

## **Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión**

*Sociology of education between centuries. Perspectives, tensions and rearticulations in front of an expanding field*

**Silvia Grinberg**

(CONICET-UNSAM) - sgrinber@unsam.edu.ar

**Luis Porta**

(CONICET-UNMdP) luporta@mdp.edu.ar

### **Resumen**

Este artículo está estructurado en cuatro partes. La primera, presenta las articulaciones y tensiones que emergen a partir del dossier coordinado para la Revista Sudamérica del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, oficiando a modo de presentación del monográfico sobre Sociología de la Educación. La segunda parte reflexiona acerca de la problematización del campo de la Sociología de la Educación por la cuestión de la desigualdad. La tercera, incluye esa cuestión en debates más amplios acerca de la cuestión social (Durkheim; Marx) mientras que, la cuarta parte debate sobre las múltiples conceptualizaciones de la sociología de la educación y presenta líneas actuales en torno a debates sobre los procesos de producción, distribución, transmisión de la cultura y la necesidad de seguir reconceptualizando sobre el campo socioeducativo.

### **Palabras clave:**

Sociología de la educación – desigualdad – cuestión social – cultura – campo socioeducativo

### **Abstract**

This article is structured in four parts. The first one presents the articulations and tensions that emerge from the dossier coordinated for the South America Magazine of the Department of Sociology of the Faculty of Humanities, National University of Mar del Plata, officiating as a presentation of the monograph on Sociology of Education. The second part reflects on the problematization of the field of the Sociology of Education for the question of inequality. The third one includes that question in broader debates about the social question (Durkheim, Marx) while, the fourth part discusses the multiple conceptualizations of the sociology of education and presents current lines around debates about production processes, distribution, transmission of culture and the need to continue reconceptualizing the socio-educational field.

**Keywords:**

Sociology of education – inequality – social issue – culture – socio-educational field

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2018

Fecha de aprobación: 10 de diciembre de 2018

## **Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión**

### **I**

El dossier que presentamos procura instalarse en el territorio de la producción científica del campo de la Sociología de la Educación con el fin de discutir las tramas históricas, políticas, pedagógicas y de la acción concreta que atraviesan el gobierno y la subjetividad de la vida escolar. Algunas de las líneas de preguntas que planteamos a los y las autorxs para dar rienda suelta a esta dinámica estuvieron asociadas a, ¿Cómo son vividos y experimentados los procesos de gobierno? ¿Cómo se encuentra el sujeto con lo sedimentado? ¿Qué líneas se bifurcan, se trazan y/o se rompen en términos de las trayectorias escolares de los sujetos y del sistema? Poner la experiencia del sujeto y su cuerpo en el centro de la escena nos permitirá encontrar distintos espesores, lógicas y contradicciones, luchas emergentes, formas heterogéneas, difusas y yuxtapuestas que aparecen en la vida cotidiana de las prácticas, las instituciones y de las políticas públicas. Entender los múltiples atravesamientos entre la vida barrial y la escolar en conexión con las políticas, resulta indispensable para comprender algunas de las tensiones, posibilidades e imposibilidades que a diario atraviesan la vida escolar. Las marcas de lugar y la configuración territorial importan respecto de cómo las escuelas producen esas marcas y, por el otro, cómo esas marcas territoriales se expresan en la vida escolar.

En la línea propuesta, presentamos nueve posibles entradas a la problematización sobre el campo de la Sociología de la Educación que presentan temas, problemas y dinámicas que hacen a la constitución y consolidación de este complejo campo de investigación y enseñanza.

La primera entrada *Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas y tensiones frente a un campo crítico* es la propuesta de Silvia Grinberg y Luis Porta en esta introducción al dossier. Los autores reflexionamos alrededor de la desigualdad como uno de los ejes centrales de la Sociología de la Educación. Pensarlo entre siglo implica genealogizar aspectos conceptuales y a la vez, ampliar las formas del discurso, la investigación y las prácticas que nos permiten abonar a la construcción de un campo crítico.

La segunda entrada es la traducción del artículo de Deborah Youdell *Biociencia y sociología de la educación: el caso de la educación biosocial*. Este texto se relaciona con los intereses actuales de la Sociología de la Educación centrados en lo que la autora denomina *Corporización y afecto, las posibilidades que ofrecen los estudios conceptuales y los usos de la teoría de recopilación y complejidad para pensar el fenómeno educativo*. En esta línea, el artículo examina el

legado de la biología/sociología y sus riesgos, límites y potencialidades de la investigación biosocial, transdisciplinaria y de desplazamiento.

La tercera entrada la proponen Jordi Collet-Sabé & Joan Carles Martori en *Construyendo puentes con Bernstein: planteamiento y resultados del proyecto de mentoría Enxaneta con alumnos, familias y escuelas contra las desigualdades educativas*. En este artículo se presentan los resultados en un proyecto de apoyo escolar a 154 alumnos de escuelas primarias con bajos resultados académicos y bajo el modelo de Bernstein. En este sentido, los resultados que aparecen en este diseño cuasi experimental, permiten vislumbrar que los niños de este proyecto mejoran significativamente más en las pruebas competenciales (reducción de desigualdades) aunque no, en las notas escolares.

Maura Corcini Lopes en *¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela?*, analiza cómo los profesores interpretan y traducen las políticas educacionales de inclusión en las escuelas. En esta línea de análisis, cruza datos producidos en dos investigaciones: una sobre políticas y prácticas de gobierno de la población con deficiencia y la otra, sobre saberes y prácticas narradas por profesores de escuelas públicas en nueve estados brasileños. La autora percibe dos paradojas: que los alumnos no aprenden, mientras que los sectores sociales y compañeros de la escuela declaran que todos aprenden y pueden desarrollar competencias para el mundo de hoy y, el otro acontece cuando los profesores, de tanto afirmar que no están preparados para incluir, delegan a favor de terceros la función de la escuela con lo cual, terminan cometiendo exclusión.

La quinta entrada es la que propone Carina Kaplan en su artículo denominado *La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación*. La autora reflexiona sobre la naturaleza afectiva del orden social y se plantea interrogantes teórico-empíricos acerca de cómo se estructuran las disposiciones para sentir en los procesos de socialización escolar. Afirma que, las emociones constituyen dimensiones fundantes para la comprensión analítica de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas.

Ana Miranda y Milena Arancibia en *La ambición es autobiográfica: género, espacio y desigualdad social entre jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires* analizan las trayectorias educativas y laborales de jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires durante la última década poniendo foco de atención en las transiciones de los jóvenes de diferente origen social, de la educación al empleo o al trabajo reproductivo, así como en las diferentes trayectorias conducentes a la vida adulta. Siguiendo una estrategia de investigación de corte longitudinal, se presentan resultados de investigación elaborados a

partir de entrevistas biográficas retrospectivas con mujeres de distintos sectores sociales.

La séptima entrada que proponemos es la de Eduardo Langer en *Pasado y presente de la noción de resistencia estudiantil: aportes a la investigación y a la enseñanza de sociología de la educación*. En el artículo describe las particularidades de la noción de resistencia estudiantil en el pasado y en el presente, para pensar los aportes al campo de producción en investigación y de enseñanza. A la vez, se desarrolla la relación entre la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad para el estudio de las prácticas de resistencia.

El artículo de Jonathan Aguirre denominado *Sociología de la educación y políticas de formación docente. El caso de los polos de desarrollo (2000-2010) desde una investigación biográfico-narrativa*, presenta hallazgos preliminares de una investigación doctoral en la cual se indagan las características que asumió el proyecto *Polos de Desarrollo* a partir de las voces territorializadas de los sujetos que intervinieron en los diversos niveles de concreción de dicha política. Desde una mirada sociológica y narrativa aborda el objeto de estudio, no sólo desde el análisis de los documentos oficiales, sino, principalmente, desde las voces de los actores, visibilizando los rostros humanos de quienes construyen, resignifican y traducen las políticas públicas en los contextos de la práctica.

Finalmente, la última entrada es la que propone Julieta Armella quien dialoga con el texto de Franco Bifo Berardi, *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. A partir de la pregunta sobre ¿El fin de qué? El autor afirma: Nada, en rigor, está llegando a su fin. Más bien, señala, se disuelve en el aire y sobrevive bajo una nueva forma, distinta: el proceso de devenir otro. Se trata de la disolución de la moderna concepción de humanidad, de la extinción del hombre y de la mujer humanistas. El eje puesto en la sensibilidad y sensibilidad es el que elige la autora para poner en tensión la idea de mutación colectiva.

En el próximo apartado y, como modo de *nombrar*, tomar posición en el campo, presentamos algunas líneas de debate, de tensión y articulación en torno a una de las categorías centrales del campo de la Sociología de la Educación: la desigualdad.

## II

Karabel y Halsey (1976) en un devenido clásico texto referían a la sociología de la educación como un campo de investigación y formación que se conformaba y crecía al calor de la creación de Institutos y departamentos en el período de la posguerra. Entre otras cuestiones, identificaban los grandes núcleos de debate de esta área en ciernes en torno a la pregunta por la desigualdad social, ofreciendo los

modos diversos y encontrados en que la investigación socio-educativa se debatía y ofrecía respuestas a la cuestión. Ello, en un contexto en que, al calor de la movilidad social ascendente propia del período de la posguerra, las políticas educativas se tensionaban con la creciente diferenciación tanto de los puntos de partida como de llegada de una escolarización que mientras comenzaba a universalizarse empezaba a mostrar los trazos de la desigualdad de la que el sistema educativo hacía de juez y parte. Mientras que por un lado, la educación esta(ba) funcionando como una actividad clave en los procesos de movilidad social ascendente también, o, quizá convenga decir, justamente por eso, funciona(ba) como explicación de la cristalización de posiciones sociales. Años más tarde, Gallart (1986) propondrá la metáfora del trampolín y del paracaídas para explicar, por lo menos, parte de este fenómeno. En tiempos de crecimiento y desarrollo de la economía las credenciales escolares funcionan como trampolín que propicia ese movimiento; en cambio en momentos de contracción esas mismas credenciales contribuyen a frenar o detener la caída. En ese marco, la sociología de la educación ha tenido (y tiene) por lo menos, dos puertas de entrada: cómo la desigualdad social atraviesa e interviene en la educación y, seguidamente, cómo la educación refuerza, revierte o mejor aún, se tensiona en la producción de esa desigualdad.

Así, la problematización sociológica de la educación, ha tenido entre sus ejes la pregunta por la desigualdad no tanto por alguna cuestión propia de una realidad dada, sino porque ella va creciendo como parte de una declarada sociedad de la competencia.

No obstante, ella tiene que distribuir espacios desde premisas igualitarias –no tiene más remedio que suponer que los competidores parten de idénticas premisas- [...] la distinción entre vencedores y perdedores no es testimonio de origen de ninguna distinción esencial, sino sólo una lista de honor que siempre es susceptible de revisión (Sloterdijk, 2002: 94).

Es en ese marco que la pregunta por la desigualdad se vuelve proceso y resultado de una sociedad que decidió vivir en competencia y, por tanto, no le queda otra que explicar la enorme cantidad de injusticias que el hecho en sí de competir trae *per se*. Es en ese punto, que el autor señalará

Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnosla con la obligación de distinguir. Un aprendizaje obligado que no

puede mantenerse al margen de la lección político-antropológica de los hombres modernos; esto es, la de vivir su desigualdad de un modo diferente. Tras la revolución constructivista [...] todas las distinciones que eran objeto de descubrimiento han de ser transformadas en distinciones fabricadas (Sloterdijk, 2002: 89).

Ahora, si ese primer grupo de trabajos se ocuparían de las miradas más sistemáticas en torno a la cuestión de la producción de la desigualdad, la nueva sociología de la educación haría su ingreso para ocuparse de aquello que había quedado fuera de la mirada investigativa: las dinámicas de la vida escolar y sus múltiples tensiones. Ello permitió abrir un conjunto de nuevos interrogantes y conceptualizaciones donde la desigualdad seguiría estando en el centro de la escena del debate pero agregando aquellos matices clave para comprender un fenómeno que, como antaño, involucran las luchas y fisuras de la vida social. Esas miradas harían énfasis en la vida cotidiana de las instituciones y allí de un modo, casi inevitable, la investigación se encontraría con los quiebres y las resistencias (Jackson, 1991; Willis, 1999; Apple y King, 1989; Giroux, 2004).

Aquí, entonces, aparecerían los grandes procesos pero también los más pequeños. Por un lado, luego de la Segunda Guerra Mundial emerge una renovada esperanza sobre la escolaridad por el otro, la inquietud respecto de los procesos de dominación asociados a ella se presentaban como explicaciones inexorables. En este punto, probablemente valga la pena recuperar el tan visitado enunciado de Benjamin respecto de la cultura y sus tensiones. En la tesis VII de su Filosofía de la Historia señala: "No hay documento de cultura que no sea la vez. Y la misma barbarie que los afecta, afecta igualmente el proceso de su documento de su transmisión de mano en mano" (2002: 81). Si la primera frase de esta enunciación ha sido múltiplemente referida, no ha ocurrido lo mismo con la segunda. Si poco queremos escuchar respecto de la barbarie en la cultura mucho menos queremos hacerlo respecto de la tarea de educar. Ahora, no se trata tanto, por lo menos en el caso de la sociología de la educación, de escapar de esa tensión sino de, instalarse en ella.

La pregunta por la cultura y aquello que debe ser objeto de la transmisión e incluso quienes pueden/deben acceder a ella, los mecanismos de selección y logro; quienes son o deben ser los responsables de esos procesos; en la voz de quién está la palabra autorizada, quién puede decir qué enseñar a quién y cuándo, son algunos de los tantos ejes que han atravesado los aportes y problematizaciones que la sociología de la educación ha realizado y aún

lo hace. En otras palabras, la mirada socioeducativa nos ha permitido comprender, parafraseando a Foucault (2000), que la educación nos es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha. Claramente refería al discurso, pero sin duda podemos extender esa apreciación. De hecho, algunas páginas después dirá:

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (1999: 45).

En suma, la muy vasta y extensa investigación en sociología de la educación nos ha dejado enfrentados a aceptar que las luchas no ocurren fuera de su seno, o, como un reflejo de un afuera que la el sistema educacional debe enfrentar, sino que es en y por donde circulan los procesos de selección, distribución y acceso a la cultura. Ello nos deja enfrentados a las prácticas de dominación pero también es donde ocurren los procesos posibles de esa lucha; en otros términos, es a través de la educación que somos dados al mundo de la cultura, de la lengua, de la palabra.

### III

Ahora, si como Karabel y Halsey (1976) han señalado desde mediados del siglo pasado que la sociología de la educación entró en la escena como campo con temas y debates propios, también es cierto que se trata de cuestiones que atravesaron los debates sociales de las incipientes ciencias en el siglo anterior. Los tres autores clásicos de la sociología, tal como Karabel y Halsey (1976) los describen se ocuparon de modos diversos de la cuestión. Es Durkheim quien le dedicó especiales textos e investigaciones. De un modo particular lo hace en el curso *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, que dictara en La Sorbonne entre 1904 y 1905 donde logró no sólo hacer lugar a la problematización de la educación sino que, como Halbwachs (1968) lo señalara, consiguió que la sociología se abriera camino en La Sorbonne. Esta es la entrada de la sociología a la universidad, por vía de la pedagogía. Ese texto, asimismo, adquirió especial valor por diversos motivos: desde ya por su carácter historiográfico de la



escolaridad, pero también porque en su recorrido no dejaba de delinear algunos de los ejes de debate que aún atraviesan a la escolaridad contemporánea: la sociología de la educación como campo de saber e investigación. Es en esa línea, que Ortega (1982) propondrá que Durkheim perfila en ese curso dos grandes objetivos epistemológicos para la sociología de la educación: "Por un lado, la constitución histórica de los sistemas educativos de cuya comprensión se desprenden las causas que lo originaron y los fines que cumplen; por el otro, la forma en que funcionan las sociedades contemporáneas" (8).

Como salida de una sátira, vale poner en relieve una de las motivaciones centrales que habilitaron a que la sociología entrara en las aulas de la universidad a través de esa investigación: la preocupación más general que había en la institución parisina por los procesos de puesta en marcha de una reforma de la educación secundaria en Francia. Aun cuando Durkheim, al mismo tiempo que señala que la crisis de la enseñanza secundaria no había llegado aún a su desenlace, anticipaba que el estado de incertidumbre que generaba la puesta en marcha de la reforma no podría durar indefinidamente. Un poco más de una centuria después, podemos decir que lo que más ha perdurado es ese estado de incertidumbre. Entre las diversas cuestiones que preocupaban a Durkheim respecto de esa reforma, una de ellas radicaba en el encierro que comporta la especialización de cada ciencia. En ese proceso se preguntaría por el hombre de hoy, en tanto la educación debe formar su ideal, a través de la interrogación por el hombre de ayer. Así señalaría: "Puesto que el presente es bastante poca cosa comparado con este largo pasado en el curso del cual nos hemos formado y del cual resultado. Pero no percibimos a este hombre del pasado porque está inveterado en nosotros..." (1981: 37). Así, luego se preguntará ¿Qué es un análisis del presente, puesto que los elementos de que está formado el presente se encuentran en el pasado? Esa interrogación respecto del pasado en el presente, sin duda sigue vigente en el siglo XXI, es dable agregar ¿Qué es un análisis del presente que no incluya la pregunta por el futuro? Si la educación es la institución por excelencia que debe hacer posible el encuentro en el presente de las líneas del pasado y del futuro, luego de 100 años de incertidumbre, la pregunta por el porvenir se vuelve asimismo central. Desde ya no se trata de hacer futurología, sino de incorporar esas líneas en la pregunta por un presente que se vuelve resbaladizo.

Ahora, si la sociología hizo su entrada a la universidad de París, verbigracia el curso de Durkheim la interpelación del status del saber de las ciencias humanas y sociales no sólo no ha cesado sino que se ha revitalizado. Al respecto, cabe recuperar la inquietud Weberiana acerca de la relación entre la posesión del capital, la educación y la cultura. En

la ética protestante discutiendo las razones acerca de la posiciones de los protestantes no sólo debido a la detentación de capital sino también en las posiciones directrices de las empresas, llamaba la atención sobre el *tipo* de educación secundaria a la concurrían sus hijos. Nuevamente, se trata de una parte de ese texto que ha sido muy poco considerada. Como señalaba y también mostraba en una de las tantas notas al pie de página que componen esa enorme investigación, eran los protestantes quienes engrosaban las filas de los estudios técnicos y profesiones, quienes concurrían en un menor porcentaje al *Gymnasien* donde se privilegiaban los estudios humanísticos. En ese muy breve párrafo, Weber siembra algunas claves para una sociología de la educación que hoy no dudaríamos en colocar en el centro de la inquietud sobre el vínculo entre educación y trabajo, pero también en torno de los saberes, su selección y distribución: el currículum o, quizá en el sentido más general, en torno de la cultura y las prácticas asociadas a su transmisión.

Algunos decenios anteriores al curso de Durkheim, Marx expondría su inquietud respecto de la participación del Estado en la educación pública. En su crítica al programa de Gotha señalaría:

*¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser igual para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino? Asistencia escolar obligatoria para todos. Instrucción gratuita.* La primera existe ya, incluso en Alemania; la segunda, en Suiza y en los Estados Unidos, en lo que a las escuelas públicas se refiere... técnicas (teóricas y prácticas) combinadas con las escuelas públicas. Eso de *educación popular a cargo del Estado* es absolutamente inadmisible ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que

se habla de un *Estado futuro*, ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa (33).

Sin duda este texto constituye un punto de partida clave para la discusión en torno del estado y del lugar del estado en la educación, así como respecto de quién educa y el contenido de esa transmisión. Ahora, si Marx cuestiona el papel del Estado en tanto que educador, lo hace claramente poniendo en tensión la pregunta por la igualdad, por las implicancias de esa igualdad en lo que refiere a la educación popular y, seguidamente, respecto de la transferencia de recursos. Marx no podría haber puesto en los términos de los debates propios de la sociología del currículum pero, instala la interrogación respecto de la cultura, quién define sus términos y, más aún, quién es el responsable de su transmisión.

#### IV

Varios decenios más tarde Bowles y Gintis (1983) revolucionaban los debates en sociología de la educación presentando las formas en que la vida escolar se correspondía con la vida laboral. La formación de una parte importante de la población discurría entre normas, hábitos y cumplimiento de órdenes; a ese proceso de formación de los rasgos no cognitivos de la personalidad, de la fuerza de trabajo, lo denominaron *principio de correspondencia*. Por esos mismos años, aunque con un impacto posterior en el campo de la educación Foucault, aunque desde una perspectiva diferente, también refería a la producción de de la fuerza de trabajo. Así, explicaba “[...] el gran panoptismo social cuya función es precisamente la transformación de la vida de los hombres en fuerza productiva” (2000: 137). Ahora, en nuestro presente está claro que ya no vivimos en épocas de capitalismo industrial donde masas de obreros se encuentran frente a la línea de montaje realizando el mismo movimiento corporal por segundo. Esos cuerpos son otros cuerpos. Por lo menos, para una parte de la población, ya no se trata de que “el tiempo de la vida se convierta en tiempo de trabajo, que éste a su vez se transforme en fuerza de trabajo y que la fuerza de trabajo pase a ser fuerza productiva [...]” (2000: 136).

Así, la sociología de la educación ha ensayado múltiples conceptualizaciones. Probablemente este sea uno de sus legados y desafíos. Hacia el final del segundo decenio de esta ya no tan nueva centuria, nos vemos enfrentados a revisar las preguntas que los clásicos de la sociología pusieron sobre la mesa, pero ahora en una escena en la que aquellas instituciones que, como la escuela, componían un juego que, esquemática y globalmente, estaba ligado con la producción de

cuerpos dóciles. Estas instituciones no sólo se han visto enfrentadas a sus propias crisis, sino que la educación en sí se está volviendo cada vez más plataforma clave de la cultura digital.

Vivimos otras épocas, donde esas masas de trabajadores se han convertido en masa marginal, desempleados, piqueteros, excluidos, vulnerables, población en riesgo u otros muchos nombres que reciben o designan a quienes ya no tienen lugar en el mundo del empleo, la industria y, sus cuerpos tomando prestado un término de Butler (2002), constituyen el ejército de los *cuerpos que no importan*. Ni como trabajadores ni como consumidores encuentran lugar; este es probablemente uno de los mayores dilemas de nuestra socialidad.

Los crecientes y cada más globalizados flujos de circulación de las mercancías, de la cultura, de los saberes y poblaciones, así como de las luchas y resistencias, atraviesan de modo diverso la pregunta por aquello que la educación está siendo, a la vez que interpela la imaginación sociológica en un contexto donde el espanto que sintiera Marx por el estado educador, deviene en una no tan lejana escena donde son las empresas 4.0 las que devienen, parafraseando al auto del 18 brumario, la tragedia de la historia.

La sociología de la educación ha dado respuestas, como Karabel y Halsey (1976) bien lo han señalado, a la pregunta por la desigualdad a través de la problematización sobre los múltiples procesos que involucran la selección, distribución y acceso a la cultura. Lo cierto es que, los procesos de la cultura y su transmisión son los ejes de la educación, en y por lo que se lucha, y en esa problematización la mirada socioeducativa ha sido, lo es y sin duda será cada vez más necesaria.

## Referencias Bibliográficas

- Apple, M. y King, N. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En: Gimeno Sacristan, J. y Perez Gomez, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2002). Ensayos (Tomo III). Madrid: Nacional.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). “La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. Reflexiones sobre el principio de correspondencia”, en: Educación y Sociedad, 2, pp 7-23.
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E. (1992). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Madrid: Endymion.
- Foucault, M. (1999). El orden del discurso. Madrid: Tusquets.

- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallart, M. (1986). *Educación, empleo y trabajo en la industria de la construcción de Buenos Aires: un estudio de la capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo*. París: IPE. Informe de Investigación n 57.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris: Puf
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Karabel, J. y Halsey, H. (1976). *La investigación educativa: una revisión e interpretación*. En J. Karabel y H. Halsey (comp.), *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marx, C. (1875/1979). *Crítica del Programa de Gotha*. Madrid: Progreso.
- Ortega, F. (1982). *Presentación a la edición castellana*. En: Durkheim, E.: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia (1904-1905)*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las masas*. Valencia: Pre-textos.
- Willis, P. (1999). *Producción cultural y teorías de la reproducción*. En: Fernandez Enguita, M.: *Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel