así también se les puede llamar), cuyo cultivo ha de sacar de él lo mejor de sí mismo, el *hombre natural* tipificado por Rousseau, que sitúa en la sociedad todos los males, pero que tampoco puede confiar realmente en la naturaleza la tarea liberadora que a la educación compete, pues “a las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación” (Rousseau, 1969: 2). Por eso resulta imprescindible la figura del maestro (la madre como nodriza y el padre como preceptor), por si la naturaleza tuerce lo que ha de estar enderezado.

Este modelo de crianza del hombre natural, que consiste en desarrollar su alma, su sustancia, su esencia, que no puede prescindir de la intervención social, aunque se rechace retóricamente, establece los mitos básicos de la práctica pedagógica: la educación como proceso de comunicación-extracción-liberación, la educación natural y la educación no represiva. Se trata de cubrir la educación bajo el manto del espiritualismo naturalista, para ocultar los dispositivos de control que comienzan a diseñarse en esa época (Lerena, 1983), mitología que acompaña en su historia a las doctrinas pedagógicas psicologizadas<sup>(6)</sup>, y que hace de la pedagogía la compañera de viaje de una de las prenociones de las que hablaba Durkheim, la educación. Precisamente por esto es por lo que el propio Durkheim plantea la necesidad de una sociología como ciencia de la educación, al margen del discurso pedagógico convencional.

Este discurso pedagógico, de clara orientación psicologista, es, fundamentalmente, de naturaleza ideológica y normativa (el discurso del deber ser frente a la realidad de los hechos sociales), y sobre este, Durkheim concluye de manera tajante: “Las teorías pedagógicas no son otra cosa

---

(4) La etimología tiene como objeto descubrir el origen de las palabras, llegar al *etimo*, a la *verdad* del verbo, y, de paso, descubrir su significado primero, del que siempre quedan, en mayor o menor medida, vestigios que, como fórmulas homeopáticas, son los que le confieren su significado más profundo.

(5) Todos los datos etimológicos han sido extraídos de una de los diccionarios más ambiciosos y actuales (Roberts y Pastor, 1996).

(6) Como ejemplo, entre una serie innumerable, sirve el de F. Froebel: “la educación consiste en suscitar las energías del hombre como ser progresivamente consciente, pensante e inteligente, ayudar a manifestar con toda su pureza y perfección, con espontaneidad y conciencia su ley interior, lo divino que hay en él” (tomado de Luzuriaga, 1976: 177).

que la expresión de corrientes de opinión que actúan en materia de educación, en el medio social donde han nacido” (1982: 231). Incluso una palabra de significado tan aparentemente preciso como *niño/a* no tiene sentido en otros contextos históricos y sociales, pero, situados en el discurso pedagógico, “la Educación parte de una idea fundamental, tan firme como estúpida: que se sabe lo que es un niño. Lo saben porque saben el futuro de ese niño, porque ellos van a formarlo y conformarlo y todo eso por su pretendido bien, porque, si no, el pobre sería un desadaptado social, un marginal, y hay que hacer perfectos individuos para el futuro: ciudadanos sumisos, fieles creyentes de lo que haya que creer, puntuales consumidores de lo que al Mercado le interese vender, esclavos felices del Dinero” (García Calvo, 1997: 9). Por eso, junto a las instituciones escolares, se construye la categoría social de *infancia*, término que también lleva en su seno la lógica de la práctica pedagógica, pues *infante* procede del latín *fâri* (hablar, decir) con prefijo negativo, propiamente, “el que no habla”.

Pero, situado desde el comienzo en la lógica del racionalismo aplicado, el sociólogo tiene que operar de modo diferente: “no tomar jamás por objeto de las investigaciones más que un grupo de fenómenos previamente definidos por ciertos caracteres exteriores que les son comunes e incluir en la misma investigación a todos los que respondan a esta definición (...), debe esforzarse por considerarlos desde el plano en que se presentan aislados de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 1978: 59-67). Y esta ruptura también llega de la mano de E. Durkheim, no por plantear el carácter social de la educación (que ya estaba presente en otros sociólogos que le precedieron), sino por establecer una primera definición, que enmarca al objeto en el ámbito del conocimiento científico: “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación” (Durkheim, 1975: 53).

Fiel a sus reglas del método sociológico, establece las características comunes a los fenómenos que se incluyen bajo el precepto *educación*: Es un acto social (exterior, por tanto, al individuo), su finalidad es lograr la madurez para la vida social, y esta madurez incluye diferentes ámbitos (físico, intelectual y moral). Y establece la denominación de este nuevo concepto sociológico como **socialización metódica**, para deslindarlo de la *pre-noción* que le precede. Pero no es sólo esta la aportación de Durkheim que sigue plenamente vigente en numerosos enfoques actuales de la sociología de la educación, muchos de los conceptos que hoy se utilizan, como los de *reproducción*, *habitus* o *sistema escolar*, fue-

ron utilizados habitualmente por él (Lerena, 1983: 420), y establece los tres contenidos fundamentales de esa educación moral: “la disciplina, en su doble vertiente, asegurando la regularidad del comportamiento social y el cumplimiento de los papeles sociales; la adhesión y la fidelidad a los grupos sociales, y entre ellos a la sociedad política; y, finalmente, la autonomía de la voluntad compatible con lo anterior gracias a la fuerza de la razón” (Alonso Hinojal, 1987: 525). Además, Durkheim considera decisiva la utilización de la historia para la explicación de los hechos sociales, lo que se traduce en una sociología de la educación que abarca dos campos complementarios: “por un lado, la constitución histórica de los sistemas educativos (...), por el otro, la forma en que funcionan en las sociedades contemporáneas” (Ortega, 1982: 8-9).

## LA ESCUELA

En la crítica al discurso pedagógico psicologizado, Durkheim señaló que “cada tipo de pueblo tiene una educación que le es propia y que puede servir para definirlo al mismo tiempo que su organización moral, política y religiosa” (1975: 102), y para la empresa que se propuso, de construcción de una verdadera ciencia social de la educación, la historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas es un elemento imprescindible. Esto le lleva a realizar un recorrido desde la educación monacal hasta la escuela moderna del siglo XIX, pues “aunque *educación institucionalizada* no sea sinónimo ni de *educación formal*, ni de *instrucción*, ni de *enseñanza*, y aunque la *práctica educativa* no puede reducirse a la *práctica escolar*, ni, en fin, las instituciones educativas a las instituciones escolares, el proceso de autonomización del campo educativo ha sido históricamente, en lo fundamental, el proceso de autonomización de la práctica educativa escolar” (Lerena, 1985: 23). Esta práctica educativa va adquiriendo una serie de características propias: la homogeneidad del modo de inculcación, su carácter continuado y acumulativo y la jerarquización individual según los méritos personales. Pero a diferentes situaciones históricas le corresponden diferentes prácticas escolares, “el concepto de educación no puede ser pensado sin referirlo a la noción de poder político y económico, así como no se puede pensar el acto político, sin referirlo al acto educacional” (Madrid y Lucero, 1999: 6).

Por esta razón, cuando la producción social de la sociedad se convierte en una estrategia sistemática, la práctica educativa escolar se transforma en la práctica educativa por excelencia, es cuando comienza la escuela de masas. Todos los sociólogos de la época —los casos ilustres de Saint-Simon y Comte están suficientemente ilustrados en la obra de C. Lerena (1983)— coinciden en la necesidad de un programa de educación moral que permita el control social necesario al Estado,

a los estados nacionales, que se articulan como forma de ordenamiento jurídico y de organización social de la modernidad, y que van a tener que lidiar con las nuevas clases trabajadoras, que bajo el nuevo sistema de explotación social no disponen de la red de obligaciones, derechos y protecciones típicos de la sociedad feudal.

En esta nueva situación, que es conocida con el eufemismo de *la cuestión social*, la solución pasa por establecer mecanismos eficaces de socialización, y en esta tarea la escuela se construye sobre las instituciones de enseñanza religiosa, cuya larga trayectoria les había dotado de una singular eficacia, pues “la escuela cristiana, desde que aparece, tiene la pretensión de dar al niño la totalidad de la instrucción que conviene a su edad; lo envuelve por completo. Encuentra en ella todo lo que necesita. Incluso no está obligado a abandonarla para satisfacer las demás exigencias materiales; pasa allí toda su existencia; allí come, allí duerme, allí se dedica a sus deberes religiosos” (Durkheim, 1982: 56).

El movimiento ilustrado francés (Rousseau, Diderot, etc.) se plantea el sistema educativo como un sistema unificado y controlado por el Estado (Barreiro Rodríguez, 1991). Primero en la educación secundaria y superior para cubrir las necesidades del estado napoleónico de formar élites dirigentes cualificadas, pero más tarde (en la medida en que la educación pública pasa de considerarse un servicio a considerarse un derecho, y finalmente una obligación) en la educación elemental, tal y como la entienden las burguesías nacionales de la época, cuya finalidad es “enseñar a los niños a que lleguen a ser un día *buenos ciudadanos*” (Luzuriaga, 1964: 51). Esta reforma, capitaneada por Condorcet<sup>(7)</sup>, influye notablemente en el proyecto ilustrado español de las Cortes de Cádiz<sup>(8)</sup>, que se plasma en la Ley Moyano de 1857 (Capitán, 2000: 9-57), pero la génesis de la Escuela Primaria en España contará con elementos propios, pues, mientras que el proyecto ilustrado francés propone una escuela laica que garantice el control total del estado, tal y como lo expresa Jules Ferry cuando “dice textualmente que hay que acabar con las escuelas de la Iglesia porque permitir la libertad de enseñanza supone un peligro próximo en la medida en que permitirá a los revolucionarios de la Comuna abrir sus propias escuelas” (Varela, 1994: 197), la escuela primaria en España se organiza sobre los sistemas de enseñanza de jesuitas y escolapios. Así, se establece un sistema dual según la clientela: “el

---

(7) Sus cinco *Rapports* constituyen la base del sistema educativo ilustrado, cuya importancia es tal que “cuando termina el siglo, tanto en el campo de las ideologías pedagógicas, como en el de la política escolar, casi todo lo esencial se ha dicho, y casi todo lo significativo ha sucedido ya. Básicamente, con esos materiales ideológicos es con los que trabaja todo el siglo diecinueve” (Lerena, 1985: 65).

(8) Se pueden distinguir tres vías de influencia: la vía teórico-pedagógica, con la influencia de Condillac en Jovellanos, y la inclusión de este en la Junta de Instrucción Pública creada por Godoy; la vía político-administrativa, que va de la *Constitution française* (1791-1795) a la *Constitución española* de 1812; y la vía pedagógico-social, con el paralelismo entre los *Catéchismes politiques* y los *Catecismos civiles y políticos* (Capitán, 2000: 11).

colegio jesuítico es un espacio cerrado, separado del mundo, en el que se enseña y configura una forma de ser distinta a la de la nobleza y a la del pueblo llano” (Barbero, 1993: 76), se trata de un sistema meritocrático que permite la excelencia de la nueva burguesía; en otros lugares, “la instrucción de los niños de las clases populares tiene por objeto hacerlos más gobernables y civilizados” (Barbero, 1993: 79), y para ello serán de gran utilidad las escuelas gratuitas para los niños pobres de los Hermanos Escolapios, de mayor vigilancia y control que las de los jesuitas.

Finalmente, esta dualidad escolar se mantiene entre enseñanza primaria y enseñanza secundaria, y “la escuela de los Escolapios, escuela del silencio, de la escritura, de los ejercicios escolares, en fin, de la disciplina, será el modelo a partir del cual emergerá la escuela pública nacional” (Varela, 1994: 181). Ninguna de las reformas que se suceden en el tiempo cuestiona la necesidad del encierro escolar, pues proyectos tan filantrópicos como el de la Institución Libre de Enseñanza (que pretendían redimir al pueblo mediante la educación, segregando lo culto de lo popular), sólo aportan nuevas teorías educativas<sup>(9)</sup> que permitirán prácticas escolares disciplinarias más flexibles, pedagogías invisibles y no directivas, tan importantes en el camino que va de la violencia física a la violencia simbólica.

En definitiva, “la configuración de la escuela ha implicado un primer diseño del lugar de encierro, una definición de sus usuarios, la segregación de lo culto y lo popular y el establecimiento de fronteras entre la vida real y la práctica educativa. Todo ello, fundamentado en un gran número de escritos de carácter ideológico y científico” (Barbero, 1993: 77).

Toda esta historia escolar, de la que aquí sólo se mencionan algunos puntos, compuesta, tanto por un creciente ordenamiento jurídico-legal, como por un nutrido cuerpo de doctrina pedagógica esencialista, consigue que la escolarización masiva de niñas y niños, durante cada vez más años de su vida, en espacios institucionalizados cerrados, y bajo el control del estado, se perciba, en los países dominantes, como algo normal y natural, cuando la escolarización como hecho social es algo normativo y socio-político. La propia pedagogía se ha encargado de la historia de la educación, pero de una historia restringida a los acontecimientos singulares, una historia lineal de acontecimientos, episódica, bautizada por H. Berr como *historia historizante*<sup>(10)</sup>, que sirve para mantener a la educación en el nivel de precepto que, corporativamente, le

(9) Teorías que tienen como vehículo de difusión la *Revista de Pedagogía*, en donde se incluyen el *institucionalismo* pedagógico de Giner de los Ríos y Cossío, la *generación de 1913* (Ortega y Gasset, Américo Castro, Manuel Azaña, Eugenio D’Ors), el socialismo obrero (L. Luzuriaga) y la «científica» aportación de la *escuela nueva* europea, con autores como Dewey, Decroly y Montessori (Capitán, 2000: 196-199).

(10) El término lo hemos tomado de la obra de F. Braudel (1979: 108), en donde se plantean diferentes formas de hacer historia, así como la relación de esas historias con la sociología.

interesa, cuando esa misma historia de los acontecimientos ofrece datos suficientes de que nos encontramos ante la historia de la construcción de un mecanismo de control y vigilancia<sup>(11)</sup>, en la que las clases populares han opuesto resistencias demasiado silenciadas y el poder ha luchado con la fuerza que otorga la ley. Por ejemplo, en el proyecto de ley de bases para la reorganización de la enseñanza, presentado en 1902 a las Cortes por el Conde de Romanones (entonces Ministro de Instrucción Pública) se lee que “la enseñanza primaria es completa, gratuita y obligatoria, debiendo imponerse correcciones, multas y penas temporales hasta de quince días de arresto, a los padres que no cumplan con el deber de mandar a sus hijos a la escuela” (Varela, 1983: 179).

Este orden disciplinario, tan necesario para la cohesión social de los estados a través del programa de educación moral diseñado por los ilustrados, también va a ser de gran utilidad en la nueva organización productiva fabril. Las nuevas clases trabajadoras, entre las que se incluye la infancia marginal, como futura mano de obra barata y necesitada de instrucción disciplinar, también van a ser normalizadas, pues “uno de los más grandes intereses de la civilización, en medio del desarrollo inmenso de la industria, es la educación de los obreros, la educación moral más que la educación técnica” (J. C. Monier, citado en Fernández Enguita: 1990: 126).

En definitiva, planteada la pregunta de ¿para qué educar? en el ámbito de lo social, en donde estado y capital definen políticas de instrucción, “está claro que para ellos el enseñar tiene la utilidad de formar súbditos y clientes fieles y que cumplan las normas (...); es decir, integración, asimilación hasta el extremo; reducción, como otras veces suelo decir, de aquella cosa indefinida y peligrosa a la que se puede admitir como pueblo, a otra cosa perfectamente definida y nada peligrosa que son los individuos y las masas de individuos; cosas bien constituidas como conjuntos y sus elementos” (García Clavo, 1991: 39).

## CONCLUSIÓN

La educación es una construcción social, no es sólo una relación pedagógica entre maestro y alumno. Por eso, los análisis que intentan reducirse a esa relación tienen que incluir alguna serie de variables sociales para garantizar mínimamente su validez científica.

El discurso sociológico, desde los escritos de Durkheim, ha puesto en evidencia el esencialismo pedagógico, transformando las ciencias de

---

(11) En el sentido utilizado por M. Foucault (1988), y que continúa en el análisis genealógico de la educación (A. Querrien, J. Varela), en el que se analiza cómo la escuela sirve para la jerarquización y normalización de individuos, que se consigue mediante mecanismos de vigilancia y de castigo.

la educación de ciencias humanas a ciencias sociales. Catalogar ese discurso como una suerte de *sociologismo pedagógico* sólo puede ser entendido como una disputa académico-disciplinar para delimitar un espacio teórico propio, situado entre la educación como relación social (sociología de la educación) y la educación como proceso tecnológico (didáctica). Pero las características propias de la educación (desde la delimitación conceptual del propio objeto hasta la evolución histórica de los sistemas escolares) son las que obligan a elaborar el discurso científico de la educación como discurso sociológico, que en el caso de Durkheim ya incluía las líneas fundamentales que se desarrollarían a lo largo de todo el siglo xx.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Hinojal, I. (1987): «Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación», en C. Larena (ed.): *Educación y sociología en España: Selección de textos*, Madrid, Akal, 523-541.
- Bachelard, G. (1976): *El materialismo racional*, Buenos Aires, Paidós.
- (1978): *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós.
- (1984): *La filosofía del no*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Barbero, J. I. (1993): «Génesis y evolución histórica de la escuela», en M. A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (eds.): *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova, 73-88.
- Barreiro Rodríguez, H. (1991): «Ilustración, cahiers, rapports (1730-1799). Apuntes sobre los orígenes de la educación pública contemporánea», en Varios Autores: *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Universidad Complutense, 155-170.
- Boudon, R.; Besnard, P.; Cherkaoui, M. y Lécuyer, B.-P. (1995): *Diccionario de sociología*, Barcelona, Larousse Planeta.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1976): *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Madrid, Siglo XXI.
- Braudel, F. (1979): *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza.
- Capitán, A. (2000): *Educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel.
- Durkheim, E. (1975): *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- (1978): *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Morata.
- (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- Fernández Enguita, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Madrid, Siglo XXI.
- García Calvo, A. (1991): «Aguantando y aguantando...», *Archipiélago*, 6, 37-41.
- (1997): «¿Qué es un niño?», en I. Escudero y otros: *Cántame y cuéntame. Cancionero didáctico*, Madrid, Ediciones de la Torre, 9-11.
- Larena, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal.
- (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Zero.
- Luzuriaga, L. (1964): *Historia de la educación pública*, Buenos Aires, Losada.
- (1976): *Historia de la educación y la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Madrid, J. M. y Lucero, L. A. (1999): «Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2) (Disponible en [www.uva.es/aufofp/publica/revelfop/99-v2n2.htm](http://www.uva.es/aufofp/publica/revelfop/99-v2n2.htm)).

- Ortega, F. (1982): «Presentación», en E. Durkheim: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 5-17.
- Quintana, J. M. (2000): *El sociologismo pedagógico*, Madrid, Síntesis.
- Roberts, E. A. y Pastor, B. (1996): *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*, Madrid, Alianza.
- Rousseau, J. J. (1969): *Emilio, o la educación*, México, Porrúa.
- Sanvisens, A. (1992): «Educación, pedagogía y ciencias de la educación», en A. Sanvisens (dir.): *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Barcanova, 5-38.
- Sotelo, I. (1995): «Educación y democracia», en Varios autores: *Volver a pensar la educación (Vol. I)*, Madrid, Morata, 34-59.
- Varela, J. (1983): «La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero», en J. Varela (ed.): *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 177-197.
- (1994): «Elementos para una genealogía de la Escuela Primaria en España», en A. Querrien: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 171-198.