

PANORAMA DE LAS TEORÍAS ACTUALES SOBRE LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN

Francesc Jesús Hernández*
José Beltrán**

RESUMEN

Desde la perspectiva sociológica, el panorama de las teorías actuales sobre la relación del sistema social y el sistema educativo presenta tres capítulos claros, tres conjuntos teóricos que mantienen relaciones entre sí. En este artículo describiremos sucintamente estos capítulos, ofreciendo referencias de las escuelas teóricas más destacadas, siempre a nuestro juicio, y de los libros e investigaciones más notables. Las referencias bibliográficas se reducen a aquellas obras que resultan emblemáticas de las corrientes teóricas descritas.

Palabras clave: Sociedad. Educación. Desigualdades Sociales.

1 LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Un primer capítulo de teorías sobre la relación de los sistemas sociales y educativos intentan explicar cómo éstos reproducen las desigualdades sociales (fundamentalmente de clase, de género y de etnia), a pesar de que los sujetos participantes, y más en concreto los y las docentes, no tienen voluntad expresa de hacerlo. En los años 60 del siglo pasado ya se disponía de evidencias estadísticas suficientes para acreditar que, en la escuela, el estudiantado procedente de las clases superiores obtenía mejores rendimientos. También de manera indefectible, los varones seguían trayectorias más ventajosas o asumían posiciones más prestigiosas y se privilegiaba a los grupos étnicos que están mejor situados socialmente. Pero, ¿cómo es ello posible si no podemos suponer que los docentes efectúen conscientemente una acción discriminatoria? A continuación se exponen las respuestas de los tres conjuntos teóricos, a saber, la Nueva Sociología de la Educación, la crítica institucional y las teorías que giran en torno a la comprensión del habitus.

1.1 LAS CORRIENTES DE LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Se debe a Basil Bernstein una respuesta pionera a la cuestión enunciada. Bernstein consideró que alguna cosa tendría que acaecer dentro del aula que explicara la reproducción

* Professor del Departament de Sociologia i Antropologia Social, adscrit a la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València. E-mail: francesc.j.hernandez@uv.es

** Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de València. E-mail: jose.beltran@uv.es

involuntaria de las desigualdades. Sus experiencias le llevaron a identificar la causa en los intercambios lingüísticos entre el profesorado y el alumnado. Se evaluarían de manera ventajosa aquellos niños y niñas que dispusieran de un código lingüístico “elaborado”, propio de las clases superiores y también del profesorado, y se relegarían los códigos “restringidos” de las clases bajas. Con el paso del tiempo, Bernstein advirtió que la relación entre códigos (lingüísticos), clases (sociales) y control (educativo) no era tan sencilla como avanzó en sus primeras formulaciones. De sus primeros artículos, en los que el carácter elaborado o restringido de un código lingüístico se evaluaba léxicamente (número de palabras), Bernstein fue evolucionando hacia formulaciones semánticas (número de significados), pragmáticas (lo que se hace con el lenguaje) y otras más complejas (cf. Bernstein 1971/1990). Sin embargo, no encontramos en Bernstein una metodología definitiva.

Fue Paul Willis el que vino a resolver el déficit metodológico de Bernstein. Siguiendo el método etnográfico, que ya había sido aplicado por Philip W. Jackson (1968), Willis consideró que la relación de enseñanza está mediatizada por unos dispositivos, que él denomina “culturas”, que prefiguran el porvenir de clase de los estudiantes. Los y las estudiantes de clase obrera se comportan en el aula según su “cultura” (es decir, formando “tribus”, diríamos ahora), y así, por ejemplo, determinados alumnos o alumnas rechazan las propuestas del profesorado o son hostiles con el alumnado aventajado, lo que les predispone a su integración en la clase obrera. Naturalmente, la descripción etnográfica de “culturas” se puede perfeccionar. No sólo encontramos las culturas del alumnado obrero y del alumnado aventajado, también podemos describir la cultura del “mantenimiento”, es decir, el estudiantado que se conforma con ir pasando de curso, la del estudiantado que se opone a las propuestas del profesorado, aunque no tiene un comportamiento violento o machista, etc. Además, estas “culturas” parecen más propias de niños que de niñas. Estas habrían desarrollado variantes específicas que también se han investigado.

Además de la descripción de “culturas”, en el ámbito de la llamada Nueva Sociología de la Educación se han publicado estudios con otras dos orientaciones. Un primer grupo se inspira en la sociología de A. V. Cicourel y se centra en el análisis de las interacciones que acaecen en el sistema educativo. En este grupo, que podríamos denominar “interaccionista”, encontramos las aportaciones clásicas de Peter Woods (1983) y Robert G. Burgess (1986), y más recientemente, entre otros autores y autoras, las de Stephen J. Ball (ed. 2000). Un segundo grupo, profundiza en los conflictos y resistencias que se producen dentro de la escuela. Este grupo ha sido particularmente fértil a la hora de analizar los efectos de las

políticas neoliberales en el sistema educativo. Puede verse, por ejemplo, la obra de Geoff Whitty (1985). También podríamos incluir en el grupo de las teorías de la resistencia los escritos de Henry Giroux o Michael Apple, aunque éstos se han decantado progresivamente a una posición preceptivista, alejada de la sociología: no pretenden describir lo que acaece, sino explicar qué tendría que hacer un “buen” profesorado, por lo que sus textos ya carecen de interés para el análisis sociológico.

1.2 LA CRÍTICA INSTITUCIONAL

Un segundo tipo de análisis sociológico que explicaría por qué, a pesar de la buena voluntad de los y las docentes, el efecto de los sistemas educativos sería la reproducción de las desigualdades sociales, se centra no en los intercambios lingüísticos o simbólicos que acaecen en el aula, sino más bien en el carácter institucional de la escuela. Al igual que otras instituciones totales, como hospitales, cuarteles o prisiones, la escuela tiene la capacidad de domesticar a los individuos y ordenar su futuro de un modo imperceptible. Los escritos de Michel Foucault han explorado minuciosamente cómo se produce esa domesticación. La principal dificultad radica en que esa exploración tiene que comenzar cuestionando la propia forma de la ciencia, porque los saberes también están implicados en la domesticación. Por ello, Foucault dedicará sus primeras obras al estudio de la constitución de los saberes y sus relaciones (véase, por ejemplo, Foucault 1969). Describe a continuación la implicación entre saberes y poderes, por ejemplo, en el caso del saber penitenciario y el nacimiento de la prisión (Foucault 1975). Por último, analiza cómo los saberes y los poderes representan tecnologías que constituyen a los sujetos (Foucault 2001).

Los escritos de Foucault evidencian la contradicción entre individuo e institución, un asunto que ya había sido comentado en las obras de otros autores, como Ivan Illich, Cornelius Castoriadis y Hans Joas, autores que reaparecen potentemente en el panorama intelectual actual. Desde esta perspectiva, opuesta al funcionalismo clásico, las instituciones llevan a cabo lo contrario de lo que proclaman. Por ello, una buena continuación de esta orientación la encontramos en la obra de Jean-Claude Michéa sobre la enseñanza de la ignorancia (Michéa 1999). La escuela promete enseñar, pero se convierte en una especie de parque de atracciones donde la mayoría del alumnado pierde el tiempo.

1.3 LA COMPRENSIÓN DEL HABITUS

Un tercer tipo de análisis sobre cómo se produce la reproducción de las relaciones desiguales parte de los escritos de Pierre Bourdieu. En líneas generales, coincidiría con la Nueva Sociología de la Educación en destacar la importancia de los sistemas simbólicos y con la crítica institucional en buscar mecanismos estructurales de reproducción de las jerarquías sociales. Como en el caso de Foucault, es posible incluso distinguir diversas etapas o aproximaciones en los escritos de Bourdieu. En *La reproducción*, obra que precisamente da nombre al asunto que nos ocupa, Bourdieu y Jean-Claude Passeron introdujeron la noción de “arbitrario cultural” para definir la acción pedagógica (Bourdieu; Passeron 1970). Esto apunta, en realidad, a dos teorías. Por un lado, el arbitrario cultural se puede entender como un dispositivo impuesto (fruto de un “arbitrio”, de la autoridad del docente), pero, digámoslo así, inocuo. La condición para que el sistema educativo reproduzca las relaciones sociales desiguales es precisamente que no introduzca ningún criterio que pueda alterarlas, que en definitiva no consagre un criterio meritocrático, lo que sólo puede acaecer si no establece ningún criterio. François Dubet y sus colaboradores han documentado cómo la escuela francesa, que se suponía inspirada, siguiendo los valores republicanos, en el principio de valoración del mérito, no procede realmente de ese modo.

Además de aquella teoría, Bourdieu se opuso a la explicación marxista, añadiendo al capital económico como mecanismo de reproducción, el capital social y el capital cultural. Los tres estarían regulados por el capital simbólico. La disposición de más o menos estos capitales ubica a los individuos en un espacio social determinado, cuyas reglas interiorizan en estilos de vida, disposiciones permanentes que Bourdieu denomina “habitus” (Bourdieu 1979). Los estudios de Bourdieu muestran las reglas de diversos campos sociales (como el universitario, los medios de comunicación, etc.) y los procesos, que en ellos se dan, de violencia simbólica, aquella que genera la dominación más sutil, la que no se percibe como tal. En una de sus grandes últimas obras, *La miseria del mundo* (Bourdieu ed., 1993), el sociólogo francés parece sugerir una revisión de su teoría de los capitales en la medida en que sus nociones contrarias quedan unificadas en un amplio concepto de “miseria”.

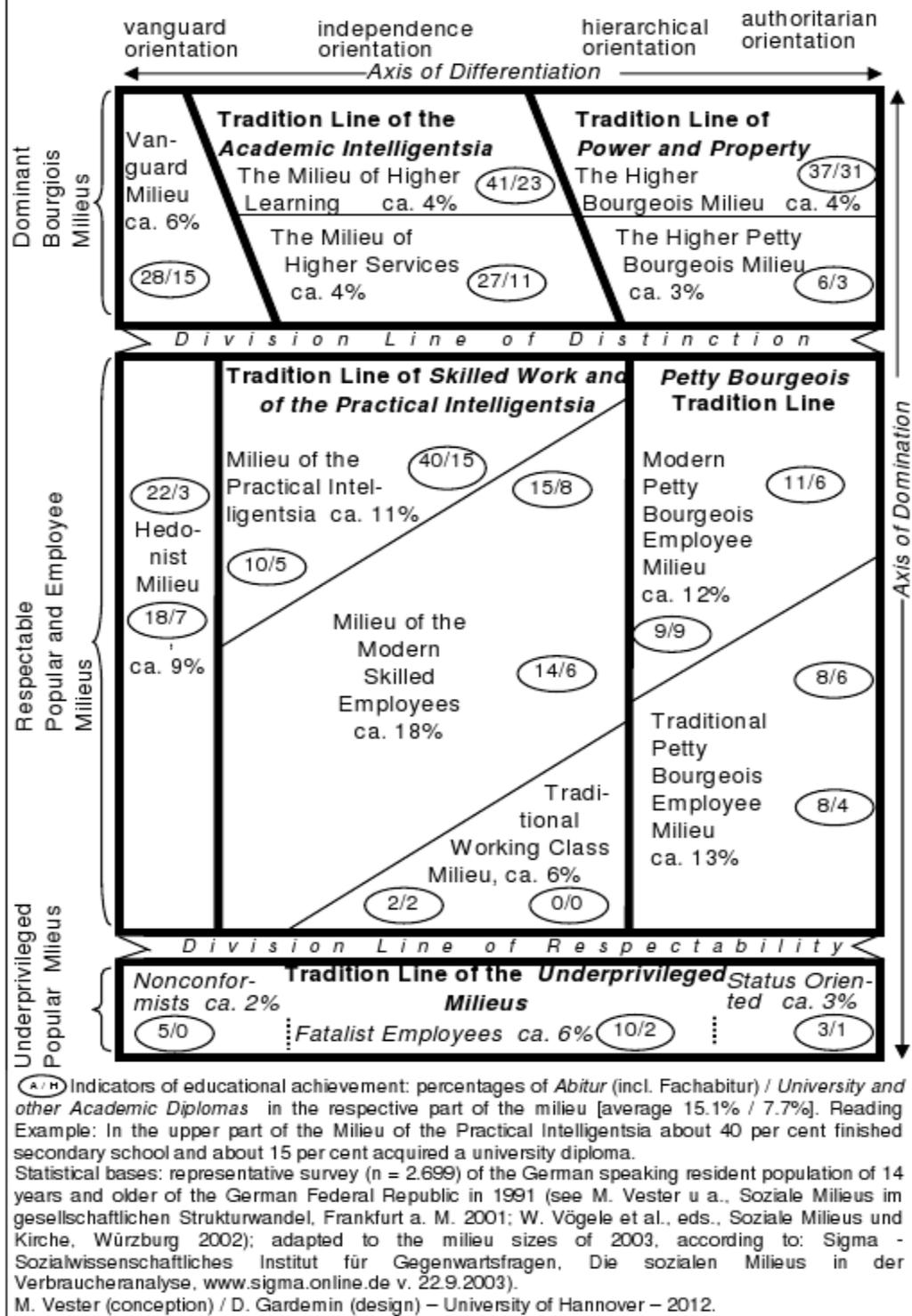
Siguiendo la obra de Bourdieu encontramos varias aportaciones relevantes. Ese es el caso de la crítica que Luc Boltanski y Ève Chiapello realizan del nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski; Chiapello, 1999), siguiendo el modelo clásico de Max Weber en el estudio sobre la ética protestante. Ese nuevo “espíritu”, ligado a la reciente literatura de la gestión empresarial, sería incluso capaz de neutralizar la crítica social y reconvertirla en un elemento de perfeccionamiento del dominio. Respecto al sistema educativo, ese espíritu

tendría su reflejo en la obsesión por la “*accountability*” que se manifiesta en la focalización por el logro de la “calidad” o la “excelencia”.

En la orientación de Bourdieu, hay que hacer mención también de los primeros libros de Martina Löw, profesora en la Universidad Técnica de Darmstadt, donde también impartió clases otra socióloga de la educación relevante, Beate Kraus. Löw desarrollo, desde finales de los años 90 y siguiendo la teoría de Bourdieu, una “sociología del espacio” (Löw 2007) que luego aplicó al ámbito educativo (Löw 2006). Piénsese en temas como la relación escuela-barrio para la comprensión de los procesos formativos. Lamentablemente, sus intereses posteriores se han alejado de asuntos educativos, centrándose en la sociología de la ciudad y los estudios de género.

En una línea más próxima al estudio del habitus, encontramos las aportaciones de Michael Vester y sus colaboradores, basadas en una larga serie de proyectos de investigación que comenzaron en 1987, y en los que llegaron a dos conclusiones que animaron en ellos la necesidad de una nueva teorización del espacio social. Sus estudios empíricos evidenciaron, en primer lugar, que los cambios intergeneracionales no suponían una ruptura radical, sino más bien una modificación de los viejos habitus de clase y, en segundo lugar, que, en todo caso, el cambio no acaecía por dinámicas monocausales o por la autoactividad individual, sino por una combinación de ambas. En la nueva teorización del espacio social, Vester y sus colaboradores consideran que las clases sociales son “agregados de acción social”. Parten de la noción de entorno o medio (“*milieu*”) social de Durkheim, que unía las dimensiones laborales y culturales. Aquí los entornos se redefinen como “líneas de tradición del mundo de vida”, que se distinguen según el estilo y los principios de su modo de vida o comportamiento vital cotidiano (cf. Vester et al. 2001). Siguiendo esta orientación, Vester y sus colaboradores analizan los entornos y las prácticas sociales, las estructuras laborales y los tipos de habitus y estilos de vida. Después, se integran estos análisis de manera global. Se llega así a una estructura del espacio social, con un doble eje de diferenciación y de dominio, y una diversidad de “habitus” que producen unos entornos que operan como “canalizaciones”, que explican la reproducción de las desigualdades. En una de sus formulaciones más recientes (Lange-Vester 2012), el modelo de Vester et al. presenta la forma de la figura 1.

Fig. 1 The five tradition lines of class milieus (2003) and the differences of educational achievements



Hay que insistir que las tres agrupaciones teóricas comentadas, la Nueva Sociología de la Educación, la crítica institucional y la comprensión del habitus, resultan hasta cierto punto

complementarias. La proliferación de datos disponibles ha permitido que, desde hace unos años, los estudios sobre la reproducción que el sistema educativo hace de las desigualdades ganen en precisión, integrando conceptos y datos y alcanzando un nivel de madurez científica considerable.

2 LA FORMACIÓN EN EL CURSO DE LA VIDA

Los sistemas educativos no sólo reproducen las desigualdades vigentes en la sociedad, también influyen decisivamente en el curso vital de las personas. Las propuestas de aprendizaje a lo largo de la vida no son una mera extensión de la dinámica escolar. Las relaciones son más complejas y comenzamos a disponer de evidencia empírica sobre las correlaciones entre rendimientos escolares, inversiones educativas y participación en actividades de aprendizaje a lo largo de la vida. En el plano teórico, encontramos diversas aproximaciones.

2.1 EL ESTUDIO DE LA BIOGRAFICIDAD

En primer lugar, podemos destacar los escritos de Peter Alheit, profesor de la Universidad de Göttingen muy influido por A. Gramsci, P. Freire y en debate con J. Habermas. En los libros de Alheit queda claro el esfuerzo por describir el aprendizaje a lo largo de toda la vida como la construcción de una “cultura civil”, que permite la reapropiación de la modernidad (Alheit 1994). Sus investigaciones, muchas de ellas en colaboración con Bettina Dausien (actualmente profesora en Viena) sobre la clase obrera (Alheit y Dausien 1985) y sobre la formación de las mujeres (Dausien 1996), ha permitido enunciar el concepto de “biograficidad” dentro de la orientación constructivista. La vida humana tiene carácter biográfico, es decir, se desarrolla imbricada con el relato que los sujetos hacen continuamente de su vida. Por ello, la educación no es más que la modificación intencional, autoconsciente, civilizadora, de ese relato. Frente a la estrechez de los rendimientos educativos, hay que contemplar los beneficios ampliados de la educación. Estos se hacen patentes con una investigación cualitativa, que reconstruye la manera como las personas experimentan su formación.

En la misma línea encontramos la obra reciente de Ivor Goodson, profesor en la Universidad de Brighton, que parte de la corriente que antes denominamos Nueva Sociología
MPGOA, João Pessoa, v.1, n.1, p. 20-32, 2012.

de la Educación. En ese marco realizó estudios sobre la sociología del profesorado. Recientemente ha realizado un ambicioso proyecto, “The Learning Lives”, que le ha permitido formular una teoría del “aprendizaje narrativo” (Goodson 2010) muy próxima a la de Alheit.

2.2 LA PERSPECTIVA SISTÉMICO-CONSTRUCTIVISTA

Los trabajos de Joachim Munch y, más recientemente, Rolf Arnold sobre educación de personas adultas y formación profesional han presentado ambas modalidades formativas como “dos caras de la misma moneda” y han insistido en el carácter constructivo de los procesos. En definitiva, se trata de aprendizaje en el curso de la vida (Arnold & Pachner ed., 2011). Arnold, autor de una amplísima bibliografía, toma en consideración también las aportaciones del psicólogo Klaus Holzkamp, quien escinde el denominado proceso de enseñanza-aprendizaje en dos momentos de cuya relación poco podemos afirmar con certeza. Los y las docentes realizan actividades para enseñar, pero no tienen garantías sobre el aprendizaje que producirán porque éste es, en definitiva, una construcción espontánea del propio sujeto. En esta construcción cobran cada día mayor importancia los aspectos emocionales. Así, junto a los conocimientos, las aptitudes o las competencias sociales (los aspectos que recoge, por ejemplo, el Marco Europeo de Cualificaciones), Arnold valora las competencias emocionales. El y la docente no deben desesperar por la incertidumbre que rodea a los procesos de enseñanza (Arnold y Arnold-Haecky 2009). Estos cada vez se realizaran más en instituciones “sin muros” y, en definitiva, serán procesos de autoformación (Arnold 2010).

2.3 FORMACIÓN Y RECONOCIMIENTO

En el capítulo de la formación en el curso de la vida tenemos que hacer mención a las teorías del reconocimiento que han formulado, entre otros, Axel Honneth. Durante años han proliferado los estudios sobre educación y diálogo o comunicación, que tomaban pie en los trabajos, respectivamente, de Freire y Habermas. Hay mucha bibliografía sobre las repercusiones didácticas de la teoría de la acción comunicativa. Sin embargo, la teoría de la acción comunicativa era susceptible de una crítica importante, basada precisamente en el análisis del espacio público. Foucault y Bourdieu ya habían dado cuenta de cómo la

MPGOA, João Pessoa, v.1, n.1, p. 20-32, 2012.

circulación de los saberes o el espacio de la comunicación estaba atravesado por las dinámicas del poder, lo que no permitiría alcanzar ningún consenso posible (Honneth 1985). Sin ese horizonte de entendimiento, la teoría de la acción comunicativa caería por su base. Por ello Honneth, discípulo de Habermas y actual director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, ha pretendido imprimir un “giro” desde la teoría del reconocimiento a la teoría de la acción comunicativa. Ese es el objetivo de una obra que arranca prácticamente de una revisión de la teoría del reconocimiento en el joven Hegel (Honneth 1992) y llega hasta una reformulación de su Filosofía del derecho (Honneth 2011).

Honneth, quien encabeza la “tercera generación” de la Escuela de Frankfurt, considera que, en situaciones de desprecio, los individuos perciben un hueco psicológico en la medida en que, en definitiva, no son reconocidos como sujetos, destinatarios de amor, derechos o solidaridad. Ese “hueco” tiene carácter normativo, en tanto apunta a una situación de reconocimiento posible y así es entendido por otros sujetos, aunque sea de modo pre-verbal. Como ya decía Adorno, el sufrimiento es un lenguaje. Aunque Honneth no considera a la educación como una forma de reconocimiento, porque para él está a caballo entre el amor y el derecho, su teoría es susceptible de ser proyectada sobre el sistema educativo y ya hay algunos intentos en ese sentido. Los jóvenes discípulos de Honneth ya se han aplicado a volver sobre asuntos como las relaciones personales, laborales o internacionales, consideradas desde la perspectiva del desprecio

3 TEORÍAS ALTERNATIVAS

Tanto en el caso de las teorías de la reproducción como en el caso de las teorías de la formación en el curso de la vida, la conceptualización de la relación entre sistema educativo y sistema social sigue la estela marcada por la Ilustración, es decir, la matriz teórica formulada por Rousseau: la educación se considera un instrumento de emancipación social y perfeccionamiento personal. El hecho de que reproduzca las desigualdades se puede considerar una disfuncionalidad evitable, ya sea si se conocen los mecanismos que la producen y se pueden evitar o ya sea si se generaliza la dinámica de la auténtica formación continua. Hay otras teorías que se presentan como alternativas a las anteriores, porque cuestionan precisamente la matriz teórica ilustrada: ¿Qué tendría que pasar para que hubiéramos de pensáramos de un modo distinto la relación entre el sistema social y el educativo?

Hay dos teorías sociales que responden de un modo semejante: aquello que tendría que pasar para que tuviéramos que conceptualizar de un modo distinto la relación entre el sistema social y el educativo *ya ha acaecido*. Así responden Theodor W. Adorno y Ulrich Beck.

Para Adorno, aquello que ha acaecido y que exigiría abandonar las representaciones ilustradas de la relación entre sistema social y educativo es la aparición en la historia del mal absoluto que representamos con la palabra “Auschwitz”. La barbarie no es contingente, sino que radica en la propia naturaleza instrumental de la razón. La Ilustración ha desembocado en su contrario (Horkheimer & Adorno 1947). Después de Auschwitz no hay teoría crítica posible, ni literatura, ni cultura. Sólo cabe buscar intuir ciertos “modelos” que, yendo más allá de la razón instrumental, del pensamiento identificante, permitan alcanzar lo concreto, presentar el sufrimiento humano y superarlo (Adorno 1966). En los años 60, Adorno redactó algunos escritos sobre la educación porque pensaba que gravitaba el riesgo de que Auschwitz se repitiera. Que no ocurriera de nuevo es el único imperativo pedagógico coherente (Adorno 1971).

Para Beck, lo que ya ha sucedido que tendría que hacernos revisar radicalmente nuestra concepción social es la emergencia de la sociedad del riesgo, que se evidencia a partir del accidente del reactor número 4 de la central nuclear de Chernobil en Ucrania (y podríamos añadir el de los reactores 1-4 de la central de Fukushima en Japón) (Beck 1986). En la sociedad de riesgo se quiebra la autorrepresentación rousseauiana de la sociedad como el resultado de un supuesto contrato social porque entra en crisis la noción de naturaleza que la sustenta. Consecuentemente, también quedan erosionados los fundamentos de sentido de la educación moderna. Las instituciones educativas se tornan “estaciones fantasma” por donde ya no circulan trenes, aunque los y las docentes se comporten como aplicados expendedores de billetes. Beck remite a las tesis educativas de su amigo Michael Brater. Sólo cabe una pedagogía formal, un aprendizaje de la autonomía que permita a las personas enfrentarse a los riesgos globales.

En su trilogía sobre el cosmopolitismo (Beck 2002, 2004 y Beck & Grande 2004), Beck insiste en que el único análisis coherente del sistema social es el que lo considera globalmente y atiende a las nuevas reglas que imponen sujetos colectivos emergentes. En ese marco “cosmopolita”, aparecen fenómenos educativos relevantes, como la homogeneización de contenidos curriculares (p. ej., las mismas fotos en los libros de historia de la Unión Europea) o la movilidad (p. ej., el programa Erasmus de la Unión Europea).

Para concluir, obsérvese como las teorías descritas en este sucinto panorama relativizan la importancia de la institución escolar y, como consecuencia, de las disciplinas pedagógicas. O bien la escuela no es capaz de contrarrestar aquellos elementos que producen la reproducción de desigualdades, o bien los auténticos procesos formativos se prolongan más allá de su actividad. En todo caso, se basa en una concepción, la rousseauniana, que ha entrado irreversiblemente en crisis.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1966.

_____. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971.

ALHEIT, Peter. *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 1994.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*. Frankfurt a. M.: Campus, 1985.

ARNOLD, Rolf. *Selbstbildung oder wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2010.

ARNOLD, Rolf.; ARNOLD-HAECKY, B. *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2009

ARNOLD, Rolf.; PACHNER, Anita (ed.) *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2011.

BALL, Stephen J. (ed.) *Sociology of Education* (in four volumes). London: Routledge and Kegan Paul, 2000.

BECK, Ulrich. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1986.

_____. *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002.

_____. *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2004.

BECK, Ulrich; GRANDE, Edgar. *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Code and Control*. London: Routledge and Kegan Paul. Vol. I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language (1971). Vol II: Applied Studies towards

a Sociology of Language (1973). Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions (1975). Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse (1990), 1971-1990.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

_____. (ed.) *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

BURGUESS, Robert G. *Sociology, Education, and Schools. An Introduction to the Sociology of Education*. London: Barsford, 1986.

DAUSIEN, Bettina. *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat, 1996.

FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

_____. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.

_____. *L'Herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard, 2001.

GOODSON, Ivor et al. *Narrative Learning*, New York: Routledge, 2010.

HONNETH, Axel. *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985.

_____. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992.

_____. *Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2010.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam: Querido, 1947.

JACKSON, Philip W. *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press, 1968.

LANGE-VESTER, A. "Andrea Lange-Vester: Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers' Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 5, núm. 3, 2012, p. 455-476.

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

_____. *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2007

MICHÉA, Jean-Claude. *L'enseignement de l'ignorance*. Castelnau-le-Lez: Climats, 1999.

VESTER, Michael et al. *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001.

WHITTY, Geoff. *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen, 1985.

WILLIS, Paul. *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farborough, Hants: Saxon House, 1977.

WOOD, Peter. *Sociology of the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul, 1983.