

Democratización educativa, individuación desvinculada e implicaciones para la estabilidad democrática

Educational Democratization, Disembedded Individuation, and Implications for Democratic Stability

Nicolás Plaza Gómez

Universidad de Salamanca, España

ORCID: 0009-0001-0077-6234

Lilian Johanna Obregón

Universidad de Valladolid, España

ORCID: 0009-0000-5486-9383

Israel Sigcha Rea

Universidad Central de Ecuador, Ecuador

ORCID: 0009-0004-0247-6296

Resumen

Este artículo analiza la configuración histórica del individuo moderno mediante la escolarización, posicionando la educación como dispositivo clave de socialización, reproducción y segmentación social. En contextos de diferenciación funcional incompleta, la democratización educativa — expansión del acceso y universalización de credenciales— no asegura integración efectiva en subsistemas económicos o políticos, generando desajustes como sobrecualificación, precariedad y erosión de la legitimidad democrática. Se introduce el concepto de individuación desvinculada para caracterizar la brecha entre expectativas normativas (igualdad, movilidad, ciudadanía) y realidades estructurales, desplazando conflictos a biografías individuales y fomentando desafección política o narrativas autoritarias. Se concluye que la educación refuerza la democracia solo con articulación estructural equitativa, trascendiendo visiones funcionalistas simplistas.

Palabras clave: Democracia; Educación; Individuación; Modernidad.

Abstract

The aim of this article is to analyze the historical construction of the modern individual and the role of school as a central device for individuation in modern societies. The individual is approached as a historical and institutional product linked to the civilizing processes of modernity. Based on a

review of various authors, we examine how modern schooling institutionalizes dispositions such as reflexivity, self-control, and abstraction, producing individuals who are functional to social differentiation. The work incorporates the notion of social meanings to show how schools articulate reproduction, adaptation, and openness to change. Finally, the democratic implications of educational democratization are analyzed, highlighting its integrative effects and its limits in the reproduction of inequalities and the formation of democratic dispositions.

Keywords: Democracy; Education; Individuation; Modernity.

Introducción

Desde una perspectiva histórica, el individuo moderno comienza a configurarse en el Renacimiento como parte de una transformación profunda de las relaciones sociales. Norbert Elias muestra que la emergencia del individuo está ligada al declive del orden feudal y a la centralización progresiva del poder estatal, procesos que reconfiguran las relaciones de interdependencia y exigen nuevas formas de autoconciencia, autocontrol y reflexividad (Elias, 1939). Prácticas sociales como el desarrollo de la escritura, las normas de cortesía, el arte y la cultura contribuyen a la construcción de una imagen del sujeto como unidad separada, capaz de auto observarse. Esta individualidad surge como un fenómeno inicialmente restringido a determinadas élites reforzando la idea de que el individuo es producto histórico de procesos civilizatorios (Mauss, 1938; Elias, 1939, 1983; Taylor, 1989).

La clave de este proceso reside en la transformación y complejización de las relaciones de interdependencia social, que conduce a que los controles externos se internalicen, dando lugar a una estructura psicosocial que caracteriza al individuo moderno (Elias, 1939, 1990). Para Durkheim (2020), la educación consiste en la influencia que las generaciones adultas ejercen sobre quienes aún no han alcanzado la madurez necesaria para participar plenamente en la vida social, de modo, que su finalidad es promover en los niños el desarrollo de determinadas disposiciones físicas, intelectuales y morales que la sociedad en su conjunto y el contexto específico en el que deberán integrarse consideran necesarias. La escuela moderna se consolidó como un dispositivo privilegiado de producción de subjetividades y de modelado del ciudadano moderno, naturalizando prácticas que terminaron por instituirse como formas legítimas y necesarias de educación (Pineau, 2001). El aprendizaje vinculado a formas organizativas de carácter temporal se desarrolla, en las sociedades industrializadas, a lo largo de un período aproximado de siete a nueve años (Mastrantonio, 2021).

En este proceso de socialización emergen predisposiciones que posteriormente se consolidarán como fundamentos de la escolarización y de la democracia moderna. Aunque estas disposiciones iniciales no constituyen todavía necesidades educativas formalmente estructuradas, sí configuran las condiciones culturales y cognitivas que posibilitan su institucionalización posterior, permitiendo que la educación se afiance como un mecanismo central en la construcción social del individuo moderno, resultado de transformaciones

históricas, institucionales y sistémicas propias del proceso modernizador (Abrantes, 2012; Pineau, 2001).

En este marco, la educación ocupa un lugar central como dispositivo de socialización, reproducción, y clasificación de individuos (Bourdieu & Passeron, 1995; Foucault, 1975; Luhmann, 1999), al tiempo que incorpora tensiones políticas que complejizan este proceso al convirtiendo el sistema educativo en un espacio de lucha ideológica y de poder donde el conocimiento escolar no es neutral (Apple, 2004) e introduce segmentaciones (horizontales y verticales), especialmente en contextos no democráticos (Pineau, 2013), constituyendo una herramienta fundamental para estabilizar la democracia en regiones inestables con acceso limitado, lo que insta a los responsables políticos a dar prioridad a la escolarización formal de los jóvenes para fomentar un círculo virtuoso de respaldo democrático y mayores oportunidades educativas (Apergis, 2018).

Implicaciones de la democratización escolar en el marco del proceso de individuación

Las escuelas, dentro del sistema educativo capitalista, están organizadas de manera que reflejan las relaciones de subordinación y jerarquía presentes en el lugar laboral dando lugar a una correspondencia que garantiza que la estructura de clases se mantenga (Bowles & Gintis, 2002). En esta línea, Gramsci (1967) criticaba la reproducción de desigualdades estructurales que generaba una educación segmentada en clásica (para élites dominantes) y profesional (para clases bajas) para preparar mano de obra obediente, disciplinada y legitimar así la dominación. Este autor propone una escuela unitaria que integra trabajo intelectual-manual, ciencia-técnica y humanismo, para formar ciudadanos capaces de gobernar, alineando gobernantes y gobernados mediante aprendizaje gratuito de aptitudes democráticas. (Gramsci, 1967; Rama, 1978). Con el desarrollo político, económico y cultural el sistema de educación de masas se vuelve un componente fundamental e indispensable de la actividad de cualquier Estado moderno (Ramírez y Boli, 1999).

La idea de individuo encuentra en la escuela un espacio privilegiado para su estabilización y generalización. De este modo se ha transformado en una institución esencial para formar sujetos modernos (Meyer, 1977), produciendo y reproduciendo conocimientos a través de sujetos que portan disposiciones específicas que conforman el habitus (Bourdieu, 1984), influyente en las experiencias educativas de los estudiantes a través de diferentes funciones como socialización académica, motivación del aprendizaje, facilitación del aprendizaje de contenidos, desarrollo de la identidad propia de los alumnos y desarrollo de las aspiraciones académicas (Tan & Liu, 2022), lo que beneficia a quienes ya poseen capital cultural afín a las exigencias escolares y contribuyendo a la reproducción de jerarquías sociales y desigualdades de clase (Bourdieu, 1984).

La escuela se ve atravesada por procesos de orden político, cultural y pedagógico que se inscriben históricamente en dinámicas civilizatorias más amplias, con especificidades en la formación de la infancia y el autocontrol (Elias, 1939; Sarat, 2015). Es interesante la noción de magma de significaciones imaginarias sociales propuesta por Castoriadis (1975), al proponer la existencia de un flujo indeterminado, creativo e instituyente de

representaciones, normas y sentidos que emerge de la actividad colectiva y constituye el sustrato ontológico de toda sociedad. La educación, en tanto institución de segundo orden (Moutsios, 2013, 2017), es a la vez transhistórica —en la medida en que toda formación social requiere algún dispositivo de transmisión de saberes— y radicalmente específica de cada sociedad concreta, encarnando y reproduciendo los significados imaginarios centrales de esa sociedad en una relación de producción mutua con la modernidad (Pineau, 2013).

Las significaciones democráticas se incorporan en las instituciones educativas mediante demandas históricas como la igualdad de oportunidades, la democratización del acceso, la inclusión y la autonomía social entendida como *paideia* que promueve la interrogación y reflexividad ciudadana (Negroni, 2010), impulsando transformaciones en los sistemas a través de nuevas legislaciones que fomentan la inclusión y la igualdad de oportunidades, evidenciándose en los últimos años a través de reformas alineadas con estándares democráticos, las cuales incluyen iniciativas que combaten deudas educativas históricas mediante políticas inclusivas frente a retrocesos legislativos (Cheeks, 2025), compromisos globales promueven inversiones equitativas y participación juvenil (United Nations, 2022), marcos conceptuales que guían la gobernanza de la diversidad con regulaciones protectoras de derechos (Cerna et al., 2021), y políticas legislativas como planes educativos individualizados que democratizan el acceso para la equidad cívica (Weishart, 2020). Así, la educación se configura a través de la comunicación en múltiples niveles institucionales —políticos, administrativos y escolares— que se materializan en prácticas educativas concretas (Moutsios, 2017; Rapp & Corral-Granados, 2021).

La democratización de la educación da lugar a la progresiva generalización de la escolarización en contextos modernos, proyectando efectos sobre el sistema político al mediar en la configuración de comunicaciones que sostienen los regímenes democráticos (Glaeser et al., 2007; Reimers, 2023). La democracia tiene un impacto fuerte y positivo en la expansión de la educación, de forma que la escolarización en las democracias modernas ha incorporado demandas de igualdad de oportunidades y mayor inclusión de la diversidad social (Dahlum & Knutsen, 2017), institucionalizando al actor moderno, construyendo sujetos portadores de derechos y estabilizando culturalmente el modelo de individuo propio de la modernidad (Meyer, 1977). Este desarrollo, impulsado en el siglo XX por la obligatoriedad de la enseñanza, posiciona la escuela como un subsistema donde se procesan distinciones sociales que repercuten en el entorno político. Con la implantación de la educación secundaria comprensiva a partir de las décadas de 1950 y 1960, los sistemas educativos europeos culminaron un proceso histórico de paso desde la exclusión y la segregación hacia la integración formal de los grupos tradicionalmente en desventaja —clase trabajadora, mujeres y minorías étnicas— en una escuela común.

Para Fernández Enguita (1997), esta integración supuso un proceso de asimilación a la escuela de clase media, masculina y nacional, en el que los alumnos debían adaptarse a una cultura escolar predefinida. La comprehensividad redujo la complejidad social al transformar desigualdades de origen en clasificaciones escolares comparables —niveles de logro, credenciales y trayectorias—, pero lo hizo con resultados desiguales: mediocres para la clase trabajadora, brillantes para las mujeres y deficitarios para las minorías étnicas. Las desigualdades persisten de una manera reconfigurada, al sustituir la exclusión abierta por

mecanismos internos de clasificación, evaluación y diferenciación que transforman desigualdades sociales previas en diferencias escolares aparentemente neutrales. Por ello, constituye a la vez un instrumento de democratización formal y un dispositivo central de reproducción social. La escuela integró funcionalmente a estos grupos en el mercado de trabajo, el Estado y la democracia representativa, al tiempo que reprodujo diferencias ligadas a la capacidad económica, la valoración diferencial de la educación y la distancia cultural respecto al habitus escolar dominante, convirtiendo la igualdad formal de acceso en un principio compatible con la persistencia de desigualdades estructurales. Un ejemplo empírico de este proceso es la expansión de la educación secundaria obligatoria en Europa occidental tras la Segunda Guerra Mundial (Ramirez y Boli, 1999; Green, 1990; Meyer, 1977).

Con la implantación de sistemas comprensivos de secundaria en las décadas de 1950 y 1960, la escuela comenzó a formar a cohortes amplias de estudiantes en competencias estandarizadas. Estas competencias tenían usos simultáneos en distintos sistemas funcionales. En el mercado laboral, permitían la adaptación a economías industriales y burocráticas; en el Estado, facilitaban la relación con administraciones basadas en formularios, normas impersonales y derechos sociales; y en el ámbito político, habilitaban la comprensión de programas electorales, mayor acción y participación sindical y la adhesión a procedimientos y valores democráticos.

La educación tiene el potencial de fortalecer la democracia, no porque instruya a los ciudadanos para que estén a favor de ella, sino porque mejora sus capacidades cognitivas (Glaesser et al., 2007). El nivel educativo se relaciona con valores de igualdad y participación (Kim, 2025), actitudes pro-democráticas (Gradstein & Chong, 2009) y confianza en el sistema democrático (Kołczyńska, 2009). El anclaje de la escuela en transformaciones modernas progresa hacia inclusiones que activan representaciones que propulsan iniciativas por equidad en contextos educativos (Collins et al., 2019). Sin embargo, para que la democratización educativa sostenga un sistema político sólido, la escuela debe ir más allá de la mera adaptación funcional y favorecer procesos colectivos que cuestionan las desigualdades existentes, siendo esencial para la preservación de la democracia en base al fomento de las capacidades, los saberes y las habilidades requeridas para que los ciudadanos participen (Reimers, 2023).

Implicaciones para la democracia

Habermas (1981) postula que la racionalidad comunicativa, fundamento de la legitimación democrática, se sustenta en esquemas cognitivos afines a los habitus escolares, caracterizados por la abstracción conceptual y la reflexividad, que habilitan argumentaciones orientadas al consenso. Los derechos fundamentales se legitiman como condiciones de posibilidad para un orden jurídico y político y como construcciones intersubjetivas, basadas en la participación y en el discurso de los ciudadanos bajo condiciones de imparcialidad y racionalidad (Durango, 2010). No obstante, en contextos de desigualdad económica y cultural intensificada (Piketty, 2014), las diferencias en volumen y estructura de capital operan como mecanismos clasificadores (Edgerton & Roberts, 2014; Wilterdink, 2017; Prieur et al., 2023). Las disposiciones incorporadas de los individuos

influidas por procesos sociales perpetúan desigualdades al hacer que las estructuras de poder parezcan naturales e inevitables, mientras que los cambios en las relaciones de poder pueden generar tensiones que fomentan movimientos populistas nacionalistas como respuesta a la percepción de pérdida de estatus social (Wilterdink, 2017).

Como crítica Jiménez (2004) en su análisis del *habitus escolástico*, esta disposición intelectual tiende a privilegiar la producción discursiva en detrimento de las dimensiones prácticas y contextuales, consolidándose bajo condiciones específicas que distorsionan la comprensión real de los procesos escolares. La democratización educativa busca ampliar estas disposiciones hacia poblaciones diversas, generando expectativas movilidad y participación que forman parte del horizonte normativo de la modernidad, sin embargo, estas dinámicas presentan características específicas desafiantes cuando la diferenciación funcional de la sociedad no se encuentra consolidada. Dicha ampliación sólo puede traducirse en integración social efectiva cuando otros sistemas —económico, político y administrativo— poseen la capacidad de absorber y transformar las disposiciones y clasificaciones producidas por la escolarización, considerando que para Bourdieu (1998), sólo adquieren eficacia social en la medida en que pueden convertirse en capital cultural reconocido y valorizado en campos estructuralmente organizados. Cuando esta capacidad de absorción es limitada o desigual, la individuación escolar continúa operando, pero su articulación funcional con el entorno social se debilita.

La evidencia muestra que la expansión de la educación superior puede coexistir con estancamiento o reducción de la movilidad social en contextos donde las credenciales no son absorbidas equitativamente por el mercado laboral (Hubmer, 2020; Jæger & Karlson, 2018) y no reduce automáticamente las desigualdades estructurales ni la pobreza, que continúan condicionando las oportunidades reales de movilidad (Brown & James, 2020) En tales escenarios, el capital cultural adquiere un carácter posicional, intensificando la competencia y generando inflación credencial y movilidad restringida (Fowler, 1995; Serna & Woulfe, 2017). En los contextos de inseguridad, precarización y transformación del empleo, esta brecha se manifiesta en transiciones prolongadas y fragmentadas hacia el mercado laboral, inseguridad biográfica y debilitamiento de la participación cívica (Furlong & Cartmel, 1997; Heglum, 2024; Kalleberg, 2018; Mai et al., 2023). Paralelamente, se expanden fenómenos de sobrecualificación, desajustes verticales y horizontales y penalizaciones salariales que evidencian la pérdida parcial de la función mediadora de las credenciales educativas (Leuven & Oosterbeek, 2011; Lee et al., 2021; Wiedner & Schaeffer, 2023), limitando la capacidad de la democratización educativa para traducirse en movilidad social efectiva e integración democrática sostenida.

Desde el punto de vista de las significaciones sociales, esta dinámica refleja la divergencia entre los imaginarios modernos (autonomía, ciudadanía, autorrealización) y la capacidad de las instituciones para sostenerlos de manera estable. Las disposiciones incorporadas en la escolarización constituyen formas socialmente instituidas de orientar expectativas legítimas y cuando las instituciones no logran sostener estas significaciones mediante prácticas estables y reconocibles se produce una brecha entre la individuación simbólica y la integración social efectiva.

En este sentido la individuación desvinculada pasa de ser una anomalía a una configuración posible en contextos de diferenciación funcional incompleta, que expone los límites estructurales de la integración social. El modo de individuación evidencia que la escolarización masiva, si bien dota a los individuos de competencias abstractas y conscientes de derechos, choca con una estructura social que, extrapolando la tesis sobre la dialéctica de los géneros de Beck (1992) se describe como una paradoja, donde se igualan los derechos, pero al mismo tiempo las situaciones se vuelven más desiguales, conscientes y carentes de legitimación. De este modo, la trayectoria inestable se traduce en un alcance de las disposiciones modernas y las expectativas de autonomía que superan la rigidez de un entorno institucional que presenta viejas resistencias.

Se produce un doble efecto, pues por un lado, se expanden las oportunidades simbólicas al instituir al estudiante como sujeto de derechos y por otro, queda evidencia la fragilidad de un entorno incapaz de traducir esa subjetividad en una integración material efectiva. En este sentido, como plantea Dubet (2006) se considera que la escuela es una transmisora de normas sociales a generaciones venideras, aunque esta tarea parece estar en declive, describiendo el paso de una institución que formaba sujetos mediante la autoridad y la interiorización de valores a una situación donde los individuos deben construirse a sí mismos con el apoyo de instituciones debilitadas.

Bajo esta perspectiva, la individuación genera trayectorias educativas fragmentadas y desestandarizadas —"yo-yo" discontinuas, reversibles y marcadas por giros biográficos—, en las que la divergencia entre las normas burocráticas y la singularidad del individuo no solo acentúa la precariedad subjetiva, sino que abre fisuras para procesos de subjetivación política emergentes, como revelan análisis de biografías juveniles en contextos de inclusión y expansión educativa (Montes Ruiz, 2019; Said, 2018). La producción de individuos formados bajo expectativas normativas modernas, (mérito, ciudadanía o participación) contribuye a la legitimidad procedimental de los sistemas democráticos, sin embargo, cuando la individuación escolar se despliega en contextos de absorción estructural limitada, se genera un desplazamiento de tensiones hacia la esfera individual. Los sujetos internalizan responsabilidades y expectativas sin encontrar equivalentes institucionales, lo que puede traducirse en experiencias de frustración, inseguridad estructural y desafección política (Beck, 1992). Así, la individuación estructuralmente desvinculada describe una condición educativa, del mismo modo que señala un límite de la capacidad de la democratización escolar para consolidar integración social plena.

De este modo, la individuación escolar bajo condiciones de diferenciación funcional incompleta y asimétrica, constituye una modalidad particular de formación del individuo, pues internaliza disposiciones compatibles con las normas de la modernidad, pero enfrenta desafíos estructurales en su traducción hacia la integración social efectiva. Esta configuración refleja una tensión constitutiva de la expansión educativa, donde la universalización de expectativas y competencias no siempre encuentra correspondencia en el entorno institucional, por lo que entender esta tensión, permite situar la democratización educativa como un proceso condicionado por límites estructurales, cuya relevancia, se evidencia en la construcción de trayectorias sociales, biografías individuales y la estabilidad de los sistemas democráticos.

Conclusiones

El recorrido analítico realizado permite afirmar que la individuación escolar, lejos de ser un proceso pedagógico neutro, constituye el mecanismo mediante el cual la modernidad produce y estabiliza su sujeto dotado de reflexividad, autonomía formal y conciencia de derechos. Como se ha mostrado, la escuela no se limita a transmitir conocimientos, sino que inscribe en los cuerpos y las mentes disposiciones duraderas —un habitus escolástico— que predisponen a los sujetos para operar en entornos abstractos, burocráticos y legalmente regulados. En este sentido, la democratización educativa, entendida como la expansión del acceso y la universalización de credenciales, por un lado, ha instituido al estudiante como sujeto de derechos, generalizando el imaginario moderno de igualdad y ciudadanía; por otro, ha operado como un gigantesco mecanismo de clasificación y producción de diferencias, transformando desigualdades sociales de origen en jerarquías escolares aparentemente meritórias.

La principal contribución de este artículo reside en problematizar el supuesto funcionalista de que la expansión educativa conduce per se a una integración social armónica y a un fortalecimiento de la democracia. La evidencia teórica y empírica revisada revela que esta relación está mediada de manera crítica por la estructura de diferenciación funcional de cada sociedad. En contextos donde los subsistemas económico y político presentan una capacidad de absorción limitada, segmentada o asimétrica, la masificación educativa engendra una modalidad específica de individuación que hemos denominado 'individuación desvinculada'. Esta se caracteriza por una brecha creciente entre las disposiciones y expectativas normativas cultivadas por la escuela (movilidad, mérito, participación) y las posibilidades reales de realizarlas en un mercado laboral precarizado, un sistema político que no canaliza la participación y unas estructuras de oportunidad rígidas. Las consecuencias de esta desvinculación operan en múltiples niveles:

A nivel sistémico, se produce una inflación y devaluación de credenciales. Los títulos, que deberían funcionar como moneda de cambio para la integración, pierden su valor posicional, generando fenómenos de sobrecualificación, desajuste vertical y precariedad laboral en segmentos educados de la población. Esto evidencia que la escuela, por sí sola, no puede compensar las deficiencias estructurales de otros sistemas funcionales.

A nivel de las significaciones sociales, se instala una divergencia corrosiva entre los imaginarios instituidos (autonomía, éxito, ciudadanía) y la experiencia práctica de la inseguridad y el estancamiento. Esta brecha, al no poder ser procesada colectivamente, se desplaza hacia la esfera individual, donde los sujetos internalizan el fracaso estructural como responsabilidad propia, generando lo que Dubet (2006) identifica como la "ficción" del contrato social en ausencia de condiciones materiales para cumplirlo.

A nivel político-subjetivo, esta tensión no resuelta puede desembocar en un debilitamiento de la legitimidad democrática. La frustración derivada de expectativas incumplidas alimenta la desafección política, la desconfianza en las instituciones y, en el límite, la receptividad a narrativas iliberales o autoritarias que prometen soluciones simples y chivos expiatorios. La democracia se debilita no a pesar de la expansión educativa, sino a causa de la promesa incumplida de integración que ella misma ha generado.

El análisis también sugiere que las fisuras del sistema pueden devenir espacios para la emergencia de una subjetivación política crítica. Las biografías "yo-yo", las trayectorias fragmentadas y la experiencia de la exclusión en contextos de inclusión formal facilitan la activación de procesos reflexivos que cuestionen el orden existente. Es en estas grietas donde, potencialmente, pueden germinar nuevas formas de acción colectiva y demandas de democratización real, que trasciendan la mera inclusión formal para exigir una rearticulación equitativa de los sistemas sociales.

En síntesis, la democratización educativa constituye una condición necesaria pero no suficiente para la consolidación de una sociedad democrática e integrada. Su potencial democratizador solo se actualiza plenamente cuando se articula con transformaciones estructurales paralelas que aseguren la valorización efectiva de los capitales culturales y la apertura de canales reales de movilidad, participación y reconocimiento. De lo contrario, la escuela, lejos de ser el ascensor social prometido por la modernidad, corre el riesgo de enfrentarse a consecuencias políticas impredecibles y potencialmente desestabilizadoras para el propio sistema democrático que dice apuntalar.

Conflicto de intereses

Los/as autores/as declaran que no existe conflicto de intereses relacionado con la publicación de este artículo.

Financiación

No aplica.

Consideraciones éticas

No aplica.

Disponibilidad de los datos/materiales

No aplica.

Autoría CRediT

Nicolás Plaza Gómez (Conceptualización; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Recursos; Supervisión; Validación; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición).

Lilian Johanna Obregón (Conceptualización; Investigación; Metodología; Recursos; Validación; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición).

Israel Sigcha Rea (Conceptualización; Investigación; Metodología; Recursos; Validación; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición).

Declaración de originalidad

Los/as autores/as declaran que este manuscrito es original, no ha sido publicado previamente y no se encuentra en evaluación simultánea en otra revista.

Autor/a de correspondencia

Nicolás Plaza Gómez. Universidad de Salamanca, España. id00757338@usal.es

Referencias

- Abrantes, P. (2016). Socialização: onde a sociologia e as neurociências se encontram. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (82), 11-25.
- Aleman, E., & Kim, Y. (2015). The democratizing effect of education. *Research and Politics*, 2(4), 1–7. <https://doi.org/10.1177/2053168015613360>
- Apergis, N. (2018). Education and democracy: New evidence from 161 countries. *Economic modelling*, 71, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2017.12.001>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14(6), 19–47. <https://doi.org/10.1177/053901847501400602>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Brown, P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5–6), 678–700. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816036>
- Brown, P., & James, D. (2020). Educational expansion, poverty reduction and social mobility: Reframing the debate. *International Journal of Educational Research*, 100, 101537. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101537>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD education working papers*, (260), 1-57. <https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en>

- Cheeks, B. J. (2025). Transforming Education: Advancing Diversity, Equity, Inclusion, and Belonging for Systemic Change. *Educational Considerations*, 51(1). <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2423>
- Collins, J., Hess, M. E., & Lowery, C. L. (2019). Democratic spaces: How teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy & Education*, 27(1), Article 3. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1432>
- Dahlum, S., & Knutsen, C. H. (2017). Do democracies provide better education? Revisiting the democracy–human capital link. *World Development*, 94, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.01.001>
- Dewey, J. (2020). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Es una escuela justa?* Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa Editorial.
- Durango Álvarez, G. (2010). El concepto de los derechos fundamentales en la teoría habermasiana: de la acción comunicativa a facticidad y validez. *Revista de Derecho*, 33, 247-276.
- Durkheim, E. (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Morata.
- Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and research in education*, 12(2), 193-220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Elias, N. (1939). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1983). *Die höfische Gesellschaft (Court Society)*. Suhrkamp.
- Fernández Enguita, M. (1997). *Educación y clases sociales*. Siglo XXI.
- Fowler, B. (1995). *Pierre Bourdieu's sociology of culture: critical investigations*. University of Glasgow.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2006). *Young people and social change*. McGraw-Hill Education.
- Gradstein, M., & Chong, A. E. (2011). *Education and Democratic Preferences*. <https://doi.org/10.18235/0010914>
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M., & Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth*, 12(2), 77–99. <https://doi.org/10.1007/s10887-007-9015-1>
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-12853-2>
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action (Vols. 1–2)*. Polity.

- Heglum, M. A. (2024). Transformed 'postmodern' life courses? Continuity and change in young adults' labour market trajectories in Norway. *European Sociological Review*, 40(3), 417-433. <https://doi.org/10.1093/esr/jcad043>
- Hubmer, J., Krusell, P., & Smith Jr, A. A. (2021). Sources of US wealth inequality: Past, present, and future. *Nber macroeconomics annual*, 35(1), 391-455. <https://doi.org/10.1086/712332>
- Jæger, M. M., & Karlson, K. (2018). Cultural capital and educational inequality: A counterfactual analysis. *Sociological Science*, 5, 775-795. <https://doi.org/10.15195/v5.a33>
- Kalleberg, A. L. (2018). *Precarious Lives: Job Insecurity and Well-Being in Rich Democracies*. Polity Press
- Kim, Y. (2025). The Effect of Education on Democratic Values Under Different Regime Types in Mexico. *Journal of Politics in Latin America*, 17(3), 386-410. <https://doi.org/10.1177/1866802X251344318>
- Kołczyńska, M. (2020). Democratic values, education, and political trust. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(1), 3-26.
- Lee, A., Erdogan, B., Tian, A., Willis, S., & Cao, J. (2021). Perceived overqualification and task performance: Reconciling two opposing pathways. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(1), 80-106. <https://doi.org/10.1111/joop.12323>
- Leuven, E., & Oosterbeek, H. (2011). Overeducation and mismatch in the labor market. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 283-326. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00003-1>
- Luhmann, N. (1999). Die Gesellschaft der Gesellschaft. *Tijdschrift voor Filosofie*, 61(2).
- Mai, Q. D., Song, L., & Donnelly, R. (2023). Precarious employment and well-being: insights from the COVID-19 pandemic. *Work and Occupations*, 50(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/07308884221143063>
- Martuccelli, D. (2007). *Grammaires de l'individu*. Gallimard.
- Mastrantonio, M. (2021). The question of time for Norbert Elias: Challenges of an interdisciplinary concept and approach towards time. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 9(1), 67-76. <https://doi.org/10.31273/eirj.v9i1.840>
- Mauss, M. (1938). Une catégorie de l'esprit humain: la notion de personne celle de " moi". *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 263-281. <https://doi.org/10.2307/2844128>
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77. <https://doi.org/10.1086/226506>
- Moutsios, S. (2013). Imaginary significations and education as a social institution. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(11), 144. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n11p144>
- Montes Ruiz, A. (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa*. Autònoma de Barcelona.

- Prieur, A., Savage, M., & Flemmen, M. P. (2023). Distinctions in the making: A theoretical discussion of youth and cultural capital. *The British Journal of Sociology*, 74(3), 360-375. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.13002>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Belknap Press
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Rama, G. W. (1978, October 16-20). *Educación y democracia* [Ponencia]. Seminario Condiciones sociales de la democracia, San José, Costa Rica. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/34e0fb2e-7bb5-4c2d-87a0-8f8189f368fa/content>
- Ramírez, F., & Boli, J. (1999). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (1.ª ed., pp. 297–312). Editorial Ariel.
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Reimers, F. M. (2023). Education and the challenges for democracy. *Education Policy Analysis Archives*, 31(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8243>
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. Seuil.
- Said, S. (2018). Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28), 141-157. <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.07>
- Sanborn, H., & Thyne, C. L. (2014). Learning democracy: Education and the fall of authoritarian regimes. *British Journal of Political Science*, 44(4), 773–797. <https://doi.org/10.1017/S0007123413000082>
- Selwyn, N. (2019). What’s next for ed-tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>
- Serna, G. R., & Woulfe, R. (2017). Social reproduction and college access: Current evidence, context, and potential alternatives. *Critical Questions in Education*, 8(1), 1-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129434>
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. Norton.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury.
- Stichweh, R. (2007). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. Transcript.
- Tan, C. Y., & Liu, D. (2022). Typology of habitus in education: Findings from a review of qualitative studies. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1411–1435. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09724-4>

- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO.
- United Nations. (2022). *Transforming education: An urgent political imperative for our collective future. Vision statement of Secretary-General*. <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/sg-vision-statement>
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press.
- Weishart, J. E. (2020). Democratizing education rights. *Wm. & Mary Bill Rts. J.*, 29, 1. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3708455>
- Wiedner, J., & Schaeffer, M. (2020). Career trajectories into undereducation. Which skills and resources substitute formal education in the intergenerational transmission of advantage? *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100526. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100526>

PRIUS – Revista de Derecho y Ciencia Política no se hace responsable por las opiniones, enfoques, interpretaciones o conclusiones expresadas en los artículos publicados. El contenido de cada trabajo es de exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras y no refleja necesariamente la posición institucional de la revista ni de la entidad editora.



Cómo citar: Plaza Gómez, N., Obregón, L. J., & Sigcha Rea, I. (2025). Democratización educativa, individuación desvinculada e implicaciones para la estabilidad democrática. *PRIUS: Revista de Derecho y Ciencia Política*, 3(1), 2505.