

**Aportes de las perspectivas críticas de la Sociología de la Educación
al análisis del poder en el sistema de enseñanza**

***Contributions of the critical perspectives of the sociology of education
to the analysis of power in the education system***

Marcela Leivas

<https://orcid.org/0000-0001-6379-7895>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Programa de Investigación y Estudio sobre Política y Sociedad (PROIEPS), Tandil, Buenos Aires, Argentina.

leivasm@fch.unicen.edu.ar

Resumen

El presente ensayo, establece una serie de “paradas” sobre los aportes del campo disciplinar de la Sociología de la Educación en sus perspectivas críticas al análisis del Poder en el sistema de enseñanza. Para ello, realiza un recorrido sintético por los aspectos más destacados, en relación a dicho análisis, de tres de los enfoques más importantes del campo: los referenciados en las perspectivas marxistas, neomarxistas y posestructuralistas. Al final, se reflexiona sobre la potencialidad de estas perspectivas para responder a dos preguntas: ¿por qué en nuestras sociedades el despojo, la opresión y la explotación no son procesos obvios? y ¿cuál es el lugar que el sistema de enseñanza en este proceso de ocultamiento?

Palabras clave: Poder, Sociología de la Educación, Perspectivas Críticas.

Abstract

This essay establishes a series of "stops" on the contributions of the disciplinary field of Sociology of Education in its critical perspectives on the analysis of Power in the education system. To do this, it makes a synthetic journey through the most outstanding aspects, in relation to said analysis, of three of the most important approaches in the field: those referenced in the Marxist, neo-Marxist and post-structuralist perspectives. In the end, we reflect on the potential of these perspectives to answer two questions: why in our societies dispossession, oppression and exploitation are not obvious processes? and what is the place that the education system has in this concealment process?

Keywords: Power, Sociology of Education, Critical Perspectives.

Recibido: 28/02/2021

Enviado a árbitros: 29/02/2021

Aprobado: 05/06/2021

“No constituye un accidente histórico que estas relaciones internacionales sean creadas y toleradas entre un *centro* arrogante y una *periferia* que – cuando llega a ser vista- es considerada por los del *centro* como si estuviera habitada por personas descartables. ¿Por qué esto no es obvio?” (Apple, 2003, p. 51-52)

Introducción

Las perspectivas críticas del campo de la Sociología de la Educación, tienen cómo preocupación central al Poder (Apple, 1912). Este, es quizás el problema que estimula y ha estimulado sus más profundas contribuciones al campo de las Ciencias Sociales. Fundamentalmente, porque a partir de esta categoría, la disciplina ha logrado desnaturalizar la apariencia con que se presentan las contradicciones inherentes del sistema de enseñanza, institución estratégica del capitalismo, entre ellas, la opresión o la alienación de la conciencia (Mc Laren, 2012).

Interesa aquí dar pistas sobre cómo responder, desde dichas perspectivas, las siguientes cuestiones: ¿Cómo, el Sistema Educativo contribuye a sostener las contradicciones inherentes capitalismo? ¿Por qué en nuestras sociedades, el despojo, la opresión y la explotación no son procesos obvios, sino ocultos? y ¿Cuál es el lugar que el sistema de enseñanza en este proceso?

La respuesta, parafraseando a Durkheim (1974), será una y múltiple. Una, porque los “paradigmas críticos” coinciden en afirmar que el proceso de industrialización capitalista forja sofisticadas relaciones de poder para sostener la explotación que le es inherente, entre ellas, la configuración por parte del Estado del sistema educativo moderno; y múltiple, porque tal como se verá a continuación, según el paradigma y, dentro de él, el enfoque que se analice, la explicación sobre cómo acontece este fenómeno será diferente (Kaplan y otros, 2023).

El desarrollo de este trabajo propone una hoja de ruta con tres (3) paradas que causalmente representan tres (3) momentos claves del campo disciplinar.

La primera, comprende las décadas de 1960 y 1970, momento dónde, posicionados fundamentalmente en el pensamiento marxista, las producciones han encontrado en el sistema educativo un objeto de estudio estratégico para el análisis de las relaciones de Poder; la segunda, recupera producciones neomarxistas, que entre las décadas de 1970 y 1980 reconocen el protagonismo del actor social en la construcción de la realidad escolar, permitiendo identificar relaciones de poder en la interacción áulica, la construcción del curriculum y las prácticas de “hegemonía” y “contrahegemonía” que se suceden dentro de la escuela; y finalmente, la tercera, considera los aportes realizados por la producción académica Argentina a comienzos del Siglo XXI, que alejándose de los postulados marxistas recupera la perspectiva foucaultiana del Poder, habilitando una lectura de las prácticas escolares como productoras de subjetividades y resistencias. Finalmente, en las conclusiones se busca dar un cierre a lo desarrollado a lo largo del ensayo sintetizando los aportes de cada parada al estudio del Poder en el espacio escolar.

Desarrollo

Primera parada: décadas de 1960 y 1970

En estas décadas, el campo de la Sociología de la Educación (en adelante SdeE) asocia el Poder a la ideología y a los sistemas de clasificación que operan en el sistema de enseñanza. Recupera para ello algunos de los núcleos centrales de la perspectiva marxista. Entre ellos, que en la sociedad capitalista la realidad es una negación de sí misma. Pues, el capitalismo resiste a su propia autodestrucción, aun cuando su autoridad ha quedado destrozada por completo (Frazer, 2019).

El trabajo, “actividad existencial”, consciente, libre y creativa, un medio para la verdadera autorealización de todas las potencialidades humanas (Marcuse, 1998, p. 272), se configura en una relación de negación, de “alienación total” (p. 268), produciendo una “relación falsa” entre

“la conciencia y la existencia social” (p. 269). El Poder, es decir “el dominio político exclusivo en el Estado representativo moderno” (Marx y Engels, 2008, p. 28), permite a la burguesía legitimar esta “relación falsa” de la realidad a partir de universalizar su sentido, es decir, presentarla como de interés común, vinculando las potencialidades humanas al honor, lealtad, civilidad, etc. (Marcuse, 1998), para lo cual la escuela pública es un instrumento fundamental.

A fines de la década del 1960, el sistema educativo se convierte en un objeto de estudio fundamental para las perspectivas críticas del campo de la SdeE. A continuación, se presentan dos líneas de indagación representativas de este movimiento: una que relaciona el Poder con el Aparato del Estado, y otra que asocia el Poder con la consagración de los privilegios de clase.

1.2 El Poder desde el Aparato Ideológico del Estado

Será Luis Althusser, en 1968, quien desde Francia a partir de la publicación de su obra: “Ideología y Aparatos Ideológico de Estado”, polemice sobre la ideología como un sistema de relaciones lleno de significados que estructuran el inconsciente del estudiante (Slavoj, 2003). Según él, desde el “punto de vista de la reproducción”, lo que considera un aporte a lo que “los clásicos han planteado, pero no han sistematizado (...) la teoría marxista del Estado” (Althusser, 2002, p. 114).

Según él, el Poder se detenta a partir de los “aparatos de Estado”. El sistema educativo se constituye como el Aparato Ideológico de Estado que “ha quedado en una posición dominante” (p. 123-124), pues su contribución a la reproducción de las condiciones de producción “mediante el aprendizaje de saberes prácticos durante la inculcación masiva de la ideología dominante” (p. 127), es estratégica. Específicamente, en la escuela se aprenden técnicas y conocimientos, pero también se aprenden “reglas”, usos habituales y correctos, sobre la división técnico-social del trabajo, es decir, sobre el sometimiento práctico de la ideología dominante, que finalmente se

vuelve “una nueva realidad” (p. 107). En 1975, también desde Francia, Christian Baudelot y Roger Establet, publican “La escuela capitalista”. Allí, plantean que la escuela aparenta ser “única y unificadora” (Boudelot y Establet, 1986, p. 13), pero lejos de ello, en realidad está compuesta por “redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí” (p. 21). Coincidiendo con Althusser (2002) en que “la ideología no existe por fuera de las prácticas en las cuales se realiza” (p. 242), encontrarán en la “alfabetización” que se practica en el sistema escolar, el “instrumento de la división y de la dominación ideológica” (p. 195), permitiendo generar hipótesis sobre cómo el idioma impuesto implica para el obrero la represión de la “expresión espontánea de su mundo y de su vida” (p. 215). En un aporte reciente, Boudelot junto con Francois Leclercq (2008), plantean que el sistema de enseñanza tiende a “hacer que sus alumnos adopten determinados comportamientos, creencias y valores acordes a las normas del trabajo de empresa, siguiendo el principio de correspondencia” (p. 99)

Un año después, en 1976, pero desde Estados Unidos, Samuel Bowles y Herbert Gintis escribirán “La Instrucción Escolar en la América capitalista. La Reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica”. En un contexto de reformas educativas, que según los autores dicen ser progresistas pero que en realidad no lo son, la educación pasó a ser la “nueva frontera”, “la nueva ideología de la oportunidad” (Bowles y Gintis, 1986, p. 13). Los autores citados, recuperando a Karl Marx, fundamentan la existencia de un “principio de correspondencia” entre “la instrucción escolar y las relaciones sociales de la producción” (p. 176). Este principio, se vuelve relevante para “reproducir” y “organizar” “una conciencia lo suficientemente dócil y fragmentada como para excluir la posibilidad de que se una para conformar su propia existencia material” (p. 175).

1.3 El poder como consagración de privilegios

Recuperando al pensamiento marxista, pero reconociendo el valor de las tradiciones durkheimianas y weberianas (Bourdieu et al., 2002) Pierre Bourdieu en 1964 y 1970, desde Francia y junto con Jean – Claude Passeron, presentan sus primeros aportes al campo de la SdeE. Entre ellos, el vínculo del Poder con la producción de sistemas simbólicos de clasificación.

En la publicación de “Los Herederos. Los estudiantes y la cultura”, indican que el sistema educativo transforma “el privilegio social en don o en mérito individual” (Bourdieu y Passeron, 2013, p. 45). Consideran, que el espacio escolar se regula a partir de una “ideología del don” (p. 30-31), y lo hace de la manera “más brutal” (p. 35), pues para los hijos de trabajadores “la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación” (p. 39).

El engaño y la negación, operan cuando “el éxito de algunos de superar sus desventajas culturales suele hacer olvidar que ese logro no se debe más que a aptitudes particulares y a ciertas peculiaridades de su medio familiar” (p. 40). Alertan allí, sobre el hecho de que la eficacia de esta ideología es tal “que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio en don o mérito” (p. 35).

Seis años después, en “La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza”, proponen “una taquigrafía de sistemas de relaciones lógicas” (Bourdieu y Passeron, 1998, p. 41), el Poder queda expresado en una “acción pedagógica” que sostiene relaciones de violencia simbólica, “en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 46). Ella tiene como “condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (p. 52). Es a través del “trabajo pedagógico” que se asegura la “transferibilidad formal del habitus” (p. 88), capaz de subordinar

“el dominio práctico al dominio simbólico de las prácticas” (p. 90). El habitus, “produce e inculca en y por su mismo ejercicio ideologías que tienden a justificar la petición de principio que constituye la condición de su ejercicio” (p. 93), es decir, ideologías del don.

Investigaciones recientes, dan cuenta de la vigencia de estas reflexiones en el espacio escolar. Entre ellas, la de Carina V. Kaplan (2008) donde indica “que existen parámetros de clasificación/normalización que regulan la vida y las prácticas sociales, y por consiguiente, la subjetivación” (p. 237)

Segunda parada: fines de las décadas 1970 y 1980

En esta segunda parada se recuperan dos (2) enfoques de la SdeE: la Sociología del Currículum y la Sociología de la Resistencia. Ambos, recuperan la concepción del Poder desde las propuestas neomarxistas (Cortes Castillo, 2019), lo cual supone integrar a los aportes marxistas del campo, más vinculados a las concepciones estructuralistas, la capacidad de agencia de la comunidad educativa, la cual puede construir las dinámicas áulicas e incluso resistirlas. Aquí, comienza a pensarse en un Poder que no se ejerce de arriba hacia abajo, es decir como dominación, sino que se construye entre la interacción de las estructuras sociales y quienes forman parte del escenario escolar. Al respecto, Paul Willis (2008) considera que, “en las escuelas podemos ver una forma de contundente de negociación, culturalmente mediada, (a veces conflictiva) existente entre jóvenes incomprendidos y a veces incomprendidos adultos, sobre el significado y los efectos de la modernidad” (p. 63).

2.1 El Poder en el currículum escolar

El interés por entender desde la SdeE el conocimiento escolar, habrá de derivar a fines de los años 1970, en Norteamérica, en una Sociología del Currículum que terminará de consolidar el cambio de perspectiva inaugurado por el enfoque interpretativo y la denominada nueva

sociología de la educación. Vinculando las relaciones de Poder a la interacción escolar, específicamente, a la construcción de contenidos curriculares en el aula, esta perspectiva reconoce la influencia interpretativa que devuelve al actor social su protagonismo. Desde una perspectiva neomarxista, considera que las producciones de la década de 1960 y 1970 adolecen de un relativismo extremo por no considerar al actor social como protagonista de lo que sucede en el sistema de enseñanza. Ellas, reinscriben el aporte de la SdeE en la dinámica de dominación de clase, género y raza (Roovers, 2016).

Una producción representativa de esta perspectiva es “¿Qué enseñan las escuelas?” de 1977, escrita desde Estados Unidos por Michael Apple y de Nancy King para la compilación “La enseñanza: su teoría y su práctica” a cargo de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. Allí, se considera que el campo del curriculum ha sido dominado por una perspectiva “tecnológica” (Apple y King, 1989, p. 38), la cual no ha tenido en cuenta que el problema de la construcción de conocimiento en el aula es “esencialmente de ideología” (p. 38).

Desde esta perspectiva, se considera que “las preguntas acerca de los significados en las instituciones sociales tienden a convertirse en problemas de control” (p. 39). Para ellas, aquello que está oculto, es lo que puede ayudar al campo de la SdeE a descubrir las relaciones de Poder, develando la histórica relación que entablan el conocimiento que se produce en las escuelas y el contexto social en que se produce esta dinámica escolar. El Poder es una “función latente”, que permite de manera oculta seleccionar y generar cualidades personales y significados que normativizan las prácticas sociales.

Perspectiva que será cuestionada por el Realismo Social, que considerará a las derivaciones epistemológicas de la Nueva Sociología de la Educación, “incapaz de proporcionar herramientas

para evaluar qué tipo de conocimiento es más poderoso que otros y, por lo tanto, discernir qué contenido debería prefigurar en el currículo escolar” (Güémez Graniel, 2020, p. 163).

2.2 El poder puede ser resistido

Al hacerse visibles los límites analíticos que supone la asociación entre Poder y “dominación”, las perspectivas críticas de la SdeE, específicamente las llamadas “Teorías de la Resistencia” (Bonal, 1998; Hirsch, D y Rio V., 2015), recuperan la categoría de “hegemonía” (Gramsci, 1967, Fraser, 2019). Entendida como “una formación social y cultural que para ser efectiva debe ampliarse, incluir, formar y ser formada a partir de la experiencia vivida” (Williams, 2000: 133), por lo cual es siempre dominante, pero “jamás lo es de un modo total o exclusivo” (p. 135), porque está en diálogo dialéctico con la “contrahegemonía” o “hegemonía alternativa”.

Las Teorías de la Resistencia, al incorporar la noción de hegemonía-contrahegemonía logran que el campo de la SdeE encuentre los argumentos interpretativos para conocer “la lucha y oposición que genera elementos de posibilidad y cambio educativo” (Bonal, 1998, p. 142).

Un trabajo consagrado entre estas teorías fue el de Paul Willis, “Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”, publicado en 1977 en Inglaterra. Allí, el autor revela la “significación de la propia institución escolar como espacio de producción y desarrollo de subculturas juveniles” (Willis, 2008, p. 143). La obra, comienza con la pregunta que busca responder la investigación del autor, ¿en cuánto los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera porque ellos mismos lo consienten? Ya la misma pregunta está indicando, que en el proceso de “dominación” existente hay participación de estudiantes, pues “no hay una coerción física evidente y si, en cambio, un cierto grado de autonomía de la voluntad” (p. 11).

En su trabajo él observa que existe una “contracultura” que se manifiesta en “la producción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión de aplicarla al trabajo manual” (p. 14). De alguna manera, existe un diálogo cultural donde “los grupos de jóvenes de clase obrera participan en su propia condena” (p. 14). Habita allí, la tragedia y la contradicción.

Otro trabajo representativo, es el de Michael Apple, “Educación y poder”, publicado en 1987 en Estados Unidos. Allí, plantea que “la creación del tipo de hegemonía ideológica originada por la creciente introducción del control técnico no está establecida naturalmente. Es algo que se gana y se pierde en conflictos y luchas concretas” (Apple, 1987, p. 167). Esta afirmación habilita a las y los estudiantes y profesores a que pueden encontrar formas creativas de participar en los sistemas de enseñanza.

Pues, la ideología no se forma a través de la simple imposición, sino que “se produce por medio de actores concretos, y disimulado por experiencias que pueden resistir, alterar o mediar estos mensajes sociales” (p. 170). La tarea, en todo caso, será encontrar las contradicciones, para dar vida a resistencias más o menos organizadas que tendrán repercusión. Aún frente a la hábil integración por parte de la derecha de sus concepciones del mundo, el terreno escolar también ofrece “muchas oportunidades” para ser resistido.

1. Tercera parada, inicio del siglo XXI los aportes al campo desde Argentina

La producción del campo de la SdeE Argentina que interesa recuperar aquí, es la llamada posestructuralista, la cual retoma los aportes foucaultianos para el análisis de la realidad educativa (Grinberg, 2008), alejándose de los postulados marxistas.

Aquí el Poder es vinculado a la creación de subjetividad, no desde su negatividad sino desde su potencialidad (Langer, 2011). Las prácticas escolares expresan contraconductas, es

decir, necesarios puntos de insubordinación, de resistencias, manifestando “rebeliones específicas de conducta” (Foucault, 2006).

Según Eduardo Langer (2011) las resistencias en los dispositivos pedagógicos suponen un “conjunto de prácticas que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder” (p. 1). Estas resistencias, expresan una experiencia social de confrontación abierta con las estructuras de autoridad que cuestionan las formas de racionalidad existentes. Las prácticas de resistencia se expresan a través de acciones que involucran diferentes estrategias, por ejemplo, se crean lenguajes, códigos y cultura mediante el humor, la ironía y la risa (Langer, 2017) abriendo múltiples posibilidades de repensar la interacción en, por ejemplo, la escuela secundaria (Langer, 2011).

Así, el aporte de esta perspectiva es considerar la práctica escolar como inherentemente creadora de relaciones de Poder. Dado que ella tiene la potencia para que todas las personas intervinientes, produzcan significados y subjetividades que impacten en la cotidianidad escolar.

Conclusiones

Hasta aquí, se han expresado a grandes rasgos tres de las perspectivas críticas que conforman el amplio campo de la SdeE, y que recuperan la concepción del Poder como eje de interpretación de las relaciones sociales que suceden en el sistema de enseñanza.

Ya sea, centradas en las concepciones marxistas, en las perspectivas neomarxistas, o en el posestructuralismo, las tres miradas realizan sustanciales aportes para interpretar las relaciones de Poder que permiten interpretar ¿cómo el Sistema Educativo contribuye a sostener las contradicciones inherentes del proceso de industrialización capitalista?

Aunque no se han abordado en profundidad en este ensayo, en todos los casos, los desarrollos teóricos presentados han dado entidad a la disciplina, verificando su potencialidad para interpretar cómo opera el Poder en el espacio escolar, acercando respuestas sobre ¿por qué en nuestras sociedades el despojo, la opresión y la explotación no son procesos obvios, sino ocultos? y ¿cuál es el lugar que el sistema de enseñanza en este proceso?

En la primera parada, este proceso se interpreta desde la concepción de ideología que, con un fuerte componente práctico, permite la configuración de una “falsa conciencia”, de ilusiones, hasta la creación de una ideología propia del sistema de enseñanza como la “ideología del don”. Por su parte, la segunda parada complejiza la interpretación y coloca la relación hegemonía-contrahegemonía como constitutiva de dicho proceso de invisibilización, dando entidad en él al propio actor social. Finalmente, la tercera parada habilita un análisis centrado en la creación de subjetividades, de contraconductas, donde el Poder no se vincula a las estructuras sociales sino a la práctica escolar que conforma y recrea diferentes subjetividades y resistencias.

Se concluye, que las tres deberán ser tenidas en cuenta por el investigador, si quiere establecer una respuesta a estas preguntas desde las perspectivas críticas de la SdeE, dada la complejidad que el problema supone.

Finalmente, se espera con este ensayo haber aportado una sistematización sobre cómo los estudios del Poder permiten interpretar las relaciones sociales que se suceden en el sistema de enseñanza.

Referencias

Althusser, L. (2002) *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI Editores.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Editorial Paidós.

Apple, M. (2003). *Educación, Identidad y Papas Fritas Baratas*. Reflexiones Pedagógicas, Reflexiones pedagógicas, N° 20, 47-55. Recuperado el día, 31 de septiembre del 2022.

URL:

http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf.

Apple, M. (1912). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. La pampa: Universidad Nacional de La Pampa y Miño y Dávila.

Apple, M. y King N. R. (1989). *¿Qué enseñan las escuelas? La enseñanza, su teoría y su práctica*. En, Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Madrid: Akal.

Baudelot, C. y Establet, R. (1986). *La Escuela Capitalista*. México: Siglo XXI Editores.

Boudelot, C y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Esmalte.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu P. y Passeron J. C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. México: Fontamara.

Bourdieu P. y Passeron J. C. (2013). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.

Bowles, S. y Gintis, H. (1986) *La Instrucción Escolar en la América capitalista. La Reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica*. México: Siglo XXI Editores.

Cortes Castillo, D. E. (2019). Neo marxismo y revolución cultural. Utopía y Praxis Latinoamericana, 24, (3), p. 149-166. Venezuela: Universidad Nacional de Zulia.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/279/27961483010/html/>.

Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Argentina, Schapire Editor.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N. (2019). *Contrahegemonía ya. Por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1967). *Cuestiones preliminares de filosofía*. En: Gramsci A. *La formación de los intelectuales*. México: Grijabo.

Grinberg, S. M. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Güémez Graniel, Braulio. (2020). *La crítica del realismo social a la nueva sociología de la educación y su diálogo con la sociología de la ciencia. Aportaciones para entender el conocimiento en clave sociológica*. Perfiles educativos. 42 (167), p. 160-177.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59160>.

Hirsch, D. y Rio, V. (2015). *Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista*. Foro de Educación, 13 (18)
<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/320>.

Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Kaplan, C. V., Bracchi C. C., Gabbai M. I., Nobile M., Peón J. (2023). *La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el*

-
- marco de las teorías del consenso y del conflicto*. Revista de Educación 14, N° 28, pp 17-35. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Langer, E. (2011). *Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI*. Ponencia presentada en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 8, 9 y 10 de agosto del 2011.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia*. Argentina: Ediciones El Gato Gris.
- Marcuse, H. (1998). *Razón y revolución*. Barcelona: Atalaya.
- Marx, K. y Engels, F. (2008). *El manifiesto comunista*. Buenos Aires: Herramienta.
- Roovers, A. (2016). *La Sociología del Curriculum*. Ficha de cátedra N° 6/2016. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Sin publicar.
- Slavoj, Z. (2003). *Ideología, un mapa de la cuestión*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. España: Península.
- Wacquant, L. (2005). *Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. Una invitación a la sociología reflexiva*. En, Bourdieu P. y Wacquant L. México: Siglo XXI Editoriales.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera, consiguen trabajo de clase obrera*. España: Akal.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica el consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (3). p. 43-66. España.

Marcela Leivas:

Investigadora asistente del CONICET. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Profesora Ayudante en las Cátedras de Sociología de la Educación I y II de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA.