

## EL MODELO TRIÁDICO CMB DE COMPRENSIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

---

Francesc J. Hernández i Dobon<sup>1</sup>

Las teorías más recientes sobre la relación entre educación y sociedad apuntan a una cierta superación de los modelos clásicos (Kopp, 2009) y se orientan hacia modelos explicativos que combinen los niveles macro, meso y micro de la investigación (Brüsemeister, 2008), pero hasta ahora no disponemos de modelos que conciten consenso. Además, la exigencia epistemológica de modelos viene reclamada por la proliferación de datos procedentes del establecimiento de objetivos educativos y por la gravedad de la crisis del capitalismo, al menos en la zona europea, que hace más apremiante una clarificación de los procesos de reproducción y emancipación vinculados a la educación.

En este artículo expondré un modelo triádico de comprensión de las relaciones entre sociedad y educación. Este modelo es el resultado de una larga serie de estimulantes clarificaciones teóricas realizadas con Adriana Marrero y José Beltrán (cf. Hernández, Beltrán & Marrero 2010) y de investigaciones realizadas con otros colegas, especialmente con Benno Herzog y Alicia Villar. El modelo CMB se compone de tres elementos: una teoría del campo (C), una teoría de los medios (M) o entornos sociales y una teoría de la biografía (B). Por ello, también podríamos denominarlo modelo campo-medio-biografía. Como corresponde a toda tríada, los tres elementos están relacionados entre sí, aunque responden a lógicas propias que serán explicadas a continuación.

### 1. Campo educativo (C)

Entendemos “campo” según la acepción de la Física, a saber como un espacio en el que cada punto está asociado a un vector de fuerza. El “campo educativo” es un campo básicamente, aunque no exclusivamente, dual. Se quiere decir con ello que se articula en torno a dos factores principales, que guardan entre sí muy poca relación. No se trata de dos polos, porque un factor no es el inverso del otro, sino de dos componentes con capacidad de articular segmentos del campo. Para establecer la configuración del campo educativo y su carácter dual es suficiente con procesar los indicadores educativos mediante técnicas estadísticas.

La oficina de estadística de la Unión Europea (conocida por el acrónimo Eurostat) y los informes de la OCDE (como el programa PISA o la serie Education at Glance, cf. OECD 2013) proporcionan datos actualizados de una pluralidad de indicadores educativos para los Estados de la Unión Europea (UE). Los Estados miembros de la UE presentan una cierta homogeneidad social por dos razones: en primer lugar, porque se exige un umbral a cada nuevo miembro y, en segundo lugar, porque se desarrollan políticas de cohesión que pretenden favorecer a las

---

<sup>1</sup> [Francesc.J.Hernandez@uv.es](mailto:Francesc.J.Hernandez@uv.es). Doutor, Professor da Universidade de Valencia, España

regiones (intraestatales) más pobres. Esta cierta homogeneidad permite soslayar factores espúreos en el análisis del campo educativo. Hemos calculado los coeficientes de correlación ( $r$ ) para 38 indicadores educativos de los 28 Estados de la Unión Europea (UE). Se ha usado un número suficientemente alto de indicadores para que, por saturación, se decanten resultados mediante el cálculo de coeficientes de correlación y análisis factorial.

Las correlaciones mutuas de estos indicadores proporcionan una matriz simétrica con 382 (=1.444) valores. Si tomamos como referencia el valor  $r > |0.5|$ , es decir, un coeficiente de correlación (de Pearson) con valor absoluto superior a 0.5 (en caso de ser inferior a -0.5 se puede convertir en superior a 0.5 simplemente tomando el inverso de un indicador), podemos proceder a una selección de pares de variables. De este modo se establecen cuatro grupos de indicadores: I) indicadores que presentan valores  $r > |0.5|$  con los resultados PISA; II) indicadores que presentan valores  $r > |0.5|$  con resultados de egreso; III) otros indicadores que presentan valores  $r > |0.5|$ ; y IV) indicadores que no presentan valores  $r > |0.5|$ . En la tabla 1 se distribuyen los indicadores estudiados en esos cuatro grupos. A continuación, usando la técnica del análisis factorial se determina el porcentaje de varianza que corresponde a componentes subyacentes. También se resumen los cálculos en la tabla 1. En la tabla 2 se indican los índices de correlación entre los indicadores que presentan un valor superior en las matrices de componentes del análisis factorial (indicados con negrita en la tabla 1).

**Tabla 1.** Indicadores del campo educativo según coeficientes de correlación y resultados del análisis factorial

Indicadores $r >  0.5 $ con los resultados PISA	1 comp.	1r comp.	Indicadores $r >  0.5 $ con resultados de egreso	1r comp.
Rendimiento PISA media geométrica	78.8%	59.3%	% población 18-24 sin Educ. Secundaria Obligatoria	66.4%
Rendimiento PISA lengua			<b>% hombres 18-24 sin Educ. Secundaria Obligatoria</b>	
Rendimiento PISA matemáticas			% mujeres 18-24 sin Educ. Secundaria Obligatoria	
Rendimiento PISA ciencias naturales			% población 20-24 con título Educ. Secundaria superior (postobligatoria)	
Bajo rendimiento PISA lengua total			% hombres 20-24 con título Educ. Secundaria superior (postobligatoria)	
Bajo rendimiento PISA lengua hombres			% mujeres 20-24 con título Educ. Secundaria superior (postobligatoria)	
Bajo rendimiento PISA lengua mujeres			Indicador desigualdad OCDE ratio 80/20	
Bajo rendimiento PISA matemáticas total			Indicador desigualdad OCDE ratio 90/10	
<b>Bajo rendimiento PISA matemáticas mujeres</b>			Indicador desigualdad OCDE coeficiente GINI	
Bajo rendimiento PISA ciencias total			% niños 4 años en Educ. Infantil	
Bajo rendimiento PISA ciencias hombres			% estudiantes Educ. Secundaria en formación profesional (hombres)	

Bajo rendimiento PISA % estudiantes Educ. Secundaria  
ciencias mujeres en formación profesional  
(mujeres)

**% personas 30-34 con Educ. Superior** 68,3%

**Superior**

% personas 25-64 en aprendizaje permanente

% hombres 25-64 en aprendizaje permanente

% mujeres 25-64 en aprendizaje permanente

Gasto público educación respecto PNB

Gasto anual público y privado por estudiante

Expectativas de años de estudio

Otros indicadores con valores  $r > |0.5|$

Indicadores sin valores  $r > |0.5|$

Graduados todos matemáticas, ciencias y tecnología desde 1993 por 1000 h de 20-29 años.

Ratio alumnos/docentes Educ. Primaria % mujeres en estudios superiores de ciencias e ingenierías

Graduadas mujeres matemáticas, ciencias y tecnología desde 1993 por 1000 h de 20-29 años.

% Gasto privado educación respecto PNB % Gasto público/privado

**Fuente:** Elaboración propia Eurostat y OECD. Los indicadores subrayados se relacionan con  $r > |0.5|$ . Países de la UE para el cálculo de correlaciones máx N=28.

**Tabla 2.** Coeficientes de correlación entre los indicadores que presentan puntuaciones superiores en las matrices de componentes del análisis factorial

Coeficientes de correlación	% hombres 18-24 sin Educ. Secundaria Obligatoria (valor de la matriz de componente 0.946)
Bajo rendimiento PISA matemáticas mujeres (valor de la matriz de componente 0.946 para 1 comp., 0.946 para 1r componente)	-0.03
% personas 30-34 con Educ. Superior (valor de la matriz de componente 0.958)	-0.04

Fuente: Elaboración propia Eurostat y OECD. Países de la UE para el análisis factorial N=20.

De esta tabla se pueden extraer algunas conclusiones.

- Indicadores de rendimiento correlacionan con indicadores de aprendizaje permanente y con indicadores de inversión educativa.
- Un único componente puede explicar casi el 80% de la variabilidad de los resultados de los indicadores relacionados con las pruebas PISA de los países de la UE. La variabilidad de otros resultados de indicadores de rendimiento se puede explicar por un único componente en una proporción próxima al 70%, i todos los indicadores de

rendimiento considerados tienen una variabilidad que se explica al 60% para su primer componente.

- c) Indicadores de egreso correlacionan con precocidad de escolarización y con indicadores de igualdad.
- d) El primer componente de un análisis factorial puede explicar 2/3 partes de los indicadores de egreso referidos a países de la UE.
- e) Como puede verse (tabla 2), las correlaciones entre los indicadores que en todos los casos presentan un valor superior en la matriz de componentes del análisis factorial entre sí (tabla 2) proporciona coeficientes de correlación prácticamente iguales a cero, lo que ratifica la configuración dual del sistema.
- f) La dualidad anterior sólo presenta una excepción: gasto anual público y privado (que correlaciona con rendimiento) correlaciona con precocidad de escolarización (que correlaciona con egreso).
- g) Los indicadores de género no correlacionan ni con rendimiento ni con egreso. Tampoco el gasto privado en educación.

Así pues, se confirma una configuración básicamente dual del campo educativo, con indicadores agrupados en torno al rendimiento y al egreso. Vincular una cosa y la otra, como frecuentemente hace el discurso político, es un error que se refuta científicamente con las líneas anteriores.

**Tabla 3.** Correlaciones entre indicadores de desigualdad, de Educación Superior, de Formación Profesional y de Educación Secundaria obligatoria.

	Indicadores de desigualdad de la OCDE		
	Ratio 80/20	Ratio 90/10	Coefficiente GINI
% personas 30-34 con Educ. Superior	-0.09	-0.07	-0.10
% estudiantes Educ. Secundaria en formación profesional (hombres)	-0,53	-0,53	-0,55
% estudiantes Educ. Secundaria en formación profesional (mujeres)	-0,53	-0,54	-0,55
% población 18-24 sin Educ. Secundaria Obligatoria	0,79	0,74	0,70
% hombres 18-24 sin Educ. Secundaria Obligatoria	0,81	0,78	0,73
% mujeres 18-24 sin Educ. Secundaria Obligatoria	0,71	0,65	0,63

**Fuente:** Elaboración propia Eurostat y OECD.

Además de esta conclusión principal, se pueden señalar otras conclusiones secundarias. Por ejemplo, no hay correlación entre el porcentaje de personas de 30-34 años con título de Educación Superior y los indicadores de igualdad que establece la OCDE, a saber, la comparación de ingresos de los quintiles superior e inferior (ratio 80/20), de los deciles

superior e inferior (ratio 90/10) o el coeficiente GINI. Pero, sí que existe una correlación notable con la proporción de estudiantes (hombres y mujeres) que cursan estudios de Formación Profesional en la Educación Secundaria. Los resultados se recogen en la tabla 3. También, como era previsible, existe correlación entre desigualdad y población joven sin Educación Secundaria obligatoria. Conclusión: una sociedad es más igualitaria cuando tiene más población joven que ha concluido los estudios obligatorios o que cursa formación profesional en la etapa secundaria, pero no cuando tiene más población que ha cursado estudios universitarios. Estas evidencias tendrían que ser contempladas por las políticas educativas.

La configuración del campo no es suficiente para explicar las trayectorias que describen los individuos y que, en líneas generales, reproducen las desigualdades sociales (de clase, género, etnia, etc.). Para ello se precisa un segundo elemento del modelo, a saber, una teoría de las “canalizaciones” vinculada con los medios o entornos sociales.

## 2. Medios sociales y reproducción educativa (M)

El segundo elemento del modelo es la teoría de los medios o entornos sociales (M). Como hemos indicado en otro lugar (Villar & Hernández 2013), a partir de una serie de proyectos de investigación que comenzó en 1987, Michael Vester (actualmente, profesor emérito en la Universidad de Hannover), y sus colaboradores han elaborado un modelo para estudiar los mecanismos de distinción y reproducción de las desigualdades sociales, particularmente útil para el estudio de las relaciones educativas (Vester et al., 2001).

Parten, por un lado, de una consideración de las clases sociales que las define no en términos meramente objetivos (como nivel de rentas o posición en el proceso productivo), sino como “agregados de acción social” (Vester 2003: 25) y, por otro lado, de la noción de medio o entorno (*milieu*) social de Durkheim. Los entornos son definidos como “líneas de tradición del mundo de vida”, que se distinguen según el “estilo” y los principios de su conducta vital (Vester et al., 2001: 13; Brake & Büchner 2012: 62). Estos principios de conducta vital se definen como orientaciones (axiológicas, podríamos decir) respecto a unos dilemas generales. Es decir, los individuos de un determinado entorno comparten valoraciones que guían sus orientaciones vitales. Tal y como lo entiende Vester y sus colaboradores, estas orientaciones son disposiciones permanentes a la manera del *habitus* de Bourdieu (1979; Bourdieu & Passeron 1970), autor que, como es sabido, también se propuso una cierta vinculación de la tradición marxista y la durkheimiana. No es el único intento de profundizar en las teorías educativas de Bourdieu (p. ej. Löw 2006 y 2007; Boltanski & Chiapello 1999), pero tal vez sea el más fértil desde el punto de vista empírico.

La doble perspectiva de los agregados de acción social y de las disposiciones axiológicas permite establecer una serie de “medios” o “entornos” que se entienden como “canalizaciones” o “vías de reproducción social”. Se pretende así evitar tanto una consideración objetivista, que no tenga en cuenta la orientación del individuo, como una consideración subjetivista, que considere que, en última instancia, son las representaciones las que determinan las posiciones sociales. Basándose en los estudios empíricos del Instituto SINUS, los medios que Vester et al. Identifican son los 7 recogidos en la tabla 3, con estimaciones de población en cada medio y submedio para el caso alemán y español.

Las “canalizaciones” de la acción asociadas a los “entornos” resultan particularmente aplicables a las relaciones educativas y han sido explicadas, por ejemplo, para estudiar la constitución del profesorado. En la tabla 4 se indican las estimaciones en términos educativos del modelo, aplicado al caso alemán (Lange-Vester, 2012) y al español (Villar & Hernández 2013).

**Tabla 3.** Medios y submedios según Vester et al. y estimaciones de población para Alemania y España.

	Orientación vanguardia	Orientación independencia	Orientación jerárquica	Orientación autoritaria
Eje de diferenciación				
Medio burgués	<b>POMO</b> Medio postmoderno {6%} [4%]	<b>LIBI</b> Medio de intelectuales liberales {8%}		<b>CONT</b> Medio tecnocrático-conservador {7%}
	División línea de distinción			
Medios respetables populares y de empleados		<b>EMMO</b> Empleados modernos {11%}		<b>BUMO</b> Burguesía moderna {12%} [4%]
	<b>HEDO</b> Medio hedonista {9%} [12%]	<b>SERV</b> Medio laboral orientado a los servicios {18%}		
		<b>TRAB</b> Medio laboral tradicional {6%} [49%]		<b>PEBU</b> Pequeña burguesía {13%} [10%]
	División línea de respetabilidad			
Medios populares subprivilegiados	<b>ASTR</b> Medio tradicional de asalariados			
	<b>Inadap</b> Inadaptados {2%} [6%]	<b>Resign</b> Resignados {5%} [8%]	<b>OriEst</b> Orientados al estatus {3%} [7%]	Eje de la dominación

**Fuente:** Lange-Vester 2012; Villar y Hernández 2013. Estimación de población para Alemania "{%}" y para España "[%]". Las abreviaturas en el modelo alemán son: POMO, LIBI, KONT, HED, MOA, LEO, TRA, MOBU, KLB, TLO, Unangepassete, Resignierte y Statusorientierte.

**Tabla 4.** Indicadores educativos aplicados a los medios y submedios según Vester et al. para Alemania y España.

	Orientación vanguardia	Orientación independencia	Orientación jerárquica	Orientación autoritaria
Eje de diferenciación				
Medio burgués dominante	<b>POMO</b> Medio postmoderno {28/15}	<b>LIBI</b> Medio de intelectuales liberales {41/23} {27/11}		<b>CONT</b> Medio tecnocrático-conservador {37/31} {6/3}
	[V 10/15/22/53] [H 1/2/4/10]			

División línea de distinción

Medios respetables populares y de empleados	<b>EMMO</b> Empleados modernos {40/15} {10/5}	<b>BUMO</b> Burguesía moderna {11/6} {9/9} [4%]	Eje de la dominación	
	<b>HEDO</b> Medio hedonista {22/3} {18/7}	<b>SERV</b> Medio laboral orientado a los servicios {15/8} {14/6}		<b>PEBU</b> Pequeña burguesía {8/6} {8/4}
	[12%]	<b>TRAB</b> Medio laboral tradicional {2/2} {0/0} [V 20/22/23/35] [V 29/26/21/24] [H 70/72/80/80] [V 41/28/18/13]		[10%]

División línea de respetabilidad

Medios populares subprivilegiados	<b>ASTR</b> Medio tradicional de asalariados [V 30/25/20/25] [H 40/31/17/12]		
	<b>Inadap</b> Inadaptados {5/0}	<b>Resign</b> Resignados {10/2}	<b>OriEst</b> Orientados al estatus {3/1}

**Fuente:** Lange-Vester 2012; Villar & Hernández 2013. Estimación de población para Alemania “{Promedio de *Abitur*/Promedio de egreso}” (el *Abitur* es el equivalente a las pruebas de acceso a la universidad) y para España “[Estudios Primerios/Estudios Secundarios obligatorios/Estudios Secundarios postobligatorios/Estudios Superiores]”. Porcentajes verticales (V) considerando el 100% del medio y horizontales (H) considerando el 100% del universo. Cuando hay varios datos, el superior corresponde al subgrupo superior y el inferior al subgrupo inferior.

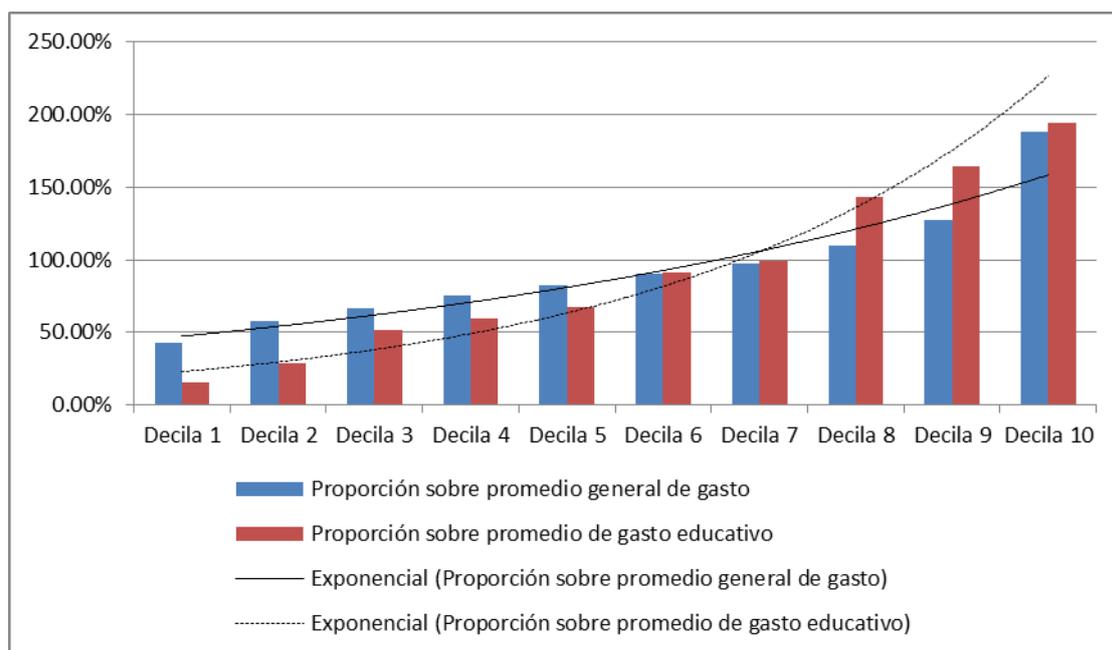
El cálculo de los indicadores educativos del modelo de medios y submedios sociales de Vester et al. nos permite entender un asunto importante. Si consideramos, por ejemplo, los datos de la estimación para el caso español de egresados universitarios en cada medio, observaremos que los medios del segmento superior y los medios del segmento inferior presentan prácticamente la misma proporción horizontal, lo que significa que habría prácticamente los mismos individuos con estudios superiores en cada caso; pero si observamos los porcentajes verticales la proporción cambia radicalmente. Esta discrepancia puede producir un efecto de ocultamiento o invisibilización de las relaciones reproductivas de la educación. Algo parecido se podría deducir de las estimaciones para el caso alemán.

Por otro lado, el modelo de medios de Vester et al. se asemeja mucho a la reciente propuesta de la *Great British Class Survey*, que, siguiendo también los pasos de Bourdieu, llega a la misma distinción de siete “clases”: *elite*, *established middle class*, *technical middle class*, *new affluent workers*, *emergent service workers*, *traditional working class* y *precarariat* (Savage & Devine 2013).

¿Cómo operan los diversos medios las “canalizaciones” de los sujetos en el campo educativo? Hay evidencias empíricas que relacionan el medio parental con expectativas de estudio (tanto parentales como filiales) y con opciones respecto a los presupuestos familiares. En ese sentido, sería la expectativa la que condicionaría el rendimiento (y no al revés, como se supone ingenuamente).

Un elemento importante de esa articulación se encuentra en la distribución de los presupuestos familiares o la inversión privada en educación. En el gráfico 1 puede verse, a título de ejemplo, la proporción del gasto de cada décima de ingreso sobre el promedio de gasto en el caso de el gasto global y en el caso del gasto educativo (con una línea de tendencia con pendiente mayor), para el caso español.

**Gráfico 1.** Proporción sobre promedio de gasto general y educativo por deciles de ingresos.



**Fuente:** Instituto Nacional de Estadística: Encuesta de Presupuestos Familiares, 2005.

### 3. Biografía (B)

Los sistemas educativos no sólo son campos que reproducen las desigualdades vigentes en la sociedad gracias a canalizaciones asociadas con los medios, también influyen decisivamente en el curso vital de las personas. Somos conscientes de que algo cambia en nosotros bien por nuestro empeño de aprendizaje, bien por las relaciones con los demás. Así, se acepta generalmente que las propuestas de aprendizaje a lo largo de la vida no son una mera extensión de la dinámica escolar. Dentro de este conjunto de teorías centradas, por decirlo así, en el curso de la vida encontramos no menos de cuatro grupos de elaboraciones que tendrían que ver con la noción «biograficidad», que serán comentadas a continuación. Se repasan los trabajos de Alheit, Dausien, Goodson, Munch, Arnold, Dubet y Honneth, entre otros.

Los escritos de Peter Alheit están influidos por A. Gramsci, P. Freire y en debate con J. Habermas. En sus libros queda claro el esfuerzo para describir el aprendizaje a lo largo de toda la vida como la construcción de una “cultura civil”, que permita la reapropiación de esta modernidad radicalizada que parece que se nos va de las manos (Alheit 1994). Sus investigaciones, muchas de ellas en colaboración con Bettina Dausien (actualmente profesora en Viena) sobre la clase obrera (Alheit & Dausien 1985) y sobre la formación de las mujeres (Dausien 1996), han permitido enunciar el concepto de “biograficidad” dentro de la orientación constructivista. La vida humana tiene carácter biográfico, es decir, se desarrolla imbricada con el relato que los sujetos hacen continuamente de su vida. Dicho de otro modo: no vivimos al margen de la interpretación que hacemos de lo que nos pasa. Por ello, la educación no es más que la modificación intencional, autoconsciente, civilizatoria, de este relato. Ante la estrechez de las perspectivas que focalizan los rendimientos educativos (y en parte esto sucedería con las orientaciones reproductivistas), hay que contemplar los beneficios “ampliados” de la educación (un asunto que también ha preocupado a pedagogos como Marotzki). Éstos beneficios ampliados se hacen patentes con una investigación cualitativa, que reconstruye la manera como las personas experimentan su formación. Estos beneficios se pueden cuantificar de múltiples maneras. Alheit pone el ejemplo, incluso de como los programas universitarios para personas mayores reducen el consumo de medicamentos.

En la misma línea biográfica hallamos la obra reciente de Ivor Goodson, profesor en la Universidad de Brighton, que parte de la corriente que antes llamábamos Nueva Sociología de la Educación. En este marco realizó estudios sobre la sociología del profesorado. Recientemente ha realizado un ambicioso proyecto “*The Learning Lives*”, que le ha permitido formular una teoría de la “aprendizaje narrativo” (Goodson 2010) muy cercana a la de Alheit.

Los trabajos de Joachim Munch y, más recientemente, Rolf Arnold sobre educación de personas adultas y formación profesional han presentado estas modalidades formativas como «dos caras de la misma moneda» y han insistido en el carácter constructivo de los procesos, por otra parte una constante en la bibliografía reciente. En definitiva, se trata de aprendizaje en el curso de la vida (Arnold & Pachner ed., 2011). Arnold, autor de una amplísima bibliografía, toma en consideración también las aportaciones de la tradición sistémica (N. Luhmann) y del psicólogo social K. Holzkamp. Éste había criticado nuestras supuestas certezas sobre el aprender (como, p. ej., que el alumnado aprende mejor en grupo) y había concluido que lo que en pedagogía se denomina frecuentemente «proceso de enseñanza-aprendizaje» en realidad es algo escindido en dos momentos, de cuya relación se puede decir más bien poco cosa. También resulta muy importante la distinción de Holzkamp entre “aprendizajes intencionales” y “coaprendizajes”. La escuela pretende animar los primeros, sin darse cuenta de que son precisamente los segundos, aquellos aprendizajes no intencionales y que realizamos con el resto de personas, los que son más relevantes en nuestra vida (pensemos en cómo aprende un

bebé o la forma en que nos formamos en las prácticas sexuales). El aprendizaje siempre surge cuando, por decirlo así, el sujeto supera su situación. Es por ello que P. Faulstich y J. Ludwig hablan de aprendizaje “expansivo”.

Los y las docentes realizan actividades para enseñar, pero ello no ofrece ninguna garantía sobre el aprendizaje que producirán porque éste es, en definitiva, una construcción espontánea del propio sujeto, en diálogo con otros (según la tradición de Luria, Leontiev, etc.), pero no necesariamente con un “otro” privilegiado, como se considera a sí mismo el docente. Arnold defiende también que en la construcción del aprendizaje cobran cada vez más importancia los aspectos emocionales. Así, junto a los conocimientos, las aptitudes o las competencias sociales (los aspectos que recoge, por ejemplo, el Marco Europeo de Cualificaciones), Arnold valora las competencias emocionales. Los y las docentes no deben desesperarse por la incertidumbre que rodea a los procesos de enseñanza (Arnold & Arnold-Haucky 2009). Incluso propone para los trabajadores de la enseñanza una especie de “promesa de Sísifo”, similar al juramento hipocrático. En sus escritos deja constancia de cómo las instituciones educativas son cada vez más entidades no sólo “sin muros”, que decía M. McLuhan, sino también entidades “sin edificios” y, en definitiva, el aprendizaje se convierte de manera cada vez más clara en un proceso de autoformación (Arnold 2010). Por último, Arnold considera que un tratamiento coherente de lo emocional debe desarrollarse hasta integrar en la educación un cambio paradigmático que enuncia, usando las teorías de E. Fromm y psicóloga Verena Kast, como la transición al paradigma del “despedalidad” (*Abschiedlichkeit*), un neologismo de difícil traducción que tiene que ver con el hecho de que la vida humana es un continuo e inconsciente despedirse.

Por último, en el capítulo de la formación en el curso de la vida debemos hacer mención de la aplicación educativa de las teorías del reconocimiento que ha formulado, entre otros, Axel Honneth. Durante años han proliferado los estudios sobre la educación y diálogo o comunicación, que tomaban pie en los trabajos, respectivamente, de P. Freire y J. Habermas. Hay mucha bibliografía sobre las repercusiones didácticas de la teoría de la acción comunicativa. La teoría de la acción comunicativa formulada por Habermas venía a decir que la razón instrumental –cuyos efectos perversos habrían conducido a Auschwitz, como afirmaron Horkheimer y Adorno– podría ser equilibrada por una razón comunicativa, fundamentada en el hecho de que toda pretensión de validez en la argumentación apunta a un horizonte de entendimiento, un posible acuerdo que puede ser entendido como fundamentación a priori de las pretensiones normativas de una crítica social.

Pues bien, Axel Honneth, discípulo de Habermas, se opone a su maestro incorporando los análisis del espacio público de Foucault y Bourdieu, ya comentadas anteriormente, para concluir que la circulación de los saberes o el espacio de la comunicación está atravesado por las dinámicas del poder, lo que no permitiría alcanzar ningún consenso posible (Honneth 1985). Sin este horizonte de entendimiento, la teoría de la acción comunicativa cae por su base. Por ello Honneth, actual director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, ha pretendido en los últimos veinte años imprimir un “giro” desde la teoría del reconocimiento a la teoría de la acción comunicativa. Este es el objetivo de una obra que arranca prácticamente de una revisión de la teoría del reconocimiento en el joven Hegel (Honneth 1992) y llega hasta una reformulación de su Filosofía del derecho (Honneth 2011).

Honneth, que encabeza la «tercera generación» de la Escuela de Frankfurt, considera que, en situaciones de menosprecio, los individuos perciben un “vacío” psicológico en la medida en que, en definitiva, no son reconocidos como sujetos, destinatarios de amor, derechos o solidaridad. Ese “vacío” tiene carácter normativo (fundamenta una “gramática moral”, dice él) en tanto que apunta a una situación de reconocimiento posible y así es entendido por otros sujetos, aunque sea de manera pre-verbal. Como ya decía Adorno, el

sufrimiento es un lenguaje. Aunque Honneth no considera la educación como una forma de reconocimiento, porque para él está a caballo entre el amor y el derecho, su teoría es susceptible de ser proyectada sobre el sistema educativo y ya hay algunos intentos en este sentido. Él mismo refiere los trabajos de François Dubet, profesor en Burdeos. Los jóvenes discípulos de Honneth ya se han aplicado a volver sobre asuntos como las relaciones personales, laborales o internacionales, o la estética, consideradas desde la perspectiva del desprecio, y es previsible que pronto se refieran a la educación, un camino que ya ha sido allanado en el contexto latinoamericano por los trabajos de Gregor Sauerwald (2008).

Estas cuatro aproximaciones teóricas a la formación biográfica permiten apuntalar el tercer elemento del modelo. Como se ha podido observar, en este caso la atención a métodos cualitativos (como narraciones biográficas) permite una aproximación mayor a la perspectiva micro, que no se daba en la caracterización de la configuración del campo (con una aproximación macro), ni en la determinación de medios que representan canalizaciones (más bien referidas a un nivel meso). Ahora bien, las aproximaciones biográficas a la formación lo que evidencian es la ampliación de este mismo concepto, que incorpora diversas "competencias". Arnold lo ha formulado como "entrecruzamiento de perspectivas" (Arnold 2006) y lo ha sintetizado en la tabla 5 de manera muy acertada.

**Tabla 5.** Ampliación de las competencias educativas a partir de un entrecruzamiento de perspectivas

	<b>Competencias específicas</b>	<b>Competencia metódica</b>	<b>Competencia social</b>	<b>Competencia emocional</b>
<b>Aprendizaje formal</b>	(1)	(2)	(2)	(3)
<b>Aprendizaje informal</b>	(3)	(3)	(3)	(3)

Fuente: Arnold 2005: 205. (1) Forma tradicional; (2) Ampliación 1987 ss.; (3) Ampliación 1995 ss.

#### 4. CONCLUSIÓN

Hemos esbozado aquí el modelo triádico CMB de comprensión de las relaciones entre educación y sociedad. El modelo combina aproximaciones cuantitativas y cualitativas y elaboraciones en los niveles macro (en el caso de C), meso (M) y micro (B). En el caso de los niveles macro, el modelo resulta coherente con los resultados de los indicadores elaborados por Eurostat y la OCDE, elaborados con cálculo de correlaciones y análisis factorial. Se han procesado casi 40 indicadores, con los datos más recientes, para los 28 Estados de la UE. En el caso del nivel meso se han utilizado las teorías sobre estructura social más recientes de Alemania y Gran Bretaña, aplicadas a otros países europeos, que parten de encuestas de estructura y clases sociales. Se han aplicado al caso español a partir de los datos de la encuesta sociodemocrática. En el caso del nivel micro se ha justificado la elaboración con diversas teorías prestigiosas y se ha ofrecido un esquema de ampliación de competencias. Naturalmente, sería preciso profundizar en las relaciones entre los tres niveles (C, M y B) y ensayar la validez de modelos en contextos extraeuropeos. De cualquier modo, el destino del modelo es, como en el caso de cualquier otro modelo científico, ser superado por nuevas elaboraciones más perfectas.

## REFERENCIAS

- ALHEIT, P. (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a. M.: Campus.
- ALHEIT, P. & Dausien, B. (1985): *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- ARNOLD, R. (2005): «Die Systemik der Berufsbildung», en Reinhard Voß (ed.) *LernLust und EigenSinn. Systemisch konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg: Carl Auer, pp. 201-212.
- ARNOLD, R. (2006): *Die Verschränkung der Blicke*, Baltmannsweiler: Schneider.
- ARNOLD, R. (2010): *Selbstbildung oder wer Kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- ARNOLD, R. & Arnold-Haecky, B. (2009): *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- ARNOLD, R. & Pachner, A. (ed.) (2011): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- BOLTANSKI, L. & Chiapello, È. (1999): *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction: Elements d'une Theorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinction: critique social du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BRAKE, A. & BÜCHNER, P. (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit. Ein Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- BRÜSEMEISTER, T. (2008): *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften.
- DAUSIEN, B. (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- GOODSON, I. et al. (2010): *Narrative Learning*, New York: Routledge.
- HERNÁNDEZ, F. J., Beltrán, J. & Marrero, A. (2010): *Teorías sobre sociedad, familia y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- HONNETH, A. (1985): *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HONNETH, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HONNETH, A. (2010): *Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KOPP, J. (2009): *Bildungssoziologie: Eine Einführung anhand empirischer Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LANGE-VESTER, A. (2012): "Teachers and habitus: The contribution of teachers action to the reproduction of social inequality in school education", RASE, vol. 5, núm. 4, pp. 455-476.

LÖW, M. (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Leske und Budrich / UTB für Wissenschaft.

LÖW, M. (2007): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

OECD (2013): Education at Glance. OECD Indicators. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

SAUERWALD, G. (2008): Reconocimiento y liberación: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano. Por un diálogo entre el Sur y el Norte. Berlín: Lit. Verlag.

SAVAGE, M. & DEVINE, F. (2013): The Great British Class Survey – Results, en: <http://www.bbc.co.uk/science/0/21970879> (actualización: 03.04.2013; consulta: 01.05.2013)

VESTER, M.; OERTZEN, P. V.; GEILING, H. et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

VESTER, M. (2003): "Class und Culture in Germany" en Sociologia, problemas e práticas, núm. 42, pp. 25-64.

VILLAR, A.& HERNÁNDEZ, F. J. (2013): "Desigualdad, distinción y habitus. Adaptación al caso español del modelo de Vester et al. sobre entorno social y educación", XI Congreso Español de Sociología, Madrid, 10-12 julio.