

# La convivencia de los discursos críticos y feministas en América Latina. Un análisis a través de la producción académica de Colombia, México y Costa Rica

**María Nohemí González Martínez\***

*Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia*

*Universidad de Cádiz, España*

Recibido: 14 de diciembre de 2012

Aprobado: 28 de febrero de 2013

## Coexistence of critical and feminists discourses in Latin America. An analysis based on academic production in Colombia, Mexico and Costa Rica

### Palabras clave:

Categoría de identidad, Género, Teoría social, América Latina.

### Resumen

La investigación Convivencia de los discursos críticos y feministas en América Latina. Un análisis a través de la producción académica de Colombia, México y Costa Rica es un trabajo que trató de investigar y distinguir los discursos sobre la categoría de identidad de género implicados en la producción filosófica, así como los referentes teóricos que deslindan los debates actuales respecto al análisis de dicha categoría. Se enmarcó en el discurso académico, filosófico y político, y su revisión de la categoría de identidad, en la teoría social, aunque a partir de los referentes de la teoría feminista. Estos debates se contrastan con el estudio realizado sobre la producción académica de tres revistas educativas, a fin de determinar el discurso de la filosofía educativa presente en tres países de América Latina: Colombia, Costa Rica y México.

**Key words:** Identity category, Gender, Social theory, Latin America.

### Abstract

This study was to analyze the Coexistence and feminist critical discourses in Latin America. An analysis by the academic production in Colombia, Mexico and Costa Rica is a work that seeks to investigate and distinguish the implicated speeches in the philosophical production around the identity of gender category, as well as the theoretical references which disclaim the current debates about the analysis of such category. This work is part of the academic, philosophical and political speech and their revision of the identity category in the social theory from the references of the feminist theory. These debates are contrasted with a study performed on three educational interviews in order to determine the speech of educational philosophy present in three countries of Latin America: Colombia, Costa Rica and Mexico.

### Referencia de este artículo (APA):

González-M.M.N. (2013). La convivencia de los discursos críticos y feministas en América Latina. Un análisis a través de la producción académica de Colombia, México y Costa Rica. En *Revista Educación y Humanismo*, 15(24), 148-169.

\* Doctora por la Universidad de Cádiz-España en el marco de los Estudios de Género, Identidad y Ciudadanía. Docente Investigadora, Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Miembro del Grupo Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano, Universidad Simón Bolívar de Barranquilla y HUM 536 de la Universidad de Cádiz. [mgonzalez70@unisimonbolivar.edu.co](mailto:mgonzalez70@unisimonbolivar.edu.co)

## Introducción

*Si uno se sitúa al nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestro discurso, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces quizás cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo)*

Foucault (2002:19)

El presente artículo es una exposición o un resumen general de la investigación *Convivencia de los discursos críticos y feministas en América Latina. Un análisis a través de la producción académica de Colombia, México y Costa Rica*. Realizada con la intención de indagar el papel desempeñado por la categoría de identidad y su presencia en las investigaciones y reflexiones académicas de tres países latinoamericanos: Colombia, México y Costa Rica. Su meta específica fue hacer un análisis comparativo entre los discursos del feminismo de inspiración sociocrítica y postestructuralista y esos mismos discursos en el contexto educativo de los países seleccionados para el estudio. Esta búsqueda se inició con la pretensión de determinar qué referentes del concepto de identidad se han tenido en cuenta en la teoría social crítica y postestructuralista educa-

tiva en los países seleccionados, como también hasta dónde pueden constituir herramientas válidas para el análisis de los procesos educativos y del papel que el género desempeña en ellos.

## Metodología

El estudio se apoya en una metodología cualitativa e interpretativa, y, además, se basa en las reflexiones feministas producidas desde la misma línea discursiva (teoría social crítica y postestructuralista), analizando los efectos de sus propuestas en el campo de la educación. Este análisis comparativo ha adaptado la herramienta foucaultiana del *régimen de verdad*, que se aplica en dos niveles distintos:

Primero, como herramienta analítica y de confrontación entre el discurso feminista y el de la teoría educativa, desde donde se investigará el concepto político de las identidades.

El segundo nivel reflexiona sobre la posibilidad de plantear un discurso que integre las propuestas de la teoría feminista examinada.

La aplicación del primer nivel indaga en la forma como se socializa el proceso de formación ideológica mediante las prácticas socio-discursivas desplegadas en el campo educativo de los tres países. Esta fase llevó a revisar tres revistas educativas dirigidas a un público mayoritariamente docente y, de manera concreta, la producción académica de las dos últimas déca-

das (1990-2010), no solo con un sentido práctico de análisis, sino también para hacer notorias las preferencias de los discursos que se desarrollan en los países estudiados.

El corpus del análisis se seleccionó según los siguientes criterios: revistas indexadas, con producción constante; revistas con amplio reconocimiento en los espacios académicos de sus países; y revistas producidas en las facultades o centros o instituciones dedicadas a la investigación en educación. Con estos criterios se seleccionaron las siguientes revistas:

- *Revista Educación y Pedagogía*. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Medellín, Antioquia (Colombia). Esta revista ha sido un órgano difusor y creador de nuevas tendencias y espacios para el posicionamiento de la pedagogía y de los maestros en Colombia durante 22 años (1989-2011). La *Revista* muestra el rastro de la pedagogía a través de los hitos históricos que impactan a la sociedad y específicamente al sistema educativo colombiano, teniendo como meta el incidir en la interpenetración de las comunidades científicas de la educación con los campos conceptuales de la pedagogía. Además, la *Revista Educación y Pedagogía* integra las tradiciones internacionales en las reflexiones sobre la pedagogía, en función de dar orientaciones políticas para la construcción de instituciones formadoras de maestros, cuyo reto consiste en crear ámbitos institucionales para la formación y la investigación en medio de una multiplicación de tendencias que recogen

las más diversas tradiciones y paradigmas a nivel mundial. Ver: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/archive>

- *CPU-e Revista de Investigación Educativa*. Instituto de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana. Veracruz (México). La *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, es una publicación de investigación de la Universidad Veracruzana de México, que durante seis años (2005-2011), ha servido de apoyo editorial y plataforma de difusión para el trabajo de los investigadores educativos de México. Su objetivo principal es difundir resultados y avances de investigaciones realizadas en la educación y está constituida por una colección de artículos bibliográficos que registran tanto el estado de la cuestión como las etapas previas en el progreso de las investigaciones educativas desarrolladas por docentes. La *CPU-e* busca ser también un espacio para la crítica fundamentada, el debate y la reflexión en torno a procesos de coyuntura, y una fuente de recursos prácticos (reseñas, estrategias y métodos de intervención) para las necesidades concretas de los docentes de todos los niveles del sistema educativo. Está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros de cualquier área del conocimiento —principalmente hispanohablantes—, cuyos intereses académicos entren en contacto con el campo de las investigaciones en educación, a docentes de educación básica, media y superior, y a estudiantes de posgrado, licen-

ciatura y educación normal. Ver: <http://www.uv.mx/cpue/num3/>

- *Actualidades Investigativas en Educación*. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica (Costa Rica). Esta revista electrónica es una publicación de carácter académico, producida por el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica, desde hace 10 años (2001-2011). Pretende crear un espacio de análisis, discusión y reflexión en el área educativa, además de difundir la producción que realizan especialistas en esta área, y los aportes que se produzcan desde otras disciplinas. Sus objetivos principales son crear una opción ágil y oportuna, tanto para investigadores como para los profesionales en educación, que permita dar a conocer resultados de investigación, así como mantener actualizada a la población interesada en la temática educativa formal y no formal. Ver: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

## Resultados

En la Tabla 1, se muestra la producción académica de las revistas seleccionadas. En ella se evidencia el número de artículos de educación publicado entre los años de 1990 al 2010, y el número de artículos que se refieren a la temática de género y educación para la misma época.

Seleccionado el *corpus* de análisis, esta investigación toma como referente un total de 112 artículos.

En la Tabla 2, se muestran los niveles y categorías de análisis de la información.

En el análisis de la información, se aprecian cuatro vías de recepción de la teoría crítica en los discursos educativos de los países seleccionados: la primera línea se enmarca en la reivindicación del socialismo; una segunda línea está influenciada por la contribución de Michel Foucault, reconociendo la productividad del poder; la tercera línea se centra en el discurso de la po-

**Tabla 1. Producción académica de las revistas seleccionadas**

Revistas seleccionadas	Número de artículos publicados de enero de 1990 a diciembre de 2010	Artículos relacionados con la temática del feminismo (o del género en educación)
<i>Revista Educación y Pedagogía</i> . Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Medellín, Antioquia (Colombia)	290	39
<i>CPU-e Revista de Investigación Educativa</i> . Instituto de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana. Veracruz (México)	235	47
<i>Actualidades Investigativas en Educación</i> . Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica (Costa Rica)	392	26
<b>Total de artículos</b>	917 artículos	112 artículos

**Tabla 2. Líneas generales de análisis de la información**

PRIMER NIVEL: Análisis comparativo de los discursos del feminismo de inspiración sociocrítica y postestructuralista con los discursos de inspiración sociocrítica y postestructuralista presentes en las revistas.

- Análisis de líneas discursivas que operan paralelamente en la teoría crítica educativa.
- Análisis de los objetivos, las prácticas y sus efectos en la teoría educativa.
- Tratamiento de la categoría de identidad en la teoría educativa.
- Funciones y objetivos perseguidos desde la teoría feminista y la teoría educativa.
- Técnicas y prácticas específicas en el discurso feminista y en el educativo.
- Instituciones educativas como lugar donde se establecen las prácticas educativas.

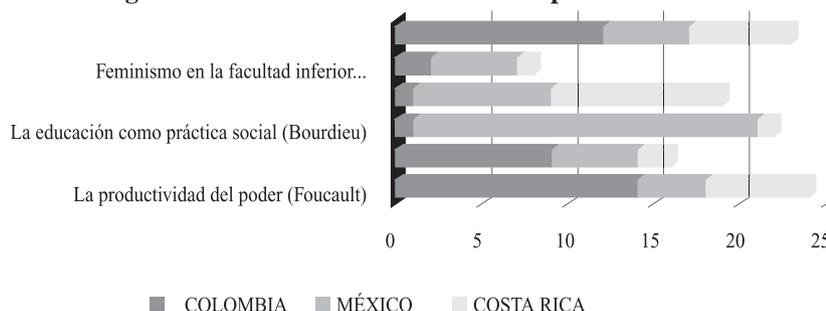
SEGUNDO NIVEL: Discursos no previstos y vinculados a la investigación.

lítica cultural, basado en la descolonización del saber; y una cuarta línea consiste en afrontar la educación como práctica social, siguiendo la línea de la sociología de Pierre Bourdieu.

Estas cuatro vías conviven entre sí y pre-

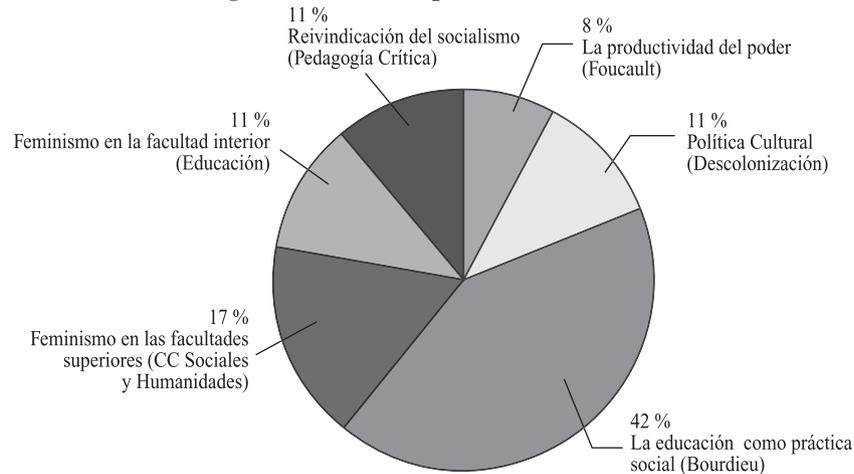
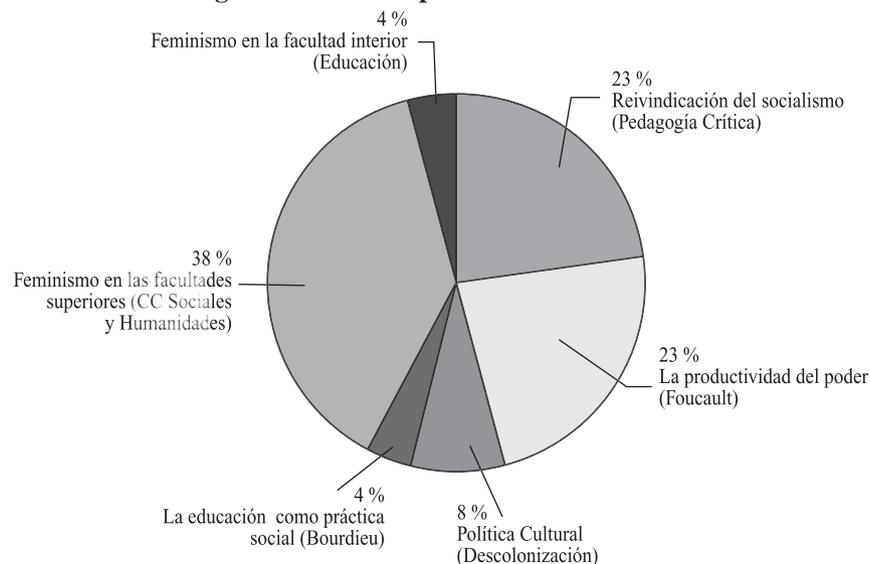
sentan sus puntos de vista sin exhibir ninguna confrontación. Por eso, podemos decir que en el discurso feminista latinoamericano hay una preocupación por contextualizar la pedagogía feminista, pero no parece que existan líneas concretas con las que se identifique dicho discurso.

**Figura 1. Tendencias discursivas en los países estudiados**



**Figura 2. Discursos presentes en Colombia**



**Figura 3. Discursos presentes en México****Figura 4. Discursos presentes en Costa Rica**

Al presentar gráficamente la producción discursiva de cada país, observamos las tendencias ideológicas desde donde se produce el discurso educativo y la presencia del discurso feminista en dichos países. Veamos:

La primera línea de discurso presente en las revistas considera la pedagogía como una relación de poder. En las revistas consideradas, los autores más mencionados en esta línea son:

Giroux, McLaren, Passeron y Bernstein. Todos ellos tienen en común la referencia al ejercicio docente escolar y sus escritos crítico-pedagógicos se relacionan con sus estudios de sociología de la educación. Siguiendo la línea de la Pedagogía Crítica, autores como Flórez (2006) en Colombia muestran un compromiso con una visión política determinada, que continúa la ideología de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Así, se aprecia que su pensamiento reivindica el

peso de lo estructural, la presencia de la economía y la categoría de clase social. Su discurso se enmarca en un enfoque posibilista ante las injusticias y desigualdades sociales, pero hay que examinar la interrelación entre la opresión de raza, las diferencias de clase y también (aunque de una manera superficial) la desigualdad por razón de género, opresiones todas que se perpetúan por medio de la escolarización. Los discursos planteados desde esta línea se centran más en la articulación de un proyecto pedagógico que en una práctica pedagógica; es decir, están más centrados en una visión social para el trabajo de los maestros que en la pretensión de convertirse en líneas orientadoras para la práctica docente. Todo ello muestra la visión de los maestros, que trabajan para crear una ciudadanía politizada, capaz de luchar a favor de diversas formas de vida pública e informada por la igualdad y la justicia social. En concreto, Flórez (2006) expone:

*Frente a esta perspectiva se levantaba el movimiento estudiantil de la década del 70, contra el imperialismo, la tecnología educativa, el conductismo y las políticas de instrumentalización de la enseñanza financiadas por el Banco Mundial. Se volvió lugar común la crítica radical a la escuela y a sus prácticas pedagógicas como prácticas de dominación y de alienación. Iván Illich llamaba a la desescolarización total desde Cuernavaca (1968) y Basil Bernstein proclamaba que el discurso y las prácticas pedagógicas no eran más que dispositivos de dominación mediante*

*los cuales las clases dominantes se hacían con el control de la escuela y de toda la sociedad (p. 67).*

En la *Revista Educación y Pedagogía* (Colombia), hay un mayor número de trabajos referidos a la teoría crítica educativa y a su compromiso con las reivindicaciones sociales:

- *Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán* (Cadavid, 2004:143-152).
- *La dimensión pedagógica. Formación y escuela nueva en Colombia* (Flórez, 1996:197-219).
- *Hacia una nueva cultura educativa* (Flórez, 2006:61-69).
- *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, educación y derechos humanos* (Gómez, 1996:510-516).
- *Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico* (Naradowski & Manolakis, 2001:27-38).
- *Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía y la educación* (Quiceno, 2000:125-130).

A grandes rasgos, estos autores presentan las siguientes reflexiones: la reducción de la distancia entre los investigadores y los maestros como un asunto que debe interesar a un importante sector de los pensadores de la educación en el mundo. En consecuencia con esto, presentan como modelo a seguir la Teoría Crítica del Currículo (TCC), la cual ha buscado construir un marco

explicativo para conseguir que los maestros investiguen en sus aulas y que, a la vez, esta tarea no se convirtiera en una carga más en su plan de trabajo. Es decir, para esta teoría, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigativo.

### **El poder como instancia productiva. La contribución de Michel Foucault**

En las revistas analizadas, el discurso más significativo es el de Foucault. En este sentido, uno de los problemas susceptibles de análisis del discurso es el estudio de la relación poder-saber en las prácticas de enseñanza-aprendizaje: en términos generales, se puede decir así que los académicos colombianos Caruso (2003), Dussel (2003), Granja (2003), Kohan (2001), Palacio (2004), Quiceno (2003), Restrepo (2003), Runge (2003), así como el investigador costarricense Mato (2001) y el mexicano Buenfil (1997) comparten la autocrítica acerca del poder, el lenguaje, el deseo y la representación, como categoría discursiva. No obstante, se aprecian al respecto dos corrientes de análisis. Una primera corriente trabaja en el cuestionamiento de los discursos y los argumentos que sustentan los programas educativos, los significados y las prácticas discursivas, utilizando, como método de análisis, la noción de arqueología acuñada por Foucault. La segunda línea trabaja en los efectos de la historia y el poder y las prácticas de poder-saber en la gestión de los discursos.

En el marco de estas reelaboraciones, las preguntas orientadoras para las nuevas lecturas

son las siguientes: ¿Cómo configura el discurso curricular el poder y qué conocimientos se ven privilegiados? ¿A qué intereses responde el currículo y qué grupos sociales se ven excluidos? ¿Quién participa con autoridad del discurso, quién escucha y quién es ignorado? ¿Cuáles son las categorías dominantes, es decir, los valores y las ideologías que median los principios organizativos en la construcción curricular? ¿En qué condiciones sociohistóricas se producen los discursos curriculares?

Si bien hay un cierto giro postestructuralista en los intelectuales anteriormente señalados de los países examinados, en principio, parecen dispuestos a aceptar el cuestionamiento de las grandes descripciones, la regulación de la experiencia social y moral, la necesidad de reestructurar los límites del significado, el deseo y la diferencia, la importancia de lo contingente, lo específico y lo histórico. De igual forma, estos intelectuales piden que se mantengan los elementos estratégicos modernistas que contribuyen a la política de la democracia radical.

En sus inicios, el giro en torno a la investigación educativa se puede observar en el contexto de reflexiones como la expresada por Palacios Mejía (2004):

*La investigación en educación se abre como una posibilidad de comprender nuestra situación, nuestras condiciones reales de existencia, aprovechando la experiencia del mundo que tienen los indi-*

*viduos y las comunidades educativas, sin necesidad de mucha parafernalia tecnológica y estadística, porque valorizamos en el conocimiento lo que nos ha pasado, lo propio, lo vivido, lo experimentado, lo compartido, lo expresado en el habla, en la vida cotidiana, en la cultura, en la intuición, en el diálogo y en las transacciones e interacciones que permiten prever y podar las posibilidades del futuro. Abordar, pues, el mundo como totalidad en toda su complejidad es pretensión de dioses y de filósofos. Entre otras cosas, porque no estamos fuera del mundo, estamos dentro, aquí y ahora; la mirada total es imposible. Además, el mundo no tiene límites, es inabarcable; por esto no es un sistema. Lo que el mundo constituye es precisamente nuestro horizonte universal de experiencias, al cual tenemos acceso si logramos una mejor experiencia educativa y cultural (p. 127).*

Si retomamos el argumento del poder y la interpretación que los autores de las revistas analizadas realizan de Foucault, vemos que el poder es entendido de un modo productivo, que el análisis del poder se ha focalizado en identificar los sistemas de ideas que normalizan y construyen las reglas que cimientan las acciones diarias en diversos espacios educativos. También se ha centrado en analizar la unión de los principios de gubernamentalidad que organizan la acción individual y la participación colectiva. Igualmente, este análisis ha tenido en cuenta la forma en que

los efectos del poder se reflejan en el deseo y en las disposiciones y sensibilidades de los sujetos. En síntesis, la visión foucaultiana está nutriendo discursos en torno al poder y su circulación a través de las prácticas institucionales, los discursos de la vida cotidiana y la forma cómo operan en la construcción de las subjetividades.

La gran influencia de Foucault en la educación se debe a que ha proporcionado un cambio en las formas de estudio de las políticas involucradas en las prácticas educativas. Pero, además, hay que subrayar su aportación de herramientas de análisis para estudiar los modos como los sujetos construyen límites y posibilidades, su identidad, así como las alternativas hacia espacios de expansión de la libertad.

### **El cambio educativo como forma de política cultural**

En el campo de la educación se realizan hoy día una serie de replanteamientos acerca de sus fines. Entre estos se halla la construcción de la ciudadanía democrática, representada en concreciones de derechos relacionados con “las políticas de reconocimiento”. En este sentido, uno de los temas centrales de las reformas educativas que se están generando en América Latina hace referencia a la afirmación de la igualdad de oportunidades. Esto significa, principalmente, dos cosas: lo primero es la igualdad de todos ante la educación básica y gratuita, en la que se nivelan las condiciones de partida; y lo segundo, la garantía de igualdad de ingreso en los niveles postobligatorios en función de la capacidad y el

mérito de los sujetos. Ambos tipos de igualdad significan al fin y al cabo igualdad de acceso al conocimiento.

Desde esta perspectiva, la reflexión se enmarca en un dilema: la escuela realiza una distribución de conocimiento desde lo más básico hasta lo más cualificado –lo que implica competición interna– pero, por otro lado, la conciencia pública exige que todos/as puedan ejercer el derecho a la máxima educación posible. Por lo tanto, la escuela no puede actuar como igualadora y, al mismo tiempo, como instrumento que establezca y refuerce distinciones.

En consecuencia, la inclusión en la igualdad que le corresponde a la educación debe enmarcarse en la necesidad de repensar y de resignificar la heterogeneidad de seres humanos que habitan en el contexto y hacer reales los principios de igualdad que promulga el ordenamiento constitucional: Colombia (1991), Costa Rica (reformas de 2003), México, (reforma de 2004).

Este marco introductorio de reflexión educativa se incorpora desde el ámbito de las “políticas de identidad”, debate anclado mayoritariamente en las Facultades de Educación, siendo Colombia y México los países con mayor producción académica referida a esta temática. Si bien, estas líneas de análisis enmarcan las reflexiones de los investigadores, también reconocen que hoy la educación es la que tiene las claves para resolver un problema que será determinante en la sociedad del futuro: la distribución equitativa del conocimiento.

Los puntos de reflexión que nos proporcionan las fuentes escritas en las que se basa el análisis se centran en estudiar las funciones de la educación. Los temas que preocupan a los académicos latinoamericanos de esta corriente teórica se expresan en preguntas orientadoras como la siguiente: ¿de qué conocimiento e investigación se habla cuando se trata de conocimiento o de investigación? Siguiendo el juego de palabras, es posible cuestionarse: ¿de quién es el conocimiento?, ¿para qué y para quién es el conocimiento? Se puede ir más allá si se pluraliza a los sujetos de las oraciones anteriores: ¿es posible obtener otras preguntas y respuestas si se interroga a los contextos, a la escritura académica, a la producción de conocimiento y a la investigación?

Estos interrogantes permiten acercarnos al discurso académico de la política cultural como un esfuerzo intelectual y una forma de acción social que se identifica con los movimientos sociales emergentes (indigenismo, afrodescendientes, ecologistas), que coinciden en la búsqueda de tácticas políticas no tradicionales y en nuevas estructuras de organización. Su base de búsqueda son las nuevas formas de concepción y producción de conocimiento, alejadas de los centros tradicionales, los sujetos típicos (académicos) y las formas de circulación del conocimiento. De esta manera, se ponen en tela de juicio los conceptos de *conocimiento e investigación* y, en particular, los mecanismos para producir lo que se ha llamado *la colonialidad del poder*, mecanismos que validan y legitiman las lógicas

y las jerarquías sociales y epistémicas imperantes. Desde esta línea de pensamiento, es posible apreciar que más que un movimiento ideológico unificado, se trata de una tendencia, con temas y preguntas débilmente conectados que se sirven de varias teorías y metodologías. Entre ellas destacan los estudios culturales etnográficos, la deconstrucción, algunos referentes de la teoría feminista y el psicoanálisis, que, desde los diferentes discursos, pretende dar una respuesta a los límites y posibilidades de la convivencia pluricultural, multiétnica y diversa en América Latina.

El abordaje de estos problemas aparece en los artículos publicados en la revista *Educación y Pedagogía* (Colombia):

- *Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación?* (Rojas & Castillo, 2007:11-24).
- *Interculturalidad, colonialidad y educación* (Walsh, 2007:25-35).
- *Saberes profanos: reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural* (López, 2007:151-169).
- *Siguiendo las huellas de los mayores: la educación propia para la defensa del territorio y la cultura* (Micanquer, 2007:91-94).
- *Educación conquistada y propia* (Epieyú, 2007:79-82).
- *Pedagogías ancestrales y prácticas de sabiduría* (Cabrera, 2007:61-67).
- *La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia* (Cassiani, 2007:97-105).

- *Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural una contribución para la equidad* (Rojas & Henao, 2004:107-119).

Reflexionando desde el marco de las políticas del reconocimiento, un grupo de intelectuales mexicanos ha realizado por su parte una producción significativa, bien sea teorizando sobre el colonialismo o instrumentalizando sus ideas en el espacio educativo. Entre la producción significativa presente en *CPU-e* al respecto, se presentan autores que se vinculan al análisis en clave de “colonialidad del poder” con producciones como las siguientes:

- *Un diálogo entre multiculturalismo y democracia* (Figuroa, 1993:8-40).
- *¿Repensarnos en lenguas extranjeras?* (Eguinoa, 1993:8-37).
- *La recurrencia de las esferas o los espejismos de América Latina y Occidente* (Espejo, 2002:33-54).
- *Y fue posible el sur* (Follari, 2000:113-133).
- *Se levanta en el mástil mi bandera... Reflexiones en torno al nacionalismo mexicano en educación* (Sigüenza, 2010:15-32).

Por su parte, en Costa Rica y en una reflexión paralela, se han publicado artículos como los siguientes:

- *La política exterior norteamericana desde la óptica educativa del vecino del sur* (Cashman, 2007:8-22).
- *Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural* (Zambrano, 2008:1-18).

Como ya se dijo, los autores mencionados se apoyan en la teoría de la colonialidad del poder desarrollada por Aníbal Quijano (2000)<sup>1</sup>, que intenta mostrar cómo la expansión del proceso colonizador de Europa en América dio forma a las jerarquías sociales basadas en la idea de raza (la naturalización de rasgos biológicos como diferencias sociales). Estas jerarquías permitieron “naturalizar” un orden social de dominación de unas poblaciones sobre otras, asumiéndolo como una dinámica constitutiva de la modernidad. También pretende mostrar cómo esta colonialidad se encuentra en la base de las formas de clasificación social y de la emergencia de identidades como las del indio o las del negro. Para ello, marca poblaciones que desde entonces se hallan reducidas a una condición de otredad en relación con los sectores dominantes de la población –asumidos como blanco/mestizo– y considera a los sujetos subalternizados como locales, tradicionales y carentes de agencia. Todo esto se evidencia a través de un conocimiento eurocéntrico que se presenta como universal y científico.

En este proceso, la escuela, la academia y las nuevas políticas educativas han ocupado un lugar y una función determinante, en tanto que

reproducen dichas lógicas de representación, esencializando la otredad de las poblaciones subalternizadas, sobre las cuales se ha construido una imagen que las ubica como objetos *exóticos*, vestigios del pasado salvaje, reductos de identidad o sociedades en transición a la modernidad. Los soportes teóricos que acompañan a esta visión son los estudios poscoloniales y subalternos, basados en las lecturas de Spivak (1988) sobre las relaciones entre representaciones, conocimiento y poder, así como las críticas de Chakrabarty (2002) a la historia colonial. También Walsh (2005) expresa:

*La discusión está centrada en que el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción del sistema-mundo moderno-capitalista y está marcado geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar de origen (p. 34).*

### **Educación como práctica social: un análisis a partir del método del socioanálisis de Pierre Bourdieu**

El marco conceptual de los académicos mexicanos está representado por una corriente de pensamiento centrada en la sociología de Pierre Bourdieu. Este autor utiliza el método del socioanálisis (1994), en el que se integra el enfoque estructuralista y constructivista de la realidad social. La sociología de Pierre Bourdieu permite la aproximación conceptual para entender la forma en que se llevan a cabo los procesos de reproducción y diferenciación social en una so-

1. La “colonialidad del poder” es un referente teórico –un eje– que pretende elaborar reflexiones fundamentales del patrón de poder basado en la clasificación social de la población mundial a partir de la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces se infiltra en las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica y el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo, en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico y pretende reflexiones teóricamente necesarias acerca de las implicaciones de esa colonialidad del poder respecto a la historia de América Latina.

ciudad determinada. En este sentido, emplea las nociones de sistemas simbólicos y relaciones de poder para explicar las formas en que son construidas las clases sociales (espacios sociales).

En la búsqueda de una visión más amplia, los académicos representados por la Universidad Veracruzana y la UNAM –con mayor producción académica en la revista *CPU-e Revista de Investigación Educativa*– proyectan la posibilidad de asimilar a la categoría de representación social (la representación social constituye una forma de pensamiento social en razón a que surge en un contexto de intercambios cotidianos, de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas. Este pensamiento social se distingue de otras formas de pensamiento como la ciencia, el mito y la ideología. No obstante, puede mantener con estas algún tipo de relación. El hecho de que las representaciones sean generadas y compartidas socialmente no significa que sean genéricas, es decir, que existan representaciones sociales universales a todos los objetos de la realidad social; por el contrario las representaciones surgen respecto a objetos específicos y varían según su naturaleza. Al mismo tiempo, las representaciones no constituyen objetos que se encuentran suspendidos en forma etérea en el espacio social, sino que están incorporadas (integradas al espacio

simbólico) en el pensamiento de un agente por un proceso de construcción)<sup>2</sup> a los conceptos de espacio y posición social, *habitus*, capital y formas de posturas y estrategias, como una forma de establecer relaciones de complementariedad entre la sociología y la psicología social.

En *CPU-e Revista de Investigación Educativa* de la Universidad Veracruzana, se pueden apreciar diversos artículos que abordan el análisis del pensamiento de Bourdieu y las herramientas para el estudio del espacio educativo. En ellos, se pone especial énfasis en dos ideas principales: lucha de clases e historia de los campos sociales. Estas dos líneas son importantes, ya que explican cómo se estructuran los campos, a través de una lucha interna del agente social, para apropiarse del capital específico de cada campo y, al mismo tiempo, entender que dichas estructuras no son naturales sino que son consecuencia de la historia de esas mismas luchas.

El método del socioanálisis fue definido por Bourdieu (1994) como el procedimiento de reflexividad científica, y Vázquez (2002) lo explica como:

*Un ejercicio de reflexión crítica en la que el investigador se transforma en el punto de mira del análisis sociológico. La estrategia consiste en objetivar al propio ob-*

2. Sobre este tema, ver: Araya (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*.

*jetivador (etnólogo, sociólogo, lingüista), de manera que salgan a la luz los sesgos introducidos por su visión intelectualista de las prácticas sociales. La primera ruptura, realizada en el momento estructural del análisis y destinada a ahuyentar toda posible proyección subjetiva sobre lo estudiado, debe ser completada por una segunda ruptura que transforma al investigador en un punto de mira del análisis sociológico... Este trabajo es entendido como un socioanálisis... un ejercicio de reflexión crítica que pretende exorcizar las condiciones materiales y los presupuestos prácticos y cognitivos de la mirada objetivadora (p. 79).*

Los académicos mexicanos enmarcan sus trabajos en el socioanálisis, apoyándose para ello en la recopilación de trabajos de Bourdieu realizada por Flachsland en el texto *Capital cultural, escuela y espacio social* (2005).

Además, en el intento de develar la distribución desigual de los bienes culturales y saber dónde se presentan con mayor fuerza las luchas simbólicas, los mismos académicos mexicanos se centran en el trabajo *Los estudiantes y la cultura* (1967) (traducción de la obra de Pierre Bourdieu en colaboración con Jean-Claude Passeron: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964), así como del texto *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (1977) (traducción de la obra de Pie-

rrre Bourdieu en colaboración con J. C. Passeron: *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970) en el que Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) buscan en el campo específico que constituye al sistema de enseñanza las formas en que se contribuye a reproducir las desigualdades sociales. “En *Les héritiers* (1964), Bourdieu y Passeron, utilizando técnicas de cuestionarios y análisis multivariados, entrevistas y observación etnográfica, logran mostrar los factores que deciden el éxito y el fracaso escolar, el más decisivo es el de la “herencia cultural” y, secundariamente, los recursos económicos” (Vázquez, 2002:56). En tanto que, en *La reproducción* (1970), Bourdieu y Passeron desarrollan las bases de la noción de “violencia simbólica” aplicada al sistema de enseñanza. El análisis de la institución escolar como mecanismo que reproduce las desigualdades sociales y la presenta como diferencias naturales de inteligencia o de méritos, permite a las clases dominantes disimular y legitimar sus privilegios y su propia dominación. Así, al ser aceptados y reconocidos como válidos, los veredictos escolares, se asume la posición de ventaja como una diferencia de capacidad y la de desventaja, como una especie de destino o una falta de esfuerzo (Vázquez, 2002:147-176). “Lo que singulariza, no obstante, a la violencia simbólica es que se hace aceptar y reconocer como legítima porque los dominados –y los dominantes– desconocen su condición de violencia, su arbitrariedad. Las diferencias que establece, las exclusiones que preescribe son aceptadas como

si derivaran del orden natural de las cosas” (Vázquez, 2002:150).

Temas como la neutralidad y objetividad de la escuela, la escuela vista como mecanismo de movilidad social, el análisis de los *habitus*<sup>3</sup> y las maneras de reproducir sus disposiciones en función de una trayectoria escolar y de una determinada posición social en el interior de un campo, ocupan reflexiones importantes en la revista. Además, se observa una producción que trabaja en torno a la capacidad de los agentes para transformar las estructuras a pesar de que se presentan como naturales, y se aprecia en estos la continua apuesta y afirmación de que es a partir del conocimiento desde donde hay oportunidades de transformación.

La producción académica en torno al pensamiento de Bourdieu y su influencia en el marco educativo mexicano, se aprecia en forma aún más específica en el homenaje que se rinde al autor en la revista *CPU-e* y que sirvió como punto de partida para diversas producciones académi-

cas. En el año 2002, los dos volúmenes (Nº 37 y Nº 38) que publicó la revista rindieron homenaje a su obra, traducéndola al español con el objetivo de conocer y profundizar en sus argumentos.

Hasta ese momento, en palabras de Giménez (2002:9), a Bourdieu se le conocía en México de manera superficial y dogmática, a causa de la producción de obras sintéticas y manualistas que redujeron sus propuestas a una anticuada variante del marxismo tradicional. Giménez señala que a partir de las reservas que se presentaron para su recepción en América Latina, Bourdieu se constituyó en un mito, por lo que se le conocía mal y poco. A ello contribuyó la barrera idiomática y la lentitud de la traducción de sus obras al español. La revista *CPU-e* presenta la traducción del capítulo II de su *texto Homo academicus* (1984), “El conflicto de las facultades”, que se toma como un referente y una propuesta analítica para pensar los asuntos de la educación superior en México.

En esta misma estela hay que destacar las siguientes producciones científicas:

- *La formación de profesores a nivel universitario: la negación del problema* (Follari, 2002:9-21).
- *Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu* (Giménez, 2002:9-17).
- *El testamento académico y político de Pierre Bourdieu* (Zavaleta, 2002:18-30).
- *El conflicto de las facultades de Emmanuel Kant. Una de las referencias principales para la elaboración del Homo academicus de Pierre Bourdieu* (Casillas, 2002:31-45).

3. El *Habitus* está formado por sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares”, sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1990:105). Por lo tanto, constituye un sistema de disposiciones, es decir, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una cierta manera, interiorizadas e incorporadas frecuentemente de un modo no consciente por cada individuo, a partir de sus condiciones objetivas de existencia y de su trayectoria social (Casillas, 2002:45).

- *Campo, fuera de campo, contracampo* (Portnoy, 2002:46, 52).
- *Pierre Bourdieu y la complejidad social* (Follari, 2003:16-28).
- *¿Eres maestro normalista o profesor universitario? La docencia cuestionada* (Eguinoa, 2002:29-37).
- *Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas* (Grediaga, 2005:23-40).
- *El fin de los herederos* (De Saint, 2006:6-12).
- *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual* (Piñero, 2008:12-30).
- *Los jóvenes no se ven como el futuro. ¿Serán el presente?* (García, 2009:9-15).

Y reseñas como:

- *De las vacas sagradas y otras especies de Pierre Bourdieu* (2000) (Suárez, 2002:38-42).
- *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* de Pierre Bourdieu (1989).
- *Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de Ciudad de México* (Parra, Pineda, López, 2009:16-36).

A lo anterior se agrega la reseña del libro

- *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, de Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler (Coords.) (2008) (Ortiz, 2010:37-41).

Como puede verse, el impulso dado a Bourdieu en la revista mexicana se aprecia en los diversos artículos que simpatizan con sus obras y utilizan sus referentes y nociones para el análisis social y la instrumentalización de sus ideas en el espacio académico.

En años posteriores, hay que destacar la publicación de trabajos como:

- *El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género* (Córdova, 2003:7-19).
  - *Académicos: un botón de muestra* (Beltrán, 2003:321-329).
  - *La educación en debate, una lectura necesaria para los académicos* (Sánchez, 2004:94-108).
  - *La universidad de papel* (Porter, 2006:12-22).
- En gran parte de la producción intelectual mexicana, la importancia de estas líneas de investigación está justificada por la oportunidad que brinda el estudio de la representación social para entender la idiosincrasia de los diversos grupos sociales y los elementos que entran en juego al analizar las prácticas escolares. En los retos que debe asumir la investigación educativa en la actualidad, se presentan coincidencias, pues estos consisten en participar en la producción de conocimiento y, concretamente, en las maneras en que las trayectorias escolares contribuyen a la configuración del *habitus* y las identidades de los estudiantes.

Cuando centramos el análisis de la investigación en el discurso feminista encontrado en los documentos de análisis, se pueden apreciar dos discursos que se originan en la academia, pero los puntos de vista de la educación y el género tienen una percepción diferente según su procedencia.

**Discusión**

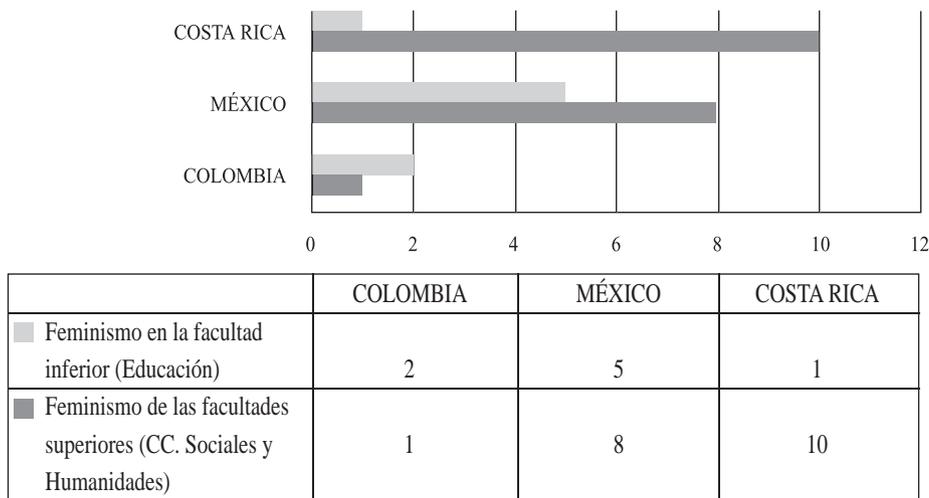
En el estudio realizado a la producción feminista publicada en las revistas estudiadas, se aprecia que si bien existe una preocupación por contextualizar la pedagogía feminista, no existen líneas concretas con las que se identifique dicho discurso.

En específico, se observa un discurso feminista bifurcado en dos líneas que operan de forma fragmentada: el feminismo de las facultades su-

periores (Ciencias Sociales y Humanidades) y el feminismo de la facultad inferior (Educación)<sup>4</sup>, situación en que se aprecia la escisión entre una parte simbólicamente más prestigiosa del campo académico (los estudios de género en las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades) y una parte simbólicamente más devaluada (destinada a la formación de maestros, de prácticos). Se trata, en últimas, de una escisión análoga y milenaria en Occidente a la establecida entre el teórico y el técnico, lo contemplativo y lo activo, el trabajo intelectual y el manual.

Esta tabla muestra la producción académica relacionada con la temática de Género y Educación, apoyada en la distinción que hace Bourdieu en torno a la escisión establecida en Occidente entre el teórico y el técnico, lo contemplativo y lo activo, el trabajo intelectual y el manual.

**Figura 5. Presencia discursiva del feminismo de las facultades superiores (Ciencias Sociales y Humanidades) y el feminismo de la facultad inferior (Educación)**



4. Esta distinción entre campos académicos inferiores y superiores viene de la obra *Homo academicus* de Bourdieu (2008).

Cuando se intenta abordar analíticamente la producción académica desde el feminismo, se encuentra poca conversación (en cuanto al diálogo público) entre la pedagogía feminista derivada de los estudios sobre la mujer y la que procede de las Facultades de Ciencias de la Educación.

Sin embargo, hay claramente un esfuerzo por interrelacionar los discursos feministas provenientes de los estudios de género en las Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales y los discursos sobre el género que se producen en las Facultades de Educación, pero este esfuerzo no supera la marginación histórica de las mujeres ni la perspectiva feminista en el ámbito académico.

Si ahondamos una vez más en el porqué de la ausencia del feminismo en las facultades superiores (Ciencias Sociales y Humanidades) y, más aún, en la facultad considerada inferior (Educación), donde requiere una presencia indispensable (a excepción de la producción costarricense, donde la representación es mayor), es posible plantear conclusiones en esta presentación.

Si bien existe una preocupación por contextualizar la pedagogía feminista, no parece que existan corrientes concretas con las que se identifique dicho discurso. Tampoco hay propuestas pedagógicas que se puedan desarrollar según los contextos, aunque se sustenten en los mismos recursos teóricos para sus análisis (Foucault, Derrida, Bourdieu), y se apoyen en el mismo autor (Freire), como teórico que desarrolla una posibilidad de cambio. En consecuencia, el discurso

pedagógico feminista parece no aportar nuevos referentes teóricos asimilables al discurso educativo.

Cuando se intentan conocer las causas de la inexistencia de un mutuo reconocimiento de participación y el porqué de la insularidad que reduce el impacto del trabajo feminista en el campo de la educación y viceversa, resulta conveniente explicar que, aunque una de las ventajas del discurso feminista de la coeducación muestra un progreso constante, el feminismo reduce su impacto al proyectarse como el discurso que *sabe* cómo educar respaldándose en una concienciación comprometida.

El límite del discurso feminista en educación radica en que la concienciación no puede ser un requisito formal. La institucionalización del feminismo como requisito superior a los contextos de concienciación “libre y voluntaria” no contempla la posibilidad de que todo proyecto educativo de transmisión de saber está involucrado en relaciones de poder que definen lo que transmitimos y cómo lo transmitimos. En este sentido, si la relación de poder implica un grado de violencia e imposición sobre otro y corre el riesgo de cometer injusticias, la escuela debe ser más abierta y móvil. La visión feminista presenta dificultades para explicar las diferencias no solo de sexo/género sino también de clase, raza, etnia, sexualidad, religión, edad y conocimiento, logrando producir resistencia en algunos ámbitos.

Otro elemento que requiere un análisis comparativo es el estudio de la categoría de género. La adición del género como palabra políticamente correcta, que empieza a aparecer tímidamente en el discurso educativo de la teoría crítica en los países estudiados, resulta inadecuada. Las lecturas educacionales que no abrazan la teoría feminista ni reflexionan sobre sus trabajos, deválían los mensajes relativos al género o marcados por este.

La marginación histórica de las mujeres y de la perspectiva feminista en el ámbito académico contribuye a explicar –no a excusar– la falta de compromiso de la pedagogía crítica respecto a la teoría feminista. Al descubrir esta misma marginación, la pedagogía feminista ha ignorado gran parte del trabajo crítico que se ha producido desde la educación y no la ha tomado en cuenta para construir un discurso pedagógico feminista. Quizá todo esto ha contribuido a prolongar la marginación de su perspectiva.

Por otro lado, en la búsqueda de la identificación de oportunidades presente en las dos líneas de producción académica, se hallan ventajas que se deben tener en cuenta para un posible acercamiento de posturas. Una de ellas consiste en que la variedad de discursos puede revelar sus particulares ambigüedades, pero, a su vez, estas son formas de generar marcos de propuestas para comprender cómo se crean discursos contrahegemónicos.

Por último, es necesario reconocer que esta investigación solo ha sumado más interrogan-

tes a un propósito inicial, y que, a partir de la anterior reflexión, sería de gran interés realizar nuevos procesos investigativos que contemplen la necesidad de afianzar estudios comparados y de carácter regional. Todo con la intención de construir una mirada panorámica más amplia y crítica sobre el acontecer educativo en América Latina y, en particular, de los discursos en que se sostienen y se forman los educadores/as en las Facultades de Educación.

### Referencias

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Argentina: FLACSO.
- Beltrán, F. (2003). Académicos: un botón de muestra. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 5(7), 321-329.
- Bourdieu, P. (1964). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1994). “Introducción al Socioanálisis”. *Versión*, 4, 65-68.
- Buenfil, R. (1997). Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 9(15), 181-201.
- Cabrera, J. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. Pedagogías ancestrales y prácticas de sabiduría. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 61-67.

- Cadavid (2004). Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 143-152.
- Caruso, M. (2003). Sus hábitos medio civilizados: enseñanza, disciplina y disciplinamiento en América Latina. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 107-127.
- Cashman, T. (2007). La política exterior norteamericana desde la óptica educativa del vecino del sur. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1), 8-22.
- Casillas, M. (2002). El conflicto de las facultades de Emmanuel Kant. Una de las referencias principales para la elaboración del *Homo academicus* de Pierre Bourdieu. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 31-45.
- Cassiani, A. (2007). La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 97-105.
- Chakrabarty, D. (2002). *Habitations of modernity: essays in the wake of subaltern studies*. Estados Unidos: The University of Chicago.
- Córdova, R. (2003). El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género en la escuela. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 7, 7-19.
- De Saint, M. (2006). El fin de los herederos. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 5(8), 6-12.
- Dussel, I. (2003). Foucault y el uso de la historia: reflexiones sobre el uso de la genealogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 13-3.
- Eguinoa, A. (2002). ¿Eres maestro normalista o profesor universitario? La docencia cuestionada. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 29-37.
- Eguinoa, E. (1993). ¿Repensarnos en lenguas extranjeras? *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (3), 8-37.
- Epieyú, R. (2007). Educación conquistada y propia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 79-82.
- Espejo, M. (2002). La recurrencia de las esferas o los espejismos de América Latina y Occidente. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (7), 33-54.
- Figuroa, L. (1993). Un diálogo entre multiculturalismo y democracia. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (3), 8-40.
- Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de Ideas.
- Flórez, R. (1996). La dimensión pedagógica. Formación y Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(15), 197-219.
- Flórez, R. (2006). Hacia una nueva cultura educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 61-69.
- Follari, R. (2000). Y fue posible el sur. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (7), 113-133.
- Follari, R. (2002). La formación de profesores a nivel universitario: la negación del problema. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 9-21.

- Follari, R. (2003). Pierre Bourdieu y la complejidad social. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (5), 16-28.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Fabula Tusquets Editores.
- García, N. (2009). Los jóvenes no se ven como el futuro. ¿Serán el presente? *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (9), 9-15.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 9-17.
- Gómez, M. (1996). Esposa, ama de casa y madre: Sobre la historia de la educación de niñas y mujeres. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 501-509.
- Granja, J. (2003). Foucault y Derrida en torno al pensamiento de la diferencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 235-246.
- Grediaga, A. (2005). Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (7), 23-40.
- Kohan, W. (2001). La enseñanza de una historia de búsqueda. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(37), 161-173.
- López, G. (2007). Saberes profanos: reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 151-169.
- Mato, D. (2001). Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder. Ponencia presentada en la tercera reunión del grupo de trabajo de CLACSO *Cultura y Poder*, realizada en Caracas del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2001.
- Micanquer, W. (2007). Siguiendo las huellas de los mayores: la educación propia para la defensa del territorio y la cultura. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 91-94.
- Naradowski, M. & Manolakis, L. (2001). Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(30), 27-38.
- Ortiz, D. (2010). La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 37-41.
- Palacio, L. V. (2004). Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 117-130, Medellín.
- Parra, A., Pineda, B. y López, C. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de Ciudad de México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (9), 16-36.
- Piñero, A. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (10), 12-30.
- Porter, J. (2006). La universidad de papel. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (8), 12-22.
- Portnoy, M. (2002). Campo, fuera de campo, contracampo. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 46-52.
- Quiceno, H. (2000). Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía y la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 125-130.

- Quiceno, H. (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 201-216.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Ed. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245), Buenos Aires: FLACSO.
- Restrepo, A. (2003). El método de la arqueología del saber. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 235-246.
- Rojas, A. & Henao, A. (2004). Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(39), 107-119.
- Runge, A. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto, *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 219-232.
- Sánchez, M. (2004). La educación en debate, una lectura necesaria para los académicos. *GPU-e Revista de Investigación Educativa*, (6), 94-108.
- Sigüenza, S. (2010). Se levanta en el mástil mi bandera... Reflexiones en torno al nacionalismo mexicano en educación. *GPU-e Revista de Investigación Educativa*, (15), 15-32.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? Nelson, L. In: C. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Chicago: University of Illinois Press.
- Suárez, J. L. (2002). De las vacas sagradas y otras especies de Pierre Bourdieu. *GPU-e Revista de Investigación Educativa*, 4, 38-42.
- Tamayo, A. (1995). Las fronteras de la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(13), 368-381.
- Vázquez, F. (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. España: Montesinos.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Walsh, C. (2007, mayo-agosto). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Zambrano, E. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-18.
- Zavaleta, A. (2002). El testamento académico y político de Pierre Bourdieu. *GPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 18-30.