



Autor: Guillermo Quintero

Año: 1993

Técnica: Grabado con edición

Socialización y pedagogización

Socialization and Pedagogization
Socialização e pedagogização

Mario Díaz-Villa* 
Maria Teresa de Jesús Carrillo-Hernández** 

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2022
Fecha de aprobación: 28 de febrero de 2023

Para citar este artículo

Díaz-Villa, M. y Carrillo-Hernández, M. T. (2023). Socialización y pedagogización. *Pedagogía y Saberes*, (59), 43–55. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17972>

* Doctor en Educación. Profesor (J) de la Universidad del Valle, Colombia. mdiazvilla@gmail.com

** Doctora en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación. Profesora de la Universidad Autónoma de Coahuila. Catedrática Escuela Normal Superior de Coahuila, México. teresa.carrillo@hotmail.com



Resumen

Tanto en el campo de la sociología como en el de la pedagogía, los conceptos nucleares de este artículo están vinculados a la constitución de identidades, que se diferencian en términos del cambio histórico en las bases sociales. Así, mientras el concepto de *socialización* representaba el ordenamiento de la conducta, el carácter, las maneras y formas de relación, que respondían a la racionalidad moderna, la *pedagogización* representa el descentramiento de las formas de socialización jerarquizadas, mediadas por límites rígidos, y el surgimiento de modalidades de control sutiles, imperceptibles, difusas y aparentemente vacías. Sin embargo, estos conceptos coexisten y se hibridan en el siglo XXI. Ellos son objeto de descripción y análisis en el presente artículo, en el cual se desarrollan algunos aspectos relevantes para comprender su diferencia y esclarecer su papel histórico en la constitución de la identidad y, contemporáneamente, en la domesticación y control del pensamiento. Para efectos analíticos, en primer lugar, nos referiremos al concepto de socialización; en segundo lugar, abordaremos el de pedagogización. Finalmente, planteamos algunas consideraciones para leer críticamente los sistemas de valores y la constelación de imaginarios construidos por la pedagogización, que alimenta estilos de vida flexibles, transitivos, hedonistas, saludables, a través de los cuales el sujeto es sujetado, cooptado y descentrado. El artículo es el resultado del proceso de reflexión teórica que adelantan los autores sobre la relación entre pedagogía y cultura, conceptos interdependientes que han atravesado las diversas formaciones sociales a lo largo de la historia.

Palabras clave

disciplina; control; modernidad; posmodernidad

Abstract

In both the field of sociology and in pedagogy, the nuclear concepts of this paper are linked to the constitution of identities, which differ in terms of the historical change in the social basis. Thus, while the concept of socialization represented the ordering of behavior, character, manners, and forms of relation, which responded to modern rationality; pedagogization represents the decentering of hierarchical forms of socialization, mediated by rigid limits, and the emergence of subtle, imperceptible, diffuse and apparently empty modes of control modalities. However, these concepts coexist and hybridize in the 21st century. These two concepts are described and analyzed in this paper, in which some relevant aspects are developed to understand the difference between socialization and pedagogization, and to clarify the historical role of both concepts in the constitution of identity and, contemporarily, in the domestication and control of mind. For analytical purposes, first, we will refer to the concept of socialization; secondly, we will address pedagogization. Finally, we propose some issues to read critically the value systems and the constellation of imaginaries built by pedagogization, which feeds flexible, transitive, hedonistic, healthy lifestyles, through which the subject is co-opted and decentered. Therefore, the paper is the result of the theoretical research process carried out by the authors on the relations between pedagogy and culture, relations that have crossed the social formations throughout history.

Keywords

discipline; control; modernity; postmodernity

Resumo

Tanto no campo da sociologia quanto no da pedagogia, os conceitos nucleares desde artigo estão ligados à constituição de identidades, que se diferenciam pela mudança histórica das bases sociais. Assim, enquanto o conceito de socialização representava o ordenamento de comportamentos, caráter, maneiras e formas de relacionamento que respondiam à racionalidade moderna; a pedagogização representa o descentramento das formas hierárquicas de socialização, mediadas por limites rígidos e a emergência de formas sutis, imperceptíveis, modalidades difusas e aparentemente vazias de controle. No entanto, esses conceitos coexistem e se hibridizam no século XXI. Estes são objeto da descrição e análise durante este artigo, onde são desenvolvidos alguns aspectos relevantes para entender sua diferença e esclarecer seu papel histórico na constituição das identidades e, contemporaneamente, na domesticação e controle do pensamento. Para fins analíticos, primeiramente, nos referiremos ao conceito de socialização; em segundo lugar, abordaremos o da pedagogização. Por fim, propomos algumas considerações para ler criticamente os sistemas de valores e a constelação de imaginários construídos pela pedagogização, que alimenta estilos de vida flexíveis, transitivos, hedonistas, saudáveis, através dos quais o sujeito e submetido, cooptado, descentrado. Portanto, o artigo é resultado do processo de pesquisa teórica realizado pelos autores sobre a relação entre pedagogia e cultura, conceitos interdependentes que atravessam as mais diversas formações sociais ao longo da história.

Palavras-chave

disciplina; controle; modernidade; pós-modernidade

Introducción

El tema central de este artículo está relacionado con dos conceptos transversales en las ciencias sociales: *socialización y pedagogización*¹. Socialización es un macroconcepto que en el siglo xx fue paradigmático como signifiante de ingreso en un orden y en formas de relación e identidad a través de agencias especializadas, tales como la familia, la escuela, la religión, y de procedimientos institucionalizados en la sociedad. Mientras para Durkheim (1976), la socialización cumple no solo un papel integrador, sino también un papel regulativo, para Weber (1922/1977), es una acción social orientada con arreglo a valores, regulada en cuanto a valores y medida. Simmel (1926/2014) distingue la forma y el contenido de la socialización:

Llamo contenido o materia de socialización a cuanto exista en los individuos (portadores concretos e inmediatos de toda realidad histórica) capaz de originar la acción sobre otros o la recepción de sus influencias; llámese instinto, interés, fin, inclinación, estado o movimiento psíquico [...]. La socialización solo se presenta cuando la coexistencia aislada de los individuos adopta formas determinadas de cooperación y colaboración que caen en el concepto general de acción recíproca. (p. 103)

A su vez, Parsons (1959) considera que “la función socializadora puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida” (p. 298).

El desarrollo teórico del concepto de socialización se inscribe en el marco de la modernidad, en la cual se produce una transformación cultural que da origen al surgimiento de un nuevo concepto de educación y de acción sobre los individuos y grupos sociales. Al ser el individuo fuente de desarrollo y de productividad, surge la necesidad de educarlo, capacitarlo y regular su conducta, maneras, formas de relación, que contribuyen a su posicionamiento en la vida social. Por una parte, el núcleo de la familia —familia nuclear— modela a las nuevas generaciones en valores retrospectivos y prospectivos; por otra parte, la escuela controla el contenido de la educación y los modelos y modalidades pedagógicas de gestión sobre el individuo y el grupo. Para Brunner (1992),

el advenimiento de la modernidad está marcado por la completa revolución en la manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente en la sociedad, y de transmisión y uso de conocimientos, desde el momento que ellos empezaron a ser asumidos por una estructura cada vez más inclusiva de instancias formales de educación, en cuyo centro se halla la escuela. (p. 12)

La socialización se consolida, entonces, como el principio básico de orden social en la familia que establece límites, orden y estabilidad, mientras la escuela constituye las bases colectivas de la formación para la vida laboral. De acuerdo con Pérez-Agote (2010), la función socializadora de los sistemas educativos “consistía fundamentalmente en formar una ciudadanía homogénea, regulada por hábitos y rutinas que permitían su acoplamiento al engranaje productivo de la sociedad, e integrada por vínculos patrióticos en el molde de la nación” (p. 28).

Por su parte, la pedagogización remite a un sentido amplio y operacional, dependiente del significado contemporáneo de cultura o de la pluralización de las modalidades de cultura². Es probable que socialización y pedagogización se hayan hibridado (Bernstein, 1998; Tyler, 2004) y que, de esta manera, se haya producido una convergencia semiótica de socialización, pedagogización y cultura en relación con la configuración de estructuras dinámicas de significación socialmente construidas (Geertz, 2003) que se renuevan bajo la influencia profunda de la inestabilidad del cambio cultural y económico.

Dado que es de interés para los educadores entender los mecanismos que subyacen a las prácticas pedagógicas informales o formales posmodernas y comprender sus relaciones con la multiplicidad de lenguajes contemporáneos, así como la forma de su imbricación e hibridación en la identidad, nos proponemos en este artículo desarrollar algunos aspectos relevantes para comprender la diferencia entre socialización y pedagogización y esclarecer el papel histórico de ambos conceptos en la constitución de la identidad y, contemporáneamente, en la domesticación del pensamiento.

Para tal efecto, en primer lugar, nos referiremos al concepto de socialización; en segundo lugar, abordaremos el de pedagogización. Finalmente,

1 El artículo es el resultado del proceso de reflexión que adelantan los autores sobre la relación entre pedagogía y cultura, conceptos interdependientes que han atravesado las diversas formaciones sociales a lo largo de la historia.

2 Históricamente, el concepto de pedagogización está vinculado al Estado de bienestar propio de la modernidad del siglo xx. Según Depaepe y Simon (2008), el concepto fue planteado en Alemania a finales de los años cincuenta por el sociólogo Janpeter Kob (Höhne, 2002; 2004). Está vinculado a la creciente penetración educativa en la vida cotidiana y a la búsqueda del rendimiento económico en el sujeto, vía profesionalización.

planteamos algunas consideraciones para leer críticamente los sistemas de valores y la constelación de imaginarios construidos por la pedagogización, que alimenta estilos de vida flexibles, transitivos, hedonistas, saludables, a través de los cuales el sujeto es sujetado, cooptado y descentrado.

Sobre la socialización

La socialización ha sido considerada un problema pedagógico intrínseco a las ciencias sociales y humanas. Decimos problema pedagógico porque la práctica pedagógica ha sido intrínseca a cualquier modalidad socializante. En la tradición del campo de las ciencias sociales, es posible encontrar una diversidad de enfoques que recortan la naturaleza de la socialización en múltiples objetos y procesos —aprendizaje, competencias, desarrollo cognitivo y socioafectivo— dependientes de las relaciones dentro de y entre las disciplinas —antropología, historia, etnología, psicología y sociología— cuyos lenguajes divergen y convergen en la búsqueda de principios, prácticas y relaciones. En cierto sentido, el estudio de la socialización como concepto termina siendo un asunto de recontextualizaciones mutuas dentro de y entre las diferentes disciplinas del campo de las ciencias sociales³. Cada enfoque tiende a su propia singularidad y a su propia legitimación.

La sociología ha acumulado en el tiempo todo un arsenal de puntos de vista o enfoques sobre la socialización que poseen lenguajes especializados diferenciados y estratificados. Así, encontramos posiciones estructuralistas, funcionalistas, marxistas, interaccionistas y fenomenológicas, cuyos lenguajes poseen pretensiones de legitimidad con respecto a la forma y contenido de sus discursos sobre lo que esquemáticamente se ha llamado socialización. A pesar de las diferencias entre las perspectivas, subjetivistas u objetivistas, hay una cierta convergencia en los problemas o interrogantes que se plantean con respecto a la socialización y sus consecuencias.

3 La creciente división del trabajo de socialización nos da cuenta de la profunda segmentación y diferenciación de esta práctica y de la valoración diferente de sus discursos, así como de las experiencias socializantes junto con sus perspectivas y visiones. De manera particular, estas últimas parecen experimentar una creciente dispersión en el tiempo y, por qué no decir, una transformación profunda en la generación y regeneración de modalidades dentro de la cultura.

En términos generales, el concepto de socialización presupone una relación dialéctica entre la cultura y el individuo (Bauman, 2002)⁴. Para otros, la cultura presupone un orden simbólico, “suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí” (Freud, 1997, p. 3033). Desde esta perspectiva, la cultura socializa, impone significados, produce límites, lenguajes, formas de percibir. En este último caso, podemos decir que nuestra percepción es cultural como lo es nuestra retina. Vemos lo que debemos ver, lo que queremos o lo que sentimos. En este sentido, el otro no es el otro sino mi visión del otro, o el otro en mi visión, en mi construcción. Juego de miradas y miradas del juego de la interacción. Esto es constituyente de la experiencia personal o de la cultura personal. Como plantea Goodenough (como se citó en Geertz, 2003) “consiste en lo que debe conocer o creer a fin de obrar de manera aceptable para sus miembros” (p. 25).

La cultura es constituyente universal de la identidad y, dentro de cada modalidad cultural, de las más variadas formas o tipos de esta. En este sentido, se puede afirmar que la cultura es tanto universalizante como particularizante. Universalizante en la medida en que imprime su sello sobre los individuos por medio de la educación (Lévi-Strauss, 1971), y particularizante en la medida en que se produce en un complejo sistema de grupos, procesos y relaciones sociales desiguales dependientes de contextos normativos y valorativos específicos. En el primer caso, podemos considerar la cultura como el primer principio socializante —o principio educativo— que tiene como características producir la integración de grupos e individuos, por una parte, e imponer límites, por la otra. Al respecto, Lévi-Strauss (1971) describe la cultura como patrimonio común de toda la humanidad “patrimonio cuyo origen se remonta a hace millones de años (...) adopta la forma de experiencias vividas [...] y permite que cada hombre sienta la solidaridad intelectual y física que le une a toda la humanidad” (p. 16). En el segundo caso —particularizante— tenemos que considerar las diferencias en o dentro de cada cultura.

En ambos casos, la socialización siempre ha implicado la proyección de lo social sobre el individuo, a través de la transmisión de costumbres, conductas, modos, maneras, y relaciones. Este prolongado

4 De hecho, para Bauman el asunto de la cultura es más complejo. Desde su perspectiva la cultura puede estudiarse como concepto (diferencial o genérico), como estructura o como praxis.

proceso está lleno de “miles de detalles inobservados, pero que deben ser objeto de observación [...] se enseña a los niños a dominar sus reflejos, se inhiben ciertos miedos, se seleccionan los movimientos y lo que los detendrá” (Lévi-Strauss, 1971, p. 18).

Por esto, si bien como anota Schütz (1993, p. 41), apropiando a Weber, una parte del concepto fundamental de la unidad total de la cultura, se debe considerar la desigual distribución de significados (y de sus orientaciones a estos) que se dan dentro de la modalidad propia de una cultura. Así mismo, Geertz (2003), interpretando a Max Weber considera que “el hombre es un animal inserto en tramas de significado que él mismo ha tejido [...] que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20).

Desde la misma perspectiva, Bernstein (1993) distingue entre modalidad de la cultura y modalidad dentro de la cultura. La primera se refiere a la manera como esta implica en el sujeto la angulación del mundo, mientras que la segunda se refiere a la manera como el poder y el control definen las particularidades de socialización de los individuos y grupos dentro de una cultura específica. Esto se traduce en una desigual “creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos [...] que regulan las relaciones dentro de los grupos sociales y entre ellos y, así, sus formas de conciencia” (Bernstein, 1993, p. 25). De este planteamiento se deduce que la socialización dentro de la modalidad de una cultura implica el posicionamiento en discursos y prácticas pedagógicas tácitas o explícitas que producen, a su vez, identidades específicas. La base social de estas identidades está constituida por principios de orden social (Bernstein, 1998) y se legitiman tanto en contextos sociolingüísticos informales (familia, comunidad, región) como en contextos formales (aquellos propios del sistema educativo o del mundo laboral).

Ahora bien, desde esta perspectiva, el proceso de socialización significa no solo el ingreso en el lenguaje sino la inserción, a través de este, en la lógica universal de lo simbólico y en las lógicas de valores, normas, responsabilidades propias de modalidades específicas dentro de la cultura. En el desarrollo del niño como ser social, plantea Halliday, el lenguaje desempeña una función muy importante. “El lenguaje —agrega— es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una sociedad y adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores” (Halliday, 1982). El autor continúa:

Esto no sucede por instrucción, cuando menos no en el período preescolar; nadie le enseña los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni su sistema de creencias [...], sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo [...]. La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir al niño las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social. (p. 18)

Para Halliday, se aprende la cultura en el aprendizaje del lenguaje. Este, a su vez, tiene una relación con la estructura del mundo social, la cual podría considerarse como una estructura de significados intencionales e inteligibles (Schütz, 1993).

El proceso de socialización ha sido considerado un acto de semiosis y, como tal, una función de los contextos sociales en los cuales los sujetos interactúan. Es claro que si bien los contextos socializantes (instruccional, regulativo) pueden ser relativamente similares, la orientación hacia los significados que en ellos se produce no es la misma para todos los grupos sociales. De allí que, en los procesos de socialización, los sujetos sean socialmente situados y ubicados en órdenes de significados diferentes. Si el aprender el lenguaje es, como plantea Halliday (1982), aprender a significar, las prácticas tempranas y sucesivas de socialización constituyen un recurso de aprendizaje fundamental, un recurso para aprender la cultura de su grupo y del medio en que vive. Pero en el contexto sociocultural en el cual vive se imponen unos significados sobre otros. En este sentido, no podemos considerar la socialización como un proceso homogéneo ni la acción social que le es intrínseca como una práctica neutra.

Este punto de vista nos lleva a pensar en las estrechas relaciones existentes entre las condiciones de existencia y los procesos de constitución de los sujetos que devienen miembros de un grupo social. Las condiciones de existencia, más que caracterizarse por situaciones heterogéneas, son un principio generativo de desigualdades, estratificaciones, diferenciaciones y, en consecuencia, del valor social de la identidad. Por esta razón, al hablar de condiciones de existencia debemos considerar las relaciones de clase como principio constituyente de estas, que actúan selectivamente sobre la orientación hacia los significados y sobre la desigual distribución de las posiciones de los sujetos

en la sociedad. En cierta manera, la modelación tácita propia de la práctica pedagógica de la familia reproduce dicha desigualdad.

Hemos dicho que la socialización presenta una relación dialéctica entre la cultura/sociedad y el individuo. El énfasis que se haga sobre uno de los elementos de esta relación tiene su fundamento en la visión que se tenga sobre ellos. En este sentido, son diversos los enfoques sobre la socialización y la práctica pedagógica —o pedagogía— que esta conlleva, así como sus diferentes formas y contenidos. Esta relación entre forma y contenido de la socialización ya había sido expuesta por Simmel (1926/2014) cuando manifestó que “por una parte, es preciso que una forma de socialización se presente con contenidos totalmente distintos, para fines completamente diversos; y por otra, es necesario que los mismos intereses aparezcan realizados en diversas formas de socialización” (p. 105). Las modalidades de control, por ejemplo, poseen un mismo fin, pero pueden realizarse de diversas formas. Esto es propio de la práctica pedagógica, por su carácter transversal, como se señala en el artículo “¿Qué es eso que se llama pedagogía?”.

Los diversos enfoques sobre la socialización nos permiten considerar que el término se ha saturado semánticamente. No solo significa diferentes cosas para diferentes autores, sino también diferentes cosas para diferentes momentos históricos. En unos casos, se consideran los aspectos cognitivos y socioafectivos. Según Bernstein (1977), en uno u otro caso, las teorías son menos examinadas y exploradas en los niveles conceptual y empírico, y más analizadas en términos de los modelos subyacentes de hombre y de sociedad. Desde su punto de vista, alrededor de la socialización hay diversas aproximaciones que hacen parte del pensamiento sociológico y que están referidas al orden o al control, al conflicto socializante-socializado, a sus relaciones estructurales o a la construcción de la realidad social del otro en encuentros negociados (Bernstein, 1977).

Por su parte, desde la perspectiva parsoniana, Wrong (1961) examina las implicaciones de la concepción hobbesiana del orden en la socialización⁵ y plantea que esta significa tanto la “transmisión de la cultura” del grupo donde el individuo nace como el

proceso de su configuración como ser humano. En su análisis, este autor agrega que la socialización se refiere tanto al problema de la permanencia del orden como a la posibilidad de su cambio. Según Wrong, el problema del orden puede ser visto como algo externo o como algo interno al individuo. Esta concepción está de manera más específica presente en el pensamiento de Bourdieu (1995)⁶.

La concepción del control externa al individuo tiene un cierto fundamento hobbesiano. Hobbes (1651/1994) distingue dos tipos de orden, el orden normativo y el orden fáctico. El orden normativo se refiere a un sistema dado de normas o elementos normativos, sean estos, reglas, fines u otro tipo de norma. Orden, en este caso, significa, según Parsons (1951), “directrices trazadas según un orden normativo” (p. 138). Este concepto se expresa en la defensa de la autoridad política, en la autoridad necesaria para la seguridad y el mantenimiento del bienestar común. El orden fáctico se refiere al orden social en general. Uno y otro se definen como fuerzas externas que actúan sobre el individuo y que pueden ubicarse en el macronivel del Estado.

Lo que llamaríamos una concepción del control interno al individuo sugiere que este no solo se ejerce sobre los individuos, sino que también es ejercido por ellos, quienes, según Wrong (1961), son capaces de reconocer y aceptar el control. La fuente de esta concepción se encuentra desarrollada en la obra de Durkheim. Este aspecto es de gran importancia para analizar la sujeción tácita al control en los denominados procesos de pedagogización.

Para Durkheim, no hay nada en la vida social que no esté en la conciencia individual. A pesar de su planteamiento de que los hechos sociales existen fuera de la conciencia, su consideración sobre la *conciencia colectiva* nos plantearía que los hechos sociales son tanto externos como internos, o internalizados por el individuo. Su noción de restricción confirma, en cierta forma, la concepción de control interno al individuo, o internalizado por este. Entre los significados que asigna a restricción se encuentra el siguiente:

Determinación cultural y la influencia de la socialización como cuando ciertas ideas y valores socialmente dados son internalizados por los individuos quienes, por lo tanto, adquieren ciertas creencias,

5 En términos parsonianos el problema del orden se refiere a la integración de la motivación de los actores con los estándares culturales normativos que integran el sistema de acción en contextos interpersonales (institucionalización de un conjunto de normas que definen los límites de la acción legítima). Estos estándares son parte crucial, según Parsons, de la tradición cultural del sistema social. Véase, Parsons (1951) *The social system*. Routledge and Kegan Paul, especialmente, las páginas 36, 43, 71 y 118-119.

6 Bourdieu articula dialécticamente las estructuras subjetivas (esquemas mentales) con las estructuras objetivas (el mundo social). El principio articulador es el *habitus*. Sin, embargo es importante decir que el problema del orden ha sido una constante en el pensamiento sociológico. Autores como Max Weber, Talcott Parsons, Wright Mills y Lewis Coser han elaborado muchos análisis y críticas en relación con el orden. Por razones de espacio, no profundizaremos en este aspecto.

deseos y sentimientos y actúan en cierta forma; así, la educación es un ‘continuo esfuerzo por imponer al niño formas de ver, sentir y actuar, a las cuales él no accede espontáneamente. (Durkheim como se citó en Lukes, 1973, p. 12)

Como puede observarse, el concepto de socialización se relaciona con la idea durkheimiana de sociedad como fuerza moral:

Estamos ahora en posición de comprender cómo es que existen reglas llamadas reglas morales, que todos debemos obedecer porque ellas ordenan y dirigen nuestras acciones hacia fines que nos trascienden mientras al mismo tiempo aparecen como deseables [...] la sociedad es el fin de toda actividad moral [...] (i) trasciende al individuo y es inmanente a él, (ii) tiene todas las características de una autoridad moral que impone respeto. (Durkheim, 1953, pp. 53-56)

La perspectiva durkheimiana sobre la moral implica fundamentalmente prácticas de disciplina y control. Estas prácticas están implícitas en los tres elementos que Durkheim distingue de la moral⁷: el espíritu de la disciplina presente en la moral como un “sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta”; el ideal colectivo de la moral o su contenido (representaciones colectivas) y, la autonomía, referida al estado mental del agente moral⁸. El primer y tercer elementos son para Durkheim fundamentales en el proceso de socialización. Por una parte, la disciplina realiza

una importante función en la formación del carácter y la personalidad en general dado que el elemento más esencial del carácter es la disposición al autocontrol, la capacidad de restricción o, como se dice, inhibición, que nos permite contener nuestras pasiones, deseos, hábitos y someterlos a la ley. (Durkheim como se citó en Luke, 1973, p. 113)

Por la otra, “actuar moralmente es no solo es respetar la disciplina y estar vinculado al grupo; más allá de esto [...] debemos tener un conocimiento tan claro y completo como sea posible de las razones de nuestra conducta” (Luke, 1973, p. 115).

Desde este punto de vista, la socialización para Durkheim es una práctica pedagógica que tiene como tarea hacer consciente al niño de sus necesidades, iniciarlo en su vida y prepararlo, de esta manera, para las tareas colectivas que le esperan en la vida moderna. El niño necesita que se le enseñe la moral, que aprenda sobre la naturaleza de los contextos en los cuales debe vivir: la familia, la comunidad, la nación y los efectos de estas sobre su persona. El niño, dice Durkheim, “necesita aprender a coordinar sus actos y regularlos [...] él debe adquirir autocontrol, autorrestricción, autodominación, autodeterminación, el gusto por la disciplina y el orden en la conducta” (Luke, 1973, p. 123).

El modelo de Durkheim puede considerarse, apropiando el término de Bourdieu, un modelo histórico de internalización de los controles culturales y sociales externos (control simbólico), en otros términos, cómo la estructura social mantiene al individuo dentro de sus límites. “La sociedad nos manda porque es externa y superior a nosotros. Pero, por otra parte, está dentro de nosotros y es nosotros” (Durkheim, 1953, p. 57).

Estos controles son intrínsecos a los procesos y modalidades de socialización, los cuales resultan ser diferentes para diferentes grupos. Durkheim parece advertir sobre este aspecto cuando plantea que “todos los sistemas morales practicados por los pueblos son una función de la organización social de estos, están ligados a sus estructuras sociales y varían con ellas” (Durkheim, 1953 p. 56).

El planteamiento de Durkheim fue importante en la medida en que le asignaba a la sociedad moderna un papel significativo en la socialización y definición de los controles y el orden social externos al individuo. Sin embargo, su preocupación no se centró en el cómo ni tampoco en mostrar los conflictos que surgen de la relación entre el individuo y la sociedad en los procesos de socialización. Su referencia a la pedagogía está ligada, fundamentalmente, al deber ser de esta desde las primeras experiencias que tiene el niño de su mundo social y no a las prácticas pedagógicas relevantes para los logros de la socialización.

El aporte de Durkheim consiste en haber proporcionado las bases para la reflexión de la socialización como una práctica que articula sujetos, instituciones, discursos y prácticas que varían de acuerdo con la posición de los agentes socializantes en la estructura social. Integrar estos elementos permite

7 Es importante aclarar que el concepto de *moral* durkheimiana es completamente ajeno al concepto religioso de moral. Para Durkheim la moral no es ni rezar o rogar, ni adoctrinar, sino básicamente *explicar*.

8 Es relevante el hecho que estos tres aspectos, como veremos más adelante, han transformado su semiosis. Así, el espíritu de la disciplina ya no descansa en la producción de cuerpos dóciles, propios del modelo disciplinario bajo una mirada vigilante (Costa y Rodríguez, 2010), sino en el poder biopolítico y psicopolítico (este último propio de lo que Han [2022] denomina “régimen de información”); el ideal colectivo de la moral ha devenido individual y objeto de realizaciones de la propia vida (ética/moral individual, a la carta) y, la autonomía se disuelve en la visibilidad y exposición al control que produce la pluralidad de tecnologías.

concebir esta como un proceso de dinámicas externas e internas y analizar las diferentes formas de relación entre las categorías y sus prácticas, su historicidad, los cambios en las concepciones mismas de orden y control, y las transformaciones profundas en el orden interno de los sujetos en una época marcada por la pluralidad, la heterogeneidad y la conectividad (Bermejo, 2005).

Ahora, si bien es cierto que la problematización sobre la socialización ha sido amplia y diversa, y objeto de muchas perspectivas teóricas, hoy debe ser objeto de un análisis crítico profundo de sus perspectivas o aproximaciones, matices, niveles, épocas, contextos, actores, modalidades, etc. A esto se añaden las presiones sociales, políticas y económicas (el mercado⁹) que enfrentan diferentes fuerzas ideológicas que compiten por los recursos simbólicos de la socialización.

Pedagogización o de la racionalidad pedagógica posmoderna

Tal como plantea Bermejo (2005), los diagnósticos del tiempo coinciden en afirmar un cambio de paradigma: de la unidad a la pluralidad, del pensamiento unitario al pensamiento pluralista, del pensamiento moderno al pensamiento postmoderno. Aplicado este punto de vista al concepto de pedagogización, resulta de interés establecer la racionalidad que lo fundamenta que, desde nuestro punto de vista, es dependiente de los cambios en las bases sociales. Tal como se planteó en Díaz Villa (2019), “la pedagogización se asocia a la constitución de nuevas realizaciones de la identidad y las prácticas sociales individuales y colectivas” (p. 13), producidas en el marco de las realidades económicas, sociales, políticas y culturales denominadas globales, posfordistas o posmodernas, que afectaron las relaciones entre y dentro de los sujetos, sus experiencias y sus prácticas. En el contexto descrito, las agencias socializantes clásicas (familia, escuela) dejaron de ser el epicentro de modelación cultural

y de constitución de la identidad. En cierta forma, esto anuncia su crisis y un declive de sus modelos socializantes¹⁰.

Con la expansión y desarrollo del capitalismo global, las bases colectivas de la socialización se debilitan y los modelos pedagógicos insulares propios de las instituciones educativas entran en crisis frente a la mundialización del mercado mediático que invade todos los ámbitos de la cultura y de las agencias socializantes. Surge de esta manera una competencia por la apropiación de los modelos y modalidades de control¹¹ que operan con lógicas diferentes a aquellas de los paradigmas educativos clásicos. De esta manera, como plantea Bernstein (1998), en el campo educativo, el Estado asume el control centralizado con respecto a la financiación, supervisión y cultura de las instituciones, formas de gestión, criterios de nombramiento y sobre los contenidos educativos. También se introducen los discursos de la gestión y la evaluación. Como resultado del exceso de restricciones estatales (estándares, evaluación, acreditación, supervisión, seguimiento a los proyectos institucionales, a los modelos pedagógicos), se debilita la autonomía de la educación, y la función formativa de las instituciones queda sometida a las leyes del mercado. En este proceso, el discurso pedagógico se comercializa produciéndose, de esta manera, un nuevo mercado de la gestión pedagógica. La pedagogización irrumpe como una nueva cultura que rebasa el conocimiento oficial e individualiza profundamente el proceso de formación. Este termina siendo un asunto de responsabilidad individual o de empresa individual (Bernstein, 1998).

Ahora bien, el surgimiento de modos específicos de pedagogización contemporáneamente ha conducido tanto a la generación de nuevas modalidades de control como a la constitución de nuevos tipos de identidad. En la medida en que la lógica de la vida posmoderna ha ido apropiando cada vez más principios ideológicos pluralistas, los particularismos identita-

9 Para algunas perspectivas, los principios del mercado han desplazado la autoridad de ciertos actores clásicos como primera fuerza socializante. Esto ha tenido un profundo impacto en los contextos formativos de la niñez, en los cuales las normas han sido desplazadas por la elección personal, el interés y la satisfacción individual, el hedonismo y la visibilidad del sujeto. Las normas ya no son un principio de unidad e identidad. En su lugar están la diferencia y la multiplicidad de opciones que, paradójicamente, poco reconocen la diferencia.

10 Al referirse a la escuela, Pérez-Agote (2010) manifiesta que “la escuela moderna nunca ha alcanzado plena eficacia como agencia socializadora si lo que entendemos por tal es su capacidad de transmitir los modelos de referencia necesarios para la (auto)constitución de sujetos, conciencias e identidades a voluntad” (p. 28). Agrega que, en este contexto, “las estructuras educativas se ven cada vez más aisladas y los procesos de socialización y educación moral se ven amenazados” (p. 28).

11 Aquí se incluyen la proliferación de agencias y agentes informales dedicados a la formación, una mezcla de *coaching*, *influencers*, aplicaciones, blogs y, en general, las redes sociales que, como plantea Han (2022) “se apoderan de los individuos mediante la elaboración de perfiles de comportamiento” (p. 22). A esto ha contribuido, cada vez con más fuerza, la comunicación digital.

rios —ligados a la diferencia— han ganado espacio tanto en agencias pedagógicas como en grupos sociales, en los cuales se han impuesto nuevos tipos de organización (división del trabajo) y de relación social que ha trascendido el orden disciplinario. Es así como la lógica de la disciplina se transformó en lógica del control, vaciando de sentido el concepto de socialización como posicionamiento disciplinario y dando paso a los juegos plurales del control y sus efectos estructurantes de nuevas formas de identidad. Estas son relativamente independientes de las narrativas del pasado y están mucho más proyectadas al mercado. En el presente siglo, las nuevas formas de control, pedagogización o identificación corren paralelas a la multiplicidad de estilos de vida y a la apertura, descentramiento y transversalización educativa y cultural (Díaz Villa, 2011) que se produce como consecuencia de la introducción de la pedagogía en todas las esferas posibles de la vida (Bernstein, 1998). Hoy presenciamos una estrecha relación entre la pluralización de dichos estilos y las dinámicas vertiginosas de las bases colectivas de la sociedad, fundamentadas en los poderes del mercado global, desterritorializado (omnipresente) junto con su aliado fundamental, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas han producido formas hegemónicas de identidad e identificación, a través de los cuales el individuo cuenta, como plantea Bermejo (2005), “con la posibilidad de diferentes diseños de realización de la propia vida” (p. 112), mediante el aprendizaje para toda la vida, permanente, de corto plazo, a la carta y diferenciado. En cierta forma, Žižek (1998), concilia estas perspectivas cuando se refiere a la individualización a través de la identificación secundaria:

En un principio, el sujeto está inmerso en la forma de vida particular en la cual nació (la familia, la comunidad local); el único modo de apartarse de su comunidad orgánica primordial, de romper los vínculos con ella y afirmarse como un individuo autónomo es cambiar su lealtad fundamental, reconocer la sustancia de su ser en otra comunidad, secundaria, que es a un tiempo universal, no artificial, no espontánea sino mediada, sostenida por la actividad de sujetos libres e independientes. (p. 165)

La identificación secundaria en calidad de autoorganización y transformación de la identidad es inseparable de los fines, legitimidades y legitimaciones sociales. En este caso, los valores extrafamiliares propios de la vida, la educación y el trabajo configuran las condiciones para la distribución y enmarcación tanto del deber como del querer ser

del sujeto. En este sentido, Žižek (1998) señala que “la identificación secundaria se mantiene abstracta en la medida en que se opone directamente a las formas particulares de la identificación primaria, esto es, en la medida en que obliga al sujeto a renunciar a sus identificaciones primarias” (p. 166). Las bases colectivas de la sociedad devienen, en este caso, fuente de la identificación secundaria y principio generativo de participación en la vida social. Sin embargo, habría que preguntarse qué se entiende por vida social hoy, y cómo actúa como fuente de constitución de la pluralidad de identidades. La pedagogización se impone, entonces, como un medio de inserción del sujeto en las experiencias permanentes vida y trabajo. La educación, vinculada a las expectativas de largo plazo, cede al denominado “cortoplacismo”. Bernstein (1998) lo describe de la siguiente manera:

Cuando una tarea o área de trabajo, sometida a un desarrollo continuo, es condenada a la desaparición o a la espera de sustitución; cuando las experiencias de vida no pueden basarse en previsiones estables de futuro ni en la posición laboral que el sujeto ocupe. En estas circunstancias se considera que es necesario desarrollar una nueva habilidad vital: la entrenabilidad, la habilidad para aprovechar la formación permanente y, de este modo, poder afrontar las nuevas exigencias del trabajo y de la vida. (p. 88)

De allí que, la semántica singularista de la socialización haya dejado de ser algo irreductible a la normalización esencialista del individuo aislado, para dar paso a procesos de pedagogización temporal basados en un nuevo régimen pedagógico, apoyado por otro, el de la información (Han, 2022). Para este autor, “en la sociedad de la información los medios de reclusión del régimen de la disciplina se disuelven en redes abiertas” (pp. 13-14). Si como plantea Deleuze (2012), refiriéndose a Foucault, en la sociedad disciplinaria que se extiende hasta mediados del siglo xx el control es visible y funciona con base en aislamientos, encierros, en las sociedades de control, los modelos socializantes de agencias como la familia o la escuela entran en crisis. Es claro que este proceso ocupa décadas porque, como plantea Bell (1976), “los sistemas sociales tardan mucho en morir” (p. 29). En este contexto, por ejemplo, “la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen” (Deleuze, 2021, p. 1). Esto da lugar a procesos de pedagogización que se orientan hacia el futuro y se caracterizan por su flexibilidad, modularización, interacción, diversidad

y por su independencia de requisitos o reglamentos. El incremento de la pedagogización se expande a contextos y prácticas locales que legitiman nuevas formas de cuidado¹², aprendizaje (lúdico) y de competencias que penetran profundamente la vida, la educación y el trabajo.

Por lo general, el tema de la socialización, y de sus aliados semánticos, históricamente se ha asumido en términos de ingreso en un orden sociocultural único, total. Este orden tiene dos significados: uno, referido a la universalidad del proceso de ingreso del individuo en un orden simbólico (sociocultural) que lo diferencia del mundo natural. Otro, relacionado con las distribuciones desiguales de los significados producidos por dicho orden. En este sentido, el destino de cada individuo tiene una base social, una base cultural y una base de clase. Este punto de vista desconoce que las bases sociales ya no responden al código único de la modernidad. Como plantea Bermejo (2005), “la unidad no puede ser pensada ya como identidad del todo y de la parte sino como relación y conexión en plural” (p. 3).

Ahora bien, para el sentido común no hay nada tan natural como la socialización del individuo, un proceso lleno de prácticas pedagógicas tácitas o explícitas. Sin embargo, hoy, debido a la naturaleza dinámica de sociedad y a la diversidad de mercados económicos y culturales, cuyos efectos son múltiples en los contextos tradicionales —familia, comunidad, escuela, por ejemplo— la socialización ha devenido

pedagogización¹³, esto es, un complejo de prácticas y relaciones mediáticas que gobiernan por completo la vida cotidiana. Como construcción social, la pedagogización es la puntuación sociocultural del ser en la gramática del saber, del saber hacer y del poder hacer en una sociedad performativa (Ball, 2013). De acuerdo con Ball (2000), “la performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación y, así mismo, como lo define Lyotard, un sistema de terror, el cual implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación” (p. 104). A esto se puede agregar que, el poder hacer en la sociedad no concita el poder del ser, sino el poder sobre el ser y sobre su naturaleza fisio-psico-sociológica. Esto representa un giro en la naturaleza del poder y el control. Mientras el concepto de socialización descansaba en el poder disciplinario propio de una sociedad que enfatizaba en el orden externo e interno, el concepto de pedagogización sociocultural agrega los matices performativos al giro hacia la sociedad del control.

Uno de los problemas centrales de la pedagogización es su énfasis en el descentramiento en las formas y los contenidos que transmite. Estos últimos, por lo general, tienen un carácter plural, arbitrario y, en la sociedad del siglo XXI, no responden al código de las tradicionales agencias socializantes, sino que se disuelven en la diversidad de medios que despliegan las redes de información. Esto hace que hoy los aprendices aprendan de otra manera, no accediendo al conocimiento *per se* ni definitivo, sino reconociendo problemas contextualizados que deben resolver. Esto hace del aprendizaje un asunto performativo: se aprende haciendo, actuando, resolviendo problemas, jugando el juego de aprender. Se desarrolla en el contexto de un indefinido número de herramientas tecnológicas al servicio de un nuevo régimen, el de la información, que ha puesto en crisis la acción comunicativa y la presencia del otro. También se aprende

12 El control del cuerpo es sustituido por la educación del cuerpo, ahora pedagogizado a través del *fitness*. Al respecto, plantean Costa y Rodríguez (2010) que el control de cuerpo “tiene que ver con la nueva forma de saber y de intervención en y sobre los cuerpos donde lo que busca ya no es mejorarlo desde afuera, sino operarlo, moldearlo e incluso diseñarlo o programarlo introduciéndose en él. A partir del desarrollo de las cirugías (implantes y transplantes), las biotecnologías, las terapias genéticas y la farmacología psiquiátrica, el cuerpo-máquina de la ortopedia deja lugar al cuerpo-operable o manipulable cuyas funciones pueden ser mejoradas: es un material informado e intercambiable, que puede ser corregido y reprogramado las veces que sea necesario” (p. 156). Este punto de vista también ha sido desarrollado por Giddens (1991) cuando plantea que “el cuerpo es un proyecto; se trata de un proyecto individual y colectivo. Los individuos trabajan en sus cuerpos en función de las pautas culturales y de los propios deseos, mientras que las sociedades buscan moldear y regular los cuerpos en función de valores culturales y normas sociales” (p. 175). Tanto el exterior como el interior se han vuelto objeto de reparación, reacondicionamiento, embellecimiento, estetización, pedagogización, en una interrelación permanente. En este sentido algo va de la cirugía estética al *coaching*.

13 Si bien la socialización se consideraba un hecho simbólico, obedecía a los imaginarios de los actores socializantes y de sus ideologías retrospectivas y prospectivas, junto con sus intereses, expectativas, estilos de vida, frustraciones y proyecciones. En este caso, la socialización era la proyección sobre otro del cuerpo imaginario del socializante. Este vínculo no se quería perder, pues el otro era la realización de proyecciones o la proyección de realizaciones. Ya no representa el régimen disciplinario con el cual se generaba la identidad absoluta del individuo. Hoy el proceso va más allá de las “agencias socializantes” y está mediado por la multiplicidad y diversidad de contactos, contenidos culturales, formas de vida que viajan disueltas en las múltiples conexiones que generan las redes abiertas (Han, 2022). Por esta razón, la identidad es una red de relaciones, producto de la creciente y masificante pedagogización mediática del individuo y la sociedad.

a ser para contextos que no son permanentes sino contingentes, con herramientas contingentes que desafían toda racionalidad.

Podríamos decir que, dado que la pedagogización no se resuelve como un asunto instrumental de estrategias pedagógicas formales propias de la escuela, sino que se extiende a todos los contextos posibles de acción, la vida ha dejado de ser un asunto esencial, singular, para pluralizarse en formas de vida, o estilos de vida, que se incorporan como sistemas de sentido y que hacen posible diferentes modos de desempeño o actuación. La normalización, propia de la socialización, dejó de ser un asunto de acumulación de comportamientos, y dio paso a una pluralidad de diseños personales que producen el imaginario de autonomía, independencia, y hasta autarquía. La sujeción opera de otra manera, mientras los individuos creen que son de otra manera. La realización de la propia identidad también se estandariza. Como plantea Bermejo (2005), el sujeto termina siendo un extranjero de sí mismo: “sujeto poliédrico, descentrado, fragmentado; sujeto oscilante y débil, sujeto plural constituido por retazos y cruzamientos [...] con esto se quiere poner de manifiesto la pérdida de la identidad como centro, la pérdida de referencias estables y lineales” (p. 113). En este contexto, Lipovetsky (2003) plantea que “el imperio del consumo y de la comunicación de masas¹⁴ ha desembocado en un individuo desinstitucionalizado y opcional, que reivindica en todos los planos el derecho a autogobernarse” (p. 104).

Como puede observarse, el tránsito de las prácticas de socialización a la pedagogización implicó una disolución de la centralidad de los procesos disciplinarios posicionales, supraindividuales, en favor de la pluralización generalizada de formas de control que rebasan agencias tradicionales como la familia e, inclusive, la escuela. La desinstitucionalización de estas corre paralela a la instauración de nuevas formas de organización del entorno del sujeto, y de la conversión de sus disposiciones en competencias contextualizadas, situadas, que son correlativas de narrativas diferentes constituyentes de las diversas identidades que adopta el sujeto en sus interacciones plurales. En síntesis, el proceso de pedagogización es invasivo, las agencias de control asumen un rol psicologizante que privilegia la

autonomía del sujeto, los derechos individuales, sus deseos, su capacidad consumista y el individualismo sin fronteras¹⁵.

Conclusión

En este artículo hemos planteado algunos elementos para diferenciar la socialización de la pedagogización. Son dos perspectivas que muestran las distancias históricas en lo que concierne al orden y al control. Mientras el modelo disciplinario se regía por reglas y técnicas que celebraban la jerarquía explícita y visibilidad del controlador, la normalización producía comportamientos, conductas y formas de relación marcadas por límites rígidos. El modelo propio de la sociedad de control se fundamenta en una autonomía imaginaria que se delega en el controlado, quien actúa con base en nuevos referentes sociales y está sometido a controles imperceptibles que generan, igualmente, el imaginario de la autonomía y la diferencia. La pedagogización crea un espacio sociocultural en el cual se descentran los controles, se disuelven las jerarquías y se reivindican los estilos de vida individuales que cada sujeto realiza a su manera. Esto se produce en el marco de las nuevas formas de gestión de la conducta, que exaltan el emprendimiento, la libre elección, el libre consumo, mediado por la construcción social del deseo de consumo, que genera la compulsión de consumo. Aquí podríamos concluir que la pedagogización es una especie de gramática generativa del control.

En el contexto del siglo XXI la pedagogización es mayúscula y se apoya en lo que se denomina “régimen de la información” que “se apodera de la psique mediante la psicopolítica” (Han, 2022, p. 11). Mientras las tecnologías actúan de manera articulada, el control se convierte en control rizomático que surge en todas partes, haciendo de su omnipresencia una red de vigilancia de la cual es imposible escapar. Es una jaula invisible que hoy se expresa en el totalitarismo de los medios electrónicos y digitales a través de los cuales se pedagogiza la sociedad. ¿Nos orientamos a una sociedad totalmente pedagogizada? ¿O ya estamos en ella?

14 Podríamos replantar el término por el de *pedagogización de masas*.

15 Lipovetsky (2003) lo denomina *individualismo irresponsable*, que es equivalente al nihilismo, al “después de mí, el diluvio [...] primero yo” (p. 54). Agrega que la cultura individualista crea un terreno más permisivo para saltarse las barreras morales, y tiende a relativizar, trivializar, a desculpabilizar ciertos fraudes.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Paidós.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 1-11. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post industrial. Un intento de prognosis social*. Alianza Editorial.
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad: pluralidad y transversalidad*. Anthropos Editorial.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, Volumen 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (1995). *Outline of the theory of practice: structures and the habitus*. Cambridge University Press.
- Brunner, J. J. (1992). *América Latina en la encrucijada de la modernidad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Costa, F. y Rodríguez, P. E. (2010). La vida como información, el cuerpo como señal de ajuste. Los deslizamientos del biopoder en el marco de la gubernamentalidad neoliberal. En V. Lemn (Comp.), *Michel Foucault: biopolítica y neoliberalismo* (pp. 151-173). Editorial Universitaria de la Universidad Diego Portales.
- Deleuze, G. (2012). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Depaepe, M. y Simon, F. (2008). Sobre la pedagogización. Desde la perspectiva de la historia de la educación. *Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 18, 105-134. <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/166d1543-9090-4a68-af91-3b95228ff926>
- Díaz Villa, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (35), 9-24. <https://doi.org/10.17227/01212494.35pys9.24>
- Díaz Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Durkheim, E. (1953). *Sociology and Philosophy*. The Free Press.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Freud, S. (1997). El Malestar en la Cultura en S. Freud *Obras Completas de Sigmund Freud* (pp. 3017-3071). Editorial Biblioteca Nueva.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Hobbes, T. (1994). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica (obra original publicada en 1651).
- Hönne, T. (2002). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. En T. Dörfler y C. Globisch (Eds.), *Postmodern practices. Beiträge zu einer vergehenden Epoche* (pp. 115-130). Lit Verlag.
- Lévi-Strauss, C. (1971). Introducción a la obra de Marcel Mauss. En M. Mauss, *Sociología y Antropología* (pp 13-42). Editorial Tecnos.
- Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Editorial Anagrama.
- Lukes, S. (1973). *Emile Durkheim, his life and work: A historical and critical study*. Penguin Books.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Routledge and Kegan Paul.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, xxi, 297-318.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Ediciones Guadarrama.
- Pérez-Agote, J. M. (2010). Los retos de la socialización en los sistemas educativos de las sociedades avanzadas. *Política y Sociedad*, 47(2), 27-45.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica (obra original publicada en 1926).

Tyler, W. (2004). Silent, invisible, total: pedagogic discourse and the age of information. En J. Muller, B. Davies y A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 15-29). Routledge.

Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica (obra original publicada en 1922).

Wrong, D. (1961). The oversocialized concept of man in sociology. *American Sociological Review*, 26, 215-226. <https://doi.org/10.1037/11302-004>

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Editorial Paidós.