

Sistemas de enseñanza y formación del individuo moderno

Teaching and Training Systems for the Modern Individual

*Pedro Abrantes*¹

RESUMEN

Se argumenta que la escuela es un motor fundamental de producción de la *modernidad*, a través de la formación de nuevas disposiciones, actitudes, prácticas y valores que orientan a los individuos. Primero, a partir de un conjunto de teorías sociológicas, se discute el proceso de modernización y los rasgos que han asumido los sistemas de enseñanza. Posteriormente, se busca probar algunas hipótesis sobre el rol socializador de la escuela en diferentes regiones de Europa, a través de un análisis estadístico sobre la base de datos del *European Social Survey 2008*, considerando variables tales como: nivel educativo, clase social, generación y región.

PALABRAS CLAVE: educación, modernidad, cultura, individualización, actitudes, socialización.

ABSTRACT

It is argued that schools are the fundamental driving force for producing modernity, through creating new aptitudes, attitudes, practices, and values to orient individuals. Based on a series of sociological theories, this article first discusses the process of modernization and the traits that educational systems have taken on. Later, the author seeks to prove some hypotheses about the socializing role of schools in different regions of Europe using a statistical analysis based on European Social Survey 2008 data and taking into consideration variables like educational level, social class, generation, and region.

KEY WORDS: education, modernity, culture, individualization, attitudes, socialization.

¹ Investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios de Sociología del Instituto Universitario de Lisboa. Investigador huésped en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, México. Correo electrónico: pedro.abrantes@iscte.pt



En tiempos y con matices variados, todas las sociedades parecen ser traspasadas por un conjunto de cambios profundos y de larga duración en sus estructuras económicas, sociales, culturales, tecnológicas y políticas, a lo cual muchos sociólogos han llamado *modernidad*.²

Sin desprestigiar la importancia de la expansión de los sistemas de enseñanza, en la mayoría de las teorías de la modernidad la escolarización no ocupa un rol protagónico o aparece limitada a ciertos rasgos (como la alfabetización o la preparación de técnicos y científicos) que están lejos de cubrir toda la influencia de la experiencia escolar. El presente artículo busca argumentar, con fundamentación teórica y empírica, que los sistemas de enseñanza constituyen un motor de la modernidad en Europa y que, particularmente, han contribuido para la formación y legitimación de orientaciones culturales específicas.³

² El artículo presenta algunos resultados de una investigación de posdoctorado titulada "De la vida de la escuela a la escuela de la vida: marcos de socialización y trayectos sociales", desarrollada en el Centro de Investigaciones y Estudios de Sociología del Instituto Universitario de Lisboa (CIES-IUL) y financiada por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT) del Estado portugués. El artículo se ha preparado tras una estancia como investigador huésped en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), donde la consulta bibliográfica, la participación en actividades académicas y la cooperación con el plantel de investigadores, sobre todo con Gonzalo Saraví y María Bertely, han sido sumamente enriquecedores. Se agradece también a Adriana Núñez su revisión atenta, así como a los revisores anónimos de la revista, por las observaciones a una primera versión del manuscrito, que me han permitido mejorarlo.

³ El autor ha trabajado el tema en proyectos anteriores: uno sobre la relación de los jóvenes con el sistema de enseñanza y otro acerca del impacto de la educación en la transición a la edad adulta. A pesar de que la mayoría de los textos se han publi-

En el primer punto, identificamos algunos rasgos fundamentales del proceso complejo, multidimensional y repleto de conflictos, al que se ha denominado *modernidad*. En el segundo, asociamos las formas y contenidos que fueron adoptando los sistemas de enseñanza, desde el siglo XVIII, a los rasgos centrales de la modernidad. Se plantea así, cómo la socialización escolar fue preparando e integrando, progresivamente, a los jóvenes provenientes de los diversos grupos sociales para el mundo moderno, impulsándolos a liberarse y rebelarse contra las instituciones tradicionales. En el resto del artículo se analizan algunos datos del *European Social Survey 2008*, observándose cómo, en diferentes regiones y generaciones del continente, la escolarización influye en los marcos culturales vigentes.

Creemos que este análisis es importante, no sólo para una comprensión más profunda de la modernidad, algo sumamente central en el proyecto general de la sociología en todo el mundo (Girola, 2008), sino también para generar una mayor conciencia colectiva acerca del rol de los sistemas de enseñanza en la producción del mundo contemporáneo y, por lo tanto, sobre su potencial de transformación social. Los caminos de la modernidad se han impuesto a menudo como algo apartado de la voluntad de los actores, contribuyendo para su conformación con los poderes dominantes; cabe al sociólogo descubrir las instancias (netamente sociales) de su producción y, así, la posibilidad (y responsabilidad) de los actores de (re)conducir el proceso.

PRINCIPIOS DE LA MODERNIDAD

Desde sus fundadores hasta la actualidad, las teorías de la modernidad se han consagrado como un tema central del proyecto sociológico en todo el mundo, por lo cual es obviamente impo-

cado en portugués, de su bibliografía en español véanse Abrantes (2008) sobre el primer tema, y Guerreiro y Abrantes (2005) en relación con el segundo. Se trata ahora de ampliar la línea de estudios, analizando efectos de la escolarización que perduran en las orientaciones de los individuos, a lo largo de la vida, en diferentes regiones y generaciones.

sible sintetizarlas en un par de cuartillas. De todas formas, para los propósitos que animan este ensayo es suficiente mencionar tres principios destacados en gran parte de las obras internacionales de referencia sobre el tema, aunque en formulaciones un poco distintas y con obvias conexiones entre sí: industrialización, racionalización e individualización.

El primero está enfocado a los modos de producción, asociando a la modernidad con la *industrialización* de las sociedades y, en las últimas décadas, con su *informatización*. La consolidación del capitalismo y las consecutivas revoluciones industriales han generado una expansión económica sin precedentes, impulsando la transición de una sociedad en que la mayor parte de la fuerza de trabajo vivía en el campo y se dedicaba a una agricultura de subsistencia, a otra en que los trabajadores se han concentrado en la industria y, en los tiempos más recientes, en el sector de los servicios, incluyendo el crecimiento de “nuevas clases medias”, compuestas por científicos, profesionistas y técnicos. En momentos y con modalidades variables, este proceso se ha observado en diversas partes del mundo, vinculado en general con la urbanización y con la democratización política, suscitándose epítetos como los de *sociedad educativa, reflexiva, en red, de riesgo, de la información o del conocimiento* (Beck, 1992; Esping-Anderson *et al.*, 1993; Reich, 1993; Costa *et al.*, 2000).

Hay que plantear este proceso en un sistema-mundo de desigualdades: el crecimiento del Norte ha sido alimentado por la explotación intensiva de los recursos naturales y la mano de obra barata en los países del Sur y, en la era presente, gran parte de la industria de Occidente se ha transferido al Oriente, acelerándose la tercerización de las economías occidentales, así como el espectro del desempleo. En el marco de las relaciones capitalistas (globales) de explotación y exclusión,⁴ este cambio ha generado consecuencias ambivalentes en las es-

⁴ En algunas regiones (y generaciones) estas relaciones capitalistas están más mitigadas por sistemas democráticos, de regulación económica y de solidaridad social, que en otras, en las cuales aparecen en una modalidad más pura o salvaje.

estructuras de poder, reduciendo los factores tradicionales de desigualdad extrema (el hambre, las epidemias, el trabajo infantil, el riesgo físico) y generando nuevas dinámicas de desigualdad, como la liberación de las élites de las regulaciones y responsabilidades nacionales, las diferencias de logro educativo y certificación profesional, el acceso asimétrico a las tecnologías de la información y comunicación, o la individualización y precarización de las relaciones de trabajo (Schiller, 1996; Santos, 2001; Reygadas, 2008).

El segundo principio es la intensificación de los procesos de *racionalización* y *reflexividad*. Existe una obvia conexión con el primero, aunque idealistas y materialistas puedan divergir sobre cuál es la causa y cuál la consecuencia. Weber (1993) o Ritzer (1993), entre otros, han profundizado en el concepto de racionalización, para designar cómo las sociedades se fueron liberando poco a poco de una organización social basada en la tradición y en las creencias sagradas, generando otra en que la razón asumiría un lugar central, asociada con la disciplina, el orden, la lógica, el método, la sistematización, la experimentación y la especialización, sublimando con ello un conocimiento abstracto, descontextualizado y universal.

Este tipo de organización ha generado enormes ganancias de productividad y, por lo tanto, en la capacidad de acumulación y dominación, expandiéndose entre individuos y organizaciones. Según Giddens (1990), el “vaciamiento” y la “estandarización” del tiempo y del espacio, así como la “de-incrustación” de los sistemas sociales (en relación con los marcos locales de interacción), incluyendo una confianza (no totalmente racional) en los sistemas abstractos y de peritaje, son los ingredientes fundamentales de esta transformación estructural. En términos macrosociales, también la separación institucional de poderes, incluyendo la “secularización de la normatividad”, ha sido un paso central, con algunas diferencias entre países y momentos históricos (Tavolaro, 2005).

Finalmente, un tercer principio, denominado *subjetivación* (Touraine, 2006; Dubet, 2010) o *individualización* (Giddens, 1997;

Beck, 1992; Bauman, 2001; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Furlong, Cartmel y Biggart, 2006), se refiere a la centralidad inaudita del individuo y de su autonomía personal. La construcción de las identidades y biografías se convirtió en un proyecto reflexivo de cada actor social y una dimensión fundamental de la estructuración de las sociedades. Los orígenes del proceso se pueden encontrar en la diferenciación y sofisticación crecientes de la división social del trabajo (Durkheim, 1960), así como en la mediatización y descontextualización de las experiencias (Giddens, 1990), aunque las teorías más recientes apuntan hacia una transformación más amplia, en el trasfondo de las configuraciones culturales, inscrita en una nueva relación (más distante y reflexiva) de cada individuo con las instituciones sociales. Hay que añadir que, hasta este momento, este proceso ha individualizado y subjetivado las desigualdades, sin disolverlas, y puede incluso haberlas acentuado, por la erosión de la conciencia de clase. Además, como nos enseñó Bourdieu (1979), el campo simbólico se ha vuelto una arena central de conflicto, distinción y desigualdad entre los individuos y, asimismo, de reproducción y legitimación de los sistemas de dominación, sin perder su conexión con las posiciones en la estructura socio-profesional.⁵

Si bien estos tres principios están presentes, de algún modo, en las diferentes teorizaciones sobre la modernidad, también existe un debate candente sobre las posibles tensiones y disyunciones entre ellos. Por una parte, se ha argumentado que hay un conflicto latente entre racionalidad y subjetivación (Touraine, 2006) o, usando otra terminología, entre la *red* y el *yo* (Castells, 1996). Otros autores han diferenciado la hegemonía de la racio-

⁵ El hecho de no incluir a la democracia como uno de los rasgos de la modernidad puede parecer extraño, sobre todo, para los pensadores latinoamericanos, considerando obras como las de Paz (1993) o Zermeño (1996), en que esta asociación aparece muchas veces implícita. De hecho, pensamos que la combinación de industrialización, reflexividad y subjetivación genera, en todas partes, una fuerte presión hacia la democratización. Sin embargo, atendiendo a los sucesos en América Latina, Asia o África, hemos preferido una noción más abierta (y prudente) de modernidad.

nalidad en la esfera económica de la afirmación de las identidades en el campo cultural, prefiriendo el concepto más abierto de reflexividad para referirse a los cambios generados en todas las esferas de la vida por la capacidad creciente de reflexión y decisión, con autonomía de las normativas tradicionales y religiosas, pero no necesariamente basada en la racionalidad estricta (Giddens, 1990; Beck, 1992; Méndez, 2005).

Por otra parte, varios autores han separado una primera etapa de la modernidad, caracterizada por los procesos de industrialización, racionalidad y afirmación del Estado-nación, de una segunda, dominada por las cuestiones de la identidad, la individualización y la globalización, sugiriéndose expresiones tales como “modernidad tardía”, “sobre-modernidad” o incluso “pos-modernidad”. En esta transición es central el cambio de un marco cultural asceta, ordenado, racional, acumulativo, enfocado a la producción, a otro “posmaterialista”, más orientado al consumo, la comunicación, el placer y la experimentación (Lipovesky, 2007; Featherstone, 1991; Santos, 1994; Inglehart, 2006).

Un tercer debate relevante tiene que ver con la universalidad de estos procesos. En sus formulaciones más clásicas, aunque considerando que estaría más avanzado en ciertas regiones y clases sociales, la idea implícita es que se trata de un proceso global. Incluso las teorías del sistema-mundo no contradicen esta premisa, aunque la consideren una consecuencia de los marcos de dominación y dependencia, no una libre elección de los pueblos. Sin embargo, la investigación en diferentes regiones del mundo ha identificado procesos de transformación estructural no totalmente convergentes, generándose nuevos conceptos como el de “modernidades múltiples” (Eisenstadt, 2001; Tavolaro, 2005; Girola, 2008; Galucci, 2009). De igual forma, en el caso de las clases sociales, quizá sea precipitado considerar que los modos de vida observados entre obreros o empleados de servicios, por ejemplo, tienden a replicar los modelos de las “nuevas clases medias” (o si no lo hacen, es por puro tradicionalismo). Y habrá que pensar en la posición de vanguardia atribuida a las “nuevas clases medias”

en su relación tensa y ambigua (pero aún subordinada) con las élites (Noordegraaf y Schinkel, 2011).

ESCUELA Y MODERNIDAD

Las teorías anteriores mencionan la escolarización muy a menudo y rara vez de un modo sistemático, por lo cual habría que plantear hasta qué punto los cambios analizados están posibilitados o incluso impulsados por la expansión acelerada de la educación formal a partir del siglo XVIII. En esta reflexión partimos de algunos estudios de referencia sobre los sistemas educativos modernos y, más adelante, los discutimos en relación con los resultados del *European Social Survey 2008*.

La relación (compleja y bidireccional) entre escolarización e industrialización ha sido documentada por muchos autores. Si el crecimiento económico y la democratización política han alimentado la expansión de los sistemas educativos, la creciente preparación y especialización de los trabajadores ha sido un motor fundamental en la transformación de las actividades productivas, conservándose como mecanismo decisivo de la distribución de los individuos por las diferentes clases socio-profesionales (Costa *et al.*, 2000; Fernández Enguita, 2007).

Se ha argumentado, incluso, que un cambio tan radical en la sociedad no podría ocurrir sin un aparato regulado por el Estado que garantizara una formación de base a todos los individuos en un mismo marco cultural, así como la selección y especialización de una parte de ellos para funciones más complejas y abstractas (Bowles y Gintis, 1976). La tensión (o equilibrio) entre democracia y capitalismo es evidente, en un sistema que, a la vez, se basa en el principio formal de la igualdad de oportunidades y constituye un nuevo factor de desigualdades y de su legitimación (Bourdieu y Passeron, 2008).⁶

⁶ Ciertos autores han incluso sostenido que los sistemas educativos modernos han creado una formación para la subordinación y la conformidad, entre las clases dominadas, y para el liderazgo y la innovación entre las clases privilegiadas (Bowles y

En un análisis de sistemas educativos europeos, Archer (1979) diferencia una primera etapa, de “mono-regulación” impuesta por el Estado, en conexión con la industria, de una etapa reciente, en que los cambios se han generado por conflictos y alianzas entre una pluralidad de grupos e intereses. También Fernández Enguita (2007) se refiere a un momento inicial de los sistemas educativos modernos, en que éstos eran una antecámara de las relaciones de producción en las fábricas y en las burocracias. La velocidad e imprevisibilidad del cambio, el crecimiento del poder profesional, el fenómeno de la “sobre-educación” y el enfoque en la educación integral han generado espacios crecientes de autonomía de los sistemas educativos, en tensión con el sistema económico.

Los estudios sociohistóricos sobre los sistemas educativos modernos demuestran simultáneamente cómo su desarrollo se ha basado en la racionalidad, tanto en la organización de las escuelas como en los contenidos curriculares, liberándose, de forma más o menos violenta, de la anterior primacía de la Iglesia sobre el sector (Archer, 1979; Petitat, 1982; Manacorda, 1983). Por el cambio en los marcos dominantes de socialización de las nuevas generaciones se puede suponer la importancia de la “forma escolar” (Vincent *et al.*, 1994) en el distanciamiento del espacio-tiempo, en la “de-incrustación” de los sistemas sociales, en la confianza en los sistemas abstractos o en la secularización de la normatividad, aunque escasean los estudios sistemáticos sobre el proceso. Asimismo, el impacto de la escolarización en los procesos de individualización ha sido estudiado en la erosión de la conciencia de clase y de las culturas obreras (Willis, 1977; Apple, 2010), pero rara vez como fundamento de un proceso más amplio de subjetivación. Resende y Dionisio (2005: 663-664) han señalado que “la forma escolar moderna [...] es presentada como más cercana a las narrativas de la disciplina y de la uniformación que de las narrativas asociadas a la libertad y la movilidad (no sólo social, sino

Gintis, 1976; Reich, 1993), aunque esta diferenciación es más fuerte en sistemas descentralizados y con fuerte presencia del sector privado, como Estados Unidos.

también geográfica), experimentadas gradual y extensivamente por los individuos modernos”.

Como se vio anteriormente, los cambios en los sistemas de enseñanza se han explicado como consecuencia de las diferentes etapas de la modernidad. Sin embargo, habrá que plantear si estas transiciones políticas, culturales y económicas no se han basado también en cambios en los procesos de socialización de los individuos, particularmente los generados desde el universo escolar. Como lo señala Cazés (2008), los movimientos estudiantiles y magisteriales han generado, en diferentes momentos de la historia moderna, cambios más o menos violentos en las estructuras no sólo cognitivas, sino también sociales.

Hay todavía que atender a singularidades nacionales en el desarrollo de los sistemas educativos modernos (Archer, 1979; Müller y Karle, 1993; Prats y Reventós, 2005). Por ejemplo, en el Reino Unido la escolarización ha estado más arraigada al proceso de industrialización y urbanización, mientras que en Alemania o Suecia ha sido impulsada, por lo menos en la etapa inicial, por las comunidades locales, muchas de ellas todavía con características rurales y un ascendiente religioso. Por su parte, en los países mediterráneos (muy influenciados por el modelo francés), el proceso —mucho más lento y conflictivo— se ha vinculado con la afirmación del Estado-nación y, en particular, de una “nobleza de Estado”, favoreciendo un sistema burocrático y centralista, en fuerte tensión con la Iglesia y con las culturas locales. En América Latina, África o Asia, la estructuración de los sistemas educativos habrá respetado igualmente los procesos económicos, culturales y políticos específicos, por lo cual no debemos limitarnos a observar la evolución de las tasas de escolarización en todo el mundo. Se tendrán que analizar estas variantes en la configuración de los sistemas educativos, así como sus impactos en la socialización de las nuevas generaciones y, por consiguiente, en la consolidación de la(s) modernidad(es).

METODOLOGÍA

Considerando que el impacto de la educación en el desarrollo de ciertas competencias técnicas es más evidente y está más estudiado,⁷ la contribución del presente artículo es poner a prueba la siguiente hipótesis: *la escolarización es un proceso central de la socialización en un nuevo marco cultural, marcado por la afirmación del individuo ante las instituciones sociales, implicando nuevos valores y orientaciones de vida*. Como hipótesis complementaria, es de nuestro interés comprobar si hay efectivamente una orientación creciente hacia el individualismo, el hedonismo y el cosmopolitismo, incluyendo el rechazo a algunas instituciones propiamente modernas (el Estado-nación, los partidos políticos, la escuela, la ciencia, los *medios de comunicación* masificados), como han sugerido algunas teorías sobre la “posmodernidad”.

El análisis utilizó los datos del *European Social Survey* (ESS), una encuesta de larga magnitud, aplicada por un consorcio de universidades de diferentes países, liderado por la británica *City University*, y financiado por la Unión Europea. Se revisaron los resultados de su cuarta edición, aplicada en 2008, y que recabó una extensa información sobre condiciones de vida, actitudes, prácticas y valores de 56,752 ciudadanos, con más de 16 años, en treinta países. Con el soporte del programa informático *PASW Statistics 18*, se constituyeron categorías integradas que facilitarían la comparación, como nivel educativo, área de estudios, clase socio-profesional actual, clase de origen, región, generación.

Estudiar los cambios y las diferencias culturales nos invita a considerar una infinidad de rasgos, actitudes, prácticas, lenguajes, valores, así que inevitablemente hay que elegir algunos

⁷ Véanse, por ejemplo, los estudios actuales de la OCDE *Program for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) para la población adulta, y *Program for International Student Assessment* (PISA) para la población escolar, que son extensiones y sofisticaciones de estudios anteriores sobre el mismo tema. Las competencias más trabajadas son las capacidades de uso de la lectura-escritura, las matemáticas y las ciencias naturales, para la resolución de problemas cotidianos.

indicadores que son siempre insuficientes, pero que de todas formas nos ayudan a comprender a los individuos y a sus culturas, en su permanente transformación.⁸

Como lo notaba Octavio Paz (1993), “nuestra actitud vital –que es un factor que nunca acabaremos de conocer totalmente, pues cambio e indeterminación son las únicas constantes de su ser– también es historia”. Considerando nuestro marco teórico y las cuestiones incluidas en el ESS, hemos seleccionado algunos de los indicadores más relevantes para comprender la relación de los europeos con los medios de comunicación; el espacio público y político; la ciencia y la educación formal; las ideologías nacionalista y universalista; la religión; la vida familiar y privada; y sus orientaciones de vida.

Específicamente, quisiéramos probar la hipótesis de que la escolarización prolongada impulsa: 1) el acceso a los medios de comunicación; 2) la participación ciudadana, no sólo a través del voto, sino de otras modalidades; 3) la confianza en los sistemas abstractos, en particular la ciencia y la educación formal; 4) la ideología cosmopolita o universalista; 5) la secularización; 6) la apertura a la diversidad y des-institucionalización en la vida privada; y 7) el rechazo a la tradición en las orientaciones de vida.

Como técnica estadística, privilegiamos el análisis de correlaciones para medir el impacto de la socialización y la certificación escolares en los diferentes indicadores de las orientaciones culturales de los europeos. Ahora bien, hemos analizado a la vez su correlación con otras variables, como la generación; la región; la clase socio-profesional actual y de origen, de tal forma que podamos diferenciar el peso específico de la educación, en relación con otros factores que pueden influir en las orientaciones de los individuos, así como probar hasta qué punto la educación puede tener significados diferentes, según la región, la generación o la clase social.⁹ Complementariamente, hemos realizado

⁸ Esta primera parte cuantitativa de mi proyecto será complementada con un aporte biográfico, lo que podrá reconstituir una visión más unitaria al proceso, aunque necesariamente en un grupo restringido de individuos.

⁹ No negamos la existencia de diferentes tipologías de clase. En línea con autores como Bourdieu (1979), Esping-Anderson *et al.* (1993) y Costa *et al.* (2000), privile-

cruces estadísticos entre estas diferentes variables, pues las correlaciones no dejan claras las líneas de división de lo social. Habrá que señalar que se trata de una exploración preliminar sobre el tema, a partir de relaciones unicasales, las cuales más que probar conclusiones describen que algunos factores se asocian a otros, con mayor o menor intensidad.

RESULTADOS

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En términos de la relación con los medios de comunicación social, el nivel educativo tiene, en Europa, una correlación negativa con el tiempo semanal que se ve televisión y muy positiva con la frecuencia de acceso a internet (Tabla 1). En relación con la lectura de periódicos existe una correlación también positiva que, si bien no es fuerte, gana relevancia cuando consideramos que “juega contra” un efecto de generación. Es decir, en los diferentes grupos de edad la lectura tiene una fuerte correlación más joven es más escolarizada y lee menos periódicos.

Así, entre la población que no tiene certificado de secundaria, en un día normal de la semana el 59% ve más de dos horas diarias de televisión, el 55% no lee ningún periódico y el 87% no entra a internet; los valores entre los licenciados son de 39%, 24% y 24%. Hay algunas singularidades regionales —en el Reino Unido e Irlanda se ve más televisión; en Escandinavia se accede más a internet y se leen más periódicos—, pero el efecto de la escolarización se mantiene.

giamos en este análisis una tipología de cinco clases socio-profesionales: 1) empresarios, dirigentes y profesionales liberales; 2) profesionistas, científicos y técnicos superiores; 3) trabajadores de los servicios; 4) obreros industriales; 5) trabajadores descalificados (jornaleros agrícolas, vendedores ambulantes, empleadas domésticas, etcétera). Considerando los recursos materiales y simbólicos, en algunas ocasiones utilizamos los términos de clases “dominantes” o “favorecidas” para referirnos a las dos primeras categorías, no menospreciando sin embargo las asimetrías que existen entre ellas.

En relación con las clases sociales, se observa una cercanía muy grande entre las prácticas de los individuos de las clases dominantes (empresarios y directores; científicos, profesionistas y técnicos). Sin embargo, también se dan diferencias entre las otras tres clases. Los empleados de los servicios ven menos televisión, leen más el periódico y acceden más a internet que los demás; entre los obreros y los trabajadores poco calificados son más las afinidades, a pesar de que los primeros leen con mayor frecuencia el periódico. Los trayectos de movilidad social no parecen ejercer mucha influencia.

Estas correlaciones apoyan la tesis de que los más escolarizados buscan medios más interactivos, personalizados y especializados, mientras que los menos escolarizados están más incorporados a una “cultura masificada”, en que los espacios de participación y reflexión son más reducidos. La llamada “brecha digital” (Schiller, 1996; Castells, 1996), tanto entre clases como entre generaciones, resulta evidente, y la escolarización parece ser el factor determinante para su (re)producción.

Tabla 1
CORRELACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN, ORIGEN SOCIAL,
CLASE SOCIO-PROFESIONAL Y GENERACIÓN
CON PRÁCTICAS POLÍTICAS Y MEDIÁTICAS, EN EUROPA¹⁰

	GED
Tiempo semanal viendo televisión	-.127
Tiempo semanal de lectura de periódicos	-.129
Frecuencia de uso de internet	.355
Interés por la política	.133
Votó en las últimas elecciones	-.299
Firmó alguna petición el último año	.028
Participó en manifestación el último año	.042
Estado de la democracia en su país	-.083

¹⁰ En las tablas presentadas a lo largo del artículo, NED se refiere a nivel educativo; OC a la clase socio-profesional de los padres (cuando el individuo tenía 14 años); CSP a la clase socio-profesional actual; y GED al grupo de edad.

PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANA

Más que las clases sociales o la generación, resulta interesante observar que la enseñanza superior es la que genera más interés por la política; una opinión favorable sobre la democracia nacional; y una participación mayor en las elecciones, protestas y manifestaciones (además, no se aprecian diferencias entre los que concluyeron el bachillerato, la educación secundaria o solamente la primaria).

En el caso electoral puede observarse una clara brecha generacional, es decir, los jóvenes votan menos que los adultos, lo que confirma el alejamiento de los primeros de las instituciones formales de la democracia, propia del proceso de individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), pero esto ocurre, de alguna forma, “a expensas” de la experiencia universitaria.

La clase social tiene impacto, pero no de manera lineal. Mientras que la práctica del voto y el interés expreso en la política aumentan, tanto por la pertenencia a las clases dominantes como por los trayectos de movilidad ascendente, en los demás indicadores los trabajadores de los servicios han demostrado comportamientos semejantes a las clases dominantes y los trayectos de movilidad dejan de ser importantes.

Las importantes diferencias observadas entre las regiones de Europa pueden igualmente ser interpretadas, en general, por el desigual acceso a la enseñanza superior. En este sentido, la más reducida participación política y menor confianza en las instituciones democráticas entre las poblaciones del Mediterráneo y de Europa del Este tienen una asociación clara con su mayor privación del acceso a la enseñanza superior. Existen pequeñas variaciones regionales –por ejemplo, la mayor propensión de los sureños a la participación en manifestaciones, o la menor satisfacción de los británicos con su democracia– pero no afectan el impacto de la educación.

CONFIANZA EN LA CIENCIA Y EN LA EDUCACIÓN

Otra cuestión relevante es la nula correlación entre escolarización y “confianza en la ciencia” o “valoración del sistema educativo”, lo cual sucede también con la generación, la clase social o el trayecto de movilidad. Es difícil observar aquí un avance, ya sea en la confianza en los sistemas abstractos y de peritaje (Giddens, 1990) o en el cuestionamiento a estos sistemas (Santos, 1994). O puede incluso darse que las dos tendencias coexistan actualmente (impulsadas por los sistemas de enseñanza) y, en los resultados globales, se anulen la una a la otra.

Hay una correlación fuerte (.329) entre escolarización y propensión para la capacitación a lo largo de la vida, lo que significa que la socialización escolar prolongada (más que el lugar de clase o la generación) promueve la integración en una “cultura de aprendizaje” que favorece la búsqueda constante de nuevos espacios-tiempos formales de educación. La principal consecuencia es que la “brecha educativa” tiende a profundizarse a lo largo de la vida.

Es interesante que en este punto sí haya diferencias regionales importantes. Por una parte, la confianza en la ciencia es más grande en los países del Mediterráneo, cualquier que sea su grado de escolarización, lo que sugiere un sistema de enseñanza más normativo y que privilegia más la transmisión de conocimientos que la reflexión y la crítica. Por otra parte, la percepción sobre la calidad de la educación es claramente más positiva en Escandinavia y más negativa en el sur de Europa, lo que probablemente está asociado a la difusión de comparaciones internacionales, como el informe PISA, en que los sistemas educativos escandinavos han aparecido entre los más eficaces del mundo, mientras que los sureños se han quedado en posiciones muy modestas.

RELIGIÓN Y SECULARIZACIÓN

En relación con el proceso de secularización, se observa que los que no han terminado sus estudios de secundaria son claramente más religiosos (en sentimiento, pertenencia y frecuencia de prácticas religiosas) que todos los demás. Entre los niveles educativos de secundaria y superior las diferencias son mínimas.

De todas formas, esta asociación es más fuerte en los países del Mediterráneo, región donde la Iglesia Católica se vinculó a las dictaduras políticas y no ha participado tanto en la expansión del sistema de enseñanza. La tensión entre escuela e Iglesia por el reconocimiento como principal autoridad cultural se ha hecho presente a lo largo del siglo xx. Así, los pueblos latinos son más religiosos que los demás, pero esto se aplica sobre todo entre los segmentos de baja escolarización (92%, contra 60% en las demás regiones), pues la diferencia entre regiones no es muy significativa entre los que cursaron educación superior. En Escandinavia, Reino Unido e Irlanda, la escolarización casi no afecta la religiosidad de los individuos, lo que se podrá comprender por una mayor participación histórica de las iglesias reformistas en la expansión de los sistemas educativos.

Además, resulta significativo que la religiosidad sea menor en las clases dominantes (y mayor entre los trabajadores descalificados), pero que, en términos de trayectos de vida, se asocie a la movilidad ascendente, es decir, los más religiosos son personas de orígenes sociales humildes, pero que han progresado en la estructura de clases. Considerando los valores globales, es sin duda interesante que el origen social sea incluso un factor más decisivo que la escolarización para el rechazo a la religión (Tabla 2). En este sentido, en Europa son sobre todo los hijos de las clases dominantes quienes no se reconocen como religiosos.

Tabla 2
CORRELACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN, ORIGEN SOCIAL,
CLASE SOCIO-PROFESIONAL Y GENERACIÓN CON INDICADORES
DE RELIGIOSIDAD Y NACIONALISMO

	GED
Religiosidad	-.083
Refuerzo de la unificación europea	.049
Inmigrantes contribuyen para economía	.035
Inmigrantes hacen mejor al país	.052

NACIONALISMO-UNIVERSALISMO

En el eje de los valores nacionalistas-universalistas, aunque los niveles de correlación sean bajos, la educación parece inducir una apertura relativa en relación con la unificación europea y los beneficios de la migración, visible a partir de secundaria (los que no han completado este grado son más nacionalistas que los demás), mientras que la generación es irrelevante (Tabla 2). Los que cursaron estudios superiores son claramente más abiertos en cuanto a los beneficios de la inmigración que los que cursaron secundaria y estos más que los que estudiaron únicamente primaria, aunque también sea notable una variación regional: la población de Europa del Este es más escéptica en cuanto a los beneficios de la inmigración, mientras que los escandinavos son los más apologistas. Ya en el tema de la Unión Europea, los de baja educación se destacan por su rechazo al proceso, pero entre los demás niveles las diferencias son muy pequeñas, mientras que hay más variación regional: en los países del sur y el este de Europa son más favorables a la integración europea.

No es sencillo analizar el peso de la socialización escolar en esta dimensión, pues los sistemas educativos modernos tienen un componente nacional (y frecuentemente nacionalista) y otro tendencialmente universalista. Además, la importancia de uno y otro pueden variar entre sistemas y entre etapas históri-

cas. Los resultados sugieren, por ejemplo, una socialización más nacionalista en primaria y otra más cosmopolita en secundaria y superior, así como más nacionalista en Europa del Este y menos en Escandinavia. Sin embargo, podemos igualmente suponer que los grupos sociales más vulnerables tienen más que perder con la apertura de las fronteras, pues están más expuestos a la competencia laboral.

Cualquiera que sea la interpretación privilegiada, los resultados invitan a un debate sobre las dificultades de las organizaciones internacionales y, en particular, de la Unión Europea, para formar a los jóvenes en valores más cosmopolitas, a pesar de su intervención e inversión crecientes en los sistemas educativos.

Además, en este tópico la clase social sí parece ser el factor más decisivo: las dos clases dominantes son las más apologistas de la Unión Europea y de la inmigración, lo que supone que estos procesos, por lo menos hasta el momento, han servido más a sus intereses que a los de las clases sociales desfavorecidas.

VIDA PRIVADA Y FAMILIAR

En la esfera privada y familiar (Tabla 3), la tesis de la individualización y desinstitucionalización (Giddens, 1997; Beck y Beck-Gernsheim, 2003) se adecúa de un modo más lineal, basada tanto en una socialización escolar prolongada como en movimientos propiamente generacionales, posiblemente difuminados por los medios de comunicación en el seno de las culturas juveniles. Aunque también la clase social tiene importancia, con los profesionistas registrando valores más liberales, mientras que los obreros y trabajadores descalificados son más conservadores, algo que parece tratarse de disposiciones arraigadas desde la temprana edad, pues no son muy permeables a trayectos de movilidad.

Tabla 3
CORRELACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN, ORIGEN SOCIAL,
CLASE SOCIO-PROFESIONAL Y GENERACIÓN CON ACTITUDES
EN LA ESFERA PRIVADA Y FAMILIAR

	GED
Igualdad de orientación sexual	.102
Encuentros sociales (no familiares)	.212
Mujer debe privilegiar la familia	-.084
He vivido en pareja sin estar casado	.036
Ya se divorció	.068
Ya tuvo hijos	-.633

Es decir, en paralelo a la importancia de la cultura familiar, la escolarización va generando, de un modo progresivo entre etapas, una actitud más favorable a la igualdad de orientación sexual (antihomofobia) y en contra de la división tradicional del trabajo sexual. De igual forma, los más escolarizados viven más en pareja, fuera de la institución del matrimonio, y tienen menos hijos, aunque en este caso también se debe considerar que, en la media, son más jóvenes, por lo cual tienen más oportunidades de procrear.

Se presentan diferencias importantes entre regiones, aunque se reduzcan entre los segmentos más escolarizados, con la excepción de Europa del Este, en donde en todos los niveles educativos hay una orientación más tradicional. En los países mediterráneos la educación abre una brecha más significativa, pues la baja escolarización se asocia con las visiones tradicionales, pero los licenciados se asemejan a sus pares europeos. En el sur y el este de Europa se vive menos en unión libre, pero la correlación entre esta opción y los niveles de educación se mantiene.

ORIENTACIONES DE VIDA

Finalmente, se incluyen indicadores de valores y orientaciones de vida, a partir del grado de identificación con un conjunto de afirmaciones. Se han agrupado en cuatro tipos de orientación cultural (Tabla 4).

TABLA 4
NIVELES DE CORRELACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN, ORIGEN SOCIAL,
CLASE SOCIO-PROFESIONAL Y GENERACIÓN CON INDICADORES
DE ORIENTACIÓN CULTURAL, EN EUROPA

	ned		csp	ged
Orientación tradicional				
Seguir las tradiciones y costumbres	-.085	-.129	-.050	-.133
Seguir las reglas	-.102	-.106	.062	-.086
Ser humilde y modesto	-.130	-.120	-.104	-.103
Vivir en un lugar seguro	-.073	-.099	-.066	-.050
Orientación individualista-materialista				
Ser rico y tener bienes caros	.049	.040	.015	.228
Ser exitoso y reconocido	.134	.096	.101	.215
Orientación individualista-hedonista				
Probar cosas nuevas y diferentes	.102	.113	.096	.219
Tener ideas novedosas y ser creativo	.167	.148	.166	.136
Pasarla bien	.087	.140	.086	.236
Decidir por sí mismo y ser libre	.132	.110	.110	.070
Buscar la diversión y el placer	.060	.118	.047	.247
Orientación colectiva-cosmopolita				
Comprender a personas diferentes	.083	.064	.092	-.007
Tratar a la gente de forma justa	.007	.013	.012	-.012
Ayudar y cuidar de los demás	.021	.018	.047	-.018
Cuidar de la naturaleza	.064	.013	.064	-.090

Como era de esperarse, existe un rechazo relativo de la orientación tradicional entre los más escolarizados y los más jóvenes, así como entre aquellos que han nacido en clases sociales privilegiadas. Los licenciados son los más críticos en relación con el apego a las normas y costumbres. Aunque hay variaciones entre regiones que no se pueden explicar a partir de los niveles de educación: los de Europa Central y del Este son claramente más tradicionalistas que los escandinavos, con niveles similares de educación.

Por otra parte, la escolarización parece favorecer una orientación individualista, ya sea en su versión materialista o en la hedonista. Habrá aquí que operar un desglose: si nociones como la diversión y la experimentación están muy conectadas con las culturas juveniles, concepciones como el éxito, la creatividad y la libertad individuales aparecen claramente asociadas con la socialización escolar. Se observa además una diferencia regional importante, entre una orientación individualista-materialista más fuerte en los países del sur y del este de Europa, con economías más vulnerables, mientras que no se observan diferencias regionales significativas en relación con la orientación individualista-hedonista.

La capacidad de la escuela de inducir orientaciones más colectivas y cosmopolitas aparece muy limitada. Escandinavia y Europa del Este, donde casi el total de la población terminó la enseñanza media superior, son incluso las regiones que menos comulgan con las afirmaciones que valoran la importancia de apoyar y comprender a los demás, así como de tratar a todos de forma igual, en contraste claro con las ideologías oficiales que se han impuesto en estas regiones durante el siglo xx.

Hay que añadir que si en estos indicadores la escolarización tiene un efecto muy reducido, se observa una correlación negativa con afirmaciones como “el gobierno debería reducir las desigualdades” (-.152) o “las diferencias en el nivel de vida deberían ser menores” (-.151). Son valores bajos, pero de todas formas sugieren que la socialización escolar prolongada genera una indiferencia o incluso un sentimiento de justicia en rela-

ción con las desigualdades sociales existentes, lo que confirma la idea de que la orientación “meritocrática” e individualista de los sistemas educativos modernos es dominante sobre la orientación igualitaria y colectiva.

Lo anterior debe hacernos reflexionar sobre qué aprendizajes está efectivamente proporcionando la escuela, sobre todo a través de su “currículo oculto”. Es decir, de poco sirve construir programas de educación cívica, al tiempo que las escuelas y universidades siguen funcionando a partir de un modelo que privilegia la competencia y el éxito individual de los jóvenes, menospreciando sus iniciativas en favor del grupo, de la comunidad o del medio ambiente. Asimismo, es poco riguroso sostener que los sistemas educativos preparan a los jóvenes para la pasividad. Por el contrario, parecen formarlos para la búsqueda activa y permanente de la riqueza, del bienestar y de la autonomía personales. Sin embargo, sus resultados en la producción de individuos más abiertos y tolerantes a la diversidad, solidarios con los demás y comprometidos con la defensa del bien común son hasta el momento decepcionantes.

Es necesario añadir que hemos encontrado, en las orientaciones de vida, diferencias significativas entre áreas de estudio. Los individuos que han estudiado artes, humanidades o ciencias sociales son los que más rechazan las tradiciones (rasgo que comparten, curiosamente, los que estudiaron ciencias y computación) y los que más favorecen las orientaciones colectivistas-cosmopolitas, aunque también las individualistas-hedonistas. En el otro extremo, los que han cursado agricultura, transportes y telecomunicaciones, así como en menor escala los que se han formado en las ingenierías, son los que presentan orientaciones más tradicionales e individualistas-materialistas. Los que han estudiado educación o salud se han destacado por una orientación más colectivista-cosmopolita, y por un mayor rechazo al individualismo. Mientras que los egresados de derecho se caracterizan por las orientaciones individualistas, tanto materialistas como hedonistas. Sin embargo, no hay datos que puedan comprobar si el área de estudios es generado-

ra de orientaciones de vida o si han sido las diferentes orientaciones las que conducen a la elección del área de estudios.

DISCUSIÓN

El análisis teórico-empírico ha sustentado, en términos globales, el argumento de que los sistemas educativos formales son centrales en la difusión de marcos culturales que han sido considerados constitutivos de la *modernidad*.¹¹ Los datos sugieren también que las diferencias culturales entre las regiones de Europa están cambiando, pero no necesariamente disipándose, como se suponía en una cierta visión monolítica de la modernidad. Es verdad que la experiencia escolar, cada día más larga y más transversal, genera algunas tendencias comunes en las diferentes regiones, pero las diferencias entre los sistemas de enseñanza también conservan singularidades culturales e inclusive han introducido nuevas disyunciones regionales.

En la mayoría de los indicadores, la escolarización aparece incluso como más importante para la formación de prácticas, actitudes y valores que otros factores, como la clase social o la generación. Es necesaria alguna prudencia, pues obviamente estos diferentes procesos sociales interactúan: las generaciones más jóvenes tienden a estudiar más, así como los que estudian más tienen mayores posibilidades de ingresar en las clases dominantes. Es legítimo argumentar que la socialización escolar precede a la experiencia profesional y que, por ello, tendría un poder explicativo más grande, pero no hay que olvidar la importancia de la “socialización anticipatoria”, es decir, el impacto de las expectativas de ingreso a un determinado grupo

¹¹ Se puede argumentar que las correlaciones identificadas, a pesar de ser significativas, no son muy altas. En la mayoría de los indicadores (excepto, por ejemplo, el acceso a internet y la educación a lo largo de la vida), la escolarización estará explicando entre el 10% y el 20% de la variación total. No obstante, hay que recordar que sólo se está calculando el efecto del grado educativo alcanzado, no los efectos de toda la experiencia en el sistema educativo.

en la formación previa de valores, actitudes y prácticas asumidos por ese grupo (Merton, 1987). De igual forma, se puede argumentar que la juventud es tan sólo una etapa de la vida que depende, sobre todo, de los contextos en que se vive (por ejemplo, escuela vs. trabajo), pero hay que aceptar que una dimensión importante de la experiencia escolar es también la sociabilidad juvenil. En cualquier caso, los indicadores en que la correlación con la escolarización es claramente más fuerte no dejan lugar a dudas en cuanto a la centralidad de la escolaridad en la socialización de los individuos modernos.

En términos generales, se confirma la hipótesis de que la escolarización —en combinación con otros factores— constituye un motor del proceso de individualización, liberando a los individuos del anclaje a la tradición y, sobre todo, induciéndoles una orientación para el éxito, el bienestar, la autonomía y la experimentación personales, así como una indiferencia, o incluso un cierto sentido de justicia, en relación con las desigualdades. Es decir, la escolaridad produce no sólo las condiciones de la desigualdad, distribuyendo a los individuos en los diferentes estratos sociales y económicos, sino también su legitimación moral. Sin embargo, no resulta clara la transmutación de una orientación individualista centrada en valores materialistas y de producción (moderna) a otra enfocada en la expresividad, el consumo, la creatividad y el hedonismo (posmoderna), pues las dos aparecen interconectadas, variando sobre todo entre áreas de estudio.

Por una parte, esta constatación confirma la tesis de Bourdieu de que la esfera cultural está atravesada, en las sociedades modernas, por importantes fronteras y dominaciones sociales, vinculadas y legitimadas por los sistemas de enseñanza. Por otra parte, pone en tela de juicio que se trate de una oposición entre dos culturas (cultivada y popular), además de que el rol de la escolarización parece más amplio que la reproducción y legitimación de un sistema regulado por la estructura de clases. Es decir, los datos indican que la escolarización promueve ciertas prácticas y representaciones culturales, con alguna conexión a las diferentes clases sociales, pero de manera variable y no lineal.

Un aspecto quizá sorprendente, aunque ya Kalmijn y Kraaykamp (2007) lo habían detectado, es que la escolarización parece influir en la construcción, no tanto de disposiciones en el espacio público (lo que podríamos llamar formación ciudadana), sino más bien de los valores y las actitudes en la esfera de las identidades. Hay que reconocer que este campo es también político, incluyendo por ejemplo la igualdad de género y la lucha contra la discriminación étnica o por motivos de orientación sexual, lo que Giddens (1990) llama “*the politics of self*”.¹²

Ahora bien, ¿cómo explicar la importancia de la escolarización en las actitudes de los individuos? Tras identificar que los más escolarizados tenían valores más liberales, Stubager (2008) ha probado varias explicaciones, concluyendo que la “tesis de la socialización” es la más consistente: si los valores liberales son dominantes en el sistema de enseñanza, aquellos que tienen una experiencia más larga y exitosa en el sistema los habrán incorporado de forma más profunda y duradera.¹³ Sin embargo, este estudio no confirma la tesis del autor de que la educación superior sería la más decisiva en la apertura cultural observada, pues en relación con la mayoría de los indicadores se ha encontrado un patrón más progresivo, con importantes diferencias, también entre aquellos que tienen certificados de enseñanza media y quienes no los obtuvieron. Además, hemos identificado variaciones significativas entre las orientaciones de

¹² La educación comprensiva parece haber sido interpretada más como un rechazo a la discriminación que como una orientación hacia la participación democrática. Sería necesario complementar este análisis con un estudio cualitativo que identificara los modos concretos en que la escolarización promueve valores más liberales e igualitarios en el campo de las identidades, mientras que su impacto en la formación ciudadana es menos efectivo. Puede haber algunos elementos curriculares que lo expliquen, pero habría igualmente que explorar el impacto, por ejemplo, de que la gran mayoría de los maestros sean mujeres que vienen de las clases populares (Fernández Enguita, 2007).

¹³ Hay todavía que profundizar sobre si los valores dominantes en las enseñanzas primaria, secundaria y superior son los mismos; acerca de si no existen diferencias considerables entre escuelas (en relación con sus –públicas–) e, incluso, en si dentro de cada una los maestros no transmiten diferentes valores a los estudiantes, considerando su perfil, aspectos todos que sin duda son buenas pistas para futuras investigaciones.

vida de los egresados de las diferentes áreas de estudio, lo que puede resultar, por una parte, de los perfiles de los individuos que elijen cada una de las carreras, aunque por otra, también de su posterior socialización académica y profesional.

También Kalmijn y Kraaykamp (2007) habían constatado que la clase sigue siendo un factor importante para la explicación de las actitudes de los individuos, así como también la educación lo es, de manera creciente, lo cual para los autores pone en tela de juicio las teorías de la individualización. Es cierto que el anclaje de las prácticas, actitudes y valores a procesos netamente sociales nos permite cuestionar si la libertad individual efectivamente se está expandiendo o si es más bien una retórica hegemónica de la modernidad avanzada, muy promocionada a través de los medios de comunicación y de la misma escuela. Aun así, los autores no parecen considerar la hipótesis de que la individualización sea un proceso generado precisamente en las clases dominantes y por la escolarización prolongada, no un rasgo uniforme en todos los grupos sociales.

Es preciso añadir que cuando argumentamos que los sistemas educativos son importantes en la producción de diferencias culturales en la modernidad –rehusando la idea de que la escolarización sería el pase de entrada de los individuos (y sociedades) a la época moderna– nos referimos a que la expansión de estos sistemas genera no sólo nuevas competencias, disposiciones y actitudes, que podemos *grosso modo* designar como “modernas”, sino también a un conjunto de nuevas categorías y experiencias sociales de evaluación y devaluación de los individuos (los desertores y fracasados del sistema), que son centrales en la regulación de diversos procesos sociales y que, en parte, se incorporan a los marcos culturales que orientan a los individuos.¹⁴

¹⁴ Por ejemplo, si los más escolarizados son más participativos en la esfera política; acceden más a internet; tienen perspectivas más liberales de la vida personal; o creen que las desigualdades son justas, no significa que sean más “modernos” que los demás; más bien, significa que la modernidad entre los poco escolarizados tiene otro rostro, clavado en su situación presente de inferioridad (o incluso marginación), tanto en el sistema de enseñanza como en la sociedad.

De todos modos, no se trata tanto de una oposición neta entre escolarizados y no escolarizados (de la que podrían resultar riesgos de “dualización” y conflicto social), por dos motivos. En primer lugar, hay diferencias considerables, dependiendo de los temas, entre los que sólo cursaron educación básica, aquellos que completaron la enseñanza media y quienes se han graduado en la enseñanza superior. En algunos indicadores se aprecian incluso diferencias entre los diplomados de bachillerato y de secundaria, aunque no se ha profundizado en el tema. En segundo lugar, se han observado diferencias también muy significativas entre áreas de estudio.¹⁵

CONCLUSIONES

El presente artículo buscó clarificar el impacto de la escolarización en las diferencias y cambios culturales en Europa. Esperamos que estos resultados sean una contribución para el debate público. En particular, sería importante discutir por qué motivo la escuela y la universidad han sido motores del proceso de individualización, cuando una parte de sus programas formales apuntan más bien a la promoción de la ciudadanía y de la igualdad (por lo menos, desde las reformas comprensivas de los años sesenta), y cuál de las orientaciones se pretende privilegiar en la formación de las futuras generaciones.

Resulta indispensable subrayar que se trata de una etapa todavía exploratoria de una línea de investigación amplia, que nos parece sumamente importante en el análisis de las sociedades contemporáneas y que no ha merecido mucha atención hasta el momento. El análisis de las relaciones unicasales permite observar el impacto aislado de cada variable independiente, pero deberá complementarse por indicadores multifactoriales que permitan comprender la interacción entre variables.

¹⁵ Un tercer motivo que no podemos probar con la ESS es que existan también diferencias en la socialización generada en distintas escuelas o “circuitos de escolarización” (Gewirtz, Ball y Bowe, 2005).

La misma base de datos utilizada tiene limitaciones, algunas inevitables en los estudios cuantitativos, que se tendrán que ir solventando a través de otros estudios, buscando un mayor diálogo con los aportes cualitativos. Así que el artículo levanta pistas que deberán confirmarse y profundizarse en futuras investigaciones, con el apoyo de distintas teorías y técnicas de observación.

Otro objetivo importante será la ampliación del estudio a otras áreas del mundo y, en particular, a América Latina. La idea del autor, a partir de estudios recientes en México (por ejemplo, Reygadas, 2008; Saraví, 2009), es que no sólo las brechas identificadas en la modernidad son todavía más fuertes que en Europa (con alguna concentración en los extremos y riesgos añadidos de fragmentación social), sino también que el rol de la educación se está volviendo cada día más importante en su legitimación y ampliación, tanto por las enormes asimetrías en los niveles educativos de los jóvenes como por las desigualdades de calidad y prestigio entre instituciones, pero habrá que desarrollar más investigación al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

Abrantes, Pedro

2008 "Individualización y exclusión. La transición a la secundaria en el centro de Madrid", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm.2, pp. 5-21.

Apple, Michael

2010 *Educación y poder*, Paidós, Buenos Aires.

Archer, Margaret

1979 *Social Origins of Educational Systems*, SAGE, Londres.

Bauman, Zygmunt

2001 *The Individualized Society*, Polity Press, Cambridge.

Beck, Ulrich

1992 *Risk Society: Towards a New Modernity*, SAGE, Londres.

- Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim
2003 *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre
1979 *La Distinction: Critique Social du Judgement*, Minuit, París.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron
2008 *La reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Editorial Popular, Madrid.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis
1976 *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- Cazés, Daniel
2008 “La Universidad en los procesos de democratización”, *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, año 23, núm. 68, pp. 41-61.
- Castells, Manuel
1996 *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Londres.
- Costa, António Firmino, Rosário Mauritti, Susana Martins, Fernando Luís Machado y João Ferreira de Almeida
2000 “Classes sociais na Europa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, núm. 34, pp. 9-43.
- Dahrendorf, Ralf
2003 “El nuevo subproletariado”, en Rafael Díaz-Salazar (ed.), *Trabajadores precarios: el proletariado del siglo XXI*, Ediciones HOAC, Madrid.
- Dubet, François
2010 *Sociología de la experiencia*, Editorial Complutense, Madrid.
- Durkheim, Émile
1960 *De la Division du Travail Social*, Prensas Universitarias de Francia, París.

- Eisenstadt, Schmucl
2001 “Modernidades múltiples”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, núm. 35, pp. 139-163.
- Esping-Anderson, Gøsta, Zina Assimakopoulou
y Kees van Kersbergen
1993 “Trends in Contemporary Class Structuration: A Six-nation Comparison”, en Gøsta Esping-Anderson (ed.), *Changing Classes*, ISA-SAGE, Londres, pp. 32-57.
- Featherstone, Mike
1991 *Consumer Culture & Post-Modernism*, SAGE, Londres.
- Fernández Enguita, Mariano
2007 *Educação e Transformação Social*, Pedago, Mangualde.
- Furlong, Andy, Fred Cartmel y Andy Biggart
2006 “Choice Biographies and Transitional Linearity: Re-conceptualising Modern Youth Transitions”, *Papers*, núm. 79, pp. 225-239.
- Galucci, Lisandro
2009 “De la era de la revolución al imperio de la identidad: interpretando la modernidad en América Latina”, *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 34, pp. 141-178.
- Gewirtz, Sharon, Stephen Ball y Richard Bowe
1995 *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Buckingham.
- Giddens, Anthony
1997 *Modernidad e identidad del yo*, Ediciones Península, Madrid.
1990 *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Guerreiro, Maria das Dores y Pedro Abrantes
2005 “Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización. Recorridos de incertidumbre”, *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, núm. 5, pp. 63-85.

- Girola, Lidia
2008 "Del desarrollo y la modernización a la modernidad. De la posmodernidad a la globalización", *Sociológica*, año 23, núm. 67, pp. 13-32.
- Inglehart, Ronald
2006 "Mapping Global Values", *Comparative Sociology*, vol. 5, núm. 2-3, pp. 115-136.
- Kalmijn, Matthijs y Gerbert Kraaykamp
2007 "Social Stratification and Attitudes: a Comparative Analysis of the Effects of Class and Education in Europe", *The British Journal of Sociology*, vol. 58, núm. 4, pp. 547-576.
- Lipovetsky, Gilles
2007 *La era del vacío*, Anagrama, Madrid.
- Manacorda, Mario
1983 *Historia de la educación: De la Antigüedad a nuestros días*, Siglo XXI, México, D. F.
- Méndez, Luis
2005 "Modernidad tardía y vida cotidiana", *Sociológica*, año 20, núm. 58, pp. 53-75.
- Merton, Robert
1987 *Teoría y estructura sociales*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- Müller, Walter y Wolfgang Karle
1993 "Social Selection in Educational Systems in Europe", *European Sociological Review*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-23.
- Noordegraaf, Mirko y Willem Schinkel
2011 "Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers", *Comparative Sociology*, vol. 10, núm. 1, pp. 97-125.
- Paz, Octavio
1993 *El laberinto de la soledad*, Cátedra, Madrid.
- Petitot, André
1982 *Production de l'École, Production de la Société*, Droz, Génova.

- Prats, Joaquim y Francesc Raventós
2005 *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?*, Fundación “La Caixa”, Barcelona.
- Reich, Robert
1993 *El trabajo de las naciones*, Vergara, Madrid.
- Resende, José Manuel y Bruno Dionisio
2005 “Escola pública como ‘arena’ política: contexto e ambivalências da socialização política escolar”, *Análise Social*, vol. 50, núm. 176, pp. 661-680.
- Reygadas, Luis
2008 *La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, México, D. F.
- Ritzer, George
1993 *The MacDonalidization of Society*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- Santos, Boaventura de Sousa
1994 *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Afrontamento, Porto.
- Santos, Boaventura de Sousa, editor
2001 *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Edições Afrontamento, Porto.
- Saraví, Gonzalo
2009 *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, D. F.
- Schiller, Herbert
1996 *Information Inequality*, Routledge, Nueva York.
- Stubager, Runa
2008 “Education Effects on Authoritarian-Libertarian Values: a Question of Socialization”, *The British Journal of Sociology*, vol. 59, núm. 2, pp. 327-350.
- Tavolaro, Sergio
2005 “Existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, año 20, núm. 59, pp. 5-22.

- Touraine, Alain
2006 *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin
1994 “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, en Guy Vincent (ed.), *L’Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?*, Prensas Universitarias de Lyon, Lyon, pp. 11-48.
- Wallerstein, Immanuel
1974 “Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System”, en Mike Featherstone (ed.), *Global Culture*, SAGE, Londres, pp. 31-56.
- Weber, Max
1993 *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- Willis, Paul
1977 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs?*, Aldershot, Ashgate.
- Zermeño, Sergio
1996 *La sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo*, Siglo XXI, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.