

Desarrollando una sociología amplia de la educación

Developing a Broad Sociology of Education

Manuel Ahedo¹

Resumen

La educación es una institución cada vez más central en las sociedades actuales, tanto en su funcionamiento como en sus posibilidades y potencialidad de influir en la sociedad. La sociología de la educación, con su tradición empírica y crítica, está llamada a tener una mayor importancia en la comprensión sociológica de las sociedades contemporáneas. Para ello, se argumenta que la sociología de la educación debe proceder a un proceso de ampliación y extensión. Para ese desarrollo se proponen tres fundamentos: a) mantener su carácter empírico-crítico; b) una perspectiva comparada; y c) una orientación pública y propositiva; y tres líneas de desarrollo, con sus respectivos desarrollos indirectos: a) hacia arriba incrementando el análisis de la educación secundaria y educación terciaria y superior; b) una focalización cognitivo-epistémica en temas de currículo y didácticas; y c) una profundización en las cuestiones ético-morales. A modo de ejemplo integrador de estas propuestas para una sociología ampliada de la educación se presentan dos casos comparados o contrastados principalmente en el contexto europeo: a) en la Educación Secundaria: sobre la insuficiente formación en conocimiento de las Ciencias Sociales (excepto la Ciencia Económica) y ciencias afines y complementarias; y b) en la Educación Universitaria: sobre cómo el ortodoxo currículo de la Ciencia Económica actúa como base y recurso de poder institucional de la profesión de economista. Los dos ejemplos de las recientes dinámicas empíricas de poder cultural y epistémico en nuestras sociedades, y sugieren algunas potencialidades para transformar la educación.

Palabras clave

Sociología pública, sociología de la educación moral, sociología comparada de educación, currículo, didáctica.

Abstract

Education has become a central institution in our current societies, both in its working and as its possibilities and potentiality to shape society. The sociology of education, with its empirical and critical tradition, is to have a higher importance in the sociological understanding of contemporary societies. To that goal, it is argued that sociology of education must proceed to a process of extension and broadening. To that objective, there are proposed three principles: a) to continue the empirical-critical character; b) a comparative perspective; c) a public and propositional orientation; and three directions, with their indirect further developmental effects: a) upwards to increase the analysis of secondary and tertiary-university education; b) a cognitive-epistemic focus on curriculum, knowledge, and didactics; and c) a deepening into moral-ethical issues. To illustrate how to integrate these proposals, two short comparative or contrastive studies mostly at the European context are offered: a) in Secondary Education: about the insufficient presence and formation in Social Sciences (except Economics) and related socio-human sciences; and b) in University or Higher Education: about how the orthodox curriculum in Economic Science is one of the bases and resources of institutional power for the economist profession. These two cases are examples of the recent empirical dynamics of cultural and epistemic power in our societies, and they also suggest some potentials to transform education.

Keywords

Public sociology, sociology of moral education, comparative sociology of education, curriculum, didactics.

Cómo citar/Citation

Ahedo, Manuel (2024). Desarrollando una sociología amplia de la educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 107-123. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27799>.

Recibido: 30-11-2023
Aceptado: 09-01-2024

¹ Manuel Ahedo, Universidad Rey Juan Carlos, manuel.ahedo@urjc.es.

1. Introducción

En las sociedades actuales la educación, desde el nivel infantil hasta el universitario, es una institución cada vez más importante, constituyente y performativa de la realidad social. En el siglo xx, la educación ha tenido una profunda expansión a nivel mundial (Meyer *et al.*, 1992), aumentando el porcentaje de personas que pasan a su vez más años en el sistema escolar-educativo. En los países desarrollados casi la mitad de las nuevas generaciones terminan un estudio superior. Las sociedades modernas avanzadas y diferenciadas se constituyen en un alto grado como procesos macro de profecías que se cumplen o de autoconstitución de las creencias dominantes. El conocimiento científico aceptado sobre la realidad humana y social, generado en los contextos organizativos académicos y científicos, se distribuye y naturaliza a través del sistema educativo.

La civilización capitalista industrial y de democracia liberal tiene un conjunto de retos y riesgos, tanto a nivel nacional como global. El extenso sistema educativo es un elemento central en las dinámicas epistémicas sobre estos problemas, y tiene una potencialidad para generar posibles soluciones a los mismos. Se propone un desarrollo o ampliación de la sociología de la educación para comprender mejor los retos sociales y civilizatorios, y para discernir el papel que la educación puede tener en la generación de soluciones.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En la primera sección se resume la evolución y la situación actual de la sociología de la educación. En la segunda sección se detalla la propuesta de desarrollo de una sociología amplia de la educación en base a tres principios (empírica-crítica, comparada, y propositiva) y tres direcciones (una extensión hacia arriba: educación secundaria y terciaria y superior; una focalización cognitiva-empírica: cuestiones de currículo y didáctica; y una profundización ético-normativa). En la sexta sección se presentan dos ejemplos mínimamente integradores de esta propuesta: a) en la educación secundaria: la escasa formación en ciencias sociales y conocimientos afines; y b) en la educación universitaria: la fuerte ortodoxia en el currículo de la Ciencia Económica como fuente y recurso de poder de la profesión económica.

2. Sociología de la educación: evolución y situación actual

Desde la sociología clásica, especialmente Durkheim, la sociología de la educación se ha desarrollado principalmente como una subdisciplina sociológica, centrada en los sistemas y procesos educativos y escolares. En el contexto occidental, la sociología clásica observó el emergente sistema escolar-educativo como una realidad ambivalente. Como parte del proyecto de la Ilustración, la educación era un motor de modernidad. La educación moderna fue pensada como la adquisición de una serie de conocimientos para el ejercicio de la libertad y la racionalidad individual y colectiva. Durkheim llegó a ver en el sistema educativo una base para el desarrollo científico de una moral cívica y una conciencia colectiva, necesarias para mantener un mínimo de solidaridad y cohesión social (1973; 1957/1992; [1925]/2002). En la parte crítica, tomando referencia en Weber, se observaba que las instituciones de la sociedad moldeaban claramente el funcionamiento y los efectos del proceso escolar-educativo. De esta ambivalencia inicial surgieron las dos cuestiones que han marcado la sociología de la educación hasta nuestros días: la promesa de meritocracia y de emancipación individual y social; y el sistema escolar-educativo como mecanismo directo e indirecto de reproducción de la estructura de grupos sociales.

En los años posteriores a la II Guerra Mundial y en el marco de la *pax americana*, en el contexto occidental predominó la visión de la educación como mecanismo de progreso y de emancipación individual

en la división social del trabajo, legitimada por los principios individualistas de la modernidad occidental; así se instauró la promesa meritocrática. Sin embargo, en los Estados Unidos de América (EUA) para los años 1960 la promesa meritocrática del esfuerzo individual era ya cuestionada (Coleman, 1968). El cuestionamiento ha recibido una renovada atención en las recientes décadas neoliberales (Mijs, 2016; Rendueles, 2020; Rujas Martínez-Novillo, 2022).

La visión de la educación como mecanismo de reproducción de la estructura social enfatiza que la educación no puede abstraerse de la sociedad con su estructura social y su desigual distribución grupal de posiciones, estatus y poderes (RES, 2022). Desde los análisis de poder, legitimidad y estatus social de Weber, se veía que la estructura social usa la educación como mecanismo sutil de reproducción de las diferencias de poder y desigualdad, al tiempo que naturaliza las fuertes identificaciones colectivas nacionales (Archer, 1979/2013). La sociología europea ha enfatizado el efecto reproductor de la educación (Bourdieu, Bernstein, Apple, Young, etc., entre otros). La reproducción se basa en factores económicos (especialmente cuando hay muchos centros educativos privados o una reducida financiación pública), factores culturales (lenguaje, códigos culturales, poder simbólico, y currículo), factores regulativos (por ejemplo, la tendencia a dividir las cohortes en itinerarios divergentes).

La situación actual de la sociología de la educación es de cierta marginación y debilitamiento (Shain y Ozga, 2001), dentro de las recurrentes crisis de la sociología (Lamo de Espinosa *et al.*, 1994). La crisis de la sociología los años 1970 y 1980 fue quizá la más notoria y promovió reacciones de defensa (Giddens, 1996). Esa crisis afectó a la sociología de la educación de una forma más acusada, debido principalmente a su alejamiento del interés de los decisores políticos (Ozga, 2021).

Un ejemplo de esta marginación ha sido tanto la tendencia a eliminar la asignatura de sociología de la educación en los grados en Sociología; y especialmente en los grados de formación de profesorado para la educación primaria y secundaria. Un ejemplo fue la propuesta del Ministerio de Universidades en febrero del 2023 de nuevos planes de estudio de profesorado de infantil y primaria que contemplaban una fuerte reducción o casi eliminación de Sociología; tras quejas y alegaciones la propuesta quedó congelada².

Una de las razones de la situación actual de la sociología de la educación es el efecto de las políticas durante la globalización neoliberal, cuyo régimen de políticas públicas no ha sido favorable para una ciencia social como la sociología que prioriza la igualdad colectiva y una tradición empírica y crítica. Desde los años 1980 se han promovido políticas educativas y escolares neoliberales (Bonafant, 2003; Lingard, 2020), con tres efectos principales: individualización, promoción de mercados, y devaluación.

La individualización se ha basado en discursos a favor del individualismo y la libertad individual, promovidos por las ciencias de la individualidad (especialmente, las ciencias económicas y de gestión, y las ciencias psicológicas cognitivas y conductuales). Según De Vos (2013; 2015), la individualización educativa, dentro de la psicologización de la sociedad y del sujeto moderno, se ha basado en conceptos como enseñanza individualizada, diferenciada, inteligencias múltiples, etc. Las nuevas ciencias del cerebro o neurociencias han direccionado la psicologización hacia la (auto)gestión personalizada del aprendizaje y del intelecto. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han promovido la individualización con un *software* comunicativo asincrónico, en detrimento de tecnologías groupware, interactivas

² <https://elpais.com/educacion/2023-03-01/el-gobierno-congelara-el-nuevo-plan-de-estudios-para-ser-maestro-si-no-hay-consenso-en-las-facultades-de-educacion.html>.

y cooperativas. Esta individualización y psicologización de la educación ha coincidido con una mayor heterogeneidad escolar, y una mayor función de cuidado y terapéutica de la escuela.

La promoción de mercados, vía mercantilización (mercados, elección y consumo) y diferentes formas de privatización; ha venido de políticas públicas de promoción de mercados, de facilidades a los centros privados y de orientación economicista y empresarial, justificadas por las ciencias de los mercados competitivos, como la Economía y la Gestión. A nivel mundial según el Banco Mundial ha habido un importante aumento en el alumnado de escuelas privadas: en la primaria del 9% en 1990 al 19% en 2022, y en la secundaria del 19% en 1998 al 27% en 2022³. En los países de la OCDE el porcentaje de alumnado en escuelas privadas ha estado estable en el 20%⁴. Ver Bonal y Verger (2016) para los casos de España y de América Latina.

La devaluación es la pérdida de valor del contenido a aprender y del proceso educativo (Baranowski, 2020). Las políticas educativas han modificado el objetivo de la educación, promoviendo una acrítica aplicabilidad del conocimiento, y estimulando una competitividad selectiva a través de evaluaciones y acreditaciones desde la etapa secundaria y claramente en la terciaria. El valor de la educación se ha reducido a una certificación de competencias con una acrítica orientación aplicada.

En España, según Feito *et al.*, (2022), la sociología de la educación se ha centrado en el núcleo duro sociológico: «... las desigualdades sociales y el papel de la educación en la distribución de credenciales que legitiman laboralmente a las personas tituladas y facilitan su movilidad social» (p. 77). Esto es normal en una sociedad con una historia de niveles medios-altos de desigualdad (en el contexto europeo), y el 30% del alumnado de primaria y secundaria estudia en centros privados concertados, y el porcentaje del estudiantado en universidades privadas ha pasado de un 6-7% en los años 1980 y 1990 a un 22-23% en 2022 (en la UE-22, la media la última década de ha sido un 20% en), siendo el país de la OCDE con uno de los mayores crecimientos en la última década⁵.

La trayectoria de la sociología de la educación es clara. Desde el camino andado, el conocimiento acumulado y su cuestionamiento empírico de las injusticias y desigualdades socioeducativas se presenta a continuación una propuesta para su desarrollo y ampliación.

3. Hacia una sociología amplia de la educación

Para desarrollar y ampliar la sociología de la educación se puede tomar inspiración en los autores clásicos, que analizaron las instituciones de la sociedad moderna, la economía capitalista, el estado moderno, la ciencia, etc. con una desigual atención a la educación. Mientras la contribución de Durkheim ha sido ampliamente reconocida, la de Weber no lo ha sido suficientemente. En el estudio de las relaciones sociales de poder, dominación, estatus, burocracia, racionalización, etc. Weber indicaba recurrentemente aspectos relacionados con la educación. Weber (en Baranowski, 2020) diferenció tres fenómenos relacionados con la educación: (a) fenómenos claramente educativos, (b) fenómenos condicionados por la educación, y c) fenómenos significativos educacionalmente.

En el siglo XXI, el desarrollo y ampliación de la sociología de la educación puede ser planteada de dos formas. Por un lado, a través de los llamados estudios de educación (Halsey *et al.*, 1997; Murphy *et al.*,

3 <https://data.worldbank.org/topic/education?view=chart> (consultado el 6 de octubre 2023).

4 <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/14bbef20-en/index.html?itemId=/content/component/14bbef20-en> (consultado el 6 de octubre 2023).

5 <https://nadaesgratis.es/admin/universidad-publica-y-privada-en-espana-sustitutos-o-complementos> (consultado el 22 de noviembre, 2023).

2009), de naturaleza y orientación interdisciplinar en diálogo con otras ciencias socio-humanas micro como la pedagogía, la psicología, etc.; la versión crítica de los estudios de educación (Ozga, 2021), de currículo (Au, 2012), etc. puede ser un marco enriquecedor, su interdisciplinaridad puede limitar la contribución analítica integradora de la sociología *macro-meso-micro* de la educación. Por otro lado, dentro de la sociología puede avanzar desde su amplitud temática y teórica, como las cuatro tradiciones sociológicas (Collins, 1994), la interrelación entre los análisis macro y micro, pudiendo llegar a cuestiones políticas y filosóficas con la teoría social crítica (Murphy *et al.*, 2009); asimismo, puede beneficiarse de los diálogos teóricos abiertos por el constructivismo social, especialmente entre materialismo e idealismo. La propuesta de desarrollo y ampliación de la sociología tiene tres fundamentos o bases teóricas y epistemológicas, y tres direcciones temáticas o de problemáticas.

3.1. Fundamentos: empírica-crítica, comparada, y pública-propositiva

Empírica-crítica. La sociología debe ser fuertemente empírica y claramente crítica con los problemas e injusticias sociales que encuentra en su análisis de la realidad. Como sugieren Lamo de Espinosa *et al.*, (1994) para la sociología española, su criticismo debe ser practicado de forma pública, para avanzar en una cultura de debate académico y público, civilizado, sustantivo y crítico. A la sociología de la educación no le faltan temas para ser crítica, empírica y pública. La educación tiene dos funciones centrales. Primero, la transmisión y adquisición de conocimientos y competencias para la posterior división social del trabajo. Una perspectiva crítica enfatiza que en una economía de mercado capitalista los conocimientos y las capacidades dominantes están orientadas principalmente hacia una lógica de producción capitalista, y no hacia el desarrollo de la creatividad y la autorrealización en las relaciones sociales de trabajo en la producción de productos y servicios. Segundo, la socialización de las nuevas generaciones, y por lo tanto crear de la base para la integración social. En las etapas escolares de educación infantil, primaria y secundaria se adquieren muchas normas, identificaciones, creencias y conocimientos colectivos compartidas por el conjunto de la sociedad o por el grupo social al que se pertenece. Este proceso socializador es necesario para la vida colectiva, al tiempo que reduce posibles desarraigos normativos, anomias, etc. Desde una perspectiva crítica se recuerda que prácticamente toda sociedad o grupo social tiene unas jerarquías y relaciones de poder, y que la adquisición de normas y creencias en el contexto educativo-escolar supone también la adquisición de las normas dominantes de la sociedad o del grupo, con un efecto reproductor de las relaciones sociales de poder.

Directa o indirectamente comparada. Hay que indicar que el carácter comparado está ya presente cuando se tiene en cuenta el contexto supranacional y transnacional y se incorporan teóricamente realidades nacionales diferentes y contrastables. Junto a esta comparación indirecta, la comparación directa debe seguir su sendero sociológico, y superar el campo de *Comparative Education*. En ese campo interdisciplinar, académicos de ciencias sociales y humanas, especialmente Educación y Pedagogía, han analizado algunas diferencias entre países del funcionamiento educativo y escolar. La sociología comparada de la educación, al menos en Europa, tiene un recorrido diferenciado y un mayor alcance comparativo. A pesar de la convergencia promovida por flujos científicos, culturales y políticos globales, la sociología comparada de la educación puede analizar factores societales e institucionales complejos. Por ejemplo, Ramírez (2006) anima a enfatizar la creciente diversidad de las realidades nacionales y a comparar la educación cívica en la educación obligatoria y la inclusión de la diversidad en las universidades. Una sociología comparada de la educación tiene también una capacidad crítica,

tal y como argumentan Martínez García y Giovine (2023), sugiriendo la aplicación de los conceptos y teorías de Bourdieu a los estudios comparados, y de esta manera observar las relaciones conflictuales de poder entre los diferentes grupos sociales y el papel del sistema escolar-educativo en la reproducción de desigualdades sociales entre grupos y clases sociales. Los países europeos son un marco muy fructífero de comparación, ya que tienen un sustantivo nivel de diferencia y al mismo tiempo llevan décadas de creciente similitud dentro del sutil proceso de Europeización. Los estudios comparados de organizaciones internacionales, como la OCDE (PISA de jóvenes y de adultos), las Naciones Unidas (UNESCO), la Unión Europea (estudios de monitorización del progreso de objetivos de políticas públicas, etc.) son una ayuda fundamental para el análisis comparado.

Pública-Propositiva. La educación ha sido vista como un posible instrumento de cambio de la sociedad. Apple (2012) aceptaba esta visión, pero enfatizaba que para ello es necesario examinar las condiciones que lo harían posible, y que inevitablemente dependen de la relación entre el campo de poder del estado y el campo simbólico, en terminología de Bourdieu. La sociología de la educación debe aprender a ser normativa o propositiva, desde su base empírica. Se pueden subrayar dos grandes orientaciones. Primero, analizando las políticas públicas educativas y escolares, y haciendo propuestas tanto de políticas como de mejora, posibles experimentaciones, proyectos piloto, etc. Segundo, dirigiendo su análisis a la amplia sociedad civil y agentes del sistema, practicando la idea de sociología pública (Burawoy, 2005). Desde un enfoque normativo-propositivo, un sistema educativo en el siglo XXI debería aspirar a dos objetivos complementarios. Primero, la adquisición de conocimientos y capacidades para una división social del trabajo en la era de crisis del capitalismo, con una conceptualización crítica de la economía y del consumo, y orientada a una *des-economización*, desmaterialización y ecologización de la realidad. Segundo, la socialización en el largo proceso escolar-educativo actual debe promover la reflexividad, y enfatizar valores como la igualdad, la equidad, la solidaridad, el cosmopolitismo, y la justicia social.

3.2. Direcciones de desarrollo y ampliación

Las dinámicas actuales de desigualdades socioeconómicas, injusticias globales, polarizaciones intergrupales, anomia individualizadora, confusión epistémica e informativa por la digitalización, populismos, nacionalismos excluyentes, identificaciones colectivas excesivamente fuertes, etc., animan a ampliar el estudio de la relación sociedad y educación en tres direcciones.

Tabla I. Las tres direcciones de desarrollo de la sociología de la educación

DIRECCIÓN	TEMAS CENTRALES	CUESTIONES	OTRAS ÁREAS SOCIOLÓGICAS
Extensión hacia arriba	Educación secundaria y terciaria o universitaria	Competencias avanzadas en la sociedad digital	Economía, trabajo, ocupaciones, innovación, etc.
Problematización cognitiva-epistémica	Conocimiento, currículo y didáctica	El conocimiento a enseñar y la didáctica	Conocimiento, ciencia, profesiones, medio ambiente, etc.
Profundización ético-moral	La educación ético-moral y los valores de ciudadanía democrática.	La enseñanza y el aprendizaje de una moral cívica colectiva	Moralidad, cultura, etc.

Extensión hacia arriba: educación secundaria y educación superior⁶

Estas dos etapas de educación han sido menos investigadas, especialmente la postobligatoria (secundaria superior y terciaria o universitaria). En la secundaria la formación profesional ha recibido una tardía pero valiosa atención (Gutiérrez y Olazarán, 2016). La educación superior ha sido considerada como un campo diferenciado (Gumport, 2007; Coté y Pickard, 2016/2022) por el comprensivo papel de la universidad en las sociedades actuales. La sociología de la universidad analiza la diferenciación, especialización e institucionalización académica, la profesionalización de la investigación, la inclusión de nuevas temáticas, el desarrollo de la interdisciplinariedad, dentro de sistemas nacionales de investigación, conocimiento, etc.

Estas dos etapas de la educación postobligatoria tienen algunas características comunes. La más importante es su relación con la economía, el trabajo, la innovación, etc. Estas dos etapas proveen las competencias para la futura ocupación o actividad productiva y laboral (Halsey *et al.*, 1997; Britton, 2005), siendo un tema compartido con la sociología de la economía, del trabajo, de ocupaciones, de la innovación, etc.

Problematización cognitivo-epistémica: currículo, conocimiento y didáctica

La educación moderna está estrechamente relacionada con el conocimiento. ¿Qué es lo que deben aprender las nuevas generaciones de comienzos del siglo XXI? ¿Qué diferencia el conocimiento que se aprende en los centros educativos del conocimiento que se adquiere en la práctica cotidiana, en el trabajo o en la vida social o familiar? Para problematizar los currículos, la sociología ha demostrado tener la suficiente distancia analítica del conocimiento de otras ciencias, así como de su propio conocimiento, es decir de una sociología de la sociología (Lamo de Espinosa *et al.*, 1994).

La problematización del conocimiento enseñado en la educación secundaria y postsecundaria comenzó en la literatura académica en inglés en los años 1970 (Young, 1971). Como parte de los debates de la época, pronto fue discutido su prepuesto constructivista, y su directo e indirecto cuestionamiento de las fronteras del conocimiento científico. En las siguientes décadas tuvo lugar un reposicionamiento entre las posturas constructivistas más radicales y las posturas realistas, dejando en medio muchas variantes de constructivismo social, más o menos ontológicas o epistemológicas. Young (1998; 2007) optó por defender una posición realista (inspirado en Durkheim y Vygotsky, y defendida por Bourdieu, Bernstein, etc.), pero sin perder su capacidad crítica del conocimiento formal que oficialmente se incluía en el currículo. Proponía y desarrollaba la idea del conocimiento socialmente estratificado (Young y Muller, 2013), en el que algunos conocimientos o disciplinas, subdisciplinas o escuelas dentro de las disciplinas, son más poderosos que otros, sin la necesaria justificación científica ni política. En la práctica, Young criticaba la excesiva tendencia a sobrevalorar las ciencias técnico-naturales (agrupadas en el acrónimo inglés de STEM) por ejemplo frente a algunas humanísticas. En la tercera década del siglo XXI, con una fuerte digitalización, desarrollo de la inteligencia artificial, y cierta crisis de autoridad de la ciencia, y cuando algunas disciplinas STEM parecen estar en crisis vocacional, es necesario replantearse los conocimientos importantes para las generaciones jóvenes y valorar temas como la teoría del conocimiento o epistemología, la cultura y ética científica, el *big data* y algoritmos, etc. No se trata tanto de adquirir conocimiento, sino de comprenderlo, y de conocer los fundamentos del conocimiento y de su aplicación.

⁶ Se usan los tres términos complementarios de educación superior, terciaria y universitaria.

Además del contenido cognitivo, también se ha problematizado la didáctica. La pedagogía crítica (Giroux, 2011, entre otros), fuertemente inspirada en el proyecto de emancipación popular de P. Freire en el contexto brasileño, aspira a superar la crítica marxista de la ideología educativa del Estado capitalista (Althusser), y busca una aplicación práctica para promover transformaciones y cambios. La innovación educativa sustantiva y radical ha sido históricamente una dinámica civil y privada, lo que ha sido una dificultad añadida para su posible institucionalización y generalización. Ese ha sido el caso de la innovación basada en la pedagogía libre y crítica de Paulo Freire, o del aprendizaje basado en la libertad de Summerhill, y de algunas ideas y aplicaciones de Rudolf Steiner, Montessori, etc. En España, los diferentes movimientos de renovación pedagógica (Esteban Frades, 2016) a lo largo del siglo xx no han sido capaces de transformar las ideologías educativas dominantes. Fernández Enguita (2023) problematiza los retos y desafíos didácticos en la ambivalente nueva era digital.

Young y otros autores también proponen centrarse en los procesos de aprendizaje, algo que es cada vez más relevante en la sociedad del aprendizaje permanente, de la creciente educación terciaria, etc. El método de enseñanza y por tanto de aprendizaje ha sido objeto de una constante discusión. Se ha avanzado hacia metodologías activas, grupales e interactivas, inductivas, experienciales, etc. Sin embargo, este movimiento ha coincidido con la fuerte psicologización e individualización de la educación, discutida anteriormente. El discurso dominante reciente sobre innovación y calidad educativa se ha orientado a la efectividad y los resultados académicos, y a las herramientas tecnológicas que lo pueden facilitar. El objetivo ha sido que las nuevas generaciones sean inteligentes y competentes, y no tanto que sean personas y ciudadano/as moral y socialmente conscientes, libres y responsables. Por el contrario, el enfoque amplio de la calidad educativa incluye valores, ética, capacidades cognitivas y reflexivas, empatía y sociabilidad, creatividad, etc.

En suma, una calidad educativa integral y comprensiva debe reequilibrar la individualizadora psicologización educativa con un mínimo de *sociologización* o socio-psicologización, reforzar los vínculos sociales entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, y enfatizar la dimensión social del aprendizaje, basada en la interacción y comunicación entre aprendientes, en diferentes formas y actividades grupales, pero claramente colectivas.

Profundización ético-normativa

En esta sección se presenta el desarrollo reciente de la sociología de la moralidad, para discutir la educación moral en el contexto educativo-escolar. Las cuestiones morales son un tema difícil tanto en la sociedad, y más aún en el ámbito escolar-educativo. La educación moral en el sistema educativo-escolar necesita dos consensos mínimos: un consenso en el campo científico-académico sobre moralidad y ética, y un consenso societal reflejado en las políticas educativas. En la actual época histórica estos dos consensos mínimos resultan difíciles, pero no imposibles.

Durkheim incluyó de forma explícita la moral y la ética como elemento central en su proyecto sociológico. Al igual que la religión, para Durkheim, la moral es producida por la propia sociedad, que vincula el ser humano individual a algo mayor que si mismo, generando una especie de conciencia colectiva. Durkheim (1925/2002) en su sociología de la educación reflexionó sobre la formación moral de las nuevas generaciones, y desde una ideología republicana, apostó por una enseñanza de la moral colectiva y común con un base científica. La llamada de Durkheim a estudiar la moral ha sido marginada en la sociología, e incluso criticada (Luhmann, 1996). Sin embargo, desde comienzos del siglo xxi ha habido

un renacimiento de la sociología de la moralidad (Hitlin y Vaisey, 2010). La visión clásica de Durkheim y las recientes contribuciones ofrecen tres bases para una renovada sociología de la moralidad: a) las normas y las creencias morales colectivas se adquieren a través de su vivencia en interacciones sociales, tanto directas como indirectas; b) en la interacción social las personas se influyen mutua y susceptiblemente, construyendo la moral colectiva; c) la construcción de la moralidad es un proceso micro en contextos macro, históricos y culturales.

La enseñanza moral en el sistema escolar-educativo ha tenido históricamente sus detractores y escépticos. En el proyecto de modernidad la razón moderna colisiona con el amplio campo cultural de los valores morales. En este contexto, el estudio de la educación moral ha estado dominado por perspectivas filosóficas (con tendencia a sesgos normativos) y psicológicas (con aspiración culturalmente universalista pero excesivamente individualista y descontextualizada)⁷. En estos enfoques la contextualización de la educación moral se ha relacionado con un complejo conjunto de ámbitos sociales y societales no claramente definidos y teorizados como la familia, la comunidad y la cultura.

La sociología de la educación moral en el contexto educativo-escolar necesita una renovación. Taberner (2008)⁸ sugiere la recuperación de las propuestas analítico-normativas de Durkheim sobre educación moral cívica y republicana, desde la constatación del proceso de socialización como integración social, y del papel de la escuela en la subjetivación de las normas colectivas. Durkheim propuso avanzar hacia una práctica de enseñanza reflexiva, en la que los profesionales docentes promovieran en las nuevas generaciones un equilibrio entre la moral común del grupo y sociedad y el desarrollo de la ética individual autónoma. El crecimiento moral se podía promover en la escuela enfatizando valores como la disciplina, el altruismo, la importancia del interés colectivo y el sacrificio (Durkheim, 1973: 152), a través de una pedagogía que produjera una conciencia crítica en la que la justicia fuera el valor supremo (p. xi). Para Durkheim, la moralidad es un hecho social que hay que investigar con especial atención (p. xv).

La sociología de la educación moral puede desarrollarse a través del estudio empírico de la construcción escolar de las creencias morales y político-ideológicas. Por ejemplo, en el tema de la desigualdad, Mijs (2018) recoge estudios empíricos que observan que a los 14 años ya se tienen creencias establecidas sobre cuestiones morales como la desigualdad, la cual tiene dos explicaciones principales: la estructuralista que enfatiza los factores supraindividuales de la desigualdad, y la individualista que prioriza el mérito y el esfuerzo individual. Los estudios sugieren que las experiencias escolares de heterogeneidad con estudiantes de diferentes orígenes y características socioculturales promueven la creencia estructuralista y social de la desigualdad, y que las experiencias escolares homogéneas promueven la creencia individualista.

El conocimiento sobre la construcción escolar de las creencias morales y político-ideológicas aumentaría la base empírica de la sociología de la educación moral. Una socialización reflexiva en el contexto escolar-educativo debería promover una moral colectiva de cultura democrática, basada en una conciencia de la naturaleza social del ser humano. El desarrollo de la educación moral en el ámbito educativo-escolar es necesariamente empírica y propositiva-normativa. Siguiendo el fundamento pro-

7 Como se puede observar en el contenido de la clásica revista de *Journal of Moral Education* (desde 1971), y en las recientes *Ethics and Education* (desde 2006) e *International Journal of Ethics Education* (desde 2016).

8 En la presentación de la traducción de la lección de Durkheim *La enseñanza de la moral en la escuela primaria*, y en la introducción a la traducción de la *Educación Moral* también de Durkheim (2002).

positivo, la sociología debería desarrollar un proyecto científico y aplicado de sociología de la educación moral en el contexto escolar.

4. Dos ejemplos de desarrollo integrado de la sociología amplia de la educación

4.1. Las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria

En el siglo XXI para ser un/a ciudadano/a mayor de edad efectivamente competente y mínimamente consciente en los diferentes ámbitos sociales, económicos, políticos, científicos, culturales, una persona joven necesita adquirir un mínimo conocimiento desarrollado por las principales ciencias sociales modernas, es decir, la Sociología, la Economía, la Psicología, la Ciencia Política, y la Antropología. Es también necesario un conocimiento básico sobre sostenibilidad medioambiental y sobre realidad internacional, generado por los estudios interdisciplinarios de estos campos.

Una ciudadanía responsable se fundamenta en un conocimiento reflexivo de la sociedad y del medio ecológico donde vive, trabaja, consume, participa políticamente, y desde donde conoce las realidades cercana y local, y lejana y global. Ese fundamento básico debe adquirirse especialmente en las etapas de Secundaria Obligatoria y Superior. Es especialmente importante para las personas jóvenes que quieren trabajar en actividades de carácter social o público, y para las que quieren estudiar especializaciones científicas de ciencias sociales o humanas.

En España, según la última ley de educación, LOMLOE (2021), en los cuatro años de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO: 12-16 años; etapa existente desde la ley de 1990), la asignatura de *Geografía e Historia* se imparte anualmente, la asignatura *Educación en valores cívicos y éticos* es obligatoria en un curso; y la asignatura de *Economía y Emprendimiento* es optativa en el cuarto curso. En la oferta de asignaturas optativas en los cuatro cursos no se sugieren temas de ciencias sociales, sino proyectos aplicados, desarrollos de las asignaturas obligatorias, etc. Un estudio de cómo se enseña *Ciudadanía o valores cívicos* en la ESO en Cataluña encontró un enfoque muy reducido y estrecho con una fuerte orientación legal y formal: «en el currículum catalán la ciudadanía tiende a acercarse más hacia una acepción en términos jurídicos más que éticos» (Saez-Rosenkraz, *et al.*, 2017: 128). En la Secundaria Superior, y en concreto en el Bachillerato (2 años), el itinerario que lleva a los estudios universitarios, desde el 2006 existen cuatro especialidades o modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, General, y Humanidades y Ciencias Sociales. Refrendado en la LOMLOE de 2021 la presencia de las Ciencias Sociales es a través de asignaturas optativas: en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (*Economía* en el primer curso, y *Empresa y Diseño de Modelos de Negocio* en el segundo curso), y en la modalidad general (la asignatura de *Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial* en el primer curso). En las asignaturas optativas anuales, que se deciden en las Comunidades Autónomas (CC. AA.), la asignatura de Psicología ha aumentado en presencia, y desde la LOMLOE la optativa es a elegir entre Psicología o Sociología; desde la LOMLOE en algunas CC. AA. se han ofertado nuevas asignaturas como sostenibilidad, economía social, etc. En resumen, en España en la Educación Secundaria las Ciencias Sociales se han reducido a cuestiones relativas principalmente a la economía y con una orientación aplicada. Respecto a las asignaturas optativas la última ley abre una pequeña posibilidad para la Sociología (Beltrán-Llavador *et al.*, 2023), y otras ciencias sociales y temáticas afines.

En el contexto europeo, la realidad no parece muy diferente, pero dentro de las diferencias entre países es posible observar tradiciones nacionales respecto a la presencia de las ciencias sociales

modernas en los currículos de Educación Secundaria. Para observar las diferencias se ha optado por comparar el currículo de las 13 *escuelas europeas* gestionadas por la Comisión de la Unión Europea (UE)⁹ (localizadas en 6 países miembros de la UE), y el de las 23 *escuelas europeas acreditadas* europeas por la Comisión de la UE y que tienen la parte central del currículo europeo¹⁰. La mayoría de estas escuelas acreditadas tienen un origen nacional y luego han adoptado la acreditación europea; por lo tanto, es esperable que en el ajuste con el currículo europeo mantengan las tradiciones más importantes en sus currículos nacionales. En concreto en octubre de 2023 se han explorado las páginas-web de las 23 escuelas con la acreditación de escuela europea, localizadas en 13 países miembros de la UE (en España no hay ninguna). Los resultados son los siguientes. En las *escuelas europeas*, en la Secundaria Media (5 años: 11-16 años, en dos periodos de 3 y 2 años) solamente se estudia *Economía* como asignatura optativa; es un currículo bastante parecido al de España, pero en el que destacan dos asignaturas obligatorias: *Religión o Ética*, obligatoria en los cinco años, y *Ciencias Humanas* en el primer periodo. En la Secundaria Superior o Bachillerato Europeo (16-18 años), solo hay una modalidad comprensiva y multilingüe, y las asignaturas son de 1, 2, 3 o 4 periodos semanales (p). Los estudiantes estudian de forma obligatoria: *Religión o Ética* (1p), *Geografía, Historia y Filosofía* (2p o 4 p), *Economía* (4p); y como optativas tienen *Sociología* (2p), y las asignaturas optativas que oferta cada escuela. En las *escuelas europeas acreditadas* se han encontrado las diferencias esperadas. Se observa un mayor nivel de diferenciación en la secundaria superior o Bachillerato. Por ejemplo, los currículos de Dinamarca, Países Bajos, Alemania, Austria y Bélgica tienen una mayor presencia de asignaturas optativas de Sociología, Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Religión (desde una perspectiva histórica, socio-antropológica y comparada), Ética, e incluso Gestión Empresarial y Ciencias Ambientales. En los pocos casos de los países de la Europea del Este la presencia es exclusivamente de Economía. Parece que en los países del centro y norte de Europa las Ciencias Sociales y afines no-económicas, así como religión y la ética, tienen una mayor presencia en los currículos de Secundaria. Esto quizá se pueda deber a su más larga historia como sociedades democráticas y con relativamente bajos niveles de desigualdad; en su proceso de secularización, principalmente bajo la religión protestante, la educación secundaria ha guardado un espacio para una visión científica de la religión, como parte de la ética.

En suma, en España la presencia de conocimiento sobre las ciencias sociales está dominada por la Economía, y las posibilidades para incorporar otras ciencias sociales como Sociología o afines se han incrementado con la ley LOMLOE de 2021. En la breve comparación de las escuelas europeas acreditadas en 13 países de la UE se han encontrado diferencias, y una mayor presencia de la Sociología y ciencias sociales y humanas afines en los currículos de las escuelas del centro y norte de Europa.

4.2. La Ciencia Económica en los estudios universitarios: la base cultural del poder de la profesión economista

La profesión de economista se ha convertido en un influyente grupo ocupacional o profesional en nuestras sociedades. Ocupan puestos de decisión importantes y de alta responsabilidad en los sectores empresarial y público. En el sector público, la profesión de economista es junto a la de abogado/a uno de los cuerpos tecnocráticos más importantes en las Administraciones Públicas o Estatales. En España, los llamados *Tecos* (Técnicos del Estado en Economía y Comercio) han ocupado puestos

⁹ <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/studies-organisation> (consultado el 13 de octubre de 2023).

¹⁰ <https://www.eursc.eu/en/Accredited-European-Schools/About> (consultado el 13 de octubre de 2023).

importantes con alta responsabilidad dentro de la tradición de poder combinar su función pública con responsabilidades en partidos políticos, dentro de la tradición de *spoils-system* o clientelismo en los Estados de tradición napoleónica del Sur de Europa (Cazorla, 1995). En el sector empresarial, su creciente presencia en los niveles altos de dirección es compartida con profesionales de la gestión que mayormente también tienen mucha formación en ciencia económica.

El poder profesional del economista se legitima en una disciplina científica basada en el paradigma ortodoxo de la teoría clásica y neoclásica, en la que el propio Keynes se consideraba un hereje. Esta ciencia económica neoclásica tiene un marcado sesgo ideológico neoliberal, y ha sido liderada por los Departamentos de Economía de las Universidades de los Estados Unidos de América (EUA) (las más importantes son privadas). Este paradigma ha sido propuesto como universalista y acusado de imperialista (Fine, 2000), al defender la aplicación de sus axiomas teóricos (comportamiento maximizador, preferencias conscientes, y equilibrio de mercado) a toda acción humana, y por ende al agregado colectivo de las acciones individuales en sociedad.

Las perspectivas económicas no-neoclásicas críticas con esta ortodoxia neoliberal son principalmente la institucionalista y la ecológica. La economía institucionalista ha enfatizado los factores no meramente económicos, como la política pública, la sociedad, la cultura, la historia, etc. La dimensión de política pública ha sido gradualmente incluida en la ortodoxia, a través de una visión racionalista de las instituciones que en teoría deben llevar a mercados eficientes. La crítica institucionalista ha quedado refrendada, después de varias crisis mundiales (como la burbuja inmobiliaria del 2006-2018 y la del euro del 2008 al 2010), generando un cuestionamiento de la ciencia económica neoclásica y cambios en los currículos universitarios. En 2014, la economista Diane Coyle, publicó una entrada en la CEPR¹¹, sobre la necesidad de cambiar el currículo y la enseñanza de la ciencia económica, después de haber acumulado casi una década de crisis económicas, en la que la ciencia económica *mainstream* no tuvo explicaciones, ni respuestas acertadas; incluso puede considerarse que fue también parte del problema. Asimismo, en enero de 2013 en una reunión del *National Bureau for Economic Research* (NEBR)¹² de los EUA se creó CoreEcon¹³, apoyado por un grupo de instituciones educativas y universitarias con el objetivo de cambiar y mejorar el currículo de la ciencia económica. Se centró en la parte central (*core*) del currículo convencional en los estudios de Grado o *Bachelor*, y después desarrollaron materiales educativos (*Curriculum Open-access Resources in Economics*). Entre las 400 universidades que dicen estar aplicando esta propuesta y materiales, liderado por las universidades de los EUA y del Reino Unido, 23 son universidades españolas, un número un poco por encima del de Alemania, Francia e Italia.

La economía ecológica ha tenido una mucho menor aceptación por el paradigma neoclásico *mainstream*. En la ortodoxia científica los efectos negativos medioambientales son incorporados como externalidades que pueden afectar al precio del producto o servicio. Esta incorporación no hace la suficiente justicia a la totalidad de recursos naturales usados y no recuperados, y a los negativos efectos directos e indirectos, reales y potenciales en el entorno natural. Según los datos digitales recogidos por Prinsen (2022) para los años 2020-2021 la *Economía Ecológica* en los estudios universitarios en el mundo incluía 99 formatos de enseñanza (grados, posgrados, cursos, seminarios, etc.); se circunscribía

11 <https://cepr.org/voxeu/columns/mainstream-economics-curriculum-needs-overhaul> (consultado el 2 de noviembre de 2023).

12 Denominada como Oficina Nacional de Investigación Económica es una organización de investigación privada estadounidense sin fines de lucro para realizar y difundir investigaciones económicas imparciales entre los responsables de políticas públicas, los profesionales de negocios y la comunidad académica.

13 <https://www.core-econ.org/> (consultado el 20 de octubre 2023).

a Europa y a Norteamérica, y estaba fuera de los Departamentos y Estudios de Economía. Había 14 programas completos en Economía Ecológica: 11 Máster o Posgrados (7 en Europa: 2 en España, en la Universidad Autónoma de Barcelona), un grado o *Bachelor* (Universidade Federal do Ceará, en Brasil), y dos Doctorados (Wirtschaftsuniversität en Viena y en Rensselær en los EUA). La mayor presencia era como cursos en Masters (40: 24 en Europa; y 3 en España: Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad del País Vasco) y en Grados (26: 10 en Europa y ninguno en España).

En España hay una presencia relativamente importante, especialmente a nivel de Master. En la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) se creó lo que se ha denominado la Escuela de Barcelona en Economía Ecológica (Villamayor-Tomas y Muradian, 2023), pivotada no tanto en el Departamento de Economía sino principalmente en el Instituto de Ciencia y Tecnología Ambiental (ICTA) de la UAB, y bajo el impulso del economista crítico J. Martínez-Alier, y su problematización política de la cuestión ecológica¹⁴. Esta escuela y su posición importante a nivel europeo se debe posiblemente a una tradición de economía crítica que a pesar de estar marginada por la ortodoxia de la disciplina en las instituciones y las universidades, ha podido mantener su voz, a través especialmente de la revista de *Economía Crítica*¹⁵ desde 2003, impulsada por la Asociación de Economía Crítica. En 2023 la revista ha inaugurado una sección sobre docencia en Economía; por ejemplo, en los libros de textos o manuales *mainstream* de economía Bellod Redondo (2023) encuentra una falta de tratamiento de la especulación, la cual es crucial en los mercados financieros. Estas dinámicas no-ortodoxas y críticas en España no son suficientes para transformar la fuerte ortodoxia instalada en las instituciones y en las universidades. Una ortodoxia que según Recio (2023) es fuertemente reproducida por el institucionalizado sistema de evaluación y acreditación en la disciplina.

Se concluye que la ciencia económica tanto en Europa como en España ha mantenido una fuerte ortodoxia científica que ha permitido mantener su base académica para justificar su influyente papel y poder institucional tanto en el sector público o del Estado como en el ámbito empresarial.

5. Conclusiones

Reconociendo la creciente importancia de la educación en las sociedades actuales, el artículo ha presentado una propuesta de desarrollo y ampliación de la sociología de la educación para contribuir a un mejor conocimiento de la realidad social actual. El camino andado y el conocimiento acumulado por la sociología de la educación es una suficiente base para ese desarrollo. Se han propuestos tres principios teóricos y metodológicos, y tres direcciones de desarrollo para abarcar cuestiones y temas de mayor y creciente relevancia. El resultado final es una sociología de la educación que colabora con otras subdisciplinas sociológica, ocupa un lugar más central en la sociología, y es más ambiciosa en su función de análisis y potencial transformador de la realidad socioeducativa. Los dos casos empíricos presentados inciden en la importancia de los factores cognitivos o epistémicos en el funcionamiento del sistema educativo y sus efectos en la realidad social. Asimismo, a pesar de la fuerte globalización de las últimas décadas que hay promovido políticas educativo-escolares debilitadoras de la dimensión colectiva y pública de la educación, los dos breves estudios comparados ofrecidos subraya la diversidad entre países, y sugiere también el potencial y las posibilidades de transformación.

14 En 1991 fundó la revista Ecología Política, con la editorial Icaria: <https://www.ecologiapolitica.info/la-revista/>

15 <https://www.revistaeconomiacritica.org/index.php/rec> (consultado el 25 de octubre 2023).

Referencias bibliográficas

- Archer, Margaret (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Routledge, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203584002>.
- Apple, Michael. W. (2012). *Can Education Change Society?* Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203083550>.
- Au, Wane (2012). *Critical Curriculum Studies: Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203806449>.
- Baranowski, Mariusz (2020): “A Contribution to the Critique of Worthless Education: Between Critical Pedagogy and Welfare Sociology”. *Globalisation, Societies and Education*, 18 (4), 391-405. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732195>.
- Bellod Redondo, José Francisco (2023): “Especulación, paradigma y currículo”. *Revista de Economía Crítica*, (35), 144-165.
- Beltrán-Llavador, José; García-Calavia, Miguel Ángel y Hernández-Coscollà, Carles (2023): “¿En qué clase de persona me quiero convertir? Leer la realidad y compartir comunes con Sociología en contextos escolares”. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 278-289. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.16.3.26475>.
- Bonal, Xabier (2003): “The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: Old and New State Strategies”. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), 159-175. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690301897>.
- Bonal, Xabier y Verger, Antoni (2016): “Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica”. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 9 (2), 175-180.
- Brinton, Mary C. (2005): “Education and the Economy” en Neil J. Smelser, Richard Swedberg (eds.): *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton: Princeton University Press.
- Burawoy, Michael (2005): “For Public Sociology”. *American Sociological Review*, 70 (1), 4-28. DOI: <https://doi.org/10.1177/000312240507000102>.
- Cazola Pérez, José (1995): “El clientelismo de partido en la España de hoy: una disfunción de la democracia”. *Revista de Estudios políticos*, (87), 35-52.
- Coleman, James (1968): “The Concept of Equality of Educational Opportunity”. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7-22.
- Collins, Randall (1994). *Four sociological traditions*. Oxford: Oxford University Press.
- Côté, James E. y Pickard, Sarah (eds.). (2022): *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003262497>.
- De Vos, Jan (2013). *Psychologization and the Subject of Late Modernity*. Berlín: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137269225>.

- De Vos, Jan (2015): “Deneurologizing Education? From Psychologisation to Neurologisation and Back”. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 279-295. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9440-5>.
- Durkheim, Emile (1973). *On Morality and Society: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, Emile (1925). *La educación moral* (edición y traducción de A. Bolívar y J. Taberner). Madrid: Trotta. 2002.
- Durkheim, Emile. (1957). *Professional Ethics and Civic Morals*. Londres: Routledge, 1992.
- Esteban Frades, S. (2016): “La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo”. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>.
- Fine, Ben (2000): “Economics Imperialism and Intellectual Progress: the Present as History of Economic thought?”. *History of Economics Review*, 32, 10-36. DOI: <https://doi.org/10.1177/048661340203400205>.
- Feito, Rafael; Cabrera, Leopoldo y Beltrán, José (2022): “La Sociología de la Educación en España. Cronología de una época: 1990-2021”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (1), 70-94. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.1.22180>.
- Fernández Enguita, Mariano (2023). *La Quinta Ola: la transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, Anthony (2013). *In Defence of Sociology: Essays, Interpretations and Rejoinders*. Cambridge: Polity.
- Giroux, Henry A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gumport, Patricia J. (2007). *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. DOI: <https://doi.org/10.56021/9780801886140>.
- Gutiérrez, Rodolfo y Olazaran, Mikel (2016): “Monográfico ‘Formación profesional e innovación’”. *Revista Española de Sociología (RES)*, 25(3), 313-315.
- Halsey, Albert H.; Lauder, Hugh; Brown, Philip y Wells, Amy S. (1997). *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hitlin, Steven y Vaisey, Stephen (eds.). (2010). *Handbook of the Sociology of Morality*. Berlín: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6896-8>.
- Lamo de Espinosa, Emilio; González García, José María y Torres Alberto, Cristóbal (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lingard, Bob (ed.). (2020). *Globalisation and Education*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429464454>.
- Luhmann, Niklas (1996): “The Sociology of the Moral and Ethics”. *International Sociology*, 11 (1), 27-36. DOI: <https://doi.org/10.1177/026858096011001003>.
- Martínez García, José Saturnino y Giovine, Manuel Alejandro (2023): “Sociología de la educación comparada: aportes desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21 (3), 159-174. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.009>.

- Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O. y Soysal, Yasemin Nuhoğlu (1992): “World Expansion of Mass Education, 1870-1980”. *Sociology of Education*, 65 (2), 128-149.
- Mijs, Jonathan B. (2016): “The Unfulfilled Promise of Meritocracy: Three Lessons and their Implication for Justice in Education”. *Social Justice Research*, 29, 14-34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>.
- Mijs, Jonathan B. (2018): “Inequality is a Problem of Inference: How People Solve the Social Puzzle of Unequal Outcomes”. *Societies*, 8 (3), 64. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc8030064>.
- Murphy, Mark y Fleming, Ted (eds.). (2010). *Habermas, Critical Theory and Education*. Londres: Routledge.
- Murphy, Lisa; Mufti, Emmanuel y Kassen, Derek (2009). *Education Studies. An Introduction*. Maidenhead: Open University Press.
- Ozga, Jenny (2021): “Problematising Policy: The Development of (Critical) Policy Sociology”. *Critical Studies in Education*, 62 (3), 290-305. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>.
- Prinsen, Janne Mercedes (2022). *Ecological Economics in Higher Education. A Study on the State of the Art of Ecological Economics Education and the Challenges and Opportunities for its Development*. Master thesis. Norwegian University of Life Sciences.
- Ramírez, Francisco O. (2006): “Beyond Achievement and Attainment Studies –Revitalizing A Comparative Sociology of Education”. *Comparative Education*, 42 (3), 431-449. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060600875634>.
- Recio Andreu, Albert (2023): “Los límites de la academia”. *Alternativas Económicas*, 10, febrero, 40-41.
- Rendueles, Cesar (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Barcelona: Seix Barral.
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2022): “Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades”. *Con-ciencia social: Segunda Época*, 5, 207-218.
- Sáez-Rosenkranz, Isidora; Bellati, Illaria y Mayoral, Dolors (2017): “La formación ciudadana en la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículum”. *International Journal of Sociology of Education*, 6 (1), 110-131. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2017.2471>.
- Shain, Farzana y Ozga, Jenny (2001): “Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education”. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), 109-120.
- Taberner, José (2008): “La educación moral de Durkheim”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1 (2), 116-119.
- Villamayor-Tomas, Sergio y Roldan Muradian (eds.) (2023). *The Barcelona School of Ecological Economics and Political Ecology: A Companion in Honour of Joan Martínez-Alier*. Berlín: Springer Nature. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22566-6>.
- VV.AA. (2022): “Monográfico: comprender las desigualdades educativas cincuenta años después de La Reproducción”. *Revista Española de Sociología - RES*, 31 (3).

- Young, Michael (ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.
- Young, Michael (1998). *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. Londres: Routledge.
- Young, Michael (2007). *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in The Sociology of Education*. Londres: Routledge.
- Young, Michael y Muller, Johan. (2013): "On the Powers of Powerful Knowledge". *Review of Education*, 1 (3), 229-250. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>.

Nota biográfica

Manuel Ahedo es Doctor en Sociología (Universidad del País Vasco, 2002). Ha investigado y enseñado en Cataluña (Universitat Rovira i Virgili), Dinamarca (Copenhagen Business School y Universidad de Copenhague) y País Vasco (Universidad del País Vasco); desde enero del 2023 enseña e investiga en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Sus áreas de investigación son la sociología comparada y transnacional, la sociología de las políticas públicas, la sociología de la economía, de la educación, y del medio ambiente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5737-4802>.