

Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica

Implicaciones y
apropiaciones del Análisis
Político del Discurso

Rosa Nidia Buenfil Burgos

ERNESTO LACLAU Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA

□□ TEMAS
□■ CLACSO
□□



Buenfil Burgos, Rosa Nidia
Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso / Rosa Nidia Buenfil Burgos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019.
Libro digital, PDF - (Temas)
Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-722-574-7
1. Ciencias de la Educación. 2. Filosofía. I. Título.
CDD 370.9

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Investigación educativa / Ernesto Laclau / Análisis Político del Discurso (APD) / Latinoamérica / Prácticas discursivas

ERNESTO LACLAU Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA

**Implicaciones y apropiaciones
del Análisis Político del Discurso**

ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS

Prólogos
de Inés Dussel y Mercedes Ruiz Muñoz



**Programa de Análisis
Político de Discurso
e Investigación**



CLACSO



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso (Buenos Aires: CLACSO, diciembre de 2019).

ISBN 978-987-722-574-7

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

© Rosa Nidia Buenfil Burgos

© Programa Análisis Político de Discurso e Investigación

Este libro fue sometido a dictaminación en la modalidad doble ciego por un académico mexicano y uno argentino. Ambos dictámenes se encuentran a disposición de quien los requiera, en la Coordinación de Publicaciones del Programa Análisis Político de Discurso e Investigación

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional  **Asdi**

ÍNDICE

Reconocimientos	11
Prólogo	15
<i>Inés Dussel</i>	
Prólogo	23
<i>Mercedes Ruiz Muñoz</i>	
Lista de abreviaturas. Siglas e iniciales	27
Introducción general	29
1. Lo metodológico en esta investigación educativa: componentes básicos y sus tensiones. Posicionamientos en construcción.....	33
2. A modo de conclusiones	42
Capítulo 1. De Buenos Aires a Essex y Latinoamérica	43
Ernesto Laclau, de la Universidad de Buenos Aires a la Universidad de Essex El programa de <i>Ideology and discourse analysis</i> (IDA)	
1. Introducción	43
2. Contexto histórico de la emergencia de <i>Discourse Theory and Political Analysis</i> encabezado por Laclau en la Universidad de Essex.....	45

2.1. Primeras recepciones e interlocuciones en Europa y Australia	53
2.2. Otros espacios en los que su trabajo ha dejado huella.....	61
3. Condiciones Intelectuales de apropiación en Brasil, Argentina y México: Filosofía, Ciencias Políticas y Análisis de discurso	64
3.1. México.....	66
3.2. Argentina.....	68
3.3. Brasil.....	73
4. Apropiaciones de la perspectiva en el campo educativo, primeras experiencias compartidas	76
4.1. Producción, interlocución y apropiaciones. Para finalizar este capítulo...85	
Capítulo 2. Primeras articulaciones.....	89
El Análisis Político de Discurso en el Ámbito Educativo	
1. Introducción	89
2. Inscripciones del APD en la formación de investigadores sociales, en la pedagogía y la producción de conocimiento sobre lo educativo.....	91
3. Impacto en la pedagogía desde la docencia en los posgrados latinoamericanos.....	96
4. Apropiaciones e implicaciones teóricas del legado de Laclau en la educación	98
4.1. Derivaciones de la problematización de la noción gramsciana de hegemonía.....	99
4.2. Derivaciones sobre la formación de los sujetos (marcas del psicoanálisis).....	100
4.3. Las prácticas discursivas, modalidades de la significatividad y acción educativa.....	108
5. Inscripciones de la perspectiva laclauiana en la investigación sobre educación. Cartografía y algunas tendencias.....	113
5.1. Investigación y publicaciones en el contexto Latinoamericano.....	113
5.2. La base de datos	115
5.3. Estado de la cuestión: una cartografía efímera, en movimiento	135
5.4. Laclau como docente: apropiaciones en la pedagogía y la educación, diseminación en la investigación educativa en Latinoamérica.	
A modo de conclusión capitular	136
Capítulo 3. Apropiaciones del legado de Ernesto Laclau.....	145
De la mirada panorámica al análisis cualitativo	
1. Introducción. Huellas de Laclau en la formación y los márgenes del conocimiento sobre lo educativo.....	145
2. Nudos Temáticos	150
2.1. Nudo temático sobre lo político, la política y las políticas públicas	152
2.2. Nudo temático sobre la subjetividad, la subjetivación, el sujeto, la identidad y la identificación.....	156

2.3. Nudo temático sobre el currículum y la formación	160
2.4. Nudo temático sobre la teoría y la filosofía	161
3. Usos teóricos de la perspectiva analítica de Ernesto Laclau	166
4. La fertilidad de los programas, grupos y redes académicas	193
4.1. APPeAL	193
4.2. El Proyecto <i>Currículum y Siglo XXI</i>	194
4.3. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.....	195
4.4. La <i>Rede Latinoamericana em Teoria do Discurso</i>	196
4.5. <i>Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso</i> (PAPDSem).....	197
4.6. <i>Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación</i> (PAPDI).....	206
4.7. Giros teóricos.....	207
5. El APD en las voces de estudiantes y docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana	212
5.1. Intersecciones para suspender el capítulo: los nudos temáticos, los usos de APD, las redes académicas y las voces	221
A modo de conclusiones. Trayectos, mapas, identificaciones	235
Intertextualidad, pluralismo, irreverencia y oficio	
1. De la cartografía, mapas y tendencias	240
2. Del abismo sin fondo de los procesos	241
Referencias	253
Referencias contextuales, teóricas y del <i>corpus</i>	254

RECONOCIMIENTOS

Este libro como todos, es fruto de una concatenación de elementos heterogéneos parcialmente azarosa, aunque también buscada con insistencia. Como un poliedro de condiciones que lo posibilitaron, las hay de carácter institucional, intelectual, profesional, contextual y personal, entre las más evidentes.

La existencia de esta obra tiene muchas deudas con las instituciones que han ofrecido escenarios laborales, tecnológicos, e intelectuales para que fuese posible. Agradezco al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN (DIE– Cinvestav), al Programa de Análisis Político de Discurso (PAPDI) y al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), por las facilidades y apoyo brindado.

El contexto de debates en las ciencias sociales y las humanidades, así como los movimientos políticos y culturales, por ejemplo, el postestructuralismo, el postmarxismo, la filosofía postanalítica, el postcolonialismo, el fin de la Guerra Fría simbolizado con el derrumbe del Muro de Berlín, los movimientos sociales, Tienmen Square, y muchos otros acaecidos durante la segunda mitad del siglo XX y el inicio del XXI, tanto en Europa como en África, Asia y América fueron escenario propicio para sacudir sedimentaciones epistemológicas y reactivar formas de pensamiento, cuyas huellas se encuentran en este libro.

Intelectualmente mi profundo reconocimiento desde luego y en primerísimo lugar, a Ernesto Laclau quien en su muy personal estilo docente, me ofreció las condiciones para aprender; para formarme en una perspectiva intelectualmente insólita para mí, pedagógicamente novedosa para mí en una extraña combinación de “te dejo hacer” y “tendrás que descifrar qué estoy esperando de ti”, de “confío en ti” y “no estás lista para hacerlo”, en un respeto a mis tiempos y también una especie de mensaje tácito de “tienes también que plantarte tu y no siempre esperar a que te den permiso”, todo esto junto y en forma tan gradual y tan implícita que ni me di cuenta sino cuando llegó el momento en que dijo: “ya está bien, no cambies ni una coma”. El contexto intelectual de formación que Laclau generó en la Universidad de Essex alrededor de los años ochenta fue para mí una revolución intelectual que ha orientado en muchos sentidos mi vida académica y profesional hasta la fecha.

Los seminarios, grupos y redes profesionales que me acompañaron a lo largo de estos treinta años de aventura intelectual animaron, motivaron, cuestionaron, y generaron nuevas producciones de todo tipo. En este sentido, he encontrado condiciones intelectuales de interlocución muy valiosas en Essex, el colectivo de IDA y en Madison Wisconsin, Tom Popkewitz y su *Wednesday Group*; en México, el PAPDSem en 1995 fue un acontecimiento que se diversificó con los colegas de diversos grupos y redes en el COMIE, SADE, PAPDI, y en Latinoamérica, *Giros Teóricos* y Clasco.

Mi agradecimiento muy especial a los colegas de la Coordinación de Publicaciones de PAPDI, quienes se encargaron de las gestiones requeridas para la dictaminación doble ciego del libro, y desde luego, a quienes evaluaron el escrito (Investigador independiente de CONICET, Argentina y del SNI-Conacyt, México). Agradezco a mis dictaminadores anónimos. Particularmente valiosas resultaron las sugerencias puntuales del dictamen internacional, que fueron atendidas en su totalidad. Asimismo, mi reconocimiento por la corrección de estilo precisa y profesional, a la lingüista Zoila Balmes Zúñiga.

En términos laborales y personales la existencia de este libro no habría sido posible sin el apoyo de diversos colaboradores. En el DIE, agradezco la colaboración de la Lic. Esther Jiménez desde 2014, en la primera fase de compilación y captura y la de Luis Enrique Hernández Martínez por su apoyo técnico en la operación, ambos estuvieron en el arranque de la primera Base de Datos (2015). Durante 2016-2018, la Dra. Laura Echavarría Canto brindó una valiosa colaboración en el análisis cualitativo de las publicaciones sobre educación basadas en APD, ofreciendo un insumo que permitió el análisis que presento en el capítulo 3. La Dra. Adriana Robles colaboró en la etapa

final de este libro con la lectura del primer borrador completo y en especial, con el trabajo interminable de revisión de las referencias y la consistencia del estilo. La CP Guadalupe Álvarez participó eficiente e incansablemente en diversas tareas administrativas y secretariales requeridas en la hechura de este libro. No está de sobre decir que los afectos que se tejen y entretajan en estas relaciones cotidianas, en las tareas minúsculas y mayúsculas, inevitablemente quedan de alguna manera impresos en estas páginas. A todos los que estuvieron aquí desde 2014, muchas gracias.

Sin duda las condiciones personales jugaron un papel importante en la posibilidad de llevar a término esta aventura. Y me detendré un momento para mencionar que las motivaciones estuvieron presentes durante cinco años, así como también los desencantos. De lo más privado irradiando hacia afuera, debo reconocer las condiciones favorables, el aliento y ánimos que encontré entre la gente cercana (familiares, colegas, colaboradores); mi consultor personal de referencias y dudas teóricas y filosóficas: Mariano Molina Cardona, disponible a cualquier hora y con un extra: un respeto no siempre enunciado pero reconocido por todos; los extensos “fines de semana” en Morelos, concentrada en los análisis, redacciones y correcciones; el año sabático de 2018 a 2019, que me permitió un tiempo invaluable de concentración y relajación. Los desencantos fueron menores y aunque implicaron trabajo, incertidumbre y tiempo adicional a lo planeado, no representaron un obstáculo que me impidiera concluir la obra.

Como siempre, los errores son mi responsabilidad, los duendes inesperados se harán visibles en algún momento por más que todo este gran equipo me haya acompañado y haya hecho todo lo posible por impedirlos.

PRÓLOGO

Inés Dussel*

El libro que tengo el honor de presentar se ocupa de seguir la huella de uno de los intelectuales latinoamericanos más importantes de las últimas décadas: Ernesto Laclau. Formado como historiador en la Universidad de Buenos Aires, Laclau siguió sus estudios y se asentó en Inglaterra. Allí, en diálogo con distintas tradiciones británicas y continentales, reformuló algunas nociones centrales del marxismo como hegemonía y determinación, y fue uno de los actores clave en el giro postestructuralista que dio la teoría crítica en esos años. El texto de Buenfil toma el hilo de los trabajos de Laclau y del Análisis Político del Discurso para adentrarse en la teoría educativa en América Latina, y en ese recorrido va hilvanando una lectura compleja y sutil sobre la historia del pensamiento crítico en educación de los últimos 30 años.

Si se trata de pensar el legado de Laclau en el campo teórico de la educación en la región latinoamericana, pocas personas parecen más indicadas para abordarlo que Rosa Nidia Buenfil Burgos. Formada con él en la Universidad de Essex, de donde egresó en 1990, Buenfil ha sido una de las promotoras más activas y creativas del pensamiento laclauiano en América Latina, y una de las impulsoras centrales del análisis político del discurso en la producción intelectual en educación.

* Profesora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Rigurosa como pocos, exigente en su acercamiento teórico y metodológico pero generosa en la transmisión, Rosa Nidia ha sido un pilar fundamental para los distintos grupos y programas que se han acercado a la obra de Laclau desde el ámbito educativo.

El texto se confronta con el desafío de pensar los legados teóricos, la herencia de un maestro, lo que toca un problema central para la pedagogía y la formación intelectual. Desde una concepción arendtiana, podría decirse que la educación es ante todo un proceso por el que se pasa o se transmite un saber a otros, saber que implica una preparación y una atención hacia el mundo (Arendt, 1996). Cabe aclarar que esa transmisión, al menos desde la perspectiva de la filósofa alemana, no debe pensarse como la transferencia mecánica y lineal de un sujeto o una generación a otro/a, sino que siempre involucra alguna transformación o traducción, y por eso habría que pensarla como una comunicación que estalla (Larrosa, 2018).

Esa transmisión o herencia encarna en sujetos, en cuerpos e historias concretas, y el texto que sigue a estas páginas releva los cruces en que se constituyó y se constituye ese legado, analizando cuidadosamente las trayectorias grupales e individuales. En relación a los cruces que organizan legados, vale la pena recordar lo señalado por Georges Steiner en su libro “Lecciones de los maestros” sobre la diversidad de vínculos entre maestros y discípulos. Steiner recupera tres versiones clásicas de esta relación: la del maestro que paraliza o destruye a su discípulo, la del discípulo que tergiversa o traiciona a su maestro, y la del intercambio entre maestro y discípulos, en un diálogo que “genera amistad en el sentido más elevado de la palabra” (Steiner, 2004: 12).

Lo que los lectores pueden apreciar en esta obra es un vínculo del tercer tipo, el diálogo amoroso con el maestro que sigue pensando con él, debatiéndolo, discutiéndolo, aún cuando su presencia física ya no sea posible. Rosa Nidia Buenfil anuda esta cuestión al debate sobre la “aplicación” de la teoría: ¿se trata de ser fiel a un legado, en una aplicación que deviene “mecánica y aburrida”, en las palabras precautorias de Laclau a sus estudiantes, o más bien se trata de dialogar con él creativamente, sumar otras referencias y encontrar la forma de inscribir la propia huella en ese diálogo? Laclau y Buenfil optan decididamente por la segunda postura. Buenfil cita una frase de Laclau en un escrito que distribuyó a sus estudiantes doctorales en 1991: “la vida intelectual progresa sobre la base de expandir constantemente el horizonte de intertextualidad”. Es este enriquecimiento de la intertextualidad, como actitud desde la que se va al encuentro de la obra de Laclau, lo que constituye el núcleo del trabajo de Buenfil, y creo que es el mejor homenaje que le puede prestar una discípula a un maestro.

El texto comienza situando la producción de Laclau en una biografía intelectual que es también una historia de época, porque a través de su trayectoria formativa puede verse el entrecruzamiento del joven argentino con otras biografías intelectuales y con las apuestas organizativas y políticas de su generación, que lo llevaron por distintas geografías. Un aporte importante de este libro se finca en la revisión exhaustiva de la trayectoria de Ernesto Laclau y de la recepción que tuvo en Europa, Australia y las Américas, que se presenta en el primer capítulo, aunque se sigue desplegando en los siguientes. Buenfil conoce de cerca los debates que surgieron en torno a la propuesta pos-marxista y postestructuralista de Laclau y Mouffe, sobre todo a partir de la publicación de “Hegemonía y estrategia socialista” (1985), y por eso puede presentar a los lectores una minuciosa reconstrucción de las conversaciones y confrontaciones en que se fue desarrollando su pensamiento, por ejemplo, a través de los artículos y entrevistas que los autores fueron dando en respuesta a sus críticos y comentaristas. La revisión de Buenfil, que cuida tanto los detalles de la cronología como la referencia a los intercambios teóricos, será sin duda una referencia importante para las nuevas generaciones de estudiosos de la obra de Laclau.

Como bien señala Buenfil, Laclau no estaba muy interesado en el pensamiento pedagógico o educativo, pero eso no obstaculizaba que pudiera pensarse como profesor y que pudiera sumarse sin recelos a los seminarios o propuestas emanadas de algunas de sus discípulas o colegas educadoras. Las propuestas de apropiación del análisis político del discurso se harán a la vera de su pensamiento, con su compañía y su palabra en algunos momentos oportunos, pero también con la libertad que da el sentirse parte de una corriente de pensamiento abierta a nuevos encuentros y producciones (“nuevos horizontes de intertextualidad”).

Buenfil analiza, a lo largo de tres capítulos muy bien documentados, la recepción de la obra de Laclau en el contexto de debates en los campos educativos latinoamericanos desde la década de 1980 hasta la actualidad. Se trata de más de tres décadas de transformaciones políticas y teóricas significativas, en un ciclo que abarca desde el final de la Guerra Fría hasta el mundo actual en el que la polarización toma otras formas, nuevas, pero no menos peligrosas; son muchos los cambios, pero también son muchas las líneas que conectan biografías y textos. En estos capítulos, Buenfil analiza algunas claves de recepción de Laclau en tres países latinoamericanos: México, Argentina y Brasil, aunque también incorpora textos de otras latitudes. En este punto, podría decirse que el texto de Buenfil es tanto una recopilación y análisis como un ejercicio de memoria, realizado con tacto y con la distancia

conveniente, ya que la autora ha estado implicada en muchos de los seminarios, compilaciones y traducciones, publicaciones en revistas, debates y clima de ideas, a los que hace referencia en su estudio. Buenfil rastrea la trayectoria de algunos/as de lo/as discípulos/as de Laclau, sobre todo en el contexto mexicano y argentino (ante todo, Adriana Puiggrós, Marcela Gómez Sollano, Alicia de Alba y ella misma), y también destaca la obra de Alice Casimiro Lopes en Brasil. Podría decirse que la obra de Puiggrós, amiga y colega de Laclau desde la primera época de la Universidad de Buenos Aires, es otro de los hilos de relaciones con los maestros que estructuran este texto. Puiggrós es una presencia que planea, también amorosamente, sobre este conjunto de conversaciones e hilos de formación que se tejen en torno a la obra de Laclau, que las tiene a ambas (Puiggrós y Buenfil) como protagonistas, a veces cerca de Laclau y otras no tanto, pero siempre con una voz muy propia. Esta intertextualidad no está hecha solamente de textos sino también de voces: son varias las voces de maestras y maestros que pueden escucharse en este libro –por ejemplo, suenan también las de Josefina Granja y Justa Ezpeleta, que se hacen presentes en el entretejido de ideas e historias que nos presenta la autora.

Un regalo inesperado de esta obra a sus lectores es ofrecer también algunos registros del trabajo de Laclau como formador de intelectuales. Quiero destacar un párrafo en que Buenfil recupera el método de trabajo laclauniano con sus estudiantes, que evidencia su forma de pensar la transmisión y el legado:

Laclau desplegó en forma sistemática y profunda, consistente y recurrente una práctica teórica de lectura “sintomática”, diría Althusser (1969); que ofrece una enseñanza a los pedagogos: leer el texto desde lo que el autor se pregunta y desde lo que el lector interroga, leer algo más de lo que las palabras escritas dicen literalmente, leerlo en su contexto intelectual (con autores que tiene interlocución y debate) y también desde lo que quien lo lee se está preguntando. Es una lectura que problematiza, que pone en suspenso, que no se contenta con hacer la exégesis del escrito, sino que escudriña sus silencios y grietas, sus intersticios frente a lo que el autor se propone realizar. Incluso quien lee se posiciona frente aquello que el propio autor no responde, critica, desprecia e invisibiliza. (p. 101)

Leer, en esta pedagogía, no es “acertarle al sentido”, como si el sentido estuviera allí afuera, predefinido (Pauls, 2018), sino que es un ejercicio de abrir nuevas interpretaciones en el encuentro con otra intertextualidad. También queda claro que se lee desde algún lado (una biografía de lector/a, un grupo, un programa, una institución) y se lee con otros. En su análisis de los ecos del pensamiento de Laclau en el campo educativo latinoamericano, Buenfil traza claramente la emergencia de distintos seminarios, en general inter-institucionales,

en México, Argentina y Brasil, que forman a distintas generaciones de lectores de Laclau y que generan sus propias claves y relaciones teóricas y políticas. En ese recorrido, se destacan APPEAL en México y Argentina, SADE, PADSEM y PAPDI en México, el Grupo Currículo en Brasil, y el programa de encuentros Giros Teóricos, que ya realizó siete conferencias latinoamericanas.

Buenfil presenta una cartografía sobre las publicaciones del campo educativo latinoamericano que se reconocen como herederas o en diálogo con el pensamiento laclauiano, y consigue reunir el impresionante corpus de 597 publicaciones entre 1992 y 2017. Este es, en sí mismo, un gran trabajo de compilación a través de bibliotecas y circuitos diversos, una obra paciente de reunir y comparar material disperso y heterogéneo. Aún sabiendo que toda colección corre el riesgo de ser injusta con lo que no se alcanzó a incorporar, la autora considera, con mucha razón, que esto no es un obstáculo para elaborar hipótesis de lectura que puedan iluminar ejes o características del problema analizado. A Buenfil le interesa encontrar los parecidos de familia entre estas publicaciones, los temas que se reiteran, las opciones metodológicas y los énfasis teóricos respectivos, para dar cuenta de cómo fue y es leído y apropiado el legado teórico de Ernesto Laclau en este campo específico, y este conjunto de publicaciones le da material suficiente para realizar esos propósitos.

Entre los temas centrales de quienes se reconocen como lectores o herederos del pensamiento laclauiano en el ámbito educativo, la categoría de subjetividad tiene un lugar dominante. En este apartado en particular, Buenfil se confirma como una de las lectoras más sofisticadas de las concepciones de sujeto de Laclau, que puede seguir con precisión y fineza las torsiones teóricas que se van produciendo en el cruce entre teoría filosófica, psicoanálisis y reflexión histórico-política. La autora recorre el camino que va de la ruptura con el sujeto althusseriano hacia la formulación de otra teoría de la subjetividad política que entra a dialogar con el pensamiento gramsciano y con el psicoanálisis: el sujeto como metáfora dentro de un espacio dominado por la tensión entre ausencia y presencia; el sujeto como una entidad nunca plena ni total, sino como *sujeto de la falta* que permite la identificación y la articulación hegemónica; el *sujeto de la decisión* que habilita una “construcción de lo colectivo en la subjetividad popular”, como despusna en los últimos trabajos de Laclau sobre la razón populista.

Un elemento que puede destacarse en este análisis que recorre un conjunto grande de obras en un tiempo relativamente extenso (25 años) son los movimientos espaciales y temporales que pueden observarse. Los hilos de lectura que ella estudia parten de México y Argentina e incorporan poco más tarde a Brasil, para moverse en los últimos cinco

años hacia Uruguay y Colombia, donde está tomando cada vez más fuerza. En este aspecto, el análisis cuidadoso de Buenfil apunta que los tiempos de diseminación de las teorías y de los abordajes son más lentos de lo que pretenden las agencias evaluadoras, que suelen considerar dos o tres años como el período en que esperan ver “impactos” y “citas” de una determinada producción. Lo que muestra el trabajo de Buenfil es que en las ciencias sociales los tiempos de la difusión y de los legados intelectuales avanzan despacio, y muchas veces requieren de la voz y la mano de portadoras como la propia autora de este libro. Hace falta formar comunidades de lectores, que vivan el encuentro con una obra como una apertura a nuevos horizontes discursivos y no sientan la necesidad de repetir mecánicamente sus enunciados, y que puedan encontrarse con esa obra desde sus propias preguntas y problemas.

Para ir cerrando este prólogo, quisiera destacar dos aportes del libro que valoro especialmente. En primer lugar, se trata de un trabajo que le hace lugar a la teoría en educación, y esto que parece obvio y evidente está muy lejos de serlo. Buenfil recrea las batallas que varios de los grupos investigados tuvieron que dar para ser aceptados en ámbitos como el COMIE y para que se publicaran sus trabajos en las memorias; textos como este libro permiten ver la necesidad de explicitar las teorías con las que se opera y los efectos que ellas producen. Buenfil piensa a la teoría educativa como una práctica histórica, social y epistemológica: no se trata de un conjunto de ideas que flota en el aire, sino que se corporiza en sujetos, instituciones, grupos, preguntas, y dialoga con su tiempo y también conecta tiempos y espacios distintos. Estos señalamientos adquieren más valor en medio de los actuales debates sobre la investigación educativa y su relevancia para la sociedad: ¿quién y cómo define esa relevancia? ¿Tiene la teoría alguna relevancia? ¿Cómo acercarse a lo que produce la renovación teórica en plazos menos inmediatos que las urgencias del presente?

El segundo tema ya fue adelantado, pero creo que amerita una vuelta más: la relación con el legado o la herencia, que va más allá de las discusiones sobre quién aplica y cómo aplica las ideas de otro para problematizar la noción misma de “aplicación”. Como Buenfil subraya, retomando las palabras del propio Laclau, el desafío de la formación es enriquecer la vida intelectual con expansiones constantes de las lecturas, los diálogos y las citas. La mejor enseñanza es la que se piensa como “un ejercicio entre líneas” (Steiner, 2004: 12), la que invita a leer lo dicho y lo no dicho, y la que apunta a abrir los sentidos en otras direcciones que las previstas por el maestro o la maestra. Buenfil muestra un legado abierto a revisión, reescrito por sus discípulos, que sigue vivo en su fertilidad para estimular nuevos pensamientos.

En síntesis, Rosa Nidia Buenfil ofrece en este libro un mapa rico y complejo que nos acerca a la historia intelectual de las últimas décadas, vista desde la perspectiva de los desarrollos del post-estructuralismo y el pos-marxismo en el campo teórico de la educación. Al hacerlo, da carta de ciudadanía al pensamiento teórico en la educación dentro del campo más amplio de la producción de ideas, y ayuda a visibilizar el trabajo minucioso y gris, pero valioso y brillante, de varias generaciones de intelectuales que se han hecho eco de un pensamiento rico en aperturas y acercamientos a la realidad latinoamericana como el de Ernesto Laclau, y que permiten que nuevas generaciones se sigan encontrando con él, en ese cruce de voces y textos que conforma su legado.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península, pp. 185-208.
- Larrosa, J. (2018). *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Miño editores, Segunda edición aumentada.
- Pauls, A. (2018). *Trance: un glosario*. Buenos Aires: Ampersand.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México DF: Ediciones Si-ruela/Fondo de Cultura Económica.

PRÓLOGO

Mercedes Ruiz Muñoz*

Este libro *El legado de Ernesto Laclau para pensar el fenómeno educativo en Latinoamérica: Implicaciones teóricas y apropiaciones del Análisis Político del Discurso* presenta la trayectoria de una perspectiva analítica, el Análisis Político del Discurso Educativo y las resignificaciones construidas por parte de una comunidad académica que, al mismo tiempo, fue configurando itinerarios especializadas y particulares desde diversos lugares de enunciación: el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV, IPN), la Facultad de Filosofía y Letras, a través del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación (ISUEE), estos dos últimos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otros. La figura de Rosa Nidia Buenfil, heredera del pensamiento de Laclau, de manera conjunta con sus colegas de la UNAM, sus maestrantes y doctorantes, fue edificando una identidad colectiva en torno a la analítica del discurso educativo desde la dimensión de lo político y lo educativo, de forma muy cercana a la labor de Adriana Puiggrós y de Ernesto Laclau, ambos luchadores políticos peronistas

* Académica de la Universidad Iberoamericana-Santa Fe.

que se constituyeron como intelectuales orgánicos en sus respectivos ámbitos de influencia. Puiggrós es forjadora de un pensamiento latinoamericanista en torno a la educación; ella jugó un papel central como maestra de la Facultad de Filosofía y Letras lo que, aunado a su cercanía con Laclau, contribuyó a la formación de Rosa Nidia Buenfil, Marcela Gómez, Alicia de Alba y de una segunda generación, entre la que se ubica quien escribe este texto.

La figura intelectual de Ernesto Laclau, a su vez, marcó un horizonte para el desarrollo de la investigación educativa, en particular en el Campo de la Teoría y la Filosofía Educativa, con lo que forjó un pensamiento analítico acerca del hacer y el quehacer investigativo. A lo largo de este libro, como ya lo señala Rosa Nidia Buenfil, Laclau reconoció la dimensión de lo educativo desde otro lugar, como procesos de formación y constitución de sujetos –no así acerca del registro de lo pedagógico– aludiendo, para este fin, a la figura de Adriana Puiggrós y de Rosa Nidia Buenfil. Sin duda, la formación y constitución del sujeto representó una línea de anclaje para realizar la articulación de lo político y lo educativo. Como buen gramsciano, marxista y peronista, no podía dejar de reconocer la relación de lo político y lo educativo planteada por el gran pensador italiano; tampoco olvidar la referencia a la tercera tesis sobre Feuerbach acerca del papel de la educación, ni de la democratización de la educación para el pueblo a lo largo del peronismo.

Sin duda, el *Análisis Político del Discurso como lógica de elección* posibilita problematizar el campo de la educación en el sentido amplio del término; ya se había expresado con gran contundencia en el análisis de las alternativas pedagógicas de APPEAL (Arg-Mex/Mex-Arg), grupo de estudio del currículo, al frente de Alicia de Alba del ISUEE-UNAM, en el Departamento de Investigaciones Educativas, lugar de adscripción de Rosa Nidia Buenfil que, a contracorriente, logró consolidar una línea de investigación, formar recursos humanos y organizar seminarios de especialización en la analítica del discurso, del cual me alegra ser producto.

En lo particular, el acercamiento a esta perspectiva se dio en el marco del Seminario que impartió Rosa Nidia Buenfil al grupo de APPEAL, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Buenfil, apenas regresando de Inglaterra, compartió de manera generosa con sus colegas y estudiantes de la UNAM su conocimiento acerca de la misma y, a partir de un ejercicio analítico, recuperó la noción del discurso desde el sentido común y su uso en el marco de *Análisis Político del Discurso Educativo*. Aún recuerdo la referencia del texto: *Hegemonía y estrategia socialista* (Laclau y Mouffe, 1987), un texto complejo que nos permitió adentrarnos al campo de la teoría política y otras

disciplinas como la lingüística y el psicoanálisis, entre otras. Además de acercarnos a su conocimiento de esta perspectiva, Buenfil también nos introdujo a la figura de Ernesto Laclau, un intelectual de alto calibre con el que se estableció una relación cercana y fraterna en el marco del Seminario de Análisis Político del Discurso Educativo organizado en el DIE-CINVESTAV. Laclau fue invitado de manera abierta y directa al seminario en diversos momentos (por el hondo calado de su figura intelectual); ahí se conversaba con él acerca de los proyectos doctorales en marcha, bajo la tutela de Rosa Nidia Buenfil.

Laclau siempre escuchaba atento y, como buen profesor, trazaba en el pizarrón esquemas analíticos en los que se representaba el campo de la teoría política y, en particular, en el registro de lo político (las relaciones de articulación y antagonismo, las relaciones de equivalencia y diferencia, los puntos nodales, etc.). La referencia al pensamiento gramsciano resultó de gran interés por el trabajo doctoral que yo desarrollaba, acerca de la imbricación de lo político y lo pedagógico como registros analíticos y del recorrido realizado desde la teoría política a partir del pensamiento gramsciano; al preguntarle acerca de la ciencia que está más cerca de la política –la pedagogía–, Laclau me miró e hizo una deconstrucción del concepto de hegemonía, aludiendo a Gramsci. Se trata de recuerdos que saltan al momento de leer con atención el libro de Rosa Nidia, cuyo trazo breve, aunque preciso, tiene la clara inscripción del pensamiento de Laclau en México, en América Latina y en quien escribe estas líneas.

El trabajo de Buenfil da cuenta de las huellas que fue identificando en los herederos del pensamiento de Laclau y en los formadores de las generaciones sucesivas, tal como se expresa en el trabajo doctoral de Sergio Malaga, así como de las diversas maneras de resignificar el análisis del discurso en la dimensión de lo educativo, lo cual implica aludir al *impactus* de un pensamiento, en el sentido de sopesar su marca en la producción del conocimiento venidero.

¿Cómo operar una perspectiva analítica?, ¿cómo resignificar un pensamiento? va más allá de un recaudo metodológico, toda vez que implica adentrarse a un procedimiento cognitivo multidisciplinar y, desde ese lugar, reelaborar la propia lectura.

De esta suerte, cómo leer hoy día los procesos de cambio en América Latina, cómo los de formación y constitución del sujeto que se expresa en las juventudes latinoamericanas, como en el caso de Chile, con la irrupción estudiantil y ciudadana en torno al alza del precio del transporte colectivo, que obligó al gobierno en turno a dar marcha atrás a la medida, aunque no pudo evitar el surgimiento posterior de una serie de demandas ciudadanas en torno a derechos tales como la educación pública y gratuita; cómo interpretar la emergencia

del movimiento estudiantil “Yo soy 131y #Másde132” en México, que se gestó en la Universidad Iberoamericana en 2012, una institución privada que, ante un evento particular –la visita de un candidato a la presidencia de la República, Enrique Peña Nieto– logró establecer demandas y cadenas de equivalencia en torno al uso y el papel de los medios de comunicación en las elecciones, en particular de Televisa y TV-Azteca, a quienes desenmascaró como poderes fácticos incluso ahora, cuando auspician una operación política adversa al arribo de Andrés Manuel López Obrador (2018) a la presidencia de la República

Laclau (2005) señalaba que lo político se expresa en una pluralidad de demandas sociales y en la articulación de las mismas a partir de la unidad mínima de grupo, pues las exigencias son, en sí mismas, ambiguas y pueden ser un requerimiento de los grupos (por ejemplo, la demanda a la democratización en la toma de decisiones) y, al mismo tiempo, una demanda social en el terreno político más amplio. Éstas emergen y se articulan en cadenas de equivalencia de demandas insatisfechas. Cuando existe una pluralidad de demandas y se establece una frontera política, se configuran exigencias populares que se unifican más allá de un sentido de solidaridad; éste es el momento en que emerge el *pueblo* como sujeto histórico y político.

Con este libro, pues, Rosa Nidia Buenfil invita a alargar a la mirada a los procesos político-pedagógicos desde el horizonte teórico de Ernesto Laclau, como sucesos que están presentes en la construcción de lo educativo más allá del espacio escolar, pero también en el espacio escolar como un sitio de disputa por la direccionalidad del proyecto de instrucción pública o como una demanda por hacer valer los derechos humanos.

LISTA DE ABREVIATURAS

Siglas e iniciales

Considerando el uso intensivo de abreviaturas en este estado de conocimiento, que inevitablemente reitera nombres de instituciones, corrientes teóricas, nombres de programas, grupos y redes académicas, entre otros nombres propios, he decidido elaborar esta lista de fácil consulta pues está organizada alfabéticamente. Se usará todo en mayúsculas cuando la abreviatura solo contiene las iniciales (ejemplo: ANUIES, IDA), y se combinarán altas y bajas cuando la abreviatura incluye iniciales y otras letras que facilitan la pronunciación o evitan repeticiones (ejemplo: Clacso, Conacyt, Cinvestav).

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APD	Análisis Político de Discurso
CCCE	Cuadernos DeConsctrucción Conceptual en Educación (Serie de libros del SADE)
Cinvestav	Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN
Clacso	Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México)
Conicet	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa

DIE	Departamento de Investigaciones Educativas (del Cinvestav)
DT&PA	Discourse Theory and Political Analysis
FES	Facultad de Estudios Superiores (con varias sedes Acatlán, Aragón, de la UNAM)
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras (de la UNAM)
IDA	<i>Ideology and Discourse Analysis</i> (de la Universidad de Essex, UK)
IISUE	Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación (de la UNAM)
PAPDI	Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (interinstitucional)
PAPDSem	Profundización en Análisis Político de Discurso-Seminario (interinstitucional)
PhD	<i>Philosophy Doctor</i> (grado académico de doctor)
SADE	Seminario de Análisis de Discurso y Educación (interinstitucional)
UBA	Universidad de Buenos Aires (Argentina)
UERJ	Universidade Estatal do Rio do Janeiro (Brasil)
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso (Brasil)
UFP	Universidade Federal do Pelotas (Brasil)
UFRJ	Universidade Federal do Rio do Janeiro (Brasil)
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNC	Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
UNLP	Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
UNPSJB	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina)
UdelaR	Universidad de la República (Montevideo, Uruguay)
UNR	Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
UNT	Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional (México)
UPV	Universidad Pedagógica Veracruzana (México)
UV	Universidad Veracruzana (México)

INTRODUCCIÓN GENERAL

El lector tendrá en sus manos una narrativa concerniente a algunas trayectorias del pensamiento de Ernesto Laclau, específicamente en la imbricación de dos campos: el de la investigación educativa y el de trabajos de académicos predominantemente latinoamericanos y en habla castellana. La demarcación temporal incluye escritos entre los años 90 del siglo XX y 2017. En lo posible las fuentes se citan en el idioma original (español, inglés y portugués).

La finalidad que persigue un estudio de este tipo ofrece una especie de revisión de la literatura o estado de conocimiento que permita conocer y ponderar cómo se ha diseminado el horizonte teórico de Laclau en la producción de conocimientos sobre educación; trazar algunos mapas de cómo se ha esparcido, se ha reproducido y a la vez se ha alterado esta analítica en los territorios de la investigación educativa y pedagógica.

Los argumentos básicos que se despliegan en los diversos momentos del libro involucran, por una parte: a) destacar que aunque Laclau no se interesaba por la educación ni por la pedagogía, su obra se diseminó fuertemente en este campo del conocimiento; por la otra, b) mostrar que este horizonte teórico no se aplica, es decir, que los académicos se apropian de diversas maneras y en cada articulación lo recrean, lo alteran, lo simplifican y lo complejizan; en algunos casos

se profundiza y en otros no; se le hace dialogar con otras perspectivas y en esa interacción se realizan alteraciones. Por ello su diseminación no responde a una trayectoria regular o en progresión lineal.

Lo anterior se justifica y enmarca en diversos planteamientos que han sido difundidos, entre los cuales sobresalen: que hay un déficit de publicaciones metodológicas de esta perspectiva, es decir, que los escritos existentes no se detienen en explicitar problemas de los procedimientos. David Howarth, por ejemplo, recurre a expresiones frecuentes de algunos críticos, sobre la ausencia de metodología en la perspectiva de Laclau, y que el arsenal teórico es tan abrumador que no se puede “aplicar”. Howarth contesta a estas objeciones con un libro publicado con Jacob Torfing en 2005. En el *abstract* de la traducción de uno de sus capítulos “Aplicando la teoría del discurso: El método de la articulación” que se publica en español en 2005 en la revista *Studia Politicae*-5.¹

La teoría del discurso ha sido casi unánimemente criticada por no haber desarrollado de manera adecuada una reflexión metodológica que de alguna manera “pongan a trabajar” los postulados teóricos de su sofisticada ontología. El presente texto es un estudio en esta dirección. Usando como casos de aplicación los movimientos de protesta en Gran Bretaña y Sudáfrica, el texto elabora una perspectiva metodológica como “práctica articuladora”. En este sentido el texto es un intento de desarrollar una estrategia de investigación empírica, técnicas y métodos aplicables al análisis del discurso de base postestructuralista. (Howarth 2005).

Howarth sostiene que el pensamiento de Laclau involucra posicionamientos ontológicos y epistemológicos. Y aunque es conveniente que los teóricos del discurso reflexionen y teoricen sobre las formas en que conducen la investigación, estas cuestiones son siempre comprendidas dentro de un conjunto más amplio de postulados ontológicos y epistemológicos, y en relación con problemas particulares. que no son compatibles con una idea de metodología aplicable, es decir, no en términos de “aplicación”.

Daniel Saur (2008a), en una crítica a la idea de “Aplicar la Teoría del Discurso”, cita algunos pasajes clave del texto de Howarth (2005), para desentrañar su procedencia y su incompatibilidad con la analítica de Laclau.

Sostiene que la teoría del discurso, entre otros elementos, está compuesta por “preceptos metodológicos” (2005: 39); o cuando sostiene que la práctica hermenéutica que la caracteriza requiere “la

1 Revista Publicada por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, República Argentina.

aplicación de lógicas y conceptos” (2005: 44). En distintos pasajes, reitera que el empleo de la teoría del discurso en la investigación empírica se centra en “el problema de la aplicación” (2008a: 47, 83, etc.). Es por ello, que el autor intenta presentar un método de práctica articuladora consistente en “un conjunto particular de técnicas” (2005: 41) que ayuden a entender los fenómenos empíricos.”

Saur apunta que al rastrear la procedencia históricamente, se observa que la introducción de la idea de aplicación al ámbito de las ciencias sociales se asocia a cierta vertiente del derecho y de lo jurídico, relacionado con la imposición que se expresa en el cumplimiento de la ley (y de las penas).

La noción de aplicación está vinculada a una concepción evolutiva del derecho caracterizada por la pretensión de la imposición sistemática y centralizada de las normas a través de procedimientos que procuran ser universalizables y normativamente regulados. Su racionalidad se expresa en una dimensión ideal, que es la reducción progresiva de todo elemento exterior tendiente a brindarle al imperio de la ley una lógica lo más administrativa posible. (Saur 2008a, 5).

Saur muestra además la incompatibilidad epistemológica, heurística y práctica de intentar aplicar, y se pregunta “¿es posible para una perspectiva analítica abierta –que da cabida a conceptos tales como dislocación, indecidibilidad, aporía, contradicción, falla estructural, polisemia, contingencia, etc.– ser aplicable?” Saur se responde pensando en estos procedimientos en la lógica del dispositivo y para ello cita a Derrida:

Un dispositivo estratégico abierto, sobre su propio abismo, un conjunto no cerrado, no clausurable y no totalmente formalizable...” (1997b: 15) “El peligro para una tarea de desconstrucción, sería más bien la posibilidad, y el convertirse en un conjunto disponible de procedimientos reglados, de prácticas metódicas, de caminos accesibles” (Derrida 1997a: 81).

Citando un escrito de Torfing (1998) sobre la analítica propuesta por Laclau, Saur coincide en que:

En cuanto al *status* del análisis de discurso, no es ni una teoría en el sentido estricto de un más o menos formal y extenso conjunto de hipótesis substantiadas, ni tampoco es un método en el estricto sentido de instrumentos para la representación de un campo dado, desde una perspectiva exterior a él (Torfing, 1998: 32). El autor continúa diciendo que la perspectiva es substancialmente vacía, que pondera la apertura de lo social, basándose en racionalidades contingentes. Es un constructivismo no-idealista que se logra si se combina un relacionamiento radical y la introducción de una lógica de la negatividad dislocadora de la totalidad social, evitando su cierre (Torfing, 1998: 39, citado en Saur, 2008a., 11 y 12).

En síntesis, es un *bricoleur*, que aspira a develar verdades estrictamente locales, próxima a la analítica en el sentido foucaultiano, como análisis contexto-dependiente, histórico y no objetivo.

Vale la pena recordar al propio Ernesto Laclau en el marco de sus seminarios cuando en 1991b envió a sus estudiantes una nota sobre estas cuestiones, *Intellectual Strategies; Memorandum to PhD Students in the IDA Programme*, en la Essex University. Por el propio contenido de esta nota, es claro que no responde a una intención prescriptiva sobre “la manera correcta de aplicar el Análisis de Discurso” sino precisamente lo opuesto: invitar a sus estudiantes a desembarazarse de la necesidad de prescripciones aplicables. Ello no se sustenta en una posición laxa en términos de los procedimientos de investigación, sino en distanciarse de lo que él llama descalificativamente “el mito de los estudios de caso” que consiste en:

... la asunción de que existe algo como el marco teórico que uno aplica a un material empírico particular. De hecho, tal aplicación no es un ejercicio completamente inválido: es lo que uno espera de una buena tesis de maestría en la cual el estudiante tiene que mostrar que ha comprendido una aproximación teórica y sabe cómo relacionarla, en forma preliminar, con el análisis de una situación concreta. Pero es totalmente insuficiente en una tesis de doctorado, que solamente tendrá éxito si logra superar la relación de exterioridad entre la “aproximación teórica” y el “estudio de caso”. Si la subversión de esta separación no se realiza puede uno terminar en una situación en la que los capítulos teóricos de todas las tesis sean todos iguales y las únicas diferencias sean los casos a los que se aplican, ... la aplicación en un ejercicio excesivamente mecánico y aburrido.

Desde luego, conviene evitar ciertos usos de la teoría como un “*widespread superficial acquaintance with a field*”, que no implica profundizar en el pensamiento. Lo que Laclau destaca en su breve escrito es la importancia de conocer profundamente la o las fuentes teóricas centrales haciéndoles preguntas cada vez más complejas, conociendo las secundarias y los contextos de los debates. La exterioridad de los componentes de la investigación obstaculiza un proceso constructivo en la investigación, de ahí que esta analítica trata de imbricarlos a través de la reconstrucción de secuencias discursivas que gobiernan la acción de los actores sociales, que están al mismo nivel que las secuencias discursivas de entramado teórico.

1. LO METODOLÓGICO EN ESTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: COMPONENTES BÁSICOS Y SUS TENSIONES. POSICIONAMIENTOS EN CONSTRUCCIÓN

Este libro presenta los resultados de una investigación educativa, lo cual exige reconocer las vicisitudes de un trayecto de conformación con marcas de muchas herencias que no son necesariamente armónicas y complementarias, sino que involucran tensiones e incompatibilidades concernientes a las posiciones ontológicas, epistemológicas, políticas y éticas que participan, así como las dificultades con la búsqueda y documentación del referente empírico, pero ello solamente ocurre cuando una inquietud auténtica y una fuerza pulsional mantienen el esfuerzo vivo, a pesar de los obstáculos en el camino.

La investigación educativa conlleva producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones alude un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica. Los componentes de la investigación mantienen tensiones en las que el conocimiento se produce.

*El contexto epistemológico en el que ubico la importancia de los componentes básicos de la investigación desde el análisis político de discurso (APD)*² involucra como punto de partida el reconocimiento de que la investigación es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Si bien estos cánones cambian con el tiempo, y difícilmente gozan de un consenso total, no pueden ser ignorados, ya que son parte de las reglas del juego de la gramática, diría Wittgenstein (1953). Uno de estos cánones alude un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica que debe caracterizar el conocimiento “científico” (a diferencia del conocimiento místico, el mágico, el religioso, el metafísico, e incluso la opinión pública y el sentido común).

La investigación entendida como producción de conocimientos no tiene como finalidad justificar nuestras convicciones políticas, morales, éticas o estéticas. Su función es indagar cómo ocurren los fenómenos que nos interesan como individuos que somos parte de diversos grupos sociales e institucionales. Para ello, históricamente se han desplegado numerosas formas de conceptualizar el fenómeno de nuestro interés y diversas formas de estudiarlo. Entre los elementos básicos que se ponen en juego en los procesos para generar conocimiento sobre algo —un

2 Análisis político de discurso es la expresión con la que se conoce en el habla castellana la expresión inglesa *Discourse Theory and Political Analysis*. Con esta expresión se nombró en el habla inglesa la producción sostenida en el horizonte teórico o la analítica o la perspectiva impulsada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe a partir de su libro de 1985, que se comentará ampliamente más adelante. Posteriormente el sello característico de los trabajos en esta línea se conocería como Escuela de Essex.

objeto, una práctica, un grupo social, una tendencia histórica, formas de enseñanza, y demás, es posible ubicar tres grandes nudos de relaciones que llamaré componentes de la investigación. De esta manera, sugiero que la práctica de la investigación involucra un proceso en el cual tres componentes se relacionan y se va así produciendo el conocimiento.

Este proceso triádico abarca diversos procedimientos metodológicos en la investigación. Por metodología no entiendo exclusivamente las diversas estrategias de recolección de la información en un estudio, inclusive su tratamiento analítico, sino todo un proceso de articulación y ajuste permanente de tres ámbitos: a) Una *dimensión teórica* que involucra la búsqueda de consistencia entre al menos tres ámbitos: el de los principios ontológicos y epistemológicos, el concerniente al armado de un cuerpo conceptual de apoyo y el que alude a una apoyatura en lógicas de intelección; b) *El referente empírico* documentado que puede estar compuesto de diversos soportes materiales (impresos, pictóricos, videgrabaciones, etcétera) y en códigos variados (lingüísticos, icónicos, etcétera) y que involucra tanto el proceso que se analizará como las condiciones en que se produjo; c) *Las preguntas del investigador*³ que involucran además el interés por reiterar preguntas propias del conocimiento que se ocupa del sentido de un proceso, esfuerzo sincero y riguroso que despliega el investigador para producir conocimiento y por ello presuponen un conocimiento relativo del campo problemático y lo que se ha investigado al respecto (figura 1).

En la lógica planteada por Laclau en sus notas de 1991, teniendo en mente la subversión de la exterioridad entre el “caso concreto” que es el referente empírico y el teórico, se intenta enfatizar que el referente empírico participa junto con el referente teórico y las preguntas del investigador en la construcción del objeto de estudio, por lo cual este último es ya un híbrido que involucra huellas de la subjetividad del investigador; huellas de la particularidad histórica (i.e., contextualizada o situada) del referente empírico y marcas del aparato teórico (i. e., entramado compuesto por lógicas, nociones y posicionamientos onto-epistemológicos) con cuyos lentes se enfocan ciertas áreas y se difuminan otras. Dicho de otra manera, el objeto de estudio involucra una construcción y un ajuste constante entre los tres ámbitos mencionados, en una suerte de subversión de la exterioridad óptica y construcción de una intertextualidad. Así,

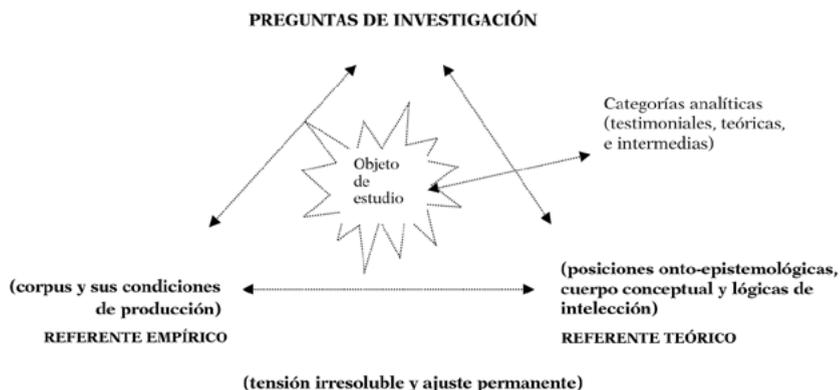
3 En este sentido el aporte heideggeriano, ofrece intuiciones valiosas para ubicar que la pregunta por el conocimiento de algo no es ingenua. En su lenguaje e intereses ontológicos señala que en la pregunta por el ser el hombre es el ente privilegiado, pues solo a él «le va» su propio ser; tiene la capacidad de interrogarse y la forma específica de ser que corresponde al hombre es el «Ser-ahí» (Dasein), en cuanto se encuentra en cada caso situado en el mundo, lo cual define al «ser-ahí» como «Ser-en-el-mundo».

en el referente empírico, la teoría y las preguntas están siempre presentes en la elección de formas y estrategias de recuperación de la información, y su análisis se verá afectado por el acceso a las narrativas disponibles. Ambos aspectos también se deberán ajustar frente a la ubicación de los actores y momentos clave en relación con el objeto de interés, que desempeñará un papel fundamental en la exploración de técnicas de análisis disponibles y la construcción de categorías intermedias (*ex profeso* de cada investigación, que son punto de intersección entre el cuerpo conceptual que informa la investigación, las técnicas de análisis disponibles y lo que el referente documentado demanda de ambas). Desde el punto de vista de la articulación de posicionamientos onto-epistémicos, de un cuerpo conceptual y de lógicas de intelección, en la investigación educativa destacan, por ejemplo:

- el entretrejimiento de miradas disciplinarias (sociológica, pedagógica, antropológica, histórica, filosófica, sociológica, psicoanalítica, etcétera),
- la articulación de nociones y lógicas de intelección procedentes de paradigmas no solo ajenos sino a veces antagónicos, como los representados por el pragmatismo filosófico, el historicismo marxista, el estructuralismo, la crítica a la metafísica de la presencia y de los orígenes, el rechazo a una noción de identidad social fija y suturada, la objeción a una lógica causal dura y su reemplazo por la sobredeterminación, la tensión irresoluble o la indecidibilidad, por mencionar algunas.⁴ Se abundará en esto más adelante. El proceso mediante el cual se construye un objeto de estudio en la imbricación, tensión, ajustes de la heterogeneidad de componentes que entran en juego podría esquematizarse de la siguiente manera:

⁴ Para expandir en la elaboración de estas lógicas ver Buenfil y Navarrete (2011) por ejemplo.

Figura 1: Papel de la teoría en la investigación



Fuente Buenfil R. N. y Z. Navarrete (2011, 14).

En cuanto a las *articulaciones teóricas* que abrevan de posiciones distintas, es pertinente precisar que en búsqueda de la mayor consistencia posible, se despliegan estrategias de vigilancia epistemológica en nuestras propias investigaciones, observando los supuestos que subyacen a los insumos disciplinarios y teóricos que combinamos y cuidando que no sean incompatibles (en cuyo caso se desmonta la herramienta específica que se intenta recuperar de su contexto de procedencia, se muestran las incompatibilidades y se argumenta la forma en que su uso en un contexto epistémico diferente resignifica el recurso mencionado.⁵ Esto permite la exploración de otras formas de significar los conceptos articulándolos a principios distintos de los que inicialmente los ordenaban. Y ello es

5 Por ejemplo, en el campo del análisis de discurso sabemos desde F. de Saussure, del carácter relacional, diferencial del signo, además de todo el despliegue crítico del estructuralismo lingüístico que condujo al surgimiento del postestructuralismo, en especial Derrida (1987). De suyo esta tradición es ajena a la de la Filosofía del Lenguaje. Con Wittgenstein encontramos argumentos para sostener la relación constitutiva entre el uso y la significación en los *juegos de lenguaje* normados convencionalmente (incorporando además los desarrollos que la pragmática anglosajona, en especial de Rorty (1991), en la problematización del carácter discursivo del conocimiento y el carácter predicativo de toda proposición de verdad). Entre estas dos tradiciones es posible construir equivalencias en cuanto al carácter relacional y contextual de la significación (desde luego sin olvidar las diferencias sustantivas entre ambas. Staten (1985) ha mostrado la productividad combinar la propuesta de Wittgenstein con el ejercicio deconstructivo derrideano (i.e. reactivar las categorías, trabajar con los conceptos sacudiendo sedimentos y buscando la contingencia de las articulaciones que los fijaron en un significado y los amarraron a un paradigma), a partir de una serie de presupuestos ontológicos, epistemológicos y teóricos que comparten ambas propuestas.

condición para establecer equivalencias entre lógicas de construcción del conocimiento y para compatibilizar categorías y conceptos procedentes de paradigmas distintos. En esta posibilidad se sostiene el entramado de lógicas y conceptos de procedencia teórica diversa.

La dimensión ontológica problematiza el “ser” de algo, se pregunta por el sentido del ser (diría Heidegger) por ejemplo, de la investigación educativa; es el plano en el que se debate qué es y qué no es investigación educativa, y en el caso de APD alude a un ser relacional, diferencial, histórico, discursivo y cuyas fronteras son necesarias pero precarias, móviles y porosas. La dimensión epistemológica reflexiona sobre las relaciones entre el conocimiento y el mundo existente, cómo hacemos jugar la teoría, sabiendo que carece de un estatuto privilegiado, que no es trascendental sino contextual, en la construcción de conocimiento de un fenómeno que tiene lugar en un contexto histórico particular.

Además de argumentos onto-epistemológicos y conceptuales procedentes de diversos campos, es conveniente caracterizar algunas lógicas que nos permiten otras figuras de intelección, otras formas de disquisición, por mucho tiempo abandonadas y hasta descalificadas por el pensamiento racionalista, por ejemplo, la lógica aporética, la paradoja, entre otras.

Con la expresión “lógicas de intelección” me refiero a estrategias que nos permiten imaginar relaciones entre las nociones con las que entendemos los componentes de nuestro objeto, con la finalidad de poder comprenderlo, interpretarlo, dar cuenta de él. Éstas aluden a orientaciones epistémicas y fuerzas intelectuales en uso y también las enmarcadas en las grandes tradiciones de pensamiento y sus batallas. Me refiero a las fuerzas del intelecto que estuvieron al servicio de las intuiciones, percepciones e ideas claras y distintas (Descartes, 1647), la certeza y la apodicticidad (Husserl, 1984) la causalidad necesaria y suficiente (de tipo múltiple o monádico),⁶ la determinación, la teleología, entre las más sobresalientes. En APD, sin excluir el valor heurístico que eventualmente pueden tener lógicas atesoradas por el pensamiento ilustrado, se reactivan otras fuerzas de intelección que fueron relegadas de y eventualmente desprestigiadas por los cánones del pensamiento legítimo y la cientificidad. Veamos detenidamente cada componente.

El componente teórico desde la perspectiva aquí asumida involucra posicionamientos ontológicos y epistemológicos, lógicas de intelección y trama conceptual, es constitutiva de la producción de conocimientos, ya que permite al investigador tener un referente distinto de la inmediatez

⁶ En las ciencias médicas y demográficas, causa suficiente si el factor (causa) está presente, el efecto (enfermedad) siempre ocurre y causa necesaria, si el factor (causa) está ausente, el efecto no puede ocurrir.

y el sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina. Aún más, si el conocimiento que se produce sobre lo social tiene como parte de su referente empírico a este sentido común, el saber público, la opinión admitida, las creencias y demás, requiere de manera ineludible, de un cuerpo conceptual que le permita una distancia mínima de su referente empírico para poder analizarlo e interpretarlo.

Es importante examinar el uso de las teorías, cómo se incorporan y qué efectos genera lo anterior en el conocimiento producido. Existen usos estériles de la teoría que son bastante generalizados⁷: usos ingenuos, usos rituales o normativos, teoricistas, fatuos u ostentosos, defensivos y otros que también obturan la relación con la dimensión situada del problema; también de los usos descalificadores: el práctico, el metodológico y el político, y seguramente otros más. Conviene identificar y poner bajo tela de juicio estos *usos* y otros cuyos efectos sean similares para comprender la importancia de lo teórico y a la vez evitar los excesos en el uso de las teorías en la investigación.

Hay también diversas formas de introducir productivamente lo teórico en la investigación y que conllevan lógicas generalmente desdeñadas: usos para problematizar lo que aparece como inmediato, normal o natural; usos de las teorías que exigen un vínculo estrecho con las particularidades del tema estudiado; usos para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema, brindando así una apoyatura que junto con el recuento de las características del proceso investigado posibilitan algunas interpretaciones plausibles; usos en los que la capacidad heurística, analítica, interpretativa o explicativa de las teorías mismas es puesta a prueba frente a las exigencias planteadas por las preguntas de investigación y por las características particulares del referente empírico; usos en los que lo conceptual no es repetido o “aplicado” sino recreado en cada investigación particular (Saur, 2008a); usos en los que las teorías son incluso complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias.⁸ En este plano, nociones, lógicas y posicionamientos onto-epistemológicos operan en formas parcial o radicalmente distintas a como intervienen en los usos estériles. La teoría solamente se opone a la práctica cuando los investigadores y los usuarios de las teorías tienen de ellas una concepción ilustrada o hacen un mal uso de ellas y las toman como elementos

7 Ver desarrollo en Buenfil (2006b) desde el emplazamiento de Análisis político de discurso en Jiménez, M.A. (coord.) (2006). Más adelante, en el capítulo 3 se ponen en juego estas nociones en el análisis cualitativo.

8 Para la discusión de la categoría intermedia como herramienta metodológica, ver Fuentes 2006, Saur (2008b), y Buenfil (2008d); para la producción y uso de categorías intermedias, ver, por ejemplo: Ruiz (2005b); Echavarría (2007a); Navarrete (2008c) y Padierna (2009a).

inconexos o cuando se quiere forzar a la práctica a responder a una teoría. Las teorías sirven o no sirven dependiendo de cómo las ponemos en acción; en otras palabras, somos los investigadores los que las usamos de manera más o menos rigurosa, más o menos imprecisa; más o menos mecánica, más o menos creativa; más o menos rígida, más o menos flexible. Dicho de otra manera, la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas. Sostengo que si la teoría se ubica como un elemento de la triada en cuya interconexión y ajuste se produce el objeto de estudio, otros usos más productivos de la teoría pueden ensayarse.

En cuanto al referente empírico es fundamental ubicarlo y reconocer cómo está conformado: una parte alude al fenómeno que queremos conocer y otra involucra tener en mente que este tiene lugar en un contexto (tiempo y espacio) lo cual lo hace singular. Por lo anterior, es crucial ubicarlo cronológicamente (época del estudio) y geopolíticamente (escalas: institucional, local, regional, estatal, nacional, internacional, etc.). Es fundamental documentar ese referente empírico y su contexto, ya que este nos permitirá entender cómo se significa singularmente el fenómeno.

Los procedimientos para la delimitación y caracterización del referente empírico en esta investigación involucraron diversas entradas de búsqueda y revisión documental, así como algunas entrevistas para llenar huecos de información. Entre estas búsquedas se encuentran:

- El rastreo de condiciones de producción del discurso teórico-político de Laclau para traducirlo en una especie de biografía intelectual que permita interpretar las preguntas del autor y sus posicionamientos y respuestas.
- La exploración de las condiciones de diseminación y apropiaciones de la obra de Laclau en el contexto latinoamericano.
- La revisión de secciones clave de la obra de Laclau, con la intención de destacar aquellos posicionamientos que permitieran ubicar en qué medida es posible sostener que el autor intencionalmente evitaba los temas educativos y en qué medida lo lograba, así como mostrar en qué medida el arsenal teórico puede ser susceptible de aplicación o no.
- La búsqueda de obra educativa basada en la analítica de Laclau.

El procedimiento general estuvo orientado a ubicar estudios publicados en artículos de revista, capítulos de libro, tesis de licenciatura, maestría y doctorado, reseñas y libros que integran de diversas maneras la obra de Laclau, en un espacio de habla castellana.

Se procedió a esta búsqueda por dos vías: mediante una solicitud expresa a colegas en diferentes países, grupos de trabajo y eventos

académicos, en los cuales la obra de Laclau ha sido citada, a responder un cuestionario (anexo) y también se rastreó online con palabras clave Laclau – educación, Laclau – pedagogía, Laclau – ciencias de la educación.

Inicialmente se exploraron las publicaciones de grupos académicos (Giros Teóricos, APPEAL, Currículum y Siglo XXI, SADE, PAPDI con sus respectivos eventos académicos) y se envió a sus integrantes una solicitud para aportarnos información; se rastrearon programas de posgrado para ubicar tesis que desplegaran apropiaciones del horizonte teórico de Laclau (México: UNAM, Cinvestav, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, UBA, Universidad de La Plata y de la Patagonia. Brasil Universidad Federal de Santa Catarina, Universidad do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Estadual do Ceará, Belo Horizonte, Porto Alegre, Federal do Pampa, Estado do Rio Grande do Norte, y Federal do Sul. Colombia: U de Antioquia, Uruguay: UDELAR, Chile y España; por último, se realizaron algunas búsquedas en Google para completar información sobre autores o publicaciones a las que les faltaban datos. Una vez conseguido aproximadamente un 90 % de la información, se ensayaron sucesivas categorizaciones que permitieron un tratamiento cuantitativo que ofreció un mapa de distribuciones y eventualmente tendencias, y con esto se inició el primer análisis cualitativo de las apropiaciones.

Sobra decir que no puedo pretender una revisión exhaustiva debido a que algunos de los autores interpelados no respondieron a la solicitud, a que muchas tesis no aparecen difundidas en los reservorios revisados, y a que en Google se encuentran datos, pero no siempre los archivos de los escritos (o no se tiene acceso al documento completo). Se conformó una base de datos con un primer corte en 2015 con 480 publicaciones y posteriormente se actualizó con el corte de 2017. El referente empírico se constituyó, por una parte, con las narrativas de las condiciones de producción y apropiaciones de la obra de Laclau en el campo educativo y, por otra parte, con un *corpus* compuesto por cerca de 600 escritos que fueron analizados cuantitativa y cualitativamente.

El análisis e interpretación involucró la ubicación de estas publicaciones en su contexto de producción, en su trayectoria, interlocuciones, etc. Y en un momento posterior, con apoyo de un tratamiento cuantitativo básico (frecuencias, porcentajes, correlaciones) en su tratamiento temático. Se hizo una aproximación cuantitativa destacando el género de la publicación, las fechas en que aparecen, los temas principales y secundarios abordados, las nociones principales usadas, con qué otras teorías se articulan, los países donde fueron publicados y los grupos y redes académicas que los impulsaron (capítulo 2). De esta primera compilación categorizada en los ítems anteriores, se graficaron las frecuencias y proporciones. Una segunda mirada involucró el análisis de cómo se articulan

estos trabajos, destacando además de lo anterior, los usos del horizonte del análisis político de discurso (APD) y se distinguen algunos tipos de usos: aquellos superficiales en los que se incorpora la categoría con un menor nivel de profundización e integración ontológica o epistemológica, los que la articulan como el eje que estructura y hegemoniza otros aportes, los que incorporan el APD en forma parcial en una estructura mayor que hegemoniza al APD y aquellos que sí involucran una articulación profunda en la que se deconstruyen las nociones, o se desedimentan de su uso originario (sobre todo si se trata de teorías procedentes de otras disciplinas) sufriendo algún tipo de transformación epistemológica (metaforización). Esta mirada cualitativa está especialmente desplegada en el capítulo 3.

La organización capitular de este libro ha sido una decisión compleja debido a la intertextualidad propia de las aproximaciones. Por una parte, la cronológica (contextos y trayectorias); por otra parte, la temática, además, la procedencia por país, por grupos y por eventos académicos. También se dificulta la decisión capitular porque un mismo escrito puede clasificarse en diferentes análisis y evitar la repetición no ha sido tarea fácil.

La opción fue iniciar en el capítulo 1, con algunos rasgos contextuales concernientes a la emergencia del pensamiento postmarxista de E. Laclau, datos de su biografía intelectual que marcan desde sus últimos años en Argentina hasta su llegada y desenvolvimiento en Inglaterra (los primeros 15 años). En este mismo capítulo, se caracterizan: en una segunda sección las condiciones intelectuales de apropiación de sus contribuciones en latinoamérica, y en una tercera sección, las condiciones en que suceden las primeras apropiaciones de este horizonte teórico en el ámbito educativo.

En el segundo capítulo, se caracterizan las apropiaciones de la obra de Laclau en el ámbito educativo, en la primera sección, se recuperan, amplían y profundizan las huellas del pensamiento de Laclau en el terreno educativo, recontextualizando algunos datos mencionados ya en el capítulo anterior: su impronta como docente en posgrados (en teoría política, social y posteriormente en educación), en la formación de cuadros, en las inscripciones de algunos pedagogos en esta analítica. La segunda sección, ofrece algunas implicaciones teóricas del legado de Laclau en la pedagogía como ámbito de conocimiento, especialmente en dos planos: el inseparable vínculo entre lo político y lo pedagógico, el descentramiento del sujeto y su formación, y lo que esto conlleva en la propia noción de lo educativo. La tercera sección aborda las apropiaciones de la perspectiva laclauiana en la investigación sobre lo educativo, aportando una aproximación cuantitativa de las publicaciones registradas en la base de

datos ya mencionada con la intención de ofrecer una imagen congelada, un mapa del territorio seleccionado.

El tercer capítulo elabora un análisis cualitativo de la muestra de publicaciones organizadas a partir de cuatro núcleos articuladores del proceso analizado: los nudos temáticos, los usos teóricos de la perspectiva, el esfuerzo diseminador de los grupos y redes académicas, algunas voces de los involucrados en el trayecto analizado.

Se realiza un último esfuerzo para articular los argumentos desplegados en las diversas secciones de este libro y ofrecer algunas reflexiones personales concernientes a cómo se conforma el horizonte teórico del postmarxismo laclauiano, el programa de IDA, cuáles fueron las condiciones intelectuales en que llega a América Latina y cómo se traduce en APD, cómo se incorpora inicialmente en el ámbito educativo latinoamericano y las diversas implicaciones prácticas y teóricas en la pedagogía, la docencia y la investigación de las apropiaciones que en el ámbito educativo se realizaron. Lo anterior se mira también en términos de las publicaciones y se realiza en Trayectos, mapas, identificaciones: intertextualidad, pluralismo, irreverencia y oficio.

2. A MODO DE CONCLUSIONES

Escribir sobre Ernesto Laclau moviliza diversos planos de la subjetividad, al menos en mi caso. En mi mente estallan como fuegos artificiales recuerdos de mi infinita perplejidad las primeras veces que escuché o leí algunos de sus escritos; recuerdos de intensos debates en diversos espacios académicos, recuerdos de la fascinación que me producía su capacidad argumentativa. La experiencia de aprendizaje que ofreció es invaluable. Laclau es un autor cuya obra ha dejado una marca en las ciencias sociales del siglo XX. Algunos estarán de acuerdo, otros lo encontrarán refrescante, otros más están en franco desacuerdo político o epistemológico y otros más lo caracterizaron como un traidor político y casi repugnante en términos teóricos, pues debates los hubo de todo estilo, a lo largo de toda su trayectoria y en torno a diversos temas (Buenfil, 1998d y en el capítulo 1 de este libro). Pocos lo ignoran o les es indiferente.

Capítulo 1

ERNESTO LACLAU, DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES A LA UNIVERSIDAD DE ESSEX Y A LATINOAMÉRICA

El programa de *Ideology and discourse analysis* (IDA)

1. INTRODUCCIÓN

Es conocimiento básico que Ernesto Laclau nació en Buenos Aires en el año 1935, egresó en 1964 como historiador de la Universidad de Buenos Aires, la que además de ser su casa de estudios, fue su primer laboratorio político en el cual las inquietudes teóricas, sociales y de praxis política, ligadas inextricablemente a la realidad histórica de América Latina en esos años, se fueron configurando con agudeza y profundidad. Comenta Laclau en una entrevista en *El Ojo Mocho* (otoño de 1987,) que

un grupo de gente de Filosofía y Letras en el cual estaba Adriana Puiggrós, Norberto Sassano, Blas Alberti [y otros] dejamos el Partido Socialista de Vanguardia y creamos el Frente de Acción Universitaria. Y este Frente existió durante un año, e incluso tomó en cierto momento, el control del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras (p. 6).

En una entrevista de Alejandra Rodríguez y Exequiel Siddig (2014), Laclau explicaba:

En el 66 después de graduarme, obtuve mi primer cargo en la Universidad de Tucumán, con tan buena suerte que a los seis meses vino el golpe de Onganía. No fue un golpe terriblemente represivo, pero de todos modos 1000 profesores universitarios quedaron afuera; yo fui uno de ellos. O sea que perdí mi cargo a los seis meses. De modo que volví a Buenos Aires a

trabajar en el Instituto Di Tella en un proyecto de investigación cuyo asesor era el historiador inglés Eric Hobsbawm. A él le gustó mi trabajo y me preguntó si quería que él me ayudara a conseguir una beca de Oxford para hacer mi doctorado. Le dije que sí. Jamás había pensado en ir a estudiar a Inglaterra. Estuve en Oxford desde 1969 hasta el '72. Ese año estuve casi por volver a la Argentina en el '73, pero conseguí un *fellowship* en la Universidad de Essex. Después, la situación política se deterioró y no pude volver a la Argentina. De todas maneras, vengo con mucha frecuencia.¹

Otro momento biográfico de Ernesto Laclau se verifica en la segunda mitad de los años '70.

... empezamos a trabajar conjuntamente con la que ahora es mi mujer, Chantal Mouffe, desde el año 1975. Y ella tenía una formación distinta, porque ella venía del althusserianismo firme: ella había trabajado con Althusser en París, y por un camino distinto –que es toda la teorización de la democracia radical– se estaba acercando a conclusiones bastante parecidas a las mías (*El Ojo Mochó*, otoño de 1987, p.14).

A partir de 1982 fue contratado como Profesor de Teoría Política en la Universidad de Essex, donde fundó el programa de posgrado en Ideology and Discourse Analysis (IDA) en el Department of Government de dicha universidad. Si bien desde Argentina ya tenía experiencia docente, es en este programa donde plasmará su ideario epistemológico y de filosofía política en el marco de la formación universitaria. Este programa de posgrado tenía bases epistemológicas de pensadores tan diversos como Marx, Gramsci, Althusser, Saussure, Barthes, Lacan, Derrida, Butler, Wittgenstein, Badiou y Foucault (IDA-Essex, 2015). El programa IDA respondió al creciente desencanto de los modelos teóricos dominantes de la explicación de las ciencias sociales (por ejemplo, el positivismo; conductismo; funcionalismo estructural, el pensamiento racional) mediante el desarrollo de un enfoque postestructuralista para las ciencias humanas y sociales.

Hasta aquí la cápsula *tweeter* de lo que cualquiera puede encontrar de Ernesto Laclau. Lo que me interesa explorar y presentar es ¿cómo es que llega a ser lo que ha sido y sigue siendo este intelectual para muchos? ¿Cómo se disemina su pensamiento hacia lugares inesperados para él, como es el terreno educativo?

Una vez que la letra sale de tu mano ya no eres más dueño de ella si es que alguna vez lo fuiste. La intertextualidad y la iterabilidad (nociones derrideanas) ayudan mucho a entender cómo circulan las ideas, cómo se delinean sus trayectos, sus viajes y desplazamientos y

1 Consultada el 21/07/2018 en <http://anarquiacoronada.blogspot.com/2014/05/laclau-por-laclau-entrevista-inedita.html>

sus articulaciones con otras ideas, sus alteraciones y repeticiones, y eso es lo que se busca en este libro y en este capítulo, específicamente, el interés es por la intertextualidad que se activa en la biografía intelectual de un autor.

En este capítulo presentaré algunos momentos de la biografía intelectual de Laclau, es decir, primero las condiciones de su producción, ubicación en los debates, interlocuciones e impacto en algunos espacios; posteriormente esbozaré las condiciones de apropiación de sus aportes en Latinoamérica, y por último señalo el liderazgo de algunos académicos en Argentina, México y Brasil que imprimen una huella en las apropiaciones de su legado en el terreno educativo, todo ello con la finalidad de contextualizar la investigación sobre las interpretaciones del horizonte laclauiano en el terreno pedagógico y educativo que es el interés de este libro.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EMERGENCIA DE DISCOURSE THEORY AND POLITICAL ANALYSIS ENCABEZADO POR LACLAU EN LA UNIVERSIDAD DE ESSEX

Parte de las condiciones teóricas y políticas en las que emerge el horizonte teórico que es objeto de este libro, involucran la ubicación de las posiciones de Laclau en el debate filosófico.

La línea de pensamiento que Laclau y Mouffe van construyendo se puede observar gradualmente en sus publicaciones separadas *Política e ideología en la teoría marxista*, de Laclau (1978); “Hegemonía e ideología en Gramsci” de Mouffe (1980), así como capítulos y artículos, por ejemplo, el de Laclau en 1981: “La Politique comme Construction de l’impensable” y “The Impossibility of Society” en 1983. En 1985 se publican tres escritos “New Social Movements and the Plurality of the Social” o “Tesis acerca de la forma hegemónica de la política”. Así se va conformando un horizonte que involucra una cuidadosa articulación de avances no solo de diversas disciplinas sino además de tradiciones teóricas de índole distinta. De ellas se recuperan, entre otras cosas, argumentos importantes para cuestionar las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental y para avanzar en otras formas de abordar la historicidad, valores tanto éticos como políticos y epistémicos.

Para que una articulación sea posible, es indispensable que se establezca una equivalencia entre algunos de sus elementos en relación con un tercero: en este caso, aludo al reconocimiento de ciertas condiciones que pueden explorarse desde varios ángulos: la crisis de la inmediatez de lo dado, la pérdida de legitimidad de la universalidad aristotélica y las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado, la erosión de la idea de razón como fuente y garantía de validez

universal y el debilitamiento de los pilares básicos del pensamiento ilustrado en torno a características atribuidas al Sujeto, la Historia, la Ciencia.

La crisis de la ilusión de lo que Laclau (1993a) ha llamado “inmediatez de lo dado” alude a la imposibilidad de un contacto directo (sin mediación) con el mundo exterior, y esta especie de ilusión se puede reconocer en diferentes tradiciones del pensamiento Occidental: el fenómeno, el referente y el signo en la fenomenología, la filosofía del lenguaje y el estructuralismo, respectivamente. Por lo que concierne a la fenomenología, una trayectoria que marca el decaimiento de la ilusión de inmediatez y apodicticidad fincada en el fenómeno (i.e. “lo dado”) es posible ubicar el trayecto partiendo de Husserl donde no se cuestiona “lo dado”, al pensamiento de Merleau Ponty o el existencialismo sartreano, y llegando a la recuperación que de Heidegger hace Derrida o Foucault, en los que se radicaliza la fenomenología combinándose con cierta mirada estructuralista, o la versión alemana donde se combina con la hermenéutica (e.g. Gadamer). En ambas articulaciones y versiones se observa una creciente duda sobre la inmediatez de lo dado. En el caso de la tradición de la filosofía del lenguaje, del positivismo lógico y la filosofía analítica, los intentos por buscar la esencia del lenguaje, erradicar su ambigüedad y fijar la relación isomórfica entre el nombre y el referente, encontramos también un debilitamiento de la ilusión de inmediatez e isomorfismo en la trayectoria del pensamiento de Wittgenstein desde el *Tractatus* hasta las *Investigaciones filosóficas*. En el caso del estructuralismo, también se incrementa la duda sobre la inmediatez. De Saussure (teoría del signo, 1965) a Hjelmslev (crítica al isomorfismo, 1971), de Benveniste (crítica al carácter arbitrario del signo, 1983) al post-estructuralismo de Barthes (1974), Derrida (1988), entre otros, la trayectoria aparece dominada por un doble movimiento: si por un lado, todo significado aparece cada vez menos cerrado en sí mismo y puede solo definirse en función de un contexto, por el otro, los límites de ese contexto se presentan cada vez más desdibujados –en realidad, la lógica misma del límite resulta cada vez menos precisable.²

La pérdida de legitimidad de las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado involucra el debilitamiento de ciertas tradiciones en torno a las cuales el conocimiento se organizó por siglos, por ejemplo, el racionalismo, desde la tradición cartesiana hasta las actuales

2 El punto podría generalizarse: es sabido de qué modo el problema del carácter relacional de las identidades, unido al de la *imposibilidad de dominar intelectualmente el contexto* se presenta en las más diversas corrientes del pensamiento contemporáneo (Laclau 1988b).

propuestas de K.O. Appel (1998) o la *razón comunicativa* de Habermas, (1987). Más allá de la tradicional polémica entre racionalismo y empirismo, el pensamiento ilustrado ha enfrentado otras crisis. Un debate crucial se desarrolla entre quienes argumentan en favor de la centralidad y universalidad de la razón y los que argumentan sobre sus fracturas, su contingencia y su parcialidad. Por ejemplo: por un lado, desde la tradición del sujeto centrado en la razón, la filosofía Occidental ha estado comprometida en garantizar los fundamentos últimos del conocimiento, alcanzar la validez universal, y de ello son ejemplos tanto Descartes y Kant (1981, 1997), en su momento, como los desarrollos contemporáneos del racionalismo en su versión trascendental apeliana o la comunicativa de Habermas. Por otro lado, desde Nietzsche (1972) en adelante, hemos asistido a una creciente pérdida de legitimidad de la idea de razón como fuente y garantía de validez universal. La crítica al racionalismo ha adoptado múltiples figuras: Heidegger (1989), Foucault (1977, 1980, 1992), Derrida (1987, 1988, 1990), Freud (1923, 1955), Lacan (1990), dependiendo de si lo que se ponía en cuestión era una racionalidad ontológica, ética, institucional, histórica o a la subjetividad misma.

En lo concerniente al debilitamiento del carácter incuestionable de los fundamentos del pensamiento Occidental (e.g. *el Sujeto, la Historia, la Ciencia, la Moral*, etc.), es conveniente tener en mente la existencia de diversas tradiciones que ejemplifican lo anterior: veamos tan solo un par de ellas. El positivismo como paradigma rector del conocimiento científico pasó de ser considerado como el paradigma supremo de validez universal tanto de las ciencias “duras” como de las sociales, a ser cuestionado en sus criterios constitutivos más profundos. Desde el falsacionismo del propio Popper (1983) hasta el historicismo epistemológico de Kuhn (1981) y el anarquismo metodológico de Feyerabend (1986), hemos sido testigos del decaimiento del carácter absoluto de tales fundamentos. El marxismo en sus diversas versiones estuvo anclado en una noción de sujeto predeterminado, cuya misión sería realizable en el marco de una historia conceptualizada sea de manera determinista o teleológica, y de una totalidad social cuya esencia material establecía las posiciones de base y superestructura, así como las posiciones de los sujetos de la historia. La supuesta universalidad de este meta-relato ha producido grandes esperanzas de emancipación mundial, pero también, entre sus efectos, se cuentan tanto discursos totalitarios como fracasos monumentales que, entre otras cosas, han justificado el triunfalismo pretencioso de los seguidores del capitalismo. Mención especial merece el marxismo en América Latina, en el que se han fincado las esperanzas de muchos movimientos sociales desde principios de siglo, pero con mayor intensidad en su

segunda mitad, a partir de la Revolución Cubana. Las vertientes con mayor arraigo (e.g. estructuralismo francés, voluntarismo, trotskismo), fueron condiciones para la producción de la versión conosureña de la teoría de la dependencia y posteriormente su articulación con el cristianismo comprometido, conformándose así la teología de la liberación.³

Al mencionar la condición de que se establezcan analogías entre las contribuciones que diversas tradiciones han ofrecido para argumentar a favor de otras maneras de pensar la subjetividad, el conocimiento, los principios éticos y políticos, etc. en su historicidad y su contingencia, me refiero a que asumir tales condiciones permite a Mouffe y Laclau articular, por ejemplo, la lingüística, la pragmática, la crítica psicoanalítica al racionalismo y la recuperación de sus lógicas, posicionamientos y nociones. Lo anterior se articula con la crítica postmarxista a los esencialismos, etapismos y teleologías del marxismo ortodoxo. Veamos algunos anudamientos:

- a. De la lingüística post-estructuralista especialmente, aportes como los de Derrida y Barthes, y posteriormente los de Sollers (1978), Kristeva (1987) y Spivak (1990) entre otros. Ello es posible porque se comparte el proceso de disolución de las esencias del signo, el discurso, el sujeto; coinciden en postular el descentramiento de las estructuras, la radicalización del relacionamiento, la creciente importancia del significante y la imposibilidad de cierre de todo sistema, y esto es consistente con la lógica de indecidibilidad de las estructuras, el carácter constitutivo de la exterioridad y la presencia de la ambigüedad en el discurso.
- b. De la pragmática del lenguaje de Wittgenstein, contribuciones, por ejemplo, de las *Investigaciones filosóficas* y desarrollos de autores de la filosofía post-analítica como Quine (1951), D. Davidson (1969), Putnam (1976), o de la pragmática anglosajona –por ejemplo, Rorty R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*.⁴ De la tradición anglosajona se recuperan fundamentalmente las herramientas wittgensteinianas de los juegos de lenguaje, las semejanzas de familia, el significado como uso, entre otras, incluyendo sus implicaciones en la ética, la política y las condiciones de construcción

3 Regresaré a esto al tratar los antecedentes de la línea de pensamiento de Laclau y Mouffe, más adelante.

4 En inglés 1979, y en castellano editada por Cátedra, Madrid, 1983. Ver también *El giro lingüístico* publicado en inglés 1976 y en castellano publicado por Paidós, Barcelona, 1990, o *Contingencia. ironía y solidaridad*, Paidós, Barcelona 1991; *Habermas. Derrida and the Functions of Philosophy*, Distinguished Annual Lecture, Universidad de Essex, UK, 1991.

de conocimiento (ver por ejemplo Hanna Fenichel Pitkin, 1973,⁵ Rorty 1979, Henry Staten 1985⁶, o Simon Critchley 1988,⁷) así como el contextualismo, el historicismo y el pragmatismo, en la medida que contribuyen con argumentos importantes respecto de la desesencialización del lenguaje, del carácter constitutivo del uso frente al significado, del *status* de lo discursivo en las relaciones entre pensamiento y discurso, práctica y discurso, o verdad y discurso, *inter alia*.

- c. De aportes del psicoanálisis especialmente de vertientes lacanianas, recuperándolos desde un *uso* conceptual más que clínico. Me refiero a Lacan (1990), Kennedy & Benvenuto (1986), Octave Manonni (1982) y particularmente, a partir del fructífero diálogo que desde mediados de los años '80 desarrollaron con la Escuela Lacaniana Eslovenia.⁸ Los aportes más valiosos extraídos de esta tradición son los que aluden a una teoría de la subjetividad que sea compatible con los principios comentados al iniciar este apartado (i.e. antiesencialismo, debilitamiento de las pretensiones absolutistas, crisis de la inmediatez y de la posibilidad de sutura del discurso, *inter alia*) los cuales están, por ejemplo en el concepto de *sujeto en falta*, *sujeto escindido*, *identificación imaginaria* y *simbólica*, etc., así como en la lógica de la *sobredeterminación*, la *retroversión*, que, como en la tradición post-estructuralista, comparte la creciente importancia del significante, el relacionalismo, y la exterioridad constitutiva, entre otras cosas.
- d. De una propuesta teórico política post-marxista⁹ que tiene sus antecedentes en i) las trayectorias tanto de Laclau como de Mouffe en el marxismo, especialmente el gramsciano y althusseriano, ii) inserción de ambos autores en actividades políticas en las izquierdas de sus contextos geo-políticos específicos y iii) la crítica al

5 *Wittgenstein and Justice*, UCLA, versión castellana en 1984 por el Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

6 *Wittgenstein and Derrida*. Basil Blackwell, London, 1985.

7 *The Chiasmus: Levinas. Derrida and the Ethics of Deconstructive Reading*. PhD Thesis, Department of Philosophy, University of Essex, 1988.

8 En la Universidad de Lubliana, con el grupo de Slavoj Zizek, Mladen Dolar, Raho Riha, Renata Salecl, y otros. Especialmente el intercambio se ha desarrollado con Slavoj Zizek (vid. *The Sublime Object of Ideology*, 1989 y su versión en castellano editada por Siglo XXI, México, 1992; o en 1991 su *For They Know Not What They Do* publicada por Verso, London; véase también Laclau, E.: "Psychoanalysis and Marxism" en *Critical Inquiry* 13 (Winter 1987) University of Chicago, 1987.

9 Ver por ejemplo Laclau y Mouffe: "Post-marxismo sin pedido de disculpas", 1987, *New Left Review*.

marxismo que, si bien ya era formulada por Lefort y Castoriadis (ver por ejemplo *Socialism ou Barbarie*) en los años '60, aparece radicalizada y argumentada de manera particular en el multicitado texto de *Hegemonía y estrategia socialista*. Cabe subrayar aquí, que la finalidad de Mouffe y Laclau no es descartar el socialismo sin más y pretender una "utopía totalmente nueva", sino *deconstruir el marxismo*, especialmente los conceptos de hegemonía, historia, sujeto social, lucha, desembarazándolos de sus usos economicistas y esencialistas en diversos sentidos. Esta deconstrucción de la ortodoxia teórica les permitirá reincorporarlos, por una parte, a una conceptualización que enfatiza tanto el antagonismo y la negatividad, como la articulación y las equivalencias, como *constitutivas de lo social*; por la otra, a una intervención política que reconozca la heterogeneidad de las condiciones históricas contemporáneas contradictorias, cuyas relaciones son cada vez más complejas ya que involucran procesos, movimientos y sujetos sociales emergentes de diversa procedencia; una intervención que asuma la historicidad, contingencia y finitud de su propio discurso y que tienda a políticas democráticas consistentes.

La opción de los autores es articular las contribuciones anteriores en torno a la noción de *discurso*, entendido como configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una 'exterioridad constitutiva'. Eligen *usar* esta noción de discurso y sus implicaciones en el desarrollo de una conceptualización de la hegemonía como el intento, siempre inacabado, de construir un orden social que quedará permanentemente amenazado por el conflicto y la negatividad, *i.e.* que asume su imposibilidad como sociedad plenamente racional en la que el conflicto quedaría totalmente erradicado. Responsabilizarse por el énfasis del antagonismo como constitutivo de lo social es la posición que ellos asumen ante las diversas utopías liberales en la que lo social finalmente alcanzaría una armonía (e.g. la comunicación sin distorsiones de Habermas) o la conversación eliminaría posiblemente el conflicto.

Desde la articulación conceptual recién reseñada y dentro del horizonte de inteligibilidad, los autores contribuyen con argumentos al debate contemporáneo de las teorías políticas y la analítica del discurso. Parte de este debate ha involucrado específicamente trabajos que tematizan crítica y productivamente los trabajos de Mouffe y Laclau y que varían entre reseñas de sus libros, hasta entrevistas y artículos críticos sobre la contribución de los autores.

El aporte de Ernesto Laclau puede ser ubicado en el espacio de la interdisciplina (Nelly Richard, 2012), aunque también en disciplinas precisas. Su formación en la Universidad de Buenos Aires como historiador y sus lecturas sobre la economía política, filosofía, en adición a su militancia de juventud, marcaron un perfil en su obra.

En la Universidad de Essex es donde profundiza su inquietud por la concepción misma de lo histórico, se inclina a considerar infructuosa la búsqueda del sentido objetivo de la historia y asume la conveniencia de construir todo sentido, remitiéndolo a la facticidad de las condiciones contingentes de su emergencia. A la manera de la genealogía nietzscheana (retomada por Foucault), afirmará que entender históricamente un proceso implica rastrear las luchas de fuerzas contingentes de su surgimiento. La inquietud sobre el entorno latinoamericano y sus particularidades seguirán tamizados por un marxismo no ortodoxo. Sobre ello, en una entrevista Laclau señalaba:

[la] experiencia política en los años 60 y las categorías políticas intelectuales básicas de esos años fueron la base para formular teóricamente una serie de movilizaciones que estaban teniendo lugar en las sociedades europeas y americanas de esos años y como los que siempre vuelven a mi mente como punto de comparación y referencia política (Cibeira, 2013).

Su inquietud por la filosofía política sería visible muy pronto, así como el surgimiento de una propuesta teórica que problematiza el carácter absoluto de los principios y criterios filosóficos del marxismo, en un ejercicio sutil en el cual despliega su crítica epistemológica, por ejemplo, de la inconsistencia teórica de la lógica de la necesidad imperante en la *Contribución a la Crítica de la Economía Política* con la lógica de la lucha contingente que articula pronunciamientos del tipo del *Manifiesto del Partido Comunista*. Lo interesante de esta visualización de una inconsistencia teórica es que de ahí Laclau no desprende el abandono del marxismo desde un punto de vista político, sino una revisión de ciertos postulados epistemológicos y ontológicos, cuyos efectos en la propuesta política marxista, sin ser menores, no la desestiman. De ello da muestra el escrito que marca un parteaguas más en la historia del marxismo y de las ciencias sociales en general: *Hegemonía y estrategia socialista*. Este libro lo publica con Chantal Mouffe en 1985 y su traducción al español se publica en 1987, año en el cual se verifican las primeras reacciones de intelectuales europeos, estadounidenses, canadienses, eslovenos, franceses e ingleses, entre otros, sobre la publicación de 1985, así como algunas respuestas de Laclau y Mouffe, entre las que destaca *Postmarxismo sin pedido de disculpas* (publicado en *New Left Review* y traducido al español posteriormente).

En el libro mencionado se observan al menos tres grandes movimientos. Por una parte, una genealogía y deconstrucción de la teoría marxista, específicamente del concepto de hegemonía, revisando los planteamientos de Karl Kautsky, Georgi Plejánov, Rosa Luxemburgo, Eduard Bernstein, Georges Sorel, Trotsky y Lenin, llegando finalmente a Gramsci, Althusser y Poulantzas. En este recorrido, que analiza los reductos esencialistas presentes en la dimensión económica, Laclau critica diversas tesis del marxismo ortodoxo: la centralidad y exclusividad de la clase obrera como sujeto de la historia; la centralidad de la lucha de clases como motor de la historia; o la inconsistencia lógica entre ciertos planteamientos políticos y su sustento teórico en la obra de Marx.

Un segundo aspecto alude a que ya están claras las huellas de su inmersión en la filosofía (Hobbes, Hegel, Heidegger, Nietzsche), la filosofía política (Maquiavello, Schmitt, Arendt, entre otros), los estudios de lenguaje (Quine, Wittgenstein y De Saussure) y semiología (Barthes), así como el psicoanálisis (Freud y Lacan) y diversos autores postestructuralistas (Derrida, Sollers, Kristeva, Lacoue Labarthe, entre otros) y la introducción inicial al psicoanálisis. En Laclau lo anterior se despliega en la crítica al racionalismo a partir del reconocimiento de la dimensión inconsciente del psicoanálisis, y las críticas de Heidegger y Nietzsche,

que ha[n] tomado básicamente tres formas: la crítica a una concepción del sujeto que hace de él un agente racional y transparente a sí mismo; la crítica a la supuesta unidad y homogeneidad del conjunto de sus posiciones, y la crítica a la concepción que ve en él el origen y fundamento de las relaciones sociales (Laclau y Mouffe, 1987: 132).

Por lo anterior, él sostendrá que el lugar del sujeto es el lugar de la dislocación, de la estructura que fracasa en el proceso de constitución plena. Toda identidad es fallida.

De estas problematizaciones se han derivado otras, lo cual permite una tercera consideración. Teniendo en mente los dos aspectos anteriores y frente a las condiciones de las luchas y movimientos sociales de esos años, Laclau y Mouffe despliegan una serie de posicionamientos ontológicos, epistémicos y categoriales con la intención de encarar dichos procesos y movimientos sociales con otras herramientas de intelección.

La interlocución con el psicoanálisis será una constante en diversos momentos de su trayectoria. En los años ochenta, se entablan diálogos muy productivos con la Escuela de Lubliana, como puede observarse en varias publicaciones: *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo* (1990b), en la cual se concibe el sujeto

en términos lacanianos, como sujeto de la falta, incompleto, fallido, ligado a la pulsión de lo real, y cuya representación es irremediablemente inadecuada y, por ello, en última instancia no logra una fijación definitiva, sino solo parcial y temporal. Es un sujeto cuya constitución es sobredeterminada (móvil, en permanente reenvío simbólico y con condensaciones y fijaciones temporales). También puede verse esta impronta en *The making of political identities* (1994) y *Emancipación y diferencia* (1996). Otro intercambio fructífero es el que tiene con Judith Butler (2002) y Slavoj Žižek en torno a cuestiones como el concepto de universalismo en tanto que constitución de una lógica política y cómo juega en la identidad, la hegemonía, la lucha, las tensiones entre necesidad y contingencia en la historia. Este diálogo y debate involucra posicionamientos ontológicos, políticos y éticos, y se plasma en *Hegemonía, contingencia y universalismo* (que en inglés se publica en 2001). Su cercanía y trabajo con otros autores, como Joan Copjec (2006), reinstala en él la inquietud de visitar a Freud y leerlo desde la inquietud retórica, articulación que deja su marca en *La razón populista* (2005). El diálogo y debates con intelectuales de su contexto, como Stuart Hall (1990), Derrida, Rorty, Rancière (1996), Badiou (2003), Agamben (1998) o Hart y Negri (2000), entre otros, fue respetuoso y fructífero, como puede observarse en *Deconstrucción y pragmatismo*, editado por Chantal Mouffe (1996 en inglés y 1998 en español) y *Debates y combates*, editado por Ernesto Laclau (2008).

2.1. PRIMERAS RECEPCIONES E INTERLOCUCIONES EN EUROPA Y AUSTRALIA

Entre los protagonistas del primer intercambio sobresalen autores como Slavoj Žižek, quien desde una lectura marcada por intereses psicoanalíticos y filosóficos había establecido un diálogo productivo con Laclau y Mouffe. Ello puede constatarse en Žižek Slavoj (1985): *La Société n'existe pas: L'indétermination du social*,¹⁰ *The Sublime Object of Ideology* y *Beyond Discourse Analysis*,¹¹ entre otros.

En 1985, aparecieron los escritos de Forcags y de Derbyshire ubicando conceptual y políticamente los planteamientos de *Hegemonía y estrategia socialista*, así como sus implicaciones.¹² En 1986, Andrew Ross comenta el libro ubicando la propuesta como una intervención

10 En *L'Ane* Oct-Dec 1985, París.

11 Publicada en Laclau, E.: *New Reflections on the Revolutions of Our Time*, versión en castellano por Nueva Visión, Buenos Aires, 1994.

12 Ver Philip Derbyshire en *City. Limits*, Abril 1985 y David Forcags "Dethroning the Working Class?" en *Marxism Today*, mayo 1985.

desde la post-modernidad en el campo de lo político.¹³ Stanley Aronowitz (1987) también ha escrito comentarios críticos en torno a la propuesta de Laclau y Mouffe, en su *Theory and Socialist Strategy*.¹⁴ En 1987, D. Howard, publica “The Possibilities of a Post-Marxist Radicalism” y Alastair Davidson también hace un comentario, ambos aparecen en la revista australiana *Thesis Eleven* núm. 16.

En 1988, la revista *Strategies*¹⁵ dedicó un número a la revisión de la perspectiva política sustentada por Laclau y Mouffe. En este sentido, el trabajo, B. J. MacDonald “Towards a Redemption of politics: Introduction to the Political Theory of Ernesto Laclau” es digno de tomarse en cuenta. F. Dallmayr ofrece también una mirada a la perspectiva abierta por Laclau y Mouffe en su “Hegemony and Democracy: On Laclau and Mouffe”. La revista *Strategies* además publicó en ese número una entrevista colectiva: “Building a New Left: An Interview with Ernesto Laclau”, publicada en español en *Ciudad Futura*, Argentina, 1988.

En Inglaterra, también hubo un intercambio, en otro tono, pero que ha permitido discutir y ventilar supuestos ontológicos que subyacen en la teoría política, y que es importante tematizarlos y no darlos simplemente por sentados. Norman Geras “Post Marxism?” principal protagonista de este ríspido debate produjo una primera crítica en mayo de 1987: “Post-Marxism?” A fines de 1987, Chantal Mouffe y Ernesto Laclau ofrecen una refutación a Geras en su “Post-Marxism Without Apologies” (más adelante será traducida al español y saldrá como un capítulo de *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*).¹⁶ Posteriormente en 1988, le publican a Norman Geras una nueva intervención en el debate con el título “Ex-Marxism Without Substance: Being a Real Reply to Laclau and Mouffe”. Este debate se publicó íntegramente en *New Left Review*.¹⁷

Haremos un paréntesis para destacar ciertos aspectos de este debate pues son representativos de los argumentos básicos de ambas posiciones. En este intercambio, Geras sostiene una defensa bastante ortodoxa del pensamiento marxista, –aunque planteada de manera muy peculiar– y formula sus objeciones a las propuestas teóricas de Laclau y Mouffe. En dieciocho apartados, Geras reitera su crítica a los autores por: *abandono del marxismo, desviacionismo teórico, idealismo,*

13 Publicado en la revista *m/f*, núm. 11 y 12.

14 Publicado en *Social Text*, invierno de 1986/87.

15 Revista editada en UCLA, otoño de 1988.

16 Traducida en 1994 por Nueva Visión, Buenos Aires.

17 En los números 163, May-Jun 1987; 166, Nov-Dec 1987 y 169, May-Jun 1988 respectivamente.

althusserianismo. Entre los argumentos que más inquietan a Geras, destacan: a) la crítica que Mouffe y Laclau hacen al esencialismo marxista en sus diversas versiones (economicismo, determinismo, centralidad de clase, etc.); b) la noción de discurso como constitutivo de lo social.¹⁸ Mouffe y Laclau responden, en su “Postmarxismo sin disculpas”, a las objeciones más substantivas de Geras y aprovechan el pretexto para elucidar algunas cuestiones filosóficas y conceptuales frecuentes en las críticas procedentes de marxistas ortodoxos (e.g. la oposición entre materialismo-idealismo, *status* ontológico y epistemológico de los objetos, carácter discursivo de los objetos, etc.). Asimismo, se desarrollan planteamientos sobre el carácter del discurso, posiciones sobre el relativismo, la historia del marxismo, la incompatibilidad entre *sobredeterminación* y *determinación en última instancia por la economía*, la relación entre socialismo y democracia, etc.

En esa época se hicieron entrevistas a los dos autores de *Hegemonía y estrategia socialista*, en medio de las discusiones sobre democracia radical, entre ellas destacan: una temprana de 1981 de D. Plotke, quien era editor de la *Socialist Review* y publica su entrevista: “Recasting Marxism: Hegemony and new political movements. Interview with Laclau E. and Mouffe C.”, y las realizadas por Robin Blackburn, Peter Dews y Anna-Marie Smith, “Theory, Democracy and Socialism”,¹⁹ entre las más conocidas.

En esos años, en los ámbitos de habla castellana y francesa, hubo también circulación e intercambio, aunque quizá menos prolífico. Llama la atención, sin embargo, que en el contexto latinoamericano no se haya discutido suficientemente esta línea de pensamiento. Tanto en Argentina como en México ha habido interlocución, pero está lejos de la intensidad, frecuencia y profundidad con los que se han realizado en contextos anglosajones. Cabe señalar también que el libro multicitado está traducido al francés, japonés, danés, griego, alemán, esloveno, entre otras lenguas.

En este punto, uno se pregunta: ¿Qué tanto es posible periodizar este trayecto? Si consideramos que cualquier periodización se hace en torno a ciertas inquietudes, es plausible ensayar una periodización de la extensa obra de Laclau poniendo de relieve algunos libros en los cuales pueden ubicarse diversos énfasis, la mayor o menor fuerza de

¹⁸ Dentro de una lógica análoga de pensamiento político, aunque con una distancia considerable en materia profundidad y acuciosidad analítica que hace aparecer el debate con Geras como de elevados alcances, en castellano se publica en 1996 un documento de Atilio Borón en la *Revista Mexicana de Sociología*, 1996.

¹⁹ Publicada posteriormente en castellano en Laclau 1990 *Nuevas Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*

diversas influencias, así como distintos focos de interés que marcan un parteaguas en su propia trayectoria.

Permanece en todos los casos, la centralidad de un enfoque político sobre la hegemonía, que es problematizada y elaborada desde diversos ángulos: desde la genealogía de la teoría marxista en sus publicaciones tempranas, como *Politics and Ideology in Marxist Theory* (1977)²⁰ de manera seminal y marcando un giro, en el libro en coautoría con Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (1985 y 1987 en español). La genealogía del marxismo y su deconstrucción tienen la clara marca de una profundidad filosófica emanada de Heidegger, Nietzsche, Gadamer (1991), el postestructuralismo francés y el pragmatismo de Wittgenstein, y de manera aún precavida, la huella del psicoanálisis. En este primer momento, se destacan al menos dos puntos fundamentales: por una parte, la crítica al esencialismo economicista presente con distinto peso e implicaciones teóricas (determinismo clasista, etapismo, teleología, entre otras), en las tradiciones marxistas más influyentes, emergiendo el postmarxismo que se modulará de diferente manera a lo largo de toda su obra. Por otra parte, emerge con fuerza instituyente el posicionamiento ontológico de corte político discursivo, que subyace y estructura toda su obra.

La primera ola importante de interlocución que se desencadenó a partir de *Hegemony and socialist strategy* (1985) en Europa, Australia y Estados Unidos, principalmente, presiona hacia ciertos énfasis que irán marcando un segundo periodo.²¹

Si bien tanto en Argentina como en México, desde la obra de los años 70 hubo interés por estos autores, fue de grupos y espacios muy selectos; las publicaciones de Laclau circulaban, sin duda. Sin embargo, nada comparado con la explosión que en esos países se diseminó tras la publicación en 1985 de este libro que salió en 1987, en español.

Por esos años, se publican: “Discurso, hegemonía y política: Consideraciones sobre la crisis del marxismo y clase obrera, hegemonía y socialismo”, en 1986. “Populismo y transformación en el imaginario político en América Latina”, en 1987. “Psychoanalysis and Marxism” también en 1987. “Metaphor and Social Antagonism”, en 1988; “Politics and the Limits of Modernity” 1988. Y “Totalitarianism and Moral Indignation”, así como *New Reflections on the Revolutions of Our Times*, se publican por E. Laclau (ed.) en 1990.

²⁰ Publicada en castellano como Política e ideología en la teoría marxista (1978) las referencias completas se encuentran al final del libro.

²¹ Numerosos ensayos, artículos, capítulos, conferencias, además de los libros pueden consultarse en diversas fuentes, ver por ejemplo Buenfil (1998), Critchley and Marchart (2004).

Entre los escritos de Chantal Mouffe más conocidos de esa época, se cuentan: "The Civics Lesson" (1988c). "Radical Democracy: Modern or Post-Modern" (1988b); "American Liberalism and its Communitarian Critics" (1988a). "Rawls: Political Philosophy Without Politics" (1990). "Pluralism and Modern Democracy: Around Karl Schmitt" (1991). Mouffe, C. (ed.) *Dimensions of Radical Democracy* (1992a). "Feminism, Citizenship and Radical Democratic Politics" (1992c). Algunos escritos posteriores de Mouffe son "Politics and the Limits of Liberalism" fueron publicados junto con conferencias dictadas entre 1989 y 1991, o "Towards a Liberal Socialism", "On the Articulation Between Liberalism and Democracy" se compilaron en *The Return of the Political* (1993).

Las propuestas que Laclau y Mouffe desarrollan en *Hegemonía y estrategia socialista* y en "Post-marxismo sin pedido de disculpas" tienen antecedentes en sus trabajos anteriores tanto en escritos independientes, como en documentos firmados conjuntamente y en compilaciones en las que aparecen artículos de cada uno de ellos. Cabe hacer notar que algunos de estos textos, sobre todo los publicados entre 1970 y 1980, han circulado un poco más en nuestra región y los textos publicados o escritos después de 1985 no habían sido tan sistemáticamente traducidos (a excepción de los dos clásicos: *Hegemonía y estrategia socialista* y el posterior *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*).²²

Aunque Laclau y Mouffe tuvieron trayectorias paralelas, intereses comunes y muchos años como pareja sentimental, es importante reiterar tres puntos: primero, que en su afinidad cada uno tiene énfasis distintos: Laclau más filosóficos, Mouffe más de orden político y sociológico, Laclau más teórico y Mouffe más ligado a los movimientos sociales y políticos. Segundo, que Mouffe es una intelectual cuya obra, en muchos casos, se empezó a leer antes que la del propio Laclau y tercero, que en este libro me concentro en las apropiaciones de la obra de Laclau en el terreno educativo, por lo cual, en adelante mencionaré básicamente la información sobre Laclau.

De Laclau entre 1994 y 1996 hay escritos como; "Community and Its Paradoxes: Richard Rorty's Liberal Utopia" de 1991. "Beyond Emancipation" en 1992, "Power and Representation" en 1993. "Why do Empty Signifiers Matter to Politics?", "Georges Sorel, Objectivity and the Logic of Violence", y Laclau, E. (ed.) *The Making of Political Identities*, 1994. Y en 1996, "Universalism, Particularism and the

²² Como se señaló anteriormente, mientras se preparaba este libro, salió a la venta, en Argentina, una compilación de textos de E. Laclau bajo el título: *Emancipación y diferencia*.

Question of Identity”, o “The Time Is Out of Joint”, *Nuevas Reflexiones sobre las Revoluciones de Nuestro Tiempo*, que es la traducción al español del libro con el mismo nombre, publicado en 1990, entre los más conocidos.

Un segundo momento intelectual comprende publicaciones como *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo* (1990 en inglés), *The Making of Political Identities* (1994) o *Emancipation(s)* (1996) traducido al español como *Emancipación y diferencia* (1996), e incluye *Contingency, Hegemony, Universality* en coautoría con [Judith Butler](#) y [Slavoj Žižek](#) (2000 y traducido en 2002). En este periodo se despliega una profundización de las dimensiones ontológicas y políticas en las cuales encontraremos una amplia elaboración de temas que emergían en forma embrionaria desde los textos tempranos: el carácter constitutivo de la contingencia en la historia, la aporía de la representación, los significantes tendencialmente vacíos, la cuestión del sujeto, la centralidad de las demandas, entre otros; temas y nudos problemáticos que quedarán marcados por la interlocución con Žižek y la Escuela de Lubliana, Derrida, Butler, entre otros, con una fuerte huella de la dislocación constitutiva de la estructura que es condición para la emergencia del sujeto.

Un tercer momento en la obra de este autor está marcado por su gradual alejamiento laboral de Essex, una cercanía más visible con universidades europeas, estadounidenses, asiáticas y de otros países; un reencuentro con la política de su país. Como asesor de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, en sus respectivos periodos presidenciales, Laclau se inscribe en una dimensión de la política nueva para él. Este acercamiento a su tierra natal también impulsó decididamente la difusión de su obra en castellano, pues incluyó un reconocimiento editorial y un convenio de exclusividad con FCE que fructificaría en un amplio espacio para publicaciones en español y no todas verían la luz en el idioma inglés. Este periodo redunda en ideas que pueden leerse en la *Razón populista*, (2005); el libro *Debates y Combates* (2008), la revista *Debates y Combates* (dirigida por él y editada por Biglieri en el FCE), *Los fundamentos retóricos de la sociedad* (2014a) que sí se publicaron en inglés en esos mismos años, pero también otras que solamente se pueden leer en español.²³

En las publicaciones de estos años, se recupera una preocupación ya presente desde su obra temprana y que será revisitada por Laclau a

23 Como *Misticismo, retórica y política* en 2002, y en coautorías: *Psicoanálisis y filosofía* en 2004, *Pensar este tiempo* en 2005, *Filosofía para la ciencia y la sociedad: indagaciones en honor a Félix Gustavo Schuster*, en 2010; *Tres pensamientos políticos*, en 2014, y *Reinventar la izquierda en el siglo XXI* también en 2014

partir de una genealogía de los estudios sobre las masas y lo popular, y apoyándose en forma decidida en el desarrollo de Freud, así como diversas tesis sobre el trabajo ontológico y performativo de la retórica que funda la sociedad, temas que venía profundizando desde fines de los años noventa. En esta época, la interlocución con Joan Copjec en Buffalo (Universidad de Nueva York), deja una clara marca en el pensamiento de Laclau que retorna a las inquietudes tempranas por el populismo, pero ahora equipado de otros recursos de intelección, otros conocimientos históricos y otras experiencias políticas.

Esta periodización, como algunas planteadas por otros estudiosos de la obra de Laclau, pone de relieve momentos analíticos, huellas teóricas, énfasis temáticos, interlocuciones, e intereses que están a lo largo de toda su trayectoria, aunque se van modulando en forma especial en cada uno de esos momentos. Cada desarrollo teórico se conecta con una serie de asuntos apremiantes en la política de su tiempo: la construcción y representación de la clase obrera y las demandas populares en un proyecto de expansión para la transformación socialista; el desarrollo de un proyecto hacia la democracia radical como una forma de articular las demandas e identidades asociadas a los nuevos movimientos sociales; finalmente, un énfasis en la creación de nuevas formas de “universalismo contingente” frente a la inquietante fragmentación de la política radical, ocasionada por nuevas formas de particularismos e identidades diferenciales (Howarth, 2005). Y esto se despliega entretelado por problematizaciones transversales, en las que la deconstrucción del marxismo no consiste en un reemplazo de las viejas categorías marxistas por otras totalmente nuevas, sino al hacer visibles ciertas lógicas que operaban en estas categorías y subvertirlas generando nuevas inflexiones, por ejemplo, en la categoría “hegemonía” que recorre la obra de Laclau de principio a fin.

Desde el punto de vista de Saur (2018a), a diferencia de otros pensadores que vivieron distintos momentos o etapas en su recorrido intelectual, podría afirmarse que el decurso filosófico de Laclau es en gran medida el resultado de un *continuum*. Habitualmente, se habla del joven Marx y del Marx maduro; del Wittgenstein del *Tractatus...* y el de las *Investigaciones Filosóficas*; del primer, segundo y tercer Foucault: el arqueólogo, el genealogista y el de la hermenéutica del sujeto; del primer y segundo Heidegger; del Derrida o del Barthes inclasificables, por la diversidad de temas a los que se abocaron y los lugares diversos desde los cuales los abordaron. Por su parte, Laclau realizó numerosos aportes acerca del problema de la subjetividad, la identidad, el universalismo, la conformación de imaginarios, la retórica, la representación, etc., etc., pero pareciera que todos ellos fueron subsidiarios

y puestos al servicio de su tema privilegiado: las identidades políticas y la construcción del pueblo.

Esta preocupación se complementó con una concepción de la actividad intelectual como intervención política. En sintonía con la concepción gramsciana del “intelectual orgánico interpretó que pensamiento filosófico e involucramiento con el contexto social y político son indisociables. La vigorosa actividad que mantuvo durante su militancia estudiantil, su compromiso durante varios años con el Partido Socialista de la Izquierda Nacional, su participación en incontables controversias a lo largo de su vida académica, acerca de problemas contemporáneos y, fundamentalmente, los debates públicos en los que participó a partir de la publicación de *La Razón Populista* son muestra de ello.

Esta inquietud que atraviesa la obra de Laclau concerniente al sujeto muestra marcas teóricas diferentes en los momentos analíticos sugeridos previamente: uno que va de la deconstrucción del sujeto emancipatorio proletario del marxismo, al reconocimiento de una variedad de posiciones de sujeto, articuladas contingentemente (visible en sus escritos tempranos); de ahí al *sujeto de la falta* (condición ontológica para la identificación y la articulación hegemónica); de ahí a la creciente centralidad de la dislocación y la indecidibilidad para entender al *sujeto de la decisión* (segundo momento); más recientemente, la construcción de lo colectivo en la subjetividad popular, con un nuevo énfasis en las dimensiones afectiva y figural en la política y la identificación (época de *La Razón Populista*). El tema de la subjetividad, subjetivación, identidad e identificación será profundizado más adelante en este libro, ya que involucra una dimensión clave para los planteamientos educativos, tanto desde el punto de vista teórico de la pedagogía y el sentido mismo de la práctica educativa, como desde el punto de vista de cómo se recupera este nudo problemático en las investigaciones educativas analizadas (capítulos 2 y 3).

Ejercicios como los anteriores pueden realizarse sobre muchos otros nudos problemáticos presentes en la obra de Laclau.

La obra de Laclau ha sido inspiradora en varios ámbitos que van desde movimientos sociales específicos (feminismo, movimiento lésbico-gay, ecologistas, antiapartheid), movimientos populares (que involucran demandas indígenas, anti-sistema) como el zapatismo mexicano, hasta procesos de estructuración gubernamental de corte populista, especialmente latinoamericanos (como Bolivia, Venezuela y Argentina). En el ámbito intelectual, ha sido fuente de debates intensos y elaboraciones que profundizan y elaboran problematizaciones más particulares: los de carácter fundamentalmente teórico que abarcan desde las nociones de historia, subjetivación, lo social, los

regímenes políticos, hasta los de orden interpretativo de procesos históricos, por ejemplo, la Revolución Francesa, la Revolución Mexicana, los militarismos conosureños, tradiciones culturales, como el islamismo, el cristianismo, el arte; instituciones sociales, como los medios de comunicación, las organizaciones urbanas, procesos educativos, los derechos, entre otros.

2.2. OTROS ESPACIOS EN LOS QUE SU TRABAJO HA DEJADO HUELLA

En el ámbito intelectual, los espacios universitarios y los programas de posgrado han sido tierra fértil para el cultivo de las propuestas políticas y epistemológicas de Laclau.

Desde inicios de la década de 1980, el programa de posgrado *Ideology and Discourse Analysis* (IDA en adelante) ha servido de marco de investigación pertinente para el desarrollo de un tipo distinto de análisis del discurso, que se basa en la teoría post-estructuralista con el fin de articular los análisis innovadores de fenómenos políticos concretos (identidades, discursos y hegemonías) Townshend, (2003). El giro teórico que Laclau dio al marxismo interpeló a diversos grupos: intelectuales, políticos, grupos y movimientos sociales, entre otros, que vieron la nueva propuesta teórica de Laclau como un nuevo marxismo: el posmarxismo. Laclau, sin duda alguna, fue un intelectual de izquierda, con un posicionamiento político, teórico y filosófico en favor de las “minorías”, a favor de un análisis de la realidad social desde una mirada posestructuralista. El pensamiento de este autor ha tenido impactos caleidoscópicos.

En parte, por la propia fertilidad epistemológica y política de sus articulaciones y propuestas, en parte por su propio ejercicio abierto y flexible de mentoría (formas de enseñar o quizá tan solo de ofrecer condiciones para aprendizajes que ya no son su responsabilidad, sino del sujeto mismo que se apropia de ellas en el sentido de aprendizaje) y quizá también en parte, por lo que su propio carisma atrae en jóvenes inquietos por otras posibilidades de imaginar el planeta. Así, en diversos países del orbe, en Europa, África, Australia y América, tanto en Canadá y Estados Unidos, como en la región Latinoamericana, su pensamiento ha influido tanto en las teorías políticas como en el ámbito educativo.

Como puede observarse por lo ya comentado, esta línea ha representado, durante el último tercio del siglo XX, una contribución notable en la problematización de lo político desde la constitución de un campo en el que se destaca la discursividad de lo social y la fuerza de la argumentación en su construcción y transformación. A partir de los títulos, los espacios de publicación, las fechas y los editores recién mencionados, Mouffe y Laclau han tenido un campo de interés

común desde hace ya más de los años 70. Si bien cada uno de los autores ha desarrollado su propia trayectoria, también han sostenido proyectos de trabajo conjunto.

Siguiendo la idea de las condiciones de producción y apropiaciones del pensamiento de Laclau, es conveniente reiterar que existen además numerosos textos producidos por los participantes de esta línea de pensamiento, entre los que destacan no solo los trabajos de Laclau y los de Mouffe, sino también los de sus numerosos colaboradores. Con este término, me refiero a estudiantes de doctorado, asistentes de profesor, algunos miembros del Centre for Theoretical Studies de Essex y otros investigadores cercanos a la línea. Laclau formó en Essex estudiantes de todas partes del mundo que a su vez han publicado numerosos escritos exegéticos, críticos, algunos que amplían las áreas de inscripción de su propuesta, otros que se circunscriben a los debates ya clásicos de esta perspectiva de análisis político de discurso. Entre ellos sobresalen de la primera generación²⁴ de la Escuela de Essex: Francisco Panizza, Joanildo Burity, Sue Golding, Torben B. Dyrberg, Rosa Nidia Buenfil, Aleta Norval, Anna-Marie Smith, Assad Al-Shamlan, Jacob Torfing, Toby Smith, Jeremy Valentine, Benjamin Ardit, Dimitris Seginis, Bobby Sayid, Lilian Zac, David Howarth, Steven Bastow, Ho Sik Yin, Nur Betul Célik, cuyos trabajos abarcan distintas articulaciones teóricas, disciplinarias, temáticas y niveles de problematización: desde discusiones de teoría política, hasta análisis de movimientos sociales; desde investigaciones sobre historia pasada, hasta análisis e historia reciente, entre otros.

Numerosas investigaciones realizadas en Gran Bretaña en las tres últimas décadas del siglo XX, es decir en la primera época, que desde esta perspectiva de análisis político de discurso han sido abrevadero de líneas de investigación aún existentes. Entre otros temas, se han ocupado de

- a. estudios de teoría: poder y sujeto (Dyrberg, 1990), el Estado (Valentine, 1994), (Torfing 1995), o debates teóricos de corrientes, como Racionalismo e historicismo (Ananiadis, 1995), y con otras teorías: sobre Luhman (Staheli, 1998);
- b. revoluciones históricas Revolución Mexicana (Buenfil 1990) Revolución Francesa (Bastow, 1993);

²⁴ Uso aquí el término “primera generación” para referirme a los que estudiaron directamente con Laclau, y los distingo de segunda generación para referirme a quienes fueron estudiantes de esta primera generación y tercera generación a los que siguen el pensamiento de Laclau habiendo sido discípulos de académicos de la segunda generación (que en México se conocen como hijos y nietos académicos, respectivamente)

- c. movimientos sociales históricos y contemporáneos, Apartheid (Norval, 1993 y Howarth, 1995), ambientalismo (Smith, T. 1994) movimiento lésbico-gay (LGBT en adelante), raza y sexualidad en el discurso de la derecha (Smith, A-M, 1992), feminismo y estudios de género, racismo, procesos mediáticos, hegemonía e islamización (Al Shamlan, 1994), hegemonía del kemalismo (Célik, 1996). Identidad: discriminación de la homosexualidad gay en Hong Kong (Ho, Sik-Yin, 1997).
- d. Para el interés de este libro, cabe destacar las investigaciones sobre movimientos sociales en América Latina en una gran variedad de temas: sistemas políticos: la Unidad Popular de Allende (Israel, 1980), regímenes militares (Zac, 1995), autoritarismo estatal (Laniado, 1985), Discurso revolucionario (Pinto, 1986),
- e. tendencias políticas: en la democracia (Panniza, 1984, Barros, 1999), estado asistencialista (Moore, 1984), nacionalismo (Dávila, 1994), nacionalismo e indigenismo (Gómez Aiza, 2002) populismos argentino y brasileño (Groppo, 2003), religión y actores políticos (Burity, 1994) entre otros.
- f. También los hay de elaboración y discusión teórica: hegemonía, constitución de sujetos, concepción de la historia, posmodernidad, postestructuralismo, postmarxismo, las relaciones entre universalismo y particularismo, la dimensión retórico-figural de la política, la distinción entre lo político y la política, la diferencia ontológica, comparaciones entre autores: Laclau-Foucault, Laclau-Luhman, entre muchos otros.

Gran parte de estos trabajos, que serán ubicados más adelante en el capítulo 2, fueron elaborados como investigaciones de doctorado y están a disposición en la Biblioteca Albert Sloman de la Universidad de Essex. Además, algunos han sido publicados en su totalidad o parcialmente en los *Working Papers* que edita el *Centre for Theoretical Studies*, de la Universidad de Essex, y también en revistas especializadas y casas editoriales de los diversos países de procedencia de los autores. El conjunto de estos trabajos si bien incluye amplia pluralidad en temáticas, enfoques, articulaciones teóricas y distribución local, nacional o internacional, guardan una serie de “semejanzas de familia” especialmente en la fuerte articulación ontológica, epistemológica y de nociones de orden político que les ha permitido ser reconocidos como integrantes de la “Escuela de Essex”.

As a result of all these developments, the distinct identity of the group and of its research output gradually triggered a process of naming. From 2003 onwards, when critics wanted to refer to the work of members of the

group, they used the phrase “the Essex School”, which is now widely used by both members of the group and “outsiders” (Townshend, 2003)²⁵

Aunque nunca es posible dar un recuento exhaustivo de la producción de una línea de trabajo, se ha pretendido dejar una muestra bastante amplia de los espectros que se han cubierto en cuanto a investigaciones conceptuales, interpretaciones de movimientos sociales que involucran países de diversos continentes. Ya en el siglo XXI existen más ejemplos que los mencionados, tanto terminados como en proceso, y que, a futuro, podrán enriquecer esta visión panorámica.

3. CONDICIONES INTELECTUALES DE APROPIACIÓN EN BRASIL, ARGENTINA Y MÉXICO: FILOSOFÍA, CIENCIAS POLÍTICAS Y ANÁLISIS DE DISCURSO

Las apropiaciones de la obra de Laclau en América Latina han sido variadas, aunque involucran semejanzas de familia. Las temporalidades, las disciplinas de ingreso y los movimientos sociales que la han recuperado muestran esta variedad y estas similitudes. Con los antecedentes de la Revolución Cubana, los movimientos de 68 a nivel mundial, el Sandinismo en Nicaragua, entre otros procesos en la región, se vivían momentos efervescentes del marxismo, era difícil eludir este clima de época y cuestionar, sin salirse de la izquierda, sus dictámenes y su mirada de la historia.

Uno de los ámbitos de recuperación de la obra de Laclau es el campo de la teoría política y los estilos de gobierno, en particular, el populismo ²⁶. Saur (2018a, 28) apunta:

Laclau perteneció a una generación en la cual las dificultades del marxismo más mecánico para aprehender los procesos latinoamericanos empezaban a ser visibles y una constante preocupación para la intelectualidad de izquierda. El etapismo de la III Internacional aún preponderante en muchos sectores de izquierda, producía acaloradas discusiones acerca del carácter capitalista o no de América Latina, las polémicas en torno

25 Su escrito ‘Discourse theory and political analysis: a new paradigm from the Essex School?’ Jules Townshend, y ‘Laclau and Mouffe’s Hegemonic Project: The Story So Far’. Ver también *Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance* de Howarth y Torfing, publicada en 2005.

26 El populismo en América Latina, aunque histórico y con sello peculiar en cada caso ha integrado una tendencia regional en sus momentos. Los de inicios de siglo Perón, Vargas, Cárdenas (1934-1940) y Además del ya mencionado Chávez (1999) en Venezuela; Ignacio “Lula” Da Silva (2003) y Dilma Rousseff (2010) en Brasil; Néstor Kirchner (2003) y Cristina Fernández en Argentina (2007); Tabaré Vázquez (2005) y José Mujica (2010) en Uruguay; Rafael Correa en Ecuador y Evo Morales en Bolivia (2006); así como Fernando Lugo (2008) en Paraguay.

al carácter socialista o no de la Revolución Cubana estaban presentes en estos escenarios. Junto con la Pedagogía del Oprimido; la Teología de la Liberación; la Filosofía de la Liberación; la Teoría de la Dependencia; [y posteriormente] los Estudios De-coloniales; el Teatro del Oprimido; etc.; la Teoría del Populismo forma parte de esa amplia tradición y legado situado, que podemos llamar con certeza, el pensamiento latinoamericano.

La irrupción de los populismos clásicos desestabilizó las creencias básicas de los comunistas vernáculos: la presencia política disruptiva de sectores populares no se guiaba por la acción de clase prescrita. ¿Cómo era posible decirse comunista y no estar junto a los oprimidos cuando estos se manifestaban?

En países como Brasil, México y Colombia, la llegada de la analítica laclauiana es de corte más universitario: en México, por ejemplo, en 1982, inicia su presencia en forma regular en la Universidad Nacional Autónoma de México; en Brasil, sus primeros trabajos sobre populismo se conocen y es también desde los años 80 cuando en la Universidad de Essex tiene lugar el contacto con Laniado y Pinto, y con Burity en los 90. Las condiciones de apropiación del pensamiento de Laclau, durante los años ochenta, en otros países es también diversa: en Chile durante la dictadura, era simplemente inexistente; en Colombia, los seminarios sobre Foucault dan cierta entrada a un pensamiento crítico al marxismo, pero también crítico de la Ilustración, y prepara así el terreno para un ingreso tímido del pensamiento de Laclau.

Para la primera década del siglo XXI, el intercambio y las huellas de su pensamiento ya abarcan no solo las ciencias políticas, sino además otros campos del conocimiento: educación, sociología, disciplinas de la espacialidad, filosofía, entre otras. En 2014, se incrementó la polémica sobre si el pensamiento laclauiano aportaba para los problemas regionales. Por ejemplo, en Argentina, dada la cercanía de Laclau con el gobierno en turno, los opositores políticos y académicos visibles en los medios menos informados señalaban que este autor se había vuelto importante precisamente por ser asesor del gobierno, ignorantes de lo que su obra ha representado en Europa, Asia y América del Norte desde 1985. Ante esta polémica, Daniel Saur (2018a: 28) comenta:

Los académicos que cuestionan esta condición porque desarrolló su pensamiento y catapultó su figura desde el hemisferio norte, abrevando en la deconstrucción, el psicoanálisis, el pragmatismo, etc., olvidan que Paulo Freire; Leonardo Boff y Gustavo Gutiérrez Merino; Enrique Dussel, Carlos Cullen, Rodolfo Kusch, Osvaldo Ardiles y Arturo Roig; Raul Prebisch, Theotonio Dos Santos, Andre Gunder Frank y Celso Furtado; Anibal Quijano y Augusto Boal, se han formado y discutido con las grandes tradiciones

del pensamiento occidental, desde los griegos, pasando por los clásicos pensadores continentales y anglosajones. Se podría realizar el análisis de cada uno de estos autores que han dejado su aporte para entender la realidad de Latinoamérica e identificar cómo están operando en su formación y en su obra la filosofía griega, el marxismo, Kant, Hegel, Heidegger, entre otros grandes pensadores de la historia mundial.

En Bolivia y Venezuela, el vínculo es más claro en relación con gobiernos populistas; en Ecuador y el Salvador, con los movimientos revolucionarios; en Uruguay con la vida académica y así sucesivamente. Solamente me detendré en los vínculos más relevantes para el foco de este libro.

Sirva lo anterior para mostrar dos momentos en un trayecto de ingreso de la obra de Laclau y de Laclau y Mouffe, en el pensamiento, la investigación y la militancia en Latinoamérica. En las siguientes páginas, me concentraré en tres países en los cuales las huellas del legado laclauniano han sido más visibles. La intención de esta sección es introducir un contexto de lo que constituye el objeto principal de este libro: las apropiaciones de este pensamiento en la investigación educativa, que será lo que se analizará cuantitativa y cualitativamente en los siguientes capítulos.

3.1. MÉXICO

Laclau es introducido a México por Julio Labastida quien lo invita a dictar conferencias y publicar con él, en el marco de estudios sobre el populismo latinoamericano y las teorías de la hegemonía. En febrero de 1980, por ejemplo, se realizó en la Universidad Nacional Autónoma de México un seminario sobre “Hegemonía y alternativas políticas en América Latina”, cuyo propósito fue discutir la validez del concepto de hegemonía gramsciano en el análisis de las características distintivas de las luchas sociales en América Latina. Las ponencias a este seminario fueron publicadas en 1985, en un volumen colectivo titulado *Hegemonía y alternativas políticas en América latina*, con la coordinación de Julio Labastida Martín del Campo.

No es sino hasta 1982, cuando su pensamiento comienza a impactar en forma profunda. De lo que yo conozco, un espacio es la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante UNAM) y otro es el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (en adelante Cinvestav), instituciones que compartían un clima de época, en el cual los marxistas habíamos sufrido los cuestionamientos a la tradición desde publicaciones de los años 40 y 50, y ya se perfilaba una nueva crítica.

Lefort, Lyotard, Castoriadis en el marco de la revista *Socialismo o barbarie* en los años 40-50, y la ofensiva de aquellos años planteada por Rudolf Bahro (*La alternativa*), así como la de los así llamados

Nuevos filósofos (André Glucksman, Henry Levi, Luc Ferry, Bouverese, *et al.*)²⁷ cuestionaban efectos del marxismo en el socialismo realmente existente (desde los excesos stalinistas hasta el Gulag).

Por otra parte, desde la interlocución con la filosofía, comenzábamos a vislumbrar la crítica a los fundamentos y las esencias tanto en las contribuciones de autores francófonos Foucault, Derrida, Castoriadis, *et al.*, como Las de los anglos que inician con la tradición conocida como post-analítica, representada por Quine, el segundo Wittgenstein, y más adelante, el desprendimiento pragmático con figuras como Rorty con su extensa obra y Putnam.

Los estudios sobre el discurso también comienzan a llegar con las corrientes francesas, y hay dos olas importantes: una primera que tuvo lugar a partir de la celebración del *Congreso de Análisis del discurso político*, encabezado por Robin, Maldidier, Ansart, Guespin y Plon, Perus, Guilhaumeau, Marcellesi, entre otros, publicado en *Actes du Symposium international de Mexico sur le discours politique: theorie et analyse*; noviembre 1977. En español fue compilado por Mario Monteforte Toledo y publicado en 1980. La segunda también en los inicios de la década de los ochenta, se realiza el Seminario Internacional de Análisis de Discurso, organizado por Gilberto Giménez. En este participaron Ernesto Laclau, Emilio de Ipola, Liliana de Riz, Raúl Quesada. Julieta Haidar y Benjamin Arditi, *inter alia*, apoyaron a G. Giménez y E. Laclau respectivamente. Estas dos actividades tuvieron lugar en la UNAM.

Otro espacio de esta institución está marcado por las condiciones de la enseñanza de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL en adelante), en la cual, aunado a los eventos y congresos, es relevante señalar los seminarios de Carlos Pereyra donde se continuaba una tradición de lectura y apropiación de la primera traducción del alemán de *Ser y tiempo* de Heidegger, (traducido por Gaos), que con todo y las críticas que se le hicieron posteriormente, fue una verdadera joya, ya que ni en Italia ni siquiera en Francia se podía leer a Heidegger, sino en alemán, lo cual reducía enormemente la difusión de su pensamiento.

Un evento significativo adicional fue a inicios de 1980, concerniente a la discusión sobre el pensamiento gramsciano encabezado por

27 En los años setenta rompieron con el pensamiento de izquierdas que había presidido de forma abrumadora el mundo intelectual francés. Uno de los exponentes más destacados del humanismo secular, Luc Ferry es autor de una original reflexión filosófica, en gran parte centrada en la defensa de los valores nucleares de la tradición política francesa y la crítica de los movimientos radicales. Así, se separa del marxismo, rechaza el legado del pensamiento de 1968, critica el post-estructuralismo y reafirma el republicanismo y la laicidad frente al auge del comunitarismo y de relativismo (http://es.wikipedia.org/wiki/Luc_Ferry).

Christine Buci Glucksman, Maria Antonietta Macciocchi y Chantal Mouffe, tres mujeres reiterando la importancia de la teoría de la hegemonía.²⁸ Asimismo, los seminarios sobre la obra derrideana eran otra vía de acceso a Heidegger vía el postestructuralismo. Esto, sumado a la crisis del marxismo, ofrecía condiciones únicas para la apropiación del pensamiento de Laclau que brindaba una “llave maestra” para unificar las críticas mencionadas y afrontar el atolladero teórico en que se encontraba nuestra generación desde la mitad de los años 70.

Por su parte y guardando las diferencias frente al ingreso de esta analítica en el marco de las ciencias políticas y la filosofía en la UNAM, en el Cinvestav, desde inicios de los ochenta, se leía gran parte de la tradición marxista, con énfasis en Gramsci y, en ese contexto, muchos tuvimos el primer contacto con las ideas de Laclau y Mouffe, Castoriadis, Perry Anderson, entre otros, en el marco de la Maestría en Investigación Educativa. Como señalé al inicio de este apartado, aprendíamos a investigar la educación al calor de las discusiones sobre el marxismo y las críticas que ya estaban ofreciendo los ingleses (Perry Anderson), franceses (Lyotard, Lefort, Pecheux, Buci Glucksman), italianos (Macciocchi, Marramao), alemanes (Escuela de Frankfurt), argentinos (Portantiero, de Ípola, Oscar del Barco entre otros) y mexicanos (Pereyra, Sánchez Vázquez, Morales).

Este contexto del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav, abre también una pequeña brecha para la introducción del pensamiento de Laclau en el ámbito educativo, que es el objeto de otro capítulo de este escrito.

3.2. ARGENTINA

Entre las condiciones que favorecen la entrada del pensamiento postestructuralista de Ernesto Laclau, posterior a su obra temprana, es decir al libro de 1985 con Chantal Mouffe, resulta de fuerte impacto, por ejemplo, la presencia gramsciana del grupo *Pasado y Presente*, encabezado por José Aricó y Juan Carlos Portantiero.²⁹ Asimismo, los

²⁸ En febrero de 1980, el seminario “Hegemonía y alternativas políticas en América Latina”, cuyo propósito fue discutir la validez del concepto de hegemonía gramsciana para el análisis de las características distintivas de las luchas sociales en América Latina. Las ponencias a este seminario fueron publicadas por Labastida, J. (Coord) (1985), *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*. (Rey, M.T., 2007)

²⁹ El grupo *Pasado y Presente*, cuyos miembros principales fueron José María Aricó (1931-1991) y Juan Carlos Portantiero (1934-2007), es ampliamente conocido en América Latina y prácticamente desconocido fuera de ella. La razón de su popularidad en el mundo de habla hispana se debe principalmente a su gran esfuerzo editorial, cristalizado en la serie de libros *Cuadernos de Pasado y Presente* (98 volúmenes, 65 de ellos publicados en Argentina y 33 en el exilio mexicano) y en los aproximada-

propios escritos de Laclau de fines de los años setenta, habían dejado un terreno apto para su re inserción. Sigamos a Saur (2018a: 28) para ubicar este contexto:

La apropiación (traducción) de Gramsci para pensar la realidad local tenía, entre otras, una razón clave: la necesidad de aprehender la especificidad de la acción política, evitando su reducción a mero epifenómeno. En ese contexto primer libro, *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo* publicado en inglés en 1977 y en castellano un año más tarde, en 1978, incluye el capítulo, Feudalismo y capitalismo en América Latina, con una intervención de 1968, relativa al debate del etapismo que el marxismo tenía previsto en el camino “inevitable” al socialismo.

He señalado que entre los interlocutores de Ernesto Laclau en esa época se encontraban Gunder Frank, Wallerstein, Rodolfo Puiggrós, y que dicho intercambio permitió introducir en el análisis dimensiones que rompieron con la linealidad de las posiciones dominantes: la crítica al determinismo y ciertas formas de esencialismo económico, y el distanciamiento de lógicas binarias y esquematismos en sus nociones de social, lo histórico y lo político.

Saur destaca que Laclau, desde sus primeros escritos, se abre a la lógica relacional. El último ensayo del libro mencionado, publicado por primera vez en esa obra de la segunda mitad de los setenta, en un sentido es premonitorio y en otro, es programático, se titula *Hacia una teoría del populismo*. Esa misma teoría logrará concretar casi cuatro décadas más tarde, con la edición de *La Razón Populista*, el punto más elaborado y el aporte más valioso de sus inquietudes políticas.

En Argentina, en los inicios de 1980, todavía sufrían la censura de la dictadura militar; lo cual dificultaba la vida de los intelectuales que habían logrado permanecer en su país y la vida académica era también limitada. No obstante, desde 1983, había atención sobre su obra, aunque fuese en tono crítico. El ejemplo más evidente es en 1983, con el escrito de Atilio Borón y Oscar Cuéllar “Apuntes críticos sobre la concepción idealista de la hegemonía” y más adelante, de Borón, “¿Posmarxismo? Crisis, recomposición o liquidación del marxismo en la obra de Ernesto Laclau” (1996).³⁰

A partir de la segunda mitad de los años 90 que se comienza a salir del horror que para muchos representó la persecución, la censura, los

mente 60 volúmenes de la serie de libros Biblioteca del Pensamiento Socialista, publicado en México por Siglo XXI Editores, apuntan Daniel Gaido y Constanza Bosch Alessio (2015,174).

30 Aunque ya comenté algunos detalles de esta polémica, no puedo dejar de reiterar la cercanía de este texto con los señalamientos hechos por Norman Geras en 1988, mencionado previamente

desaparecidos, torturados durante casi 10 años, se revisan las facturas intelectuales, morales y políticas de la dictadura, se estabiliza el regreso de muchos exiliados, se reintegra la vida académica, y la vibrante vida política de los argentinos se va recuperando gradualmente (universidades, editoriales, periódicos, los medios). Destaco tres hechos significativos para las apropiaciones analíticas del pensamiento de Laclau.³¹

1. En los posgrados en la UBA, Entre Ríos, Universidad Nacional de Córdoba, Tucumán, entre otras, Laclau vuelve a ser parte de los programas ya sea por su obra, por intermedio de quienes fueron sus discípulos o por invitación directa a impartir seminarios.
2. Discípulos de Laclau en Essex que regresan a Argentina a comienzos de 2000: Groppo, los hermanos Sebastián y Mercedes Barros, Southwell, entre otros y despliegan una vigorosa diseminación del pensamiento político de Laclau en publicaciones, seminarios, congresos y los medios.
3. Laclau vuelve a tener presencia en editoriales y revistas argentinas: Nueva Imagen, Ariel, Paidós, Fondo de Cultura Económica que consigue la exclusividad, en 2004, reedita *Hegemonía y Estrategia Socialista*; en 2005, publica *La Razón Populista*; en 2011, *Debates y Combates*; en 2014, *Fundamentos Retóricos de la Sociedad* y otras obras de Laclau, Mouffe, así como de algunos de sus colaboradores: Francisco Panizza, traducciones de Marchart y Critchley, y la revista *Debates y Combates*.

En las profusas apariciones que tuvo en la prensa, la radio y la televisión desde la publicación del libro acerca del populismo, hubo dos hechos biográficos aludidos con frecuencia que parecen particularmente significativos.

Señala Saur (2018) que Laclau, al generar una teoría acerca del populismo,³² produjo un aporte fundamental para comprender fenómenos políticos atribuidos a esos regímenes que han sido desacreditados

31 Debo aclarar que además de las apropiaciones analíticas en Argentina, fueron también importantes las de orden político administrativo, como es el caso de su cercanía con los Presidentes Néstor y Cristina Kirchner (2003-2007 y 2007-2015 respectivamente). Como parte de las condiciones de apropiación este aspecto es relevante, pero no lo es como objeto de análisis de las articulaciones del horizonte teórico en la investigación educativa que el foco de este libro.

32 Fenómeno político que ha sido denigrado por numerosos autores, caracterizado como epifenómeno por su presunta vaguedad, indeterminación, anormalidad y desviación, o vinculado por otros pensadores a la manipulación y demagogia de los líderes.

por numerosos autores, calificados como inmaduros, marginales, alejados de la normalidad y corrección de los gobiernos estables “típicos” de los países desarrollados y del hemisferio norte. Si bien su teoría tiene pretensiones globales, homologando al populismo con lo político mismo, realiza su puesta en valor, demoliendo todos esos argumentos que lo asocian con la inmadurez política del subdesarrollo.

Saur (2018a) destaca dos libros que sitúan las apropiaciones argentinas de Laclau como un pensamiento global / situado. Fue *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (1985 la versión en inglés y 1987 en español), escrito junto con Chantal Mouffe, lo que catapultó su pensamiento al escenario global de los grandes pensadores de la segunda mitad del siglo XX (Lechte, 1996) y las primeras décadas del presente, haciendo trastabillar la ortodoxia marxista y si bien fue leído por algunos como traición, para muchos fue una bocanada de aire fresco que vivificó el pensamiento de izquierda, liberado de determinismos de clase y económicos. El segundo texto de gran alcance en Argentina fue *La Razón Populista*.

De acuerdo con Saur, se puede afirmar que *La Razón Populista* se “recuesta” sobre *Hegemonía y Estrategia Socialista*, se apoya a nivel ontológico y teórico en ese libro escrito con Chantal Mouffe, 20 años antes, principalmente y con mucha centralidad en ese potente y multireferenciado capítulo 3, titulado “Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía”. Este capítulo, por su cuidado, coherencia, solidez y originalidad, está en su totalidad, construido como epistemología. Se abre allí lo que él calificó como un “Horizonte de Intelección”, complementándose con las bases ontológicas desplegadas en *Nuevas Reflexiones sobre las Revoluciones de Nuestro Tiempo* que permiten pensar los aspectos constitutivos, los fundamentos centrales de lo atinente al ser de la realidad. Pensando con Derrida, un horizonte siempre es una apertura y un cierre, y en ese texto gravitan los elementos conceptuales que permiten pensar cómo se estructura la realidad y lo social, como tal, poniendo a la noción de discurso en el corazón de un dispositivo teórico abierto.

El trabajo de Laclau, como ya se mencionó, se orientó con fuerza hacia las identidades políticas y los movimientos populares. Esa inclinación lo llevó a ubicar en un lugar privilegiado de su trabajo a las nociones de hegemonía y pueblo. El legado de ese horizonte epistemológico ha permitido pensar cómo la noción de discurso puede sustentar investigaciones diversas, aportar a la construcción de objetos de investigación heterogéneos y a ingresar con solvencia ontológica y teórica a una infinidad de temas.

La obra de Laclau publicada en castellano, más allá de artículos dispersos e intervenciones compiladas junto con otros autores, para Saur (2013) comprende nueve volúmenes:

desde el primer texto mencionado (*Política e Ideología en la Teoría Marxista...*), pasando por los dos libros claves, aludidos en el apartado anterior (*Hegemonía y Estrategia Socialista...* y *La Razón Populista*), hasta llegar a su texto póstumo *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, editado en 2014 por el Fondo de Cultura Económica. También dejó un libro inconcluso que, según sus propias palabras, su finalización se prolongó más de lo esperado, llevaría por nombre *Universalidad Elusiva*, como me reveló en una entrevista en abril de 2013, justo un año antes de su inesperada muerte (Saur, 2013, 28).

Desde la lectura de Saur (2018a) se plantea una organización de la obra de Laclau que, aunque involucra cierta repetición de lo que ya se ha mencionado, vale la pena reiterar por los matices que aporta. Dejando de lado los dos volúmenes principales referidos, el resto de sus libros son muy valiosos, pero para Saur se trata de variantes de una misma apuesta, son compilaciones de una multiplicidad de artículos ya publicados en otros sitios, incluyen alguna que otra colaboración (Norval, Mouffe y Žižek); tienden a reforzar, a partir de distintas discusiones y tradiciones, sus preocupaciones centrales: por un lado, desde un pensamiento de izquierda y recuperando el marxismo, la intención de ir un paso más allá de los fundamentalismos; por otro, poner en valor, jerarquizar, legitimar y ubicar en el centro del debate político a los movimientos populares.

A ese conjunto corresponde una obra con formato singular, titulada *Contingencia, hegemonía, universalidad 2003 [2000 en inglés]*. En esta última, junto a Laclau, escriben Judith Butler y Slavoj Žižek, se trata de un texto en diálogo, con preguntas, respuestas e intercambios entre los tres autores.

En estas obras, el foco se pone en: la imposibilidad de la sociedad; la discusión entre universalismo y particularismo; el problema de la identidad; la relevancia central de la categoría de “significante vacío”; la razón de hablar de emancipaciones, en plural; el sujeto; el problema de la representación; la ideología; entre otras cuestiones de interés para su proyecto intelectual. En estos libros también se plantean diferencias y respuestas a distintos autores contemporáneos, principalmente Norman Geras, Richard Rorty, Michel Hard, Toni Negri, Jacques Rancière, Giorgio Agamben, y los citados Slavoj Žižek y Judith Butler, entre otros. En cada réplica, en cada respuesta o cada crítica, Laclau lleva “agua para su molino”, en cada intervención, apuntala y enriquece su teoría política.

Una vez sentadas las bases epistemológicas en *Hegemonía y Estrategia Socialista*, el decurso conceptual de Laclau se complejizó y enriqueció, principalmente a partir de un mayor acercamiento al psicoanálisis y a la retórica; pero, siempre estas tradiciones estuvieron puestas al servicio de sus preocupaciones habituales.

El relativo reconocimiento del que gozaba Laclau en los círculos académicos vinculados a la teoría política y la semiología devino en presencia pública y alta exposición mediática al convertirse, como le atribuyeron numerosos medios, en el principal referente intelectual y el académico más prestigioso a nivel global, en defender el populismo.

3.3. BRASIL

En Brasil, el contexto de recepción y apropiaciones se caracteriza también por una imbricación de la teoría política y la militancia, especialmente en la izquierda, con la hegemonía (persuasión y predominio) del marxismo ortodoxo desde finales de los años 80, existe un interés por ir a formarse con Laclau a la Universidad de Essex (Laniado, Pinto, Burity) y a finales de los años noventa, un ex discípulo de Laclau, Joanildo Burity publica *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau*. (1997) y se inicia un interés por la analítica laclauiana que se mantendrá, aunque con altas y bajas. En 2008 De Mendonça, D. E Peixoto Rodrigues, publican *Em torno de Ernesto Laclau*. En este libro, los mismos De Mendonça, y Peixoto Rodrigues tienen el capítulo *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*.

Con la organización del *I Simpósio pós-estruturalismo e teoria social: o legado transdisciplinar de Ernesto Laclau* que tuvo lugar del 16 a 18 de septiembre de 2015 y fue auspiciado por Universidade Federal de Pelotas (Pelotas, Brasil) ya no queda duda sobre el fuerte impacto que la obra de este autor ha producido en el pensamiento político. En este simposio, se observan los campos de conocimiento fundamentales en los que puede agruparse la huella de dicho impacto, un primer grupo de fuerte presencia es el de las inquietudes de orden teórico e involucra dos temas: Teoria do Discurso e transdisciplinariedade, y Pós-Estruturalismo, Pós-Fundacionalismo e Teoria do Discurso. El otro grupo involucra también dos temas de orden contextual: A recepção da Teoria do Discurso no Brasil, y Mobilizações sociais contemporâneas na América Latina e a Teoria do Discurso.³³ Es interesante detenerse un poco en lo que significa ya en este momento el impacto en términos institucionales, disciplinarios y de investigación.

33 Consultar en <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/2015/06/01/i-simposio-pos-estruturalismo-e-teoria-social-o-legado-de-ernesto-laclau/>

En cuanto a lo primero, cabe observar que no solamente numerosas universidades brasileñas están participando, entre las más conocidas, la Universidad Federal de Pelotas, la de Sao Paulo, la de Mato Grosso, la de Pernambuco, la Federal Rural do Rio de Janeiro, la Estado do Rio de Janeiro (UERJ) y otras menos conocidas,³⁴ sino también universidades de Argentina (Quilmes, La Plata), Colombia (Universidad del Valle, Brasilia,) Uruguay, Chile y Ecuador.

Desde un punto de vista de las posiciones disciplinarias representadas, está en primer lugar, el interés por la transdisciplina y desde luego también posiciones en debate en el ámbito de la teoría política en la que el impacto se muestra con mayor presencia, la filosofía (ontología y epistemología), ciencias sociales, estudios de lenguaje y estudios de discurso, educación (especialmente currículo), historia, comunicación, feminismo, derecho y ciencias de la salud.

En lo que concierne a los intereses de investigación, el impacto es claro en dos dimensiones: a) los trabajos teóricos y sobre teoría, y b) los estudios que despliegan la teoría de Laclau o de Laclau y Mouffe para la investigación de procesos existentes en la historia.

a. Entre los primeros, la huella es evidente y reiterada tanto en las conceptualizaciones sobre populismo, hegemonía, antagonismo, discurso, libertad, demanda, ciudadanía, sujeto y resistencia, significante vacío, ideología, o debates teórico-filosóficos entre autores (Badiou, Rancière, Agamben, Žižek), como sobre conceptos: pueblo vs multitud; acontecimiento vs simulacro, los conceptos de “izquierda-derecha”; sobre tendencias: modernidad y posmodernidad, postfundacionalismo, constructivismo, humanismo e incluso estudios sobre la presencia de APD en los discursos internacionales. Las tesis del uruguayo Diego Hernández Nilson: *A Alba e a luta pela hegemonia no continente americano: uma topologia do discurso bolivariano* (maestría 2012) y la doctoral, *A construcao discursiva da hegemonia na América Latina e a disputa pelo relato sobre a regioao. Os discursos pan-americano, sul-americano e bolivariano*, presentada en una universidad brasileña. En el primer punto, destacan temas que difícilmente se abordaban en las investigaciones pedagógicas. Por ejemplo, las inquietudes por las dimensiones ontológicas eran escasamente tematizadas. Gracias a la huella de Laclau, en la actualidad diversos grupos abordan esta temática.

34 Universidad Federal de Santa Catarina, Universidad do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Estadual do Ceará, Belo Horizonte, Porto Alegre, Federal do Pampa, Estado do Rio Grande do Norte, y Federal du Sul.

Concluyo este acercamiento con el grupo de Currículo de Brasil, que despliega un ángulo entretejiendo lo ontológico y lo epistemológico:

Uma das principais dificuldades em adotar uma perspectiva pós-estruturalista na análise empírica de fenômenos sociais, inclusive no campo da educação, está associada ao fato de que a articulação coerente dessa abordagem implica, necessariamente, na realização de uma (auto)crítica sobre a própria concepção epistemológica de empiria dominante nas ciências modernas. Em grande medida, a virada epistemológica que caracteriza e lastreia o surgimento da própria noção de ciência, em seu sentido moderno, fundamenta-se na busca de um “[...] acesso imediato às coisas mesmas” (Laclau 2005, p. 80), ou seja, do conhecimento de uma objetividade extradiscursiva que vem a ser problematizada pelo pós-estruturalismo. A teoria pós-estruturalista do discurso, nesse sentido, rejeita radicalmente a possibilidade de tal acesso e afirma vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente, que é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem. A chamada mediação discursiva, portanto, não é um problema epistemológico como tem sido compreendida mesmo por algumas abordagens construcionistas (Madill, 2000).

En ese mismo tenor, Gustavo y Anna Luiza Oliveira y Rui Gomes de Mesquita refuerzan “A discursividade é uma condição ontológica de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos. (Oliveira, G. G., Oliveira, A. L. y R Gomes de Mesquita, 2013, p. 1329).

b. En relación con los segundos, el APD está presente en las investigaciones sobre procesos existentes en la historia: en primerísimo lugar, se encuentran los de tendencias políticas contemporáneas liberalismo, populismo, bolivarianismo, movimientos y organizaciones sociales (que incluyen desde democratización, populismos existentes en Latinoamérica, movimiento estudiantil, reintegración comunitaria en Colombia, feminismo gubernamental en Brasil, el uso de drogas, hasta la ocupación de Wall Street), tendencias existentes en los gobiernos que van desde los ciclos reformistas hasta la corrupción, las investigaciones sobre educación: currículum y responsabilidad educacional, y las interesadas en los medios. Otros intereses de investigación aluden al desarrollo humano y las deficiencias intelectuales, el uso de drogas, derechos humanos, criminalización, etnia y desigualdades, culturas religiosas.

En este segundo apartado esboqué algunas condiciones intelectuales (académicas, culturales, idiosincráticas) y políticas (en cuanto a formas de gobierno y activismo) de las apropiaciones del pensamiento

de Laclau en América Latina, con la finalidad de ubicar lo que estas posibilitaban, forcluían y exigían. Se mostraron obvias similitudes y algunas particularidades en Brasil, Argentina y México: el análisis político de discurso fue una manera de nombrar en español lo que en Inglaterra emergió 20 años antes como *Ideology and discourse analysis*. Si bien esta primera entrada está más relacionada con inquietudes y espacios de las ciencias sociales en general (ciencias políticas, filosofía, sociología) dado el foco de este libro, se comentarán las primeras apropiaciones en el campo educativo en las siguientes páginas.

4. APROPIACIONES DE LA PERSPECTIVA EN EL CAMPO EDUCATIVO, PRIMERAS EXPERIENCIAS COMPARTIDAS

Laclau siempre sostuvo que él no se ocupaba de lo educativo, tal como expresó literalmente en una entrevista a Alicia de Alba y Bertha Orozco (Buenfil, 1998b). De hecho, parecido a algunos otros filósofos célebres como Althusser y Ranciere y no tan célebres como los que uno encuentra en sus facultades universitarias (e.g. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM), él compartía la generalización de que la Pedagogía y lo educativo son la simplificación y banalización de lo complejo, son la traducción de lo profundo en baratijas superficiales. También expresaba en ocasiones, algo parecido de los estudios sociológicos y los de las ciencias de la comunicación. Por ello, se interesaba por el pensamiento filosófico de Dewey o las ideas políticas de Gramsci, pero estaba lejos de interesarse en profundizar, por ejemplo, en sus ideas pedagógicas.

Sin embargo, y afortunadamente, las ideas no son propiedad definitiva de alguien: una vez que están pronunciadas o escritas, viajan, se desplazan y se contaminan mutuamente en una intertextualidad, más allá de los deseos humanos. Y eso sucedió con el pensamiento de Laclau. Su interlocución con intelectuales de Argentina, y desde los años setenta especialmente con la pedagoga Adriana Puiggrós, permitió apropiaciones de la obra de Laclau en el marco de las inquietudes pedagógicas y educativas.

Adriana Puiggrós, durante su exilio en México (1974-1984), organizó su docencia en la UNAM en cátedras al estilo de la UBA y como ayudantes invitó a varios estudiantes en distintos momentos: en 1977 a Rosa Nidia Buenfil (a quien dirigió su tesis de licenciatura 1978) a Marcela Gómez Sollano, Alicia de Alba y Edgar González Gaudiano; más adelante, varios de ellos fueron promotores de la introducción de la obra de Laclau en el ámbito pedagógico y educativo.

Desde fines de los años 70 e inicios de los 80, en la Maestría en Investigación Educativa del DIE Cinvestav que Puiggrós cursó³⁵ y posteriormente Buenfil también cursó, se leía a Chantal Mouffe y a Ernesto Laclau. En 1982, en el marco del Seminario Análisis de Discurso coordinado por Gilberto Giménez en la UNAM, Ernesto Laclau participó impartiendo un módulo y entre los asistentes del ámbito pedagógico, estuvieron Adriana Puiggrós y Rosa Nidia Buenfil.

Adriana Puiggrós conocía a Laclau desde años atrás como amigo personal, compañero de estudios universitarios y de militancia en los años sesenta, por lo cual el diálogo teórico y el intercambio de textos entre ambos permite comprender los giros teóricos del pensamiento educativo y su cercanía intelectual se mantuvo viva aún con la distancia geográfica. En la extensa obra de esta autora, se encuentran huellas de ese contacto.

Para abundar un poco en la entrada de la obra de Laclau en el pensamiento educativo en Latinoamérica, seguiré a Sandra Carli (2016a). En una entrevista a A. Puiggrós, se perfila el contexto que nos interesa.

En la escena de lectura en la que jóvenes estudiantes, graduados y graduadas, participamos cuando Adriana Puiggrós retornó del exilio², se produjo el contacto de una nueva generación con la generación que había estado ausente de la universidad: los textos tenían las huellas de un tiempo histórico, signado por elaboración retrospectiva de las utopías y derrotas de los primeros setenta y la producción de diagnósticos sobre las tendencias de la educación de finales de la década y de los años ochenta en América Latina y en el mundo. Se producía allí una transmisión demorada.

Sandra Carli recupera el «ambiente» político en el que A. Puiggrós se formó: resalta la imagen de su casa familiar donde los domingos se hacían reuniones con jóvenes, sindicalistas e intelectuales y su padre oficiaba como «maestro de juventud», luego de la temprana expulsión del Partido Comunista por adherir al peronismo. Cabe pensar entonces en esa socialización política: «nos formamos en un lugar de muchas articulaciones, lo cual te lleva a un pensamiento bastante complejo y conflictivo» sostiene en una de las entrevistas.

³⁵ A partir de una convocatoria para realizar la Maestría en Ciencias con especialización en Investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), decidió inscribirse: de esta institución recuerda su estilo competitivo. Olac Fuentes Molinar, para entonces profesor de Historia de la Educación en la UNAM e investigador del DIE, le sugirió no realizar cursos por sus antecedentes académicos, pero ella decidió tomarlos. Su tesis titulada *Progreso, desarrollo y crisis: proyectos educativos del Imperialismo para América Latina* dará lugar al libro *Imperialismo y Educación en América Latina* publicado en 1980.

Entre las primeras investigaciones, se encuentra su tesis de maestría en el DIE del Cinvestav, en 1978 con el título: *Progreso, desarrollo y crisis: proyectos educativos del Imperialismo para América Latina*. De este trabajo, se deriva el primer libro que la lanza con fuerza al mundo académico y pedagógico *Imperialismo y Educación en América Latina* publicado en 1980. Luego decide realizar estudios doctorales de pedagogía en la UNAM con la tesis titulada *Proyecto político y educación en América Latina: polémicas y tendencias en el origen de la educación popular* publicada en 1984, como libro con el título *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*.

Su interés político y académico se alimenta de diversas influencias que le permiten cuestionar el mecanicismo de las teorías de la dependencia que afirmaba «el carácter determinante de los procesos económico-sociales» sobre la educación. Su foco puesto en lo particular de los fenómenos educativos en América Latina se traduce en la búsqueda de «la especificidad de lo pedagógico» mediante la recuperación de diversos referentes teóricos, entre los cuales Gramsci ocupa un lugar primordial, señala Carli (2016a) “junto con una perspectiva histórica (actores, corrientes y acontecimientos político educativos) que la lleva a afirmar la necesidad de una historia de la educación latinoamericana.” En el *poscriptum* de 50 páginas y en las notas a la segunda edición de *Imperialismo y educación en América Latina*, recurre a insumos teóricos nuevos, entre otros, el análisis de la articulación procedente de la lectura de Ernesto Laclau. En este momento, es posible ubicar junto a los procesos de reelaboración y a la vez de afirmación de un pensamiento pedagógico, una lectura crítica de las influencias del imperialismo norteamericano en América Latina y también un modo de interpretar la relación entre economía, política y pedagogía. A. Puiggrós inscribe el pensamiento pedagógico en el debate en torno al marxismo propio de la época y las interpretaciones sobre el fenómeno educativo, como un trabajo de transición crítico del purismo y maniqueísmo, hacia una lectura que visibiliza las combinaciones del discurso pedagógico del imperialismo con otros discursos, «la especificidad nacional») y la «irreductibilidad del problema educativo a categorías económicas», en suma, los límites de las interpretaciones ancladas en el análisis de las clases sociales.

Entre los libros sobresalientes de Adriana Puiggrós, en los cuales la marca del pensamiento de Laclau puede rastrearse se encuentran: *Imperialismo y educación en América Latina*. La primera edición fue en México 1980, por la editorial Nueva Imagen, y en su octava edición mexicana y primera en Argentina en Paidós, se encuentra el célebre *poscriptum* de 50 páginas. *La educación popular en América Latina*. México, de 1984. Otro libro lo coordinan Gómez Sollano; Puiggrós, A.

y es la Antología: *La educación popular en América Latina* (2 tomos) editada en 1986 en México. De A. Puiggrós, también se publican en Buenos Aires, en 1986, *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*; en 1987, *Discusiones sobre educación y política* y en 1988, Puiggrós, A., Balduzzi, J. *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. En 1990, en México, le publican a Adriana Puiggrós *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*.

Ya reinstalada en Buenos Aires, reinicia su trabajo en la UBA y universidades del interior y arranca en 1990 la colección “Historia de la Educación Argentina” basada en investigaciones en las provincias y se realiza en varios años y que será publicada en varios tomos. De aquí en adelante la mayor parte de sus publicaciones se edita en Buenos Aires (y señalaré específicamente cuando no sea el caso): *Crisis y educación popular ATE*, en 1992; *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico* y *La educación de nuestros hijos y el futuro*, en 1993. En 1994, publica *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*; en 1995, *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*; en 1997, *Educar, entre el acuerdo y la libertad*. En 1999 la editorial Routledge le publica *Neoliberalism and Education in the Americas*. Y en 2003, se edita *El lugar del saber*. En 2005, en Bogotá, le publican *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*. En 2007, en Buenos Aires, se publica *Carta a los Educadores del siglo XXI*, de Adriana Puiggrós y colaboradores, y *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)* sale a librerías en 2010. Además, cuenta con otras 40 publicaciones en coautoría. Con mayor o menor presencia, la huella de los debates en los años setenta y las inquietudes intelectuales y políticas compartidas con Laclau circulan en las vías comunicantes de la teoría política a la pedagogía, de Adriana Puiggrós a sus discípulos mexicanos y argentinos de estos a sus propios estudiantes y colegas.

Adriana Puiggrós había fundado con Marcela Gómez Sollano el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) en 1980, y de esta manera, las universidades de Buenos Aires UBA y la mexicana UNAM comparten una tarea común. En la www de APeAL³⁶, Gómez Sollano marca una trayectoria en la que distingue cuatro momentos del proyecto: el primero entre 1980 y 1984 de convocatoria y organización de la base de datos; el segundo de apertura y diversificación entre 1985 y 1990. Marcela Gómez Sollano ubica entre 1990 y 2008 el momento de reconfiguración, en el que la vinculación con investigadores, como Hugo Zemelman, Rosa Nidia

36 Consultar en <http://appealmexico.wixsite.com/appealmx/antecedentes>

Buenfil y Ernesto Laclau, generó la problematización teórico-epistemológica para: 1) la definición de líneas de análisis y temáticas delimitadas en México y Argentina, 2) las implicaciones que tuvieron y tenían las alternativas pedagógicas en la producción de opciones que respondieran a los complejos desafíos de los países de la región y 3) el posicionamiento político-pedagógico de APPEAL en el marco de las transformaciones, la desigualdad y la crisis. Cerca de 2009, ella distingue el inicio de otra fase en la que se abre un campo de investigación en México, Argentina, Colombia, Chile y Brasil: la problemática de la producción de saberes, potenciada por la crítica situación social, política, económica y cultural en los albores del nuevo siglo.

La producción de tesis, libros, artículos y capítulos involucra de distintas maneras la huella del pensamiento laclauiano, con mayor o menor intensidad, profundidad, centralidad, articulado con otras perspectivas teóricas y en una gama de visibilidad que va de ser muy manifiesta y llega en ocasiones a ser imperceptible. En este sentido, se mencionan algunas publicaciones representativas. De la primera época, se destaca Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez (1992) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. De la tercera época, sobresalen dos publicaciones de Puiggrós, A., y R. Gagliano (direcc.); N. Visacovsky *et al.* (2004). *La fábrica del conocimiento* y, en el mismo año, otro libro dirigido por los mismos autores *Saberes socialmente productivos y educación*. Asimismo, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*. En 2008, se publica el escrito coordinado por Gómez Sollano, Marcela (coord.) *Cultura política, integración de la diversidad e identidades sociales*. En 2009, ubicados ya como parte de una cuarta fase, se publica de Gómez Sollano, Marcela, Liz Hamui Sutton, Martha Corenstein Zaslav (coords.) *Educación e integración de la diversidad*. En 2010, sale a librerías el libro de Gómez Sollano, M. *Saberes de integración y educación. Contribuciones teóricas al debate*. En 2013, se publica el libro de Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav (coords.) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. Existen numerosas tesis y escritos individuales de los integrantes de APPEAL que se mencionarán en capítulos posteriores

Rosa Nidia Buenfil, fue discípula de Adriana Puiggrós, quien dirigió su tesis de licenciatura en Pedagogía en la UNAM (1978) y conoció a Marcela Gómez Sollano, en el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la política estudiantil y las huelgas sindicales. Lee por primera vez a Laclau, en el contexto de su Maestría en Investigación Educativa en el DIE del Cinvestav (1980-1983) y lo escucha por primera vez en el seminario sobre Análisis de Discurso (1982). Ahí, surge la posibilidad de hacer el doctorado en Essex. Es en 1986

que Buenfil, con una beca de la UNAM y posteriormente del Cinvestav, estudia en Essex con Ernesto Laclau y se gradúa en 1990.

Al regresar a México en 1990, Buenfil se reencuentra con Marcela Gómez y conoce a Alicia de Alba³⁷ en el contexto de la elaboración del Primer Estado de Conocimiento en el área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (1992), área entre otras tantas del Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en México, 1993. El trabajo conjunto de las tres discípulas de A. Puiggrós perdurará en distintos grupos de trabajo y proyectos: primero, el Estado de Conocimiento; segundo, el Programa de Profundización en Análisis Político de Discurso; tercero, el Seminario de Análisis de Discurso Educativo. Más adelante, Buenfil también convoca y coordina el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (se analizarán más adelante en el apartado de Grupos y Redes del capítulo 2). Además de su tesis de maestría en el DIE, *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista. Notas sobre el reduccionismo de clase y de educación* defendida en 1983 y tesis doctoral en Essex *Politics, Hegemony and Persuasion: Education and the Mexican Revolutionary Discourse During World War II* (presentada en 1990) algunas de las publicaciones de Buenfil en las que la huella de la obra de Laclau es insoslayable, son: 1991, *Análisis de Discurso y Educación*; en 1992, se edita la tesis de maestría como libro con el mismo nombre. En 1993, se publica la ponencia *Postmodernidad e investigación educativa*; en 1994, el libro *Cardenismo. Argumentación y Antagonismo en Educación*. En 1995, tres escritos sobre posmodernidad: los artículos *Horizonte posmoderno y configuración social* y *Educación posmodernidad y discurso. (Tres acercamientos)* y el capítulo *Discursos educativos en un horizonte postmoderno*. En 1996, se publica el libro *Revolución Mexicana, Mística y Educación*. En 1997, el artículo *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. En 1998, *Imágenes de una trayectoria*, capítulo en el cual se ubican las fuentes, posicionamientos en los debates de los años 90 y los primeros años de interlocución de la obra de Laclau. En 1998 y 1999, Buenfil publica dos artículos sobre la disminución del trabajo teórico en el currículum para formar investigadores en México: *The Spectre of theory in curriculum for educational researchers: a Mexican Example* así como *Spectres of Theory and History Teaching. A Mexican Case in Graduate Curriculum for Educational Researchers*. Y en 2002, se publican dos escritos, el artículo *Partnership as a floating and empty signifier within educational policies. The Mexican case* y el capítulo *Configuraciones discursivas*

37 Por cierto, el primer encuentro entre ambas tuvo lugar en 1992 en Buenos Aires, por intermediación, precisamente, de Adriana Puiggrós.

en el campo educativo. En 2003, se publican tres artículos: *Globalización, educación y análisis político de discurso; Elementos Conceptuales y Herramientas de Inteligibilidad*, y también, *Globalización, educación y análisis político de discurso*. En 2004, le publican los artículos *Foucault y la analítica del discurso*, así como *La participación. Ambigüedad y productividad del signo en las reformas educativas*. En 2008, salen publicados tres capítulos: *La categoría intermedia; Discutir sobre la teoría: Universalidad y particularidad*; y también *El interminable debate sobre el sujeto social*. En 2009, publica el capítulo *Democracia: territorios y ambigüedad*. En 2011, le publican el artículo *Espacios educativos y territorios globales*, y el capítulo *Aproximaciones político-discursivas. A modo de introducción*; también en 2011, el capítulo *Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa* y en 2012, Buenfil coordina con Fuentes y Treviño, el libro *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*; los capítulos *Discutir sobre la teoría: Universalidad y particularidad*; los capítulos: *Espacios educativos y territorios globales; Cosmopolítica alteridad e identificaciones y La violencia escolar; múltiples implicaciones y múltiples ángulos de interpretación*. En 2013, el capítulo *And the debate on subjectivity does not end* en un libro coordinado por De Alba y Peters, y el artículo *Subjetivation, democracy and cosmopolitics*. En 2014, se edita el capítulo *Narrativa y retórica: herramientas para el análisis de discursos educativos*. Como en los ejemplos anteriores, no son todas las publicaciones sino alguna de las principales que dan idea del argumento central de este libro. Asimismo, de las 50 tesis dirigidas por Buenfil tanto en la UNAM como en el Cinvestav, el 90% evidencian en alguna forma y medida, las apropiaciones de la analítica de Laclau en el terreno educativo.

Alicia de Alba también fue estudiante de Adriana Puiggrós, durante su licenciatura, maestría y doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Adicionalmente, realizó un doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Madrid, España. De Alba (2018) relata que a inicios de los años 90 leyó por primera vez – en galeras proporcionadas por Adriana Puiggrós – *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Laclau, 1990) que marcaría profundamente su producción académica en los terrenos de sus especialidades: currículum y educación ambiental. En 1992, invitó a Buenfil a impartir un seminario introductorio de APD para los integrantes de su Proyecto Currículum y Siglo XXI, en el que además participó Edgar González Gaudiano. En los años 90, profundizó la discusión sobre la perspectiva postmoderna en educación en México, destacando el libro *Posmodernidad y educación* (De Alba comp.1995) que recupera escritos de Adriana Puiggrós,

Henry Giroux, Peter McLaren y Rosa Nidia Buenfil, entre otros. En 1998, realizó estudios de posdoctorado en Filosofía Política con Ernesto Laclau, en la Universidad de Essex, Inglaterra. Algunas de sus principales publicaciones, en las que la huella de la obra de Laclau es visible, son las siguientes.

En 1995, de Alba, Alicia coordina el libro *Posmodernidad y educación*. En 1996, en coautoría de Alba, A. y González Gaudiano, publican *Evaluación de programas de educación ambiental. Experiencias en América Latina y el Caribe*; en 2000, en coautoría de Alba, A. González Gaudiano, Colin Lahkshear y Michael Peters, se publica *Curriculum in the Posmodern Condition* y de Alba coordina *El fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. En 2003, coordina el Estado de Conocimiento del área *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, México; en 2007, publica el libro *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*; en 2008, el capítulo *Contacto cultural en el siglo XXI. El papel nodal de la teoría de los tropos y de la noción cronotopo*. En 2012, sale a las librerías su capítulo *Acercamiento a la importancia del giro teórico y la teoría de los tropos en la relación teoría y educación*, así como su ponencia *Momentos y fugas. Miradas sobre lo ontológico y lo educativo a partir de una lectura de Laclau*. En 2014, con Alice Casimiro Lopes se publica *Diálogos curriculares entre Brasil e México. Pesquisa em Educação*. También en 2014 en coordinación con Michel Peters, publica *Subjects in process: diversity, mobility, and the politics of subjectivity in the 21st century* México, además de numerosos artículos, capítulos y conferencias.

Edgar González Gaudiano fue otro discípulo de Adriana Puiggrós que destacó en el terreno pedagógico por ser pionero indiscutible de la Educación ambiental en México. Se le reconoce por su obra académica y la gestión para impulsar proyectos y convenios en este campo. Algunas de sus principales publicaciones en las que ya se activa la analítica del APD, son: en 1993, el libro *Elementos Estratégicos para el Desarrollo de la Educación Ambiental en México*. En 1997, el libro, *Educación Ambiental: Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. En 1998, el libro *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. En 2005, en coordinación con López Hernández, E. S.; Bravo Mercado, M. T. y González Gaudiano, se publica el libro *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*. En 2006, le publican *Educação Ambiental* y el libro *Educación Ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*; y como coordinador, el libro *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana*; así como el capítulo *Educação para a biodiversidade. Conceitos y prácticas*. En 2008, publica los capítulos

Environmental education. A field in tension or in transition; Configuración y significado; Educação para el desarrollo sustentable, así como What does environmentally educated citizenship mean? Este último forma parte de uno de los libros que coordinó. En 2015, sale a librerías González Gaudiano, E. (coord.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad. Once lecturas críticas*; así como González Gaudiano, Edgar & Michael Peters (eds.) 2008 *Environmental education. Identity, Politics, and Citizenship*. Para (2010), se publica de González Gaudiano, E. y M. Á. Arias Ortega, el capítulo Programa Internacional de Educación Ambiental. Institucionalización y hegemonía, en el libro de Arrué Rodríguez, R. (ed.). *Balance y perspectivas de la educación ambiental en Chile e Iberoamérica*.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes se perfila como otra líder en la introducción de la analítica de Laclau en el ámbito educativo y pedagógico en Latinoamérica, en este caso, en Brasil. Concluyó su doctorado en Educação por la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) en 1996. Es editora de la revista *Transnational Curriculum Inquiry*, revista de la International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS), es miembro del consejo editorial de: *Journal of Education Policy*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação e Realidade*, así como *Educação e Sociedade*. En 2009, afirmaba ya la influencia del postestructuralismo en los estudios sobre currículum en Brasil, incluidos Derrida, Laclau y Deleuze. En 2012, realizó una estadía académica con Ernesto Laclau en Northwestern University, Estados Unidos. Es sin duda, activa promotora del pensamiento de Laclau en el campo del currículum a través de la realización de conferencias y publicaciones. Algunas de sus publicaciones son: En 2006, *Discursos nas políticas de currículo*. En 2007, *National Curriculum for Elementary School Education: the Common Culture Project*. Para 2008, *¿Por que somos tão disciplinares? ETD; A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio; Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia*; así como también *Políticas de integração curricular*. En 2010, publica *Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos*. Y en 2011, *A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso; Libraries and identities; Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas*; así como *Teorias de Currículo*. En 2012 sale a librerías *Democracia nas políticas de currículo; As representações sociais e os estudos de políticas de currículo para a formação docente*; y, para 2013, *Teorias pós-críticas, política e currículo*. En 2014 se publica *Maintaining knowledge on curriculum conversation, but through discourse: A dialogue with Gert Biesta* y también la traducción al portugués: *Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém*

via discurso: um diálogo com Gert Biesta; así como *No habrá paz en la política Ainda é possível um currículo político?* En 2015 se publica *Por un currículo sem fundamentos*. Y en coautoría Alice Casimiro Lopes e Daniel de Mendonça, publican el libro *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. En 2016, le publican a A.C. Lopes, el artículo *The theory of enactment by Stephen Ball: and what if the notion of discourse was different?* En 2018, en coautoría con Rangel Tuna, se edita el capítulo *Curriculum, ethnography, and the context of practice of curriculum policies in Brazil*; y con Camilo Costa publica el artículo *School subject community in the times of death of the subject*. En 2018 se publica de Lopes, A. C., Oliveira, A. L. y G. G. Oliveira *A teoria do discurso na pesquisa em educação*.

En las primeras experiencias compartidas en los países mencionados hay una impronta generacional. Si bien en Argentina se registra la presencia permanente de Adriana Puiggrós antes, durante y después de su exilio en México, su liderazgo es condición de posibilidad para estas apropiaciones, desde luego que no fue la única, y desde la primera mitad de los años '90 en la UNER apoyaron sus iniciativas, en APPEAL también. El inicio del siglo XXI marca un refuerzo en las apropiaciones educativas de APD con el regreso de sus estudiantes de doctorado. En México desde la primera mitad de los años '90 se inicia una diseminación sistemática en docencia (cursos y tesis), investigación y difusión encabezado por Buenfil y más adelante por De Alba, Gómez Sollano y diversos grupos y redes académicas. El caso de Brasil con una temporalidad distinta, ya en 2006 se registra el liderazgo decidido de Alice Casimiro Lopes.

Seguramente, cometo la injusticia de dejar fuera a colegas que no conozco, y escritos importantes de los que no tuve la información solicitada en 2015 y 2017. De antemano, lo lamento y asumo la incompletud de mis propias indagaciones.

4.1. PRODUCCIÓN, INTERLOCUCIÓN Y APROPIACIONES.

PARA FINALIZAR ESTE CAPÍTULO

Es tiempo de ir suspendiendo este capítulo y de entretrejer algunas ideas y relatos enunciados hasta ahora, entrelazar las condiciones intelectuales y políticas de producción e interlocución de este horizonte teórico, y las incipientes apropiaciones en las disciplinas sociales e integraciones en el ámbito educativo: esto constituye una primera vía de acceso a mi interés.

Argentina y Gran Bretaña representan no solamente nacionalidades y culturas de origen, sino, además, junto con varios países europeos y americanos, significan las experiencias académicas, intelectuales y políticas que marcan la trayectoria de Laclau; son condiciones de

producción, interlocución y apropiaciones de su analítica y el ingreso de esta en el terreno educativo y pedagógico.

Esta última sección del capítulo tiene una finalidad peculiar; presentar una narrativa que reúne lo que con insistencia distinguí analíticamente: temporalidades diferenciadas para marcar momentos de un proceso, que biográficamente aparece como un *continuum* cuyo sentido se verifica al final. Tal verificación nunca ocurre, pero otorga dirección al relato. Los momentos de juventud se yuxtaponen con las experiencias formativas intelectuales y políticas iniciales en la academia y la militancia bonaerense. La formación inicial no se despliega en una progresión lineal, sino con desidentificaciones y nuevas imágenes académicas y geopolíticas, tradiciones intelectuales y académicas en Inglaterra como estudiante (en Oxford de 1969 a 1972) y como docente (*Visiting Fellow* desde 1972 y *Professor* desde 1982 en adelante) en las que algunos cánones ya aprendidos se confirmaban, pero otros excederían con mucho las experiencias previas. El horizonte intelectual y político se expandía del Cono Sur a Europa y África con su abrumadora diversidad de situaciones políticas y culturales post-68. La proliferación de movimientos sociales y culturales, así como la efervescencia de subjetividades que emergían en esas condiciones aguzaron y refinaron una inteligencia y una sensibilidad cultivadas previamente y enriquecidas con interlocuciones y experiencias que le permitieron pasos cualitativos, en los que se fueron conformando los diversos ingredientes de la analítica que se fue decantando a lo largo de medio siglo.

He comentado que ya en los años 80, la obra temprana de Laclau circulaba en América Latina, y que su libro con Mouffe, publicado en inglés en 1985, circula en Europa y países de habla inglesa, produciendo un fuerte impacto (tanto de críticos como de simpatizantes). Al ser traducido al español en 1987 es recibido en Argentina, México y Brasil y otros países latinoamericanos, y es a partir de los años 90 cuando se observa en esta región geopolítica una gran proliferación de apropiaciones diferenciadas en el territorio de las ciencias sociales, especialmente de la teoría, las ciencias y la filosofía políticas, pero también en la sociología, las literaturas y la pedagogía. Su impactante legado en las teorías de la hegemonía, la democracia, las identidades sociales (Southwell, 2018, Barros, 2018), los populismos (Southwell, 2018, Barros, 2018) estructuradas en torno a posicionamientos ontológicos postfundacionales (Critchley y Marchart, 2008), críticos de los esencialismos, radicalmente historicistas, discursivos y políticos, y posicionamientos epistemológicos críticos de las nociones de inmediatez, positivismo y método como algo aplicable (Laclau 1991, Saur 2012) fueron diseminándose e impregnando diversos espacios.

Instituciones, programas, grupos y personas se tejen y operan como bisagras en una apropiación ciertamente no planeada y quizá ni siquiera deseada por Ernesto Laclau: la pedagógica. Se yuxtaponen las fases de producción de madurez en los años 90 y las dos primeras décadas del siglo XXI con el incremento de circulación y apropiaciones de su obra.

En estas apropiaciones, lo que inicialmente se fusionó en la expresión *Ideology and discourse analysis* de un programa universitario que involucraba tanto al postmarxismo, como a la democracia radical, la teoría de la hegemonía o simplemente análisis de discurso (Howarth, 2005), comienza a ser conocido también como *Discourse Theory and Political Analysis* y Análisis político de discurso (APD), en algunos casos, para marcar su diferencia específica en términos teóricos y analíticos (Fuentes Amaya, 2018), distinguirlo de los estudios lingüísticos, el análisis ideológico y la semiótica (Buenfil, 1990) y en otros casos, sin mayores intenciones, como una traducción disponible (Rodríguez Fernández, 2018).

Los trazos irregulares bosquejados en las páginas previas, en torno a una trayectoria de la obra de Laclau, se han beneficiado del esbozo de una especie de biografía intelectual, de las narrativas de periodistas, investigadores, libros concernientes a la analítica, información accesible por internet, relatos de gente cercana, entrevistas, y recuerdos personales.

Ernesto Laclau fue un intelectual latinoamericano irreverente y desafiante que abrió las puertas para trascender las teorías liberales y funcionalistas, así como para poner a discusión las determinaciones sociológicas y económicas, entre otras... Todo ello lo realizó con una enorme responsabilidad política. (Southwell, 2018: 39)

El anecdotario de Laclau es inacabable y sus relatos siempre oportunos, divertidos y narrados con agudeza, aderezados con canciones y especificaciones que permiten comprender su trayectoria también son indicativos de una vida personal intensa desde su niñez, su juventud en la UBA, su formación en Gran Bretaña y su inserción laboral en la Universidad de Essex. Recupero aquí las palabras de Saur (2018: 32):

Todo parece indicar que aquel niño fascinado frente a la multitud, y aquel joven que aprendiera a dudar de las imposiciones de la teoría, están presentes y de modo constante a lo largo en su trayectoria intelectual. Apoyado en la sospecha epistemológica al marxismo, que lo instalaría más allá, en un pensamiento posfundamento, el proyecto intelectual de Laclau encuentra su momento más alto, así como la convergencia del recelo teórico y del interés por la multitud movilizada, en *La Razón Populista*.

Memorables fueron sus encuentros con incontables intelectuales de su época: Mouffe, en primer lugar, Stuart Hall, Jacques Derrida, Richard Rorty, Slavoj Žižek, Judith Butler, Joan Copcek, los colegas de la Universidad de Essex que formaron parte del Centre for Theoretical Studies in the Humanities and the Social Sciences y aquellos con los que mantuvo discusiones académicas también. La relación con sus estudiantes, quizá única en su género en la Universidad de Essex, a quienes muchas veces agradecía en sus escritos. Sus encuentros con adversarios intelectuales de estatura o de taquilla siempre fueron escenarios de aprendizaje. Su relación personal y académica con los estudiantes dejó marcas profundas en cada uno de nosotros. Silvia Fuentes Amaya narra:

En el invierno del año 2002, en la Universidad de Nueva York, en la ciudad de Buffalo, E.U; realicé una estancia de investigación bajo la tutoría del Profesor Laclau; en las sesiones de trabajo que tuvimos, era tal su sencillez y bonhomía que uno de pronto olvidaba que estaba conversando con un pensador de gran calado, reconocido internacionalmente por sus aportes al pensamiento político a nivel mundial; y en esa especie de suspensión que el Profesor Laclau abría, uno se atrevía a formular sus preocupaciones teóricas, conceptuales y quizá políticas, con la confianza de una escucha atenta, y a la espera de alguna observación que guiara las reflexiones planteadas. No tuve oportunidad de conocer el lado oscuro del Profesor que, como en todos nosotros, sin duda existía; en esa estancia de investigación solo tuve testimonio de un científico social de disciplina férrea, pero de trato gentil y divertido; recuerdo que en ese invierno, ya en el período de frecuentes y copiosas nevadas que caracterizan a la ciudad, el Profesor Laclau tuvo un accidente, una caída que le causó una lesión en el hombro que ameritó inmovilizarle éste con una férula y el cabestrillo correspondiente; supuse que por ello Ernesto se ausentaría algunas semanas de nuestro seminario, fuerte fue mi asombro y admiración cuando vi entrar al Profesor Laclau solo unos días después de su accidente con un ligero cansancio, el brazo inmovilizado y una sonrisa. (Fuentes, 2018, 244)

Retomando las enseñanzas del maestro y pensando en las secuelas de su legado, apunta Daniel Saur (2018, p. 32) “me viene a la mente una frase pronunciada por Sartre en plena revuelta del 68, un intelectual –decía Sartre– es aquel que, siendo fiel a un conjunto político y social, no cesa nunca de discutirlo”. Por ello, tal vez la mejor forma de rendirle homenaje a Laclau, sea aprender a desconfiar de su obra, retomarla, abreviar en ella, pero para discutirla, estar atento a sus puntos ciegos e imposibilidades, sin perder la sensibilidad y la preocupación por el pueblo movilizad, por los derechos negados y las injusticias cometidas.

Capítulo 2

PRIMERAS ARTICULACIONES

El Análisis Político de Discurso en el Ámbito Educativo

1. INTRODUCCIÓN

Una vez que he presentado someramente algunos trazos de cómo se va conformando el pensamiento de Laclau, con experiencias políticas, sus fuentes teóricas, sus colaboradores, sus interlocutores y sus críticos, sus momentos y épocas, en una biografía intelectual (una entre tantas) y habiendo perfilado su inserción gradual en el campo educativo, es ahora el turno de caracterizar parcialmente, ya que no puede ser de otra manera, un terreno poblado de huellas de la corriente analítica laclauniana. Este terreno se caracteriza por su heterogeneidad en las formas de inserción, y en las apropiaciones y articulaciones temáticas, teóricas y procedimentales.

El objetivo de este capítulo involucra una combinación de acercamiento cualitativo y cuantitativo, ofreciendo una panorámica en diversos ámbitos de lo educativo: por una parte, destacando orientaciones y prácticas de formación en posgrados, por ejemplo, la lectura sintomática, la profundización teórica (prácticas discursivas, descentramiento de la subjetivación y lo educativo) y la deconstrucción de tradiciones metodológicas arraigadas en las investigaciones inicialmente en disciplinas sociales y más adelante en las educativas); por otra, ensayando formas de categorizar y organizar el corpus de trabajos recuperados, visibilizando áreas temáticas de la producción

pedagógica, sus implicaciones y consecuencias, algunos usos de esta analítica en los trabajos en las publicaciones que en Latinoamérica se han difundido.

El argumento consiste en que la heterogeneidad de usos y apropiaciones es una característica presente en cualquier analítica, pero en la laclauiana no es solamente eso, sino además algo que se busca; en otras palabras, no se trata de aplicar una teoría, sino ir más allá de una relación de exterioridad entre dos entidades independientes, pre-existentes: el referente teórico como una complejidad trascendental y el referente empírico, como un accidente fáctico y existencial, sino de conseguir una relación de interioridad, de co-constitución entre dos series discursivas cuya complejidad y profundidad es elaborada y desplegada en la investigación y se detona por una falta de conocimiento, una inquietud, una pregunta. No es “aplicación de un marco teórico” ni una “metodología que se repite”, como indicaba Laclau a sus estudiantes en 1991. El espacio de una intertextualidad que se expande no tiene límites, dado que ninguna nueva secuencia discursiva puede dejar de iluminar nuevos aspectos de los discursos previos. *An intellectual life progresses on the basis of constantly expanding the horizon of intertextuality.*

De esta manera, como señalé en la introducción de este libro, la producción de conocimientos se piensa en la imbricación de tres ámbitos o registros. El primero, relativo a la pregunta está, sin duda, cargado de subjetividad social (individual y colectiva): el conocimiento previo que permite preguntarse por algo (Heidegger, [1927]1989), la pasión que mueve al investigador a una empresa a la cual dedicará energía, tiempo y otros recursos valiosos. El segundo registro, el referente o pedazo de realidad sobre el cual se invertirá el esfuerzo cognitivo, involucra conocimiento previamente producido sobre el cual se emplaza la posibilidad de generar nuevo conocimiento, así como su categorización y documentación cuidadosos. El tercer registro, los recursos de intelección, lo teórico involucra con mayor o menor visibilidad sus dimensiones ontológica, epistemológica, categorial y lógica. Y esto es una estrategia de orden epistémico-procedimental, lo que comúnmente se entiende como “metodología” por lo cual, la idea generalizada de que la analítica laclauiana “carece” de metodología, solamente podría aceptarse si por “metodología” imaginamos la prescripción de una serie de pasos que se reproducen, se aplican de igual manera a diferentes referentes empíricos o “casos”. Laclau calificaba lo anterior como algo aburrido y repetitivo. La metodología entendida como “aplicación” conduciría a que *“the theoretical chapters of all the theses could be the same and the only difference would be given by the*

cases to which they applied – the application becoming an exceedingly mechanical and boring exercise.”¹

Este capítulo se organiza en los siguientes apartados: el primero recupera, amplía y profundiza las huellas del pensamiento de Laclau en el terreno educativo, algunos datos mencionados ya en el capítulo anterior: en la docencia en posgrados (en teoría política, social y posteriormente en educación), en la formación de cuadros, en las inscripciones de algunos pedagogos en esta analítica. El segundo aborda algunas implicaciones teóricas del legado de Laclau en la pedagogía como ámbito de conocimiento, especialmente en dos planos: el inseparable vínculo entre lo político y lo pedagógico, el descentramiento del sujeto y su formación y lo que esto conlleva en la propia noción de lo educativo. El tercer apartado analiza las apropiaciones de la perspectiva laclauiana en la investigación sobre lo educativo, aportando una aproximación cuantitativa apoyada en la base de datos ya mencionada con la intención de ofrecer una imagen congelada, un mapa del territorio seleccionado.

“Se hace camino al andar” afirmaba una sentencia popular inmortalizada en una canción de Serrat muy conocida, que viene al caso en este trayecto de apropiaciones y usos del APD en el ámbito educativo, en esta ocasión narrados desde la percepción de una heredera.

2. INSCRIPCIONES DEL APD EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES SOCIALES, EN LA PEDAGOGÍA Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LO EDUCATIVO

La contribución del pensamiento de Ernesto Laclau al campo pedagógico y al de la educación se puede observar en diversos ámbitos de acción, espacios geopolíticos apropiaciones disciplinarias y temas. Destacaré algunos de ellos.

En el caso de la formación de investigadores de lo social, los posicionamientos críticos de los esencialismos y fundacionalismos, el entramado conceptual, las lógicas de intelección y demás recursos heurísticos elaborados por Laclau, han dejado huella en el programa de posgrado en *Ideology and discourse analysis*, de Essex, en numerosos estudiantes que han llegado a ser sus colaboradores y han generado

¹ *As can be seen, the expanding space of an intertextuality has no possible limits, given that no new discursive sequence can fail to illuminate new aspects of the previous discourses. An intellectual life progresses on the basis of constantly expanding the horizon of intertextuality. As far as the IDA theses are concerned, some “family resemblances” between them will certainly exist, given that there are some theoretical references likely to be present in the work of all students, but as far as the other components of the space of intertextuality will be different in each case, each theoretical framework will constitute an exclusive intellectual universe (Laclau 1991).*

sus propias líneas de investigación y programas de formación.² Laclau formó en Essex estudiantes de todas partes del mundo que a su vez han publicado numerosos escritos exegeticos, críticos, algunos que amplían las áreas de inscripción de su propuesta, otros que se circunscriben a los debates ya clásicos de esta perspectiva: Panizza, Burity, Dyrberg, Bastow, Smith, A. M. Buenfil, Al-Shamlan, Norval, Howarth, Torfing, Glynos, Stavrakakis, Staheli, Aibar, Barros, Southwell, Castagnola, Groppo, Marchart, Ho, Sik-Yin y varios asiáticos, cuyas investigaciones se enfocaron a una gran variedad de temas sociales no específicamente educativos: sistemas políticos (regímenes militares, populismos) revoluciones históricas (Revolución Francesa, Revolución Mexicana), movimientos sociales históricos y contemporáneos desde homosexualidad y racismo hasta feminismo, y ambientalismo; otros más de profundización teórica: hegemonía, constitución de sujetos, concepción de la historia, posmodernidad, postestructuralismo, postmarxismo, las relaciones entre universalismo y particularismo, la dimensión retórico-figural de la política, la distinción entre lo político y la política, la diferencia ontológica, entre muchos otros. A continuación, mencionaré algunas investigaciones hechas en Gran Bretaña durante los primeros quince años (1980-1995) del programa IDA que, desde esta perspectiva de análisis político de discurso, se ocuparon de movimientos sociales en América Latina:

En 1980, un trabajo pionero es el de Ricardo Israel Zipper, quien examina La Unidad Popular de Allende en Chile durante 1970-1973. En 1984, Francisco Panizza defiende su tesis que concierne a los límites del consenso: Problemas de la democracia en un país periférico, Uruguay, y otro más, Winston Moore trabaja Sobre el nacionalismo revolucionario y la restauración de la hegemonía del criollo: asistencialismo, descapitalización e identidad en Bolivia.

Inmediatamente después concluyen dos trabajos que abordan temas de política estatal y partidista en Brasil: el de Ruthy Nadia Laniado sobre la formación del autoritarismo estatal brasileño en relación con la sociedad local: El caso de Bahía, 1960-1974, tesis defendida en 1985 y la de Céli Regina Pinto, que aborda el discurso revolucionario en el Partido Republicano del Rio Grande del Sur, concluida en 1986.

Sigue el interés sobre temas de carácter nacional con la investigación de Rosa Nidia Buenfil Burgos, concluida en 1990, interesada por asuntos de política, hegemonía y persuasión y centrada en las políticas públicas de educación y el discurso revolucionario mexicano durante la Segunda Guerra Mundial; y la tesis que Luis Dávila defiende

2 Fuera de Essex ha dictado seminarios en Estados Unidos, Dinamarca, Argentina, Brasil, México, Alemania, Francia, Grecia, por mencionar algunos.

en 1994, y que analiza la formación de identidades políticas, concentrándose en el discurso nacionalista venezolano entre 1920 y 1945.

También en 1994, concluye la investigación sobre la religión radical y la constitución de nuevos actores políticos en Brasil durante los años ochenta, cuyo autor fue Joanildo Burity. Sobre el discurso del régimen militar argentino 1976-1983, con el eje narrativa del orden, se encuentra el estudio de Lilian Zac concluida en 1995,

Sobre movimientos sociales en otros países del llamado Tercer Mundo (no latinoamericano), hay también dos investigaciones concluidas en 1993, dentro de esta línea: la de Dimitris Zeginis, sobre el nacionalismo y la realidad del Estado Nación en Grecia, y la de Aleta Norval concerniente a la emergencia, lógica y crisis del Apartheid sudafricano. En 1994, Asad Al-Shamlan concluye su investigación sobre cómo la Sociedad de los Hermanos Musulmanos en Egipto bajo el liderazgo de Hasan Al-Banna's entre 1928-1949 logra hegemonizar a través del islamismo. Y en 1995, B. A. Sayid, defiende otra tesis que analiza el islamismo como un miedo fundamental del eurocentrismo. Otra investigación sobre el periodo de dominio de Apartheid en Sudáfrica es la de David Howarth, quien defiende su tesis en 1995, sobre Black Consciousness, enfatizando la resistencia y la formación identitaria.

Asimismo, en esos quince años iniciales, se produjeron trabajos que analizaban discursos en contextos de países industrializados. En el eje de la identidad y la otredad en el discurso sobre raza, nación y sexualidad de la nueva derecha británica se concentra la investigación de Anna-Marie Smith, concluido en 1992.

El trabajo de Steven Bastow (1993), se concentra en el análisis del neo-socialismo de Marcel Déat, como una lógica colaboracionista que se acerca gradualmente al nacionalismo fascista. Toby Smith, en 1994, defiende su disertación sobre el mito social hegemónico del consumismo verde fincado en "los jinetes del apocalipsis" (*The Goats of Apocalypse*). En 1997, Ho Sik Yin presenta su investigación sobre la politización de la identidad: discriminación de la homosexualidad y la emergencia de la identidad gay en Hong Kong.

Por último, cabe destacar la producción de trabajos que durante esa primera época desarrollaron temáticas de orden estrictamente conceptual: Torben Bech Dyrberg completó su investigación sobre el poder y el sujeto; Jeremy Valentine concluyó en 1994 su investigación sobre el Leviatan y la economía política de la escritura; Grigoris Ananiadis (1995) exploró el racionalismo y el historicismo en la vertiente Austro- Marxista. Ese mismo año Jacob Torfing defendió su disertación sobre la política y la regulación en el Estado Benefactor moderno.

La producción de investigaciones dirigidas por Laclau en la Universidad de Essex y otras universidades en el continente americano, en Europa y otras latitudes, se suplementa con los trabajos que esta primera generación de graduados con él comienza a dirigir en diversos países, entre los que destacan Dinamarca, México, Argentina, Grecia.

Sin embargo, en este libro solo me concentro en América Latina por lo cual, la caracterización de la primera época de graduados en la universidad de Essex tiene la función de contextualizar las condiciones en que se disemina la analítica de Laclau en el ámbito educativo, en este caso, en la formación de investigadores sociales. Esta diseminación de su pensamiento a partir de las primeras investigaciones tomó la forma de una iteración (Derrida, 1987) en el sentido de una alteración en la repetición. Hay una especie de “sello de la casa”, semejanzas de familia en cada articulación teórica en la que los énfasis del postestructuralismo se juegan y combinan caleidoscópicamente en imágenes analíticas que desbordan estos límites cuando se activan estrategias narrativas, retóricas, genealógicas, deconstructivas, semiológicas en las interpretaciones de experiencias políticas situadas. También se observa una diseminación del APD, en el cual éste opera como la unidad sustentadora que subyace a la proliferación de investigaciones y seminarios, así como la diversificación temática en su *uso* (no aplicación) y cómo se distribuyó en la práctica educativa de la formación. Reconocerse como alguien que recupera esta analítica es también un acto de reunificación imaginaria. De manera crucial, ese reconocimiento ofrece una forma de imponer una coherencia imaginaria a la experiencia de dispersión y fragmentación, que es la historia de cualquier teoría que se actualiza en una investigación, brinda una segunda visión de la identidad cultural, relacionada con la anterior, aunque diferente. Al igual que los muchos puntos de similitud, en las múltiples investigaciones que manifiestamente se adhieren al APD, también hay puntos críticos de diferencia profunda y significativa que constituyen “eso que realmente somos”; o más bien “en lo que nos hemos convertido”, puesto que la historia ha intervenido en nosotros. Esta experiencia de una especie de identidad de la Escuela de Essex involucra reconocer las diferencias, las rupturas y discontinuidades que constituyen precisamente la “singularidad”

Otro plano de lo educativo que habla de la presencia del pensamiento de Ernesto Laclau es su intervención como intelectual de izquierda, y aquí traigo a colación el sentido gramsciano: el intelectual es un educador por excelencia. La obra de Laclau ha sido recuperada para entender diversos movimientos sociales que van desde las luchas antirracistas (Gran Bretaña, Sudáfrica), anticoloniales (India) anticapitalistas (El Salvador, Nicaragua), los movimientos ecologistas,

estudios de género y preferencias sexuales, movimientos de organización política del siglo XXI, como Podemos (España), Zyriza (de Grecia), y desde luego, en su natal Argentina, con los regímenes de los Kirschner, sin olvidar su interlocución a veces directa y a veces indirecta con los populismos latinoamericanos (Evo Morales, Hugo Chávez, entre otros).

Su interlocución con intelectuales del ámbito de la filosofía política y las izquierdas de su época, lo ha hecho ser reconocido como uno de los 50 pensadores clave del siglo XX (Lechte, 1996) y merecedor de media docena doctorados Honoris Causa.

En términos geopolíticos, aunque las preocupaciones centrales de Laclau se ubicaron en Europa y América Latina, más específicamente en Venezuela, Bolivia y en forma casi exclusiva en Argentina los últimos quince años, su obra ha sido traducida del inglés al español, al francés, alemán, griego, japonés, turco, chino, “más de 30 lenguas” a decir de Robin Blackburn (*The Guardian*, 23/may/2014) y el impacto de esta sea directamente política o académica puede rastrearse en todos los continentes.

Laclau siempre sostuvo que él no se ocupaba de lo educativo.³ Contrario a su posición declarada, invariablemente estuvo dispuesto a la interlocución con pedagogos y educadores dictando conferencias, seminarios, participando en publicaciones del ámbito educativo como la de *Ideología y Postmarxismo* publicada en *Anales de la educación común* en agosto de 2006, y tuvo profundos efectos formativos en generaciones de pedagogos e investigadores de la educación (comentadas en el capítulo 1).

Más allá de que él no haya escrito sobre pedagogía o no le interesara la educación como tema para teorizar, es evidente que sí se ocupó de la educación, como ya mencioné, al ser un referente en las generaciones de estudiantes de posgrado en su programa en la Universidad de Essex, dejando huella en numerosos investigadores que después fueron sus colaboradores (como Panizza, Norval y muchos otros), críticos (como Ardití, Sayid, Marchart) con sus propias líneas de investigación y programas de formación. Los seminarios que él dictó en Europa, el continente americano, países africanos y asiáticos, la formación de estudiantes de todas partes del mundo han diseminado su pensamiento en forma masiva y heterogénea, ya que estos a su vez han publicado numerosos escritos exegéticos, críticos, algunos que amplían las áreas de inscripción de su propuesta, otros que se

3 Esto lo expresó literalmente en una entrevista a Alicia de Alba y Bertha Orozco (en Buenfil, Coord. 1998)

circunscriben a los debates ya clásicos de esta perspectiva, profundizando la argumentación y ampliando los tópicos de la discusión.

3. IMPACTO EN LA PEDAGOGÍA DESDE LA DOCENCIA EN LOS POSGRADOS LATINOAMERICANOS

En el caso de su impacto en la pedagogía la influencia de su obra concierne a las profundas marcas que ha imprimido en el pensamiento pedagógico y educativo, a pesar de la distancia que el manifestó frecuentemente en este sentido. Tal huella puede verificarse al menos en dos planos: el político y el académico, y en diversos registros teóricos: el ontológico, el epistemológico, el categorial e incluso, aunque en menor medida, el práctico. En diversos países como México y Argentina, Turquía y Sudáfrica, Australia y Noruega, así como algunos asiáticos, y más recientemente en Brasil y Colombia, Egipto, y Dinamarca (entre los que yo he tenido noticia) la obra de Laclau ha impactado en los estudios sobre educación a partir de seminarios y conferencias.

El pensamiento de Laclau ha despertado curiosidad e interés en el ámbito educativo y se han realizado cursos, seminarios y talleres de posgrado en México desde 1991, y Argentina, a partir de 1992, de manera sostenida en algunos casos con seminarios vertebrales en un posgrado.

Desde 1991, se destaca en este plano de diseminación, lo siguiente: *Seminario Análisis Político del Discurso Educativo y Constitución de Sujetos*, auspiciado por el proyecto APPEAL, que coordinaba en México Marcela Gómez Sollano y en Argentina Adriana Puiggrós. Talleres semejantes se desarrollaron en APPEAL Argentina durante 1992 y años subsiguientes. En 1994, otro curso parecido fue el *Seminario Análisis Político del Discurso* en el Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM (actualmente IISUE, auspiciado por el Proyecto *Curriculum y Siglo XXI* que coordinaba Alicia de Alba, ambos en la UNAM.

En 1992, el *Seminario Análisis Político del Discurso. Una forma de abordaje de la Historia de la Educación en América Latina*, en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En 1993, el *Seminario Análisis Político del Discurso Educativo*, para la Maestría, de la Universidad Pedagógica Veracruzana, Xalapa Veracruz, en México. Este seminario se ha reeditado desde esa fecha hasta la actualidad incluyendo un seminario internacional en 2001 en el cual fue invitado el propio Ernesto Laclau (se abundará sobre el particular en la dimensión cuantitativa de este capítulo y en el próximo también).

En 1994, tuvo lugar el *Seminario Análisis de Discurso como Herramienta para el Análisis de Procesos Sociales*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Entre Ríos, así como el Seminario

Intensivo *Análisis Político del Discurso Educativo en la Historia: Relato de una Experiencia* en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, así como el seminario de posgrado *Análisis Político del Discurso Educativo* en la Universidad Veracruzana de México.

En 1998, se desarrollaron seminarios parecidos: *Análisis de discurso y educación* en el Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, y *Análisis político del discurso educativo* en el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Comahue.

En 2000, el Curso de Doctorado en Ciencias de la Educación, *Análisis del Discurso Educativo*, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán, y de nuevo en el doctorado de la UBA, el Seminario *Análisis del Discurso y Educación*, nivel Doctorado, en Facultad de Filosofía y Letras.

En 2006, se realizó el *Seminario-taller de Posgrado sobre Análisis Político del Discurso e Investigación*, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

En 2010, se llevó a cabo el *Seminario de Posgrado Introducción al Análisis Político de Discurso Educativo* en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en Argentina. Asimismo, tuvo lugar el *Seminario de Doctorado: Análisis Político de Discurso en la investigación Social* en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Argentina.

A partir de 2012, se imparte el *Seminario Permanente de Análisis Político de Discurso y Educación* en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

En 2013 se impartió el *Seminario de investigación introductorio al Análisis Político de Discurso*, para estudiantes de Posgrado en Ciencias Sociales. Colombia, Universidad de Antioquia.

En 2015, se dictó el *Seminario de Investigación Introductorio al Análisis Político de Discurso*. Universidad Nacional de la Plata. Asimismo, entre septiembre de 2015 y marzo de 2016 se impartió el *Seminario virtual Análisis político de discurso, horizonte teórico*, en el marco del Programa Académico 2015 del Espacio de Formación Virtual de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales. México – Argentina (clave 1519).

En 2017, se impartió el *Seminario de Investigación Introductorio al Análisis político de discurso*, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

En México no solo en la UNAM y el Cinvestav se desarrollan seminarios de sus respectivos posgrados y de los programas interinstitucionales, sino también en universidades de los estados, por ejemplo en Universidad Pedagógica Veracruzana (en adelante UPV) desde 1993,

hasta la fecha el seminario *Análisis Político del Discurso Educativo* ha sido eje vertebral de la formación de maestría en educación (se abundará sobre esto); en Jalisco (1991), en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, en el Estado de México (1996), en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, en Puebla (1997), en la Universidad Iberoamericana, entre otros.

Los seminarios y talleres registrados en los párrafos anteriores, desde luego no agotan todos los espacios curriculares en los que esta perspectiva ha formado parte de los programas formales de posgrado. Muchos de ellos han sido impartidos por quienes, en otro momento, fueron discípulos de Laclau en Essex, por ejemplo, Buenfil, Barros y Southwell, y además han sido impulsados por proyectos de colaboradores, interlocutores y académicos interpelados por esta perspectiva: Puiggrós, Gómez Sollano, de Alba y González Gaudiano, entre otros.

En este plano de los posgrados en educación y pedagogía, la diseminación con sus virtudes (interpelación formal, organizada, etc.) y sus desventajas (traducción, simplificación, etc.) activó estrategias de la proliferación de investigaciones en las cuales la analítica de Laclau se itera interminablemente, más allá de que el autor lo hubiese anticipado.

4. APROPIACIONES E IMPLICACIONES TEÓRICAS DEL LEGADO DE LACLAU EN LA EDUCACIÓN

La obra de Ernesto Laclau ha dejado huella no solo en la formación de estudiantes de posgrado y en el impacto político y académico, es fundamental señalar que, contradiciendo sus declaraciones, en su pensamiento se encuentran importantes contribuciones para pensar la educación, y mencionaré solamente tres de las cuales se desprenden muchas más. La primera, a partir de su problematización de la noción gramsciana de hegemonía (recuérdese que para Gramsci toda práctica política era una práctica educativa), se puede articular y reactivar toda la veta postmarxista de Laclau en la dimensión educativa de la acción política. La segunda, sus aportaciones para entender la constitución de los sujetos impregnadas de lógicas psicoanalíticas de la identificación y *sujeto de la falta*, pueden ser reactivadas en el ámbito de la formación de los sujetos. Y la tercera, de manera relevante, poniendo el énfasis en el papel de las prácticas discursivas y todas las modalidades de la significatividad en la acción educativa, entre lo más destacado.

4.1. DERIVACIONES DE LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA NOCIÓN GRAMSCIANA DE HEGEMONÍA

Para abordar la primera aportación anunciada, es conveniente recordar una vez más que Laclau desplegó en forma sistemática y profunda, consistente y recurrente una práctica teórica de lectura “sintomática”, diría Althusser (1969); que ofrece una enseñanza a los pedagogos: leer el texto desde lo que el autor se pregunta y desde lo que el lector interroga, leer algo más de lo que las palabras escritas dicen literalmente, leerlo en su contexto intelectual (con autores que tiene interlocución y debate) y también desde lo que quien lo lee se está preguntando. Es una lectura que problematiza, que pone en suspenso, que no se contenta con hacer la exégesis del escrito, sino que escudriña sus silencios y grietas, sus intersticios frente a lo que el autor se propone realizar. Incluso quien lee se posiciona frente aquello que el propio autor no responde, critica, desprecia e invisibiliza.

Tal es el caso de lo educativo en Laclau, quien tenía ante sí la herencia gramsciana en la que se manifestaba con claridad que toda acción política es al mismo tiempo educativa; que son codependientes, que no son separables y que solo las distinguimos con fines analíticos. Si bien Laclau deconstruye la noción de hegemonía en Gramsci (1996-2001) y hace un excelente trabajo al mostrar los deslices esencialistas y estapistas, la centralidad clasista y específicamente de la clase obrera en la formación del sujeto político (Buenfil 1983 / 1992), simultáneamente invisibiliza la dimensión educativa que descoloca las nociones canónicas de educación al activar esta lectura problematizadora de la noción gramsciana de hegemonía. La propuesta de Laclau parte de una deconstrucción de la teoría de la hegemonía en Gramsci, conservando ciertos principios, rechazando otros y reactivando otros más desde articulaciones teóricas poderosas y complejas apoyadas en aportaciones diversas (precisadas con anterioridad), entretejidas todas en torno al movimiento intelectual de creciente debilitamiento de los grandes relatos de la Ilustración, y el reconocimiento de la historicidad, así como el carácter discursivo de toda fundamentación de lo social. De manera parecida a como la pretendida esencia del discurso se evapora en la contextualidad del sentido, es posible debilitar las sucesivas “esencias” de la educación en la contextualidad de las prácticas educativas y consecuentemente, de lo que puede entenderse como lo educativo en su constitutiva dimensión simbólica o discursiva.

Erosionar las esencias sedimentadas de la educación (en lo escolar, en los contenidos, etc.) no conduce a proponer que todo es educación o que cualquier acción formadora vale igual o “da lo mismo”. Al contrario, este ejercicio debilitador apunta, por una parte, hacia la contextualización constitutiva de cualquier enunciado del sentido

de la educación. Por otra parte, dirige nuestra atención a distinguir el carácter político de cualquier acto educativo en cuanto formador de subjetividades, en su sentido “reproductor” y también en su sentido “transgresor” en la medida en que, en cualquiera de los dos casos, se trata de una práctica en la cual el individuo o persona en proceso de subjetivación incluye y excluye imágenes identitarias, acepta algunas y rechaza otras. La complejidad de este proceso, ya sea en el plano de lo individual como en el de lo colectivo, requiere de una elaboración con cierta profundidad, que será el objeto de la siguiente aportación de Laclau a lo pedagógico, que a continuación se aborda.

4.2. DERIVACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS (MARCAS DEL PSICOANÁLISIS)

La segunda aportación que he anticipado concierne al tema del sujeto, cómo se forma la identidad, las identificaciones y subjetivación en Laclau. Cabe adelantar tres aspectos: primero, que la noción, sus lógicas y posicionamientos se van transformando en la propia perspectiva de Laclau. Segundo, que la crítica al marxismo ortodoxo y la introducción crítica de la dimensión teórica (no la clínica) del psicoanálisis ha proporcionado un fértil arsenal para la proliferación de investigaciones, estudios y ensayos. Y tercero, que la articulación del psicoanálisis en el estudio de la subjetivación ha sido fuente de diversas investigaciones y ensayos del campo educativo, como se verá más adelante en la tercera parte de este capítulo 2. Esta aportación puede estudiarse en diversas fases de la trayectoria intelectual de Laclau. Una primera fase corresponde a la deconstrucción del marxismo y la asunción de las *posiciones de sujeto* como recurso para entender la multiplicidad, inconsistencia, y la dimensión procesual de la formación del sujeto. El tema nodal discutido en esta deconstrucción es el relativo a la propuesta gramsciana, especialmente la relación contingente del sujeto con sus condiciones objetivas, relación que tiene dos consecuencias: la subjetividad no se completa en la necesidad y las intervenciones contingentes del agente, estas solo determinan parcialmente la objetividad estructural temporal del bloque histórico; así, el sujeto se constituye en su acción contingente; esta es la primacía de lo político sobre lo económico y de la ideología sobre la institución. El sujeto no puede constituirse en el ámbito de la pura particularidad, pero tampoco en el de una clase universal. La subjetividad del agente es penetrada por la misma precariedad y falta de sutura que hay en cualquier otro punto de la totalidad discursiva del cual forma parte (Laclau y Mouffe, 1987: 140); debido a la necesidad de plenitud (identidad) y su imposibilidad, el deseo de completud se difiere permanentemente y la regularidad en la dispersión aparece como la

condición para el sujeto. Una segunda fase o momento corresponde al paso de la noción de *posiciones de sujeto* a la de *sujeto de la falta*. Este tiene lugar desde la primera recepción del trabajo de Laclau y Mouffe en países europeos y de habla inglesa, tales como el Reino Unido, Estados Unidos de América, Canadá y Australia, hasta los intercambios iniciales con Žižek y la Escuela Eslovena.⁴ La crisis del universalismo no descarta su existencia simplemente, sino que da evidencia de la visibilidad de su vacío (*la presencia de su ausencia*); es parte de la crisis del esencialismo o fundacionalismo, de la creciente claridad sobre los “fundamentos” contingentes a partir de los cuales se fabrica cualquier esencia y el proceso de su constitución (también conocido como constructivismo radical).

El concepto de identificación alcanza una centralidad teórica en este punto, con la aserción explícita del vacío en la raíz de cualquier identidad (Laclau, Ed. 1994c: 3), ya que ofrece respuestas alternativas a las preguntas ¿Qué articula las posiciones de sujeto? ¿Por qué el sujeto realiza actos de identificación? El carácter constitutivo de la negatividad es claramente incompatible con una visión positiva y objetiva de lo social por diversas causas: el antagonismo amenaza mi identidad y muestra mi contingencia; los resultados de la lucha no pueden predeterminarse; la contingencia de las identidades antagónicas es también radical, y las condiciones de existencia de las fuerzas antagónicas son también contingentes. En la problematización del sujeto, se hacen presentes tres tensiones: la tensión entre libertad (como indeterminación)⁵ e identidad; la contraposición entre lo subjetivo (libertad e indeterminación) y lo objetivo (alienación, heteronomía y determinabilidad); y la tensión entre organización y su falta.

El punto decisivo es que esta nada, este vacío, esta falta de fundamento del sujeto –opuesta a organización, no es la nada de una imposibilidad lógica que colapsaría en lo no existente. Se trata de una nada *real*, un espacio vacío que la organización vendría a “llenar” (Laclau y Zac, 2002).⁶ La libertad es entonces solo capaz de realizarse a través

4 Especialmente el encuentro que tuvo lugar en la University of Essex (enero de 1989), con la participación de R. Gasche (UNY en Buffalo). G. Bowman (Kent), C. Hilb (Buenos Aires), Szankay (Bremen, Germany) y académicos de Ljubljana y del Programa Ideology and Discourse Analysis (Essex). Como resultado de este congreso, se publicó *The making of political identities* en 1994.

5 Todo contenido determinado es objetivo (es decir, resultado de una relación de poder) y heterónimo (i.e., externo).

6 Está claro que en psicoanálisis no es posible “llenar” la falta, ésta es constitutiva, solo puede bordearse y su representación es siempre inadecuada y fracasa. De todas formas, se usa el término con las comillas que aparecen en las citas textuales de las fuentes.

de actos de identificación con algo que es su opuesto (falta y llenado de la falta). La estructura del proceso de identificación preserva, sin reemplazarla, la falta constitutiva en el sujeto, y su representación tiene lugar a través de la subversión de la superficie de identificación constituyendo al objeto de identificación como un objeto escindido. También se preserva el carácter alienante del acto de identificación, pues no se plantea como una dualidad entre sujeto/objeto. Vale la pena aclarar que este “objeto” consiste en una objetivación socialmente construida, resultante de una relación de poder, no es una pura empiricidad prediscursiva, pero dado su carácter externo y sedimentado, opera como una objetividad independiente. De lo anterior, se desprenden cinco consecuencias:

1. Si lo objetivo “llena” mi falta originaria, este llenado solo puede tener lugar en la medida en que en tanto que objetivo es exterior a mí. Mediante este “llenado de mi falta” lo objetivo no pierde su externalidad, no se absorbe en una identidad que ya *era mía*. Por el contrario, su carácter ajeno es precisamente lo que permite su función de llenado. Este llenado “mágico” puede operar porque el sujeto es originariamente una falta inerradicable y cualquier identificación tendrá que representar también a la falta misma. Esto solo puede hacerse mediante la reproducción del carácter externo de aquello con lo cual el sujeto se identifica e involucra una inconmensurabilidad frente a sí mismo. Por esto la aceptación de la Ley –es decir, el principio de autoridad que se opone a la “nada”– es porque es la Ley no porque sea racional, de otra manera la Ley sería la prolongación del sujeto y no cumpliría su función de “llenado” y esta no puede garantizarse *a priori* por ningún tribunal de la razón.
2. Para la función de llenado, se requiere un lugar vacío indiferente al contenido del llenado, no obstante que esta función se encarnará en contenidos concretos. Esta no correspondencia es la escisión constitutiva de toda representación, imposibilita la reabsorción de lo indeterminado en la determinación, y permite la tensión entre la organización y la “nada”.
3. Esta inconmensurabilidad constitutiva significa que ningún contenido concreto está predestinado a cumplir la función de llenado, y cualquier contenido que pueda contingentemente realizar la función de llenado será inadecuado para completarla, así el lugar del sujeto será perpetuado sobre la base de esta inadecuación. Por lo anterior, la identificación será incompleta y esto explica por qué la falta nunca se puede resolver; la identificación es siempre

inacabada y tendrá que recrearse en sucesivos actos de identificación.⁷ El yo (el *ego* en términos psicoanalíticos) desconoce y confunde la imposibilidad de completud: la ilusión de cierre es el yo.

4. La identificación involucra dos mecanismos: introyección y proyección, la doble incidencia de las identificaciones simbólica e imaginaria, internalización y alienación; sin embargo, ya que el orden simbólico (el Otro) es una estructura abierta e incompleta, esta identificación significa el fracaso de la constitución de cualquier identidad y marca la emergencia del sujeto de la falta a través de las fisuras de la cadena discursiva. El sujeto aparece y desaparece en los intersticios de la estructura.
5. El sujeto no es isomórfico con el significante que lo representa, de la misma manera en que no hay correspondencia entre el representante y los representados cuyos intereses no preexisten al acto mismo de representación. De forma semejante al carácter inadecuado de la función de llenado ya mencionado, el acto de representación nunca se completará (irrepresentabilidad e indecidibilidad son entonces condiciones para la emergencia del sujeto).⁸

La escisión entre ordenamiento y orden es constitutiva, de aquí que *el sujeto de la falta* y la identificación no puedan ser superados por una identidad plena, sea de carácter objetivista o trascendental.

Un tercer momento o fase de la elaboración de esta noción de sujeto en la trayectoria del pensamiento de Laclau corresponde al reconocimiento de la dislocación, la indecidibilidad y la emergencia del sujeto de la decisión. En sus *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo* (1990, versión en inglés) Laclau elabora con mayor detalle un énfasis conceptual diferente en torno al sujeto de la decisión (especialmente en el párrafo 13 y los siguientes) y despliega un acercamiento más avanzado sobre la forma en la que la negatividad (como está planteada en lo *Real* lacaniano, la falla en la estructura, la indecidibilidad, y la contingencia) trabaja en la constitución de la subjetividad.⁹ En una estructura indecidible, cualquier decisión que

7 Siguiendo a Freud, Lacan (1990) sostiene que el ego es un conjunto de identificaciones imaginarias sucesivas (históricas y contingentes).

8 El sujeto de la falta es una imposibilidad “activa o productiva” y no solo una imposibilidad, ya que constantemente subraya la incapacidad de constituir una identidad plena... que se convierte también en el momento del poder y la emergencia del sujeto –asimismo detona la acción (Laclau y Zac, 2002: 259-260).

9 No todo prospecto es una alternativa factible o una elección posible. Algunos están más allá del horizonte mismo de la viabilidad estructural. Posibilidades forcluidas (*inchoated* en el original) son aquellas cuya puesta en acto alguna vez se intentó, pero cuya existencia se canceló.

desarrolla una posibilidad entre muchas será contingente, es decir, exterior a la estructura que hace posible la decisión, sin embargo, no la determina. El agente de esta decisión no está separado de la estructura sino constituido en relación con ella. Este doble carácter, parcialmente interno a la estructura y aún así no determinado por ella, significa que los agentes transforman sus identidades poniendo en acto ciertas posibilidades estructurales y rechazando otras.

Una consecuencia crucial de esto es el creciente reconocimiento de *que la objetividad, en la medida en que es resultado de una decisión, es una relación de poder*. En esta lógica, la indecidibilidad no es correlativa a una falta de racionalidad, más bien significa que el grado de arbitrariedad en una decisión muestra que la racionalidad no agota la decisión, dado que hay una cantidad de vínculos motivacionales *razonables* y ninguno de ellos es una base apodíctica que haga a una preferible de otras decisiones.

El sujeto no es más que la distancia entre una estructura indecidible y la decisión; ontológicamente hablando, la decisión tiene el carácter de un fundamento que es tan primario como la estructura en la que se basa, ya que no está determinado por esta última; tomar una decisión solo puede significar que se reprimen otras alternativas posibles que no se realizan (Laclau, 1993a: 47).

La reactivación (Husserl, 1984) de formas sedimentadas muestra la contingencia de la exclusión mediante la que se instituyeron identidades, reinsertándolas en su sistema factual, histórico, o “real” de alternativas que fueron canceladas, revelando así el acto originario de violencia a través del cual tuvo lugar este acto instituyente. Su sedimentación y naturalización tiende a borrar las huellas de toda contingencia, violencia y exclusión, y a presentarse como objetividad positiva. La reactivación no es el regreso a los “orígenes”, sino el redescubrimiento del carácter contingente de la objetividad y los orígenes mismos, vía la emergencia de antagonismos.

Las formas sedimentadas de la “objetividad” hacen el campo de lo que llamamos “lo social”. El momento del antagonismo en el que la naturaleza indecidible de las alternativas y su resolución a través de relaciones de poder se hace completamente visible, constituye el campo de lo político (Laclau, 1993a: 51).

De esto Laclau deriva dos conclusiones: primera, que cualquier construcción política tiene lugar en el contexto de un rango de prácticas sedimentadas, pues una institución política total de lo social solo podría ser resultado de una voluntad absolutamente omnipotente, en cuyo caso la contingencia de lo que se había instituido desaparecería.

Segunda, la opacidad será siempre una dimensión inherente a las relaciones sociales, y la posibilidad de una sociedad reconciliada y transparente es un mito. Esto último no implica una posición pesimista porque las transformaciones ya no son vistas como el resultado necesario del autodesarrollo de una esencia (e.g., Razón, Ciencia, las Relaciones de Producción, el Mercado o cualquier otra cosa –mayúsculas intencionales), sino por el contrario, como efecto de luchas y decisiones en una estructura caracterizada por la indeterminación y la indecidibilidad, en la que se abren posibilidades para subjetividades emergentes.

Esta posición involucra tres asuntos. El primero es que el concepto de dislocación como posibilidad supone el vínculo entre lo indeterminado y la libertad, por una parte, la indeterminación es condición de la libertad –y por tanto de la subjetividad– y por la otra, cada contenido determinado (incluso el más formal en el sentido kantiano) es objetivo más que subjetivo, por tanto, debe ser heterónomo desde el punto de vista de la subjetividad (de aquí la correlación entre la ‘objetividad’ de lo social y la alienación en la identificación con el (incompleto e imperfecto) Otro. El segundo asunto concierne a la relación entre sujeto y estructura. Por una parte, el sujeto es un sujeto mítico, es decir, un espacio de representación, un principio de lectura. Considerando que la condición de emergencia de un mito es la dislocación estructural, la objetividad es un mito cristalizado. Por la otra, el sujeto es constitutivamente una metáfora, ya que la condición de la literalidad es el isomorfismo (que, como se vio anteriormente, no ocurre); sin embargo, el espacio mítico constituido por el sujeto (para afrontar el vacío expandido por la dislocación) no tiene la misma forma lógica que la estructura cuyo principio de lectura es el sujeto. El espacio mítico se presenta a sí mismo como la alternativa a la forma lógica del discurso estructural dominante, oponiéndose a “los efectos destructivos implícitos en la estructuralidad misma de la estructura”. El mito emerge como una metáfora en un terreno dominado por la relación entre ausencia (dislocación de la estructura) y presencia (identificación con una plenitud inalcanzable), que no es otra cosa que el sujeto. El tercero es que el sujeto se constituye y permanece en la tensión entre la alienación al mandato del Otro y la indeterminación y posibilidad abiertas por la dislocación.

La razón deja de ser un fundamento posible para la emancipación, y la pregunta es ¿Cómo se constituye el sujeto emancipatorio en la tensión irresoluble entre las formas simbólicas sedimentadas y su contingencia y dislocación estructural?

Una cuarta fase o momento de esta elaboración presenta lo colectivo en la subjetividad popular. Laclau siempre ha concebido al sujeto

en un sentido colectivo; no obstante, en *La razón populista* (2005) este ángulo está más elaborado. En su trabajo, la revisión de ideas y caracterización de las masas comienza con el paradigmático debate vinculando a la patología de las masas, y opera como una genealogía de la denigración, ya que la historia intelectual de las identidades colectivas ha estado vinculada recurrentemente dentro de los abordajes patológicos, particularmente criminológicos y psiquiátricos.¹⁰ Además de exhibir las sedimentaciones sucesivas de los nexos entre masa y delincuencia, patología, los mecanismos de su propagación y contagio, y las perspectivas interesadas en el liderazgo, Laclau plantea un argumento guía que impregnará la totalidad del libro: la renegociación conceptual progresiva entre la homogeneidad social (indiferenciación) y la heterogeneidad (diferenciación social) vista como una dualidad en algunas perspectivas ya reconstruidas en este capítulo.

Al elucidar el proceso de la formación identitaria colectiva, Laclau despliega diferentes lógicas y entramados conceptuales mediante los cuales reactiva las nociones corrientes de populismo. De acuerdo con esto, el populismo más que ser un movimiento social (ya que no muestra correspondencia con un sector popular), es una *lógica política*, un sistema de reglas que dibuja el horizonte dentro del cual algunos objetos son representables y otros excluidos (Laclau, 2005: 150). Dado que la construcción del pueblo como sujeto no expresa una unidad preestablecida de la colectividad, la heterogeneidad de las demandas inscritas en su discurso es irreductible, por tanto, el lenguaje de un discurso populista (sea de derecha o de izquierda) es impreciso y fluctuante. La tensión entre lógicas diferenciales y equivalenciales (las que resaltan el particularismo y las que lo debilitan y fortalecen el universalismo) es irresoluble y constitutiva de las superficies de inscripción de las demandas sociales. Las fronteras que dividen sus horizontes y las demandas sociales implícitas en cada caso fluctúan. A la frontera más estable corresponde la lógica del significante vacío, en tanto que la lógica del significante flotante corresponde a una frontera cuyos desplazamientos son continuos. La heterogeneidad es radical, constitutiva e incommensurable en relación con la exterioridad sistémica.¹¹ La heterogeneidad es radical al grado que las lógicas universalistas no pueden eliminar las equivalencias al construir una cadena

10 Esto se realiza en una revisión que incluye a Taine (1878/1986), Le Bon (1895/1995), Lombroso (1876), Tarde (1893/1986), McDougall (1893/1920) y finaliza con Freud (1923).

11 De esta manera Laclau se distancia de la dialéctica hegeliana en la que la negatividad se reabsorbe en una narrativa teleológica unificada y coherente.

equivalencia para oponerla al enemigo, solo pueden debilitar el particularismo de las demandas.

Laclau concuerda con la ‘representación simbólica’ propuesta por Pitkin (1967), en la que la representación opera como un medio para hacer homogéneo lo que es heterogéneo; sin embargo, difiere de la idea de que esta homogeneidad pueda alcanzarse, y especifica que es en el acto mismo de la representación en el que se produce la validez y las *razones* para identificarse con el representante (o con la condensación particular de demandas con las que ‘alguien habla en nombre de los representados’). En otras palabras, las *razones* también están trabajando en la representación; y los intereses y voluntad de los representados no existen previamente o más allá del acto mismo de la representación. Las nociones de imaginario político y del *lugar del poder como un espacio vacío*, propuestas por Lefort (1990), también habían sido elaboradas por Laclau (1985a y b) y Laclau y Mouffe (1985), sin embargo, con algunos matices teóricos. En Laclau, el espacio vacío se refiere a una plenitud ausente de la comunidad y no solo a una ausencia.

Las identidades colectivas (i.e., “el pueblo”) requieren, por una parte, del paso –mediante equivalencias– de demandas heterogéneas aisladas a un frente articulado, la construcción de fronteras políticas y la fuerza antagónica; por otra, de la investidura. Esta última se refiere a la dimensión afectiva mediante la cual se confiere al objeto una significación adicional, de este modo, el objeto particular opera como la encarnación de lo universal, convirtiéndose de esta manera en la personificación de una plenitud mítica. El objeto a ser investido puede ser contingente, sin embargo, ni es indiferente ni puede ser cambiado a voluntad.

Lejos de la idea de una progresión teórica, he intentado mostrar el complejo proceso por medio del cual esta noción ha llegado a ser lo que es hoy en la perspectiva de Laclau. Esta trayectoria ha mostrado marcas teóricas diferentes permeando los momentos que pueden ser agrupados en: uno que va de la deconstrucción del sujeto emancipatorio proletario del marxismo al reconocimiento de una variedad de posiciones de sujeto articuladas contingentemente; de ahí al *sujeto de la falta* (condición ontológica para la identificación y la articulación hegemónica); de ahí a la creciente centralidad de la dislocación y la indecidibilidad para entender al *sujeto de la decisión*, y más recientemente, la construcción de lo colectivo en la subjetividad popular (con un nuevo énfasis en las dimensiones afectiva y figural en la política y la identificación).

Con el recorrido sobre la noción de sujeto, he intentado visibilizar las bases teóricas sobre las que el tema del sujeto y su constitución

pueden activarse cuando pedagogos, investigadores y educadores abordamos lo educativo como el registro de observación de la formación de los sujetos (ciudadanos, mujeres, indígenas, niños, adultos, etc.), y la educación como la multiplicidad de prácticas significantes situadas mediante las cuales el sujeto se forma. En este sentido, la ampliación de la noción de educación y las unidades de análisis también se expande en formas insospechadas.

4.3. LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS, MODALIDADES DE LA SIGNIFICATIVIDAD Y ACCIÓN EDUCATIVA

Para abordar la tercera aportación, el papel de las prácticas discursivas y todas las modalidades de la significatividad en la acción educativa, debo insistir en que a Laclau no le interesó desentrañar cómo una consecuencia de la deconstrucción de la noción de hegemonía desde el plano de lo político implicaba también el reconocimiento de lo que se producía en el plano educativo. Lo educativo alude entonces a un registro, no a una región de hechos, instituciones, contenidos o estrategias de enseñanza. Conciérne a la formación del sujeto, a lo que está implicado en su constitución, a lo que permite distinguir aquello que marca un antes y un después, y en este sentido alude a su dimensión de acontecimiento.

Lo educativo como recurso de intelección permite iluminar aquellas dimensiones cognitivas, afectivas, políticas, y éticas, estéticas que se movilizan en la formación de la subjetividad (sea esta intencional o incidental, acorde o contraria a los valores predominantes en una comunidad, dentro o fuera de los espacios escolares), que han sido objeto de interés de los pedagogos y teóricos de la educación.

En el campo educativo, el APD ha asumido como propia la tarea de desedimentar los conceptos tradicionales de educación que la reducen a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito del sistema escolar, y la tarea de reactivar la multiplicidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás, independientemente de que se forman tanto para reproducirlo como para transgredirlo. Parece que el olvido ha reinado en el campo de la pedagogía, las ciencias de la educación y la investigación educativa.

A veces parecería que nadie recuerda que había educación y prácticas educativas diversas mucho antes de que las escuelas existieran, y que el advenimiento del sistema escolar no eliminó tales formas educativas. Ese olvido me hace recordar a aquellos que al no ver el oxígeno aseguran que no existe. Pareciera que no existieran escritos de autores

como el latinoamericano Aníbal Ponce¹² quien afirmaba que “En las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida” (Ponce, 1975: 11). Aportaciones de autores de la talla de John Dewey (1978), Antonio Gramsci (1985), Paulo Freire (1985), o los más actuales como Jaume Trilla (1985), Lave y Wenger (1991), parecen olvidados. Los aportes que desde otras disciplinas contribuyen al campo educativo, como Stuart Hall (2000), parecería que todos estos y más no hubiesen sido suficientemente explícitos al mostrar, mediante argumentos filosóficos, políticos, psicológicos, antropológicos, entre otros, que lo educativo es un registro analítico que permite hacer inteligibles las acciones formativas en cualquiera de sus circunstancias.

Las prácticas educativas carecen de una esencia en su tema, espacio y tiempo de ocurrencia, en lo que concierne a los agentes que intervienen, y los contenidos que movilizan. Investigaciones recientes sobre la educación desde la antropología, la pedagogía y otros abordajes han desplegado las diversas formas en las que los sujetos se forman en nuestras sociedades contemporáneas. Desde la perspectiva del APD, es posible mencionar algunas cuantas: Hernández Zamora, 1995; Ruiz Muñoz, 2005; Carbajal Romero, 2001; Padierna, 2008; López Cabello, 2013, Echavarría Canto, 2007 y 2012; García Contreras, 2014) entre otros, pero tal parece que ni los autores latinoamericanos, ni los anglosajones ni los europeos ya reconocidos, y tampoco los de investigaciones locales recientes han logrado hacer mella todavía en un campo en el que sigue siendo mayoría quienes reiteran hasta el cansancio que la educación ocurre en la escuela y solamente incluye los ideales de plenitud vigentes en un espacio y tiempo. Dicho de otra manera, persiste la noción de que los sujetos que no se forman de acuerdo con estos valores, contenidos, actitudes y sensibilidades, “no están educados”. Las implicaciones sociales de una visión de lo educativo tan limitada y excluyente no ha sido suficientemente examinada.

Sin menoscabo alguno de la centralidad que la escuela ha adquirido como agente educativo (que intenta enseñar contenidos socialmente legitimados, mediante métodos didácticamente autorizados, en ritmos y horarios pedagógicamente sancionados y persiguiendo objetivos socialmente aceptados), sigue siendo necesario reiterar que la educación en sus diversas figuras a lo largo de la historia, al menos ha mantenido el cometido de formar a los sujetos, las identidades

12 Recordar las páginas de *Educación y Lucha de Clases*, de A. Ponce (1898-1938) publicado por vez primera en 1934) en este espacio, no involucra soslayar sus anacronismos, etapismo ingenuo y demás, se le recuerda porque reconoce lo educativo en las organizaciones sociales que aún no contaban con los sistemas escolares.

sociales de cada época, y lo ha hecho, de acuerdo con los historiadores, a partir del despliegue de numerosos recursos:

- Formas de aprendizaje (asociación, memorización, repetición, reforzadores positivos y negativos, emulación, imaginación, experimentación, problematización entre muchas otras).
- Contenidos (religiosos, académicos, laborales, sociales, políticos, de la cultura cotidiana, de sobrevivencia, artísticos, emocionales, comunicacionales, etcétera).
- Dispositivos de enseñanza (acompañamiento, preceptoría individual o familiar, aprendizaje artesanal, tutoría, grupos de pares, escuelas de diversos niveles, *inter alia*).
- Estrategias (su diseño a cargo de las familias, de los gremios, del Estado, de los particulares, diseñadas como políticas institucionales, como políticas públicas, entre las más frecuentes) y
- Diversas agencias (la familia, las agrupaciones religiosas, la escuela, los sindicatos y partidos políticos, las organizaciones deportivas, los movimientos sociales, las instituciones laborales, entre otras).

Tampoco está de más apuntar que en adición a las formas, estrategias, contenidos, dispositivos y agencias que deliberadamente y *de facto* han sido promotoras de la formación de los sujetos, también suceden actos educativos *de facto*, pero que no han sido diseñados *ex profeso* para tal función, que permiten aprendizajes valiosos o no, que no habían sido planeados y mucho menos diseñados. Estos aprendizajes no previstos también intervienen en la formación de las identidades, y el hecho de desconocerlos o no estar de acuerdo con los valores y contenidos que vehiculiza tampoco elimina sus efectos en la construcción subjetiva.

Un último argumento de corte histórico es que la equivalencia entre educación y escuela se instituyó en un momento del proceso de desarrollo de la humanidad (la Ilustración), y es una equivalencia reduccionista, ya que básicamente reconoce ciertos contenidos, dispositivos y formas educativas: aquellas reticuladas por el sistema escolar; a la vez que excluye numerosas formas, contenidos, dispositivos, estrategias, y agencias cuya intervención en la formación de las identidades sociales es insoslayable. Si estamos de acuerdo en que tal equivalencia es un producto histórico, político y cultural, temporal y espacialmente situado, quizá nos sintamos más libres y más comprometidos a la vez, de ensayar otras equivalencias que pongan el acento en los procesos de formación y no excluyan tal magnitud de recursos

educativos en términos cualitativos y cuantitativos. Es entonces que podremos problematizar con mayor alcance la estrecha concepción de educación que aún predomina, desedimentándola y reactivándola de manera similar a lo que hemos realizado con las nociones de sujeto y de discurso.

Como puede observarse, en términos de las acciones educativas o dimensión óptica de lo educativo, también se expande el ángulo de la mirada, pues son diversos los espacios, las acciones, los valores y disposiciones, las sensibilidades y las fronteras en las cuales puede estudiarse lo educativo. Esta expansión, aunque en términos ontológicos está abierta y es indeterminada, se delimita en la contextualidad de su ocurrencia y quizá uno de los puntos clave para ubicarla radica en la posibilidad elusiva, pero epistémicamente exigida del acontecimiento, es decir, de ubicar la transformación subjetiva (lo que marca el antes y el después). Es crucial tener en cuenta que tal transformación no puede ser predicha ni garantizada, sino que puede ser reconocida *a posteriori*, a partir de indicios inicialmente aislados que en conjunto muestran la internalización de un llamado, una propuesta identitaria, incluso curricular o simplemente incidental, que ha dejado una huella en el sujeto individual o colectivo, en forma inmediata, mediata, en el corto o en el largo plazo.

Así, es posible por ejemplo, reconocer la huella de un aprendizaje colectivo cuando una agrupación transforma sus demandas, sus disposiciones, sus rutinas, sus disposiciones y sensibilidades (independientemente de si esto ocurrió inmediatamente después de una interpelación, o de si pasó un mes o años), y el análisis de esta práctica educativa involucra desde luego, rastrear la interpelación que dejó su marca en este “después”: su ocurrencia, situación, contexto, contenidos, espacio, tiempo, valores y disposiciones perseguidos, sensibilidades que se buscó formar, sujetos a los que convocó, entre otras cosas.

Este nivel de problematización desnaturaliza y reactiva supuestos ontológicos sedimentados e impacta las fronteras disciplinarias mismas tanto de la pedagogía como de las ciencias de la educación, ampliándose y complejizándose el referente de prácticas, agentes involucrados, objetivos, estrategias y espacios. Lo anterior exige activar la contextualidad en las valoraciones políticas, éticas, estéticas, epistémicas y ontológicas de lo que en cada situación se define como educativo o no, descentrando así las esencias y fundamentos por largo tiempo asumidos como universales y definitivos (por ejemplo, la ecuación que reduce lo educativo a la formación escolar, que solo es educativo lo que forma para ciertos valores o en ciertos conocimientos, lo que está intencionalmente diseñado para formar, etcétera).

Esta ampliación del referente involucra una complejización tanto del horizonte teórico, que requiere de la activación de recursos de intelección: precisar conceptos, lógicas y posicionamiento para su comprensión, como de la configuración metodológica para la investigación de lo educativo en su dimensión óptica. Desde el punto de vista de APPEAL puede entenderse así:

...estudiar las experiencias pedagógicas alternativas con las herramientas conceptuales construidas a lo largo del trabajo que en diferentes momentos hemos realizado en APPEAL (Gómez Sollano *et al.*, 2013: 33-65) y contrastarlas con el modelo hegemónico, se visibilizan sus grados de alternativa (Orozco, 2013: 555-580). Cuando lo hegemónico se contrasta con lo alternativo, la diferencia puede o no ser radical, aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula. Dicha distinción no es total ya que lo hegemónico como lo alternativo está incluido en la articulación de las distintas dimensiones de la realidad social. *Donde existe hegemonía, siempre existirá la posibilidad de alternativas.* Esta caja de herramientas y figuras de intelección que se nutren, en parte, del rico y complejo entramado conceptual de la analítica de discurso, nos permitió pensar la relación/diferencia entre hegemonía y alternativas, considerar las tensiones y articulaciones entre ellas, deliberar sobre los “grados” y “niveles” de lo alternativo (más cercano o antagónico a lo hegemónico) y agrupar las alternativas de acuerdo a las características que le son comunes, sin desconocer las particularidades que hay en ellas (Gómez Sollano, M. y M. Corenstein, Coords. 2013).

Con esta segunda sección del capítulo, he mostrado algunas de las implicaciones teóricas en la pedagogía a partir del pensamiento de Laclau. En primer término, profundicé en lo concerniente a lo que conlleva la deconstrucción del binomio gramsciano “política-educación” en términos conceptuales. Posteriormente, abordé dos derivaciones importantes del legado laclauiano: la primera concerniente a lo que se deriva de su propia elaboración del ensamblaje de lógicas, nociones y posicionamientos recuperados del psicoanálisis y puesto a operar en la formación de los sujetos, que a su vez opera como bisagra que permite entender lo educativo y sus modalidades ópticas; y la segunda derivación, relacionada con el papel de las prácticas discursivas y todas las modalidades de la significatividad en la acción educativa, como espacios de enorme significatividad política y que se constituyen como superficies de observación y unidades de análisis de la investigación educativa.

Ello sirve como una pista para entender que siempre estas contribuciones y su fertilidad (o no) son resultado de formas de apropiación que ocurren en tiempos y espacios específicos: investigaciones de posgrado en las universidades latinoamericanas (para efectos de

este libro) o en proyectos sancionados por terceros (fundación Kellog, Conacyt en México, Conicet en Argentina), o en estudios producto de decisiones personales o de redes académicas, como es el caso de grupos y redes nacionales, interinstitucionales e internacionales (ya mencionadas en el capítulo 1). Es entonces tiempo de ensayar el mapeo de las publicaciones rastreadas y a las que tuve acceso, a partir de diversos criterios de agrupación y caracterización.

5. INSCRIPCIONES DE LA PERSPECTIVA LACLAUNIANA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN. CARTOGRAFÍA Y ALGUNAS TENDENCIAS

En las secciones anteriores de este capítulo, se avanzaron algunas características del contexto político e intelectual en el que llega la obra de Laclau al ámbito educativo en América Latina a través de prácticas diversas de diseminación: seminarios, conferencias y demás que habilitaron posibilidades de apropiación y usos de este horizonte teórico en investigaciones educativas. Estas operaron también como tierra fértil para el cultivo de lecturas sintomáticas, profundizaciones, emergencia de líneas que en Laclau no fueron elaboradas, pero sí sugeridas, alimentadas y alentadas por su legado.

En esta tercera sección del capítulo 2, el ejercicio es distinto, ya que su emplazamiento de observación es más panorámico y pone el foco en los contornos y perfiles de un horizonte, mapea un terreno de publicaciones en educación que integran el legado de Laclau en sus recursos de intelección, territorio extenso e irremediamente cambiante y en expansión, imposible de ser apresado y representado totalmente. Puse el énfasis en algunos países por ser aquellos en los cuales la información fue más accesible y abundante: Argentina, México, Brasil. Uruguay y Colombia.

En esta tercera sección del capítulo 2, busco caracterizar cuantitativamente algunas de las tendencias teóricas y temáticas, que se vierten en publicaciones de diverso género de escritura, edición y publicación.

5.1. INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIONES EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Si bien no desconozco que el contexto intelectual de apropiación de la obra de Laclau fue mayoritariamente en el terreno de las ciencias políticas y sociales, tanto en Argentina, Brasil y México, para el interés de este capítulo, me corresponde reiterar cómo se inscribe la obra de Laclau en el ámbito educativo y pedagógico.

En los años 70, en nuestros países aún predominaban las teorías desarrollistas, de la dependencia, el conductismo y en muy escasas instituciones, una pedagogía marxista ortodoxa, y la teología de la liberación (Capítulo 1, Daniel Saur, 2018a y Alice Casimiro Lopes, 2015). La contigüidad de las facultades y colegios universitarios permitió cierta contaminación y circulación de autores, ideas y posicionamientos. Más temprano en algunos países como México (en los años 80) y más tarde en otros como Argentina (por la censura militar) y Brasil, como señalan en una entrevista De Mendonça, D. y A. C. Lopes. (2015) en su recuerdo del ingreso del postestructuralismo al ámbito educativo es en los años 90.

Como se precisó en el capítulo 1, la lectura de filósofos como Foucault, Derrida, Castoriadis y Lefort, y parte de las críticas al marxismo, así como del psicoanálisis sacudió algunos cimientos del marxismo ortodoxo, sus contribuciones permitieron combinaciones teóricas antes impensables y la formulación de nuevas preguntas; habilitaron condiciones intelectuales de posibilidad para las apropiaciones de las aportaciones de Laclau y Mouffe y ofrecieron alternativas intelectuales a encrucijadas en las cuales las respuestas ofrecidas por las perspectivas disponibles ya resultaban insuficientes. Esto, desde luego, no era generalizado en las facultades de filosofía, y menos en las de pedagogía: podría decirse que eran sectores minoritarios los que se posicionaban de esta manera.

En México, si bien desde inicios de los años 80 ya se leía a Laclau y a Mouffe (como se anotó en el capítulo previo) fue desde 1992, durante la investigación dirigida para la elaboración del primer Estado de conocimiento del COMIE en el Área Temática “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación” cuando ya se observan indicios incipientes de la inserción del horizonte teórico de Laclau en la investigación educativa (Quintanilla, Coord. 1995, p 262); en el segundo Estado de Conocimiento, el análisis de discurso comienza a tener visibilidad en metodologías, paradigmas y epistemologías, así como en debates y perspectivas (De Alba, A. Coord, 2003b, p. 273, 280-283). En el tercer Estado del Conocimiento, esta presencia ya no es solo de Laclau, sino además de una segunda generación (APD), observable en las profusas menciones tanto en publicaciones, eventos académicos y posgrados recopilados, como en las herramientas de selección usadas para interpretarlos (B. Orozco y C. Pontón, 2013).

Con la finalidad de desplegar algunas de las formas en que los académicos de la educación y la pedagogía nos hemos apropiado de la propuesta elaborada en la analítica laclauiana, se confeccionó una base de datos que permite visualizar ciertos comportamientos de las trayectorias diversas y a la vez con ciertas semejanzas de familia, de

una manera panorámica que permite ubicar espacios y ver algunos movimientos en el tiempo. Con el sustento que aporta esta herramienta cuantitativa, se presentarán algunas agrupaciones y categorizaciones del *corpus* recopilado, para hacer un análisis cualitativo en el capítulo 3.

5.2. LA BASE DE DATOS

En 2013, teniendo en mente la investigación en la que se sustenta este libro, se inició la conformación de una base de datos y se hizo un primer corte en 2015, con 532 publicaciones, a fin de poder ofrecer resultados parciales del estado de conocimiento en diferentes foros (simposia, capítulos de libro, ponencias, entre otros). Un segundo momento de recopilación en la base de datos concluye en 2017 e incrementa poco más de 10% la cantidad anterior, alcanzándose un total de 597 publicaciones.

Esta muestra involucra escritos de autores, investigadores, estudiantes de posgrado, programas, grupos y redes académicas que han incorporado esta perspectiva en sus investigaciones sobre educación, los cuales caracterizaré más adelante, así como algunas publicaciones encontradas en las búsquedas más allá de los grupos. Comprende investigaciones de países latinoamericanos y un par de textos españoles que, por ser representativos del estado de la cuestión, consideré importante incluir.

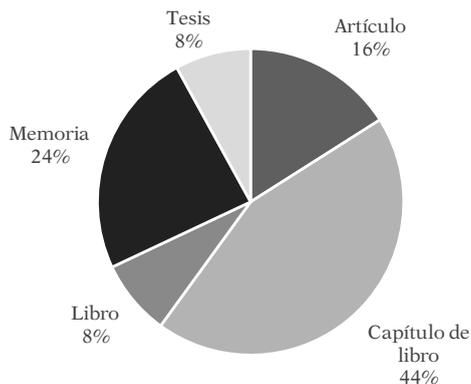
Si bien los autores y títulos de las publicaciones son el esqueleto que permite ubicar los focos de diseminación y visualizar si se pueden distinguir momentos intensos o débiles, tendencias permanentes o esporádicas, usos profundos o superficiales, etc. los criterios que se fueron perfilando para su agrupación son siete. La base de datos está organizada a partir de siete criterios: 1. género de la publicación, 2. año, 3. temática principal y secundaria, 4. articulaciones teóricas (o familias), 5. países de las publicaciones, 6. programas, grupos y redes académicas, y 7. tesis de posgrado

a. El género de la publicación

Con esta primera distinción, se precisa cómo se comporta la relación entre géneros de escritura y publicación académica, si se trata de un libro, una tesis, si se estructura como artículo de revista, o aparece en una memoria de congreso (como resumen o *in extenso*), etc., así como la referencia de cada caso. La distribución arrojada por las frecuencias en la base de datos es la siguiente: 44 % los capítulos de libro, 24 % las memorias en congresos, encuentros y otros foros de difusión e intercambio, el 16 % del total lo obtuvieron los artículos en revistas y

los libros y tesis lograron 8 % respectivamente, como se observa en el gráfico a continuación.

Frecuencia por género de la publicación



Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

Como es evidente los capítulos de libro fueron la modalidad de publicación que predominó en la muestra y esto se entiende por diversas razones: primero, porque es el género de publicación que prevalece en las ciencias sociales y las humanidades y claramente la investigación educativa desde APD se sitúa en este territorio. Segundo, porque es parte de las formas de existir de la vida académica de la época: el trabajo en redes nacionales e internacionales y los capítulos suelen ser producto del trabajo conjunto de estas agrupaciones. Es conveniente precisar que, en los libros editados, se agrupan secciones de diversas temáticas, y si bien tienen un formato distinto al de los artículos en revista, puesto que suelen ser más extensos y estructurados de otra manera, cumplen la función de agrupar escritos de diversas temáticas en un mismo libro. Las publicaciones en memorias ocupan el segundo lugar en importancia y puede entenderse por la proliferación de eventos en los cuales la perspectiva de APD puede no ser convocante, pero puja por ganarse un lugar entre las perspectivas analíticas que compiten en los foros. Llama la atención el tercer lugar que gana el género “artículos en revistas”, pues solía ser un espacio editorial al que menos se recurría en las ciencias sociales y las humanidades, y que de alguna manera marca un rasgo de madurez de un paradigma (De Mendonça, D. y A. C. Lopes. (2015). Es factible que las exigencias académicas enmarcadas en las políticas científicas y tecnológicas de

las últimas cuatro décadas finalmente estén ofreciendo los resultados que buscaban.

b. Un segundo criterio de agrupación alude al año de la publicación

Las temporalidades de la diseminación de esta perspectiva conllevan un interés en varios planos, ya que permiten visualizar si hubo momentos especiales de auge o decaimiento en el trayecto que aquí caracterizamos (1983 a 2018).

- La muestra se distribuye en forma regular desde 1983 hasta 1999, con un total de 52 publicaciones sin una clara tendencia de incremento, sino más bien oscilando entre cinco y treinta ediciones (en 1998).
- Entre 2000 y 2009, el total de impresiones fue de 274. Se observa un incremento, notable pero su comportamiento no es lineal, sino que se percibe un crecimiento notable de más del 100% entre 2005 y 2009.
- Entre 2010 y 2018, el incremento es notable entre 2010 y 2014, lográndose un total de 572 escritos publicados. Entre 2015 y 2018, se observa un descenso estrepitoso en la cantidad de 28 escritos publicados en 2018. Cabe reiterar que el rastreo disminuyó en este último periodo dado que inicialmente se había recortado la muestra entre 1990 y 2017.

Este comportamiento puede interpretarse a la luz de otros acontecimientos académicos contiguos que se analizarán más adelante, como a) la fundación de redes y grupos académicos, b) la difusión de la perspectiva a través de la celebración en congresos y encuentros en la región), c) la consolidación de la perspectiva y d) los tiempos de formación de cuadros académicos y elaboración de tesis.

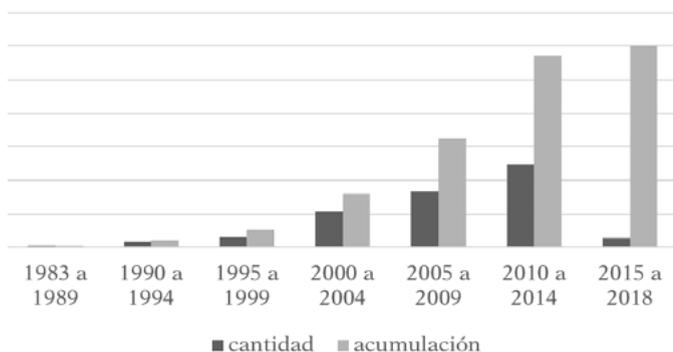
Lustros	Cantidad	Acumulación
1983 a 1989	5	5
1990 a 1994	16	21
1995 a 1999	31	47
2000 a 2004	107	154
2005 a 2009	167	321
2010 a 2014	246	567
2015 a 2018	28	596

Fuente Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

El lapso examinado es breve en términos de una genealogía y la búsqueda de una tendencia, sin embargo, dice mucho desde el punto de vista de un estado del conocimiento (cuyas ediciones suelen producirse en periodos de menor duración (por ejemplo, por décadas en la tradición del COMIE) y correspondería a 5 durante los años 80; 65 publicaciones entre 1990 y 2000; 294 entre 2001 y 2010; 241 publicaciones entre 2011 y 2018. Se observa un incremento propio de un paradigma durante sus primeros años de existencia.

Estos comportamientos no permiten precisar una tendencia clara, sino solamente oscilaciones que también se relacionan con lo que ocurre en un terreno más amplio de la investigación educativa y la producción registrada en las áreas de humanidades y ciencias de la conducta y la de ciencias sociales, ambas de instancias más institucionales, como el Conacyt mexicano, el Conicet argentino y las políticas del sector.

Publicaciones por lustros y acumulación



Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

Cabe mencionar también que, en los primeros años, predominaron las ponencias y tesis, lo cual es consistente con los primeros años de diseminación de un paradigma en los programas de posgrado, en tanto que la publicación de artículos, capítulos y libros se fue consolidando entre 2005 y 2010, lo cual es consistente con la conformación de redes y grupos que se apropian de esta analítica y la promueven, así como el reconocimiento académico de los pares.

c. Otra distinción concierne a las temáticas, lo que corresponde al tercer criterio

Dándose por entendido que el total de publicaciones de la muestra se inscribe en una u otra forma en la analítica propuesta por Laclau, este criterio relativo a las temáticas investigadas busca poner de relieve el objeto de interés que se analiza. Es decir, parto de la distinción aunque no la separación, del objeto de conocimiento que se va construyendo a partir de la interacción de tres dimensiones: las preguntas del investigador, el referente teórico en que se apoya y el referente empírico (óntico, histórico, situado).¹³ Este objeto puede referirse a un fenómeno existente en el mundo socio-histórico, por ejemplo, las políticas educativas de un país, la formación de docentes en las reformas, la educación fuera de los sistemas escolares, por ejemplo, en los movimientos sociales de un periodo específico (estudiantiles, guerrilla, en la cultura *punk* de las últimas décadas del siglo XX *inter alia*; pero también puede dedicarse al esclarecimiento y la discusión teórica, es decir, de conceptos, lógicas de intelección, perspectivas analíticas, posicionamientos epistemológicos, ontológicos y demás. En cada publicación, la variedad es tan amplia y las combinaciones tan frecuentes que fue conveniente subdividir en temáticas principales y secundarias.

Una primera agrupación de *temática principal* (criterio 3.1) reúne 46 publicaciones y se estructuró categorizando franjas de producción que reúnen entre 10 y 90 textos de algún tema predominante. En este sector, se ubican los trabajos que elaboran, discuten, critican y despliegan los usos de las nociones (por ejemplo: hegemonía, antagonismo, articulación, discurso, subjetividad, entre otros); la caracterización de lógicas de intelección (por ejemplo: sobredeterminación, *differance*, la aporética) los posicionamientos ontológicos y epistemológicos, entre otros asuntos. En la franja que abarca entre 90 y 80 escritos agrupados por tema, se posicionan: la teoría, y la política; la metodología y las tecnologías andan en la franja de los 30 escritos; en la categoría de menos de 30 publicaciones, se agrupan 13 temáticas más: globalización, educación no escolar, historia, políticas educativas, profesión “docentes”, con 21 trabajos. En cada tema se encuentra la propia investigación como objeto de interés.

13 Por referente empírico aludo a los procesos, fenómenos que se estudian y de los cuales se puede recuperar información y procesarla a partir de una serie de preguntas, en el sentido de Heidegger.

Temas principales

Teoría	90
Política	84
Metodología	31
Tecnología	30
Globalización	29
Educación no escolar	28
Historia	21
Políticas educativas	21
Profesión Docentes	21
Investigación	17
Profesión (Pedagogía: 7, Sociología: 4, Psicología: 2, Educación ambiental)	14
Subjetividad	14
Diversidad cultural	14
Educación superior	14
Currículum	14
Jóvenes	13
Educación ambiental	10

Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

Como puede observarse, la diversidad temática en la cual el APD se usa como analítica y recurso de interpretación es amplia, pero algunas ausencias son notables: la didáctica, los métodos de enseñanza, el trabajo en aula y otros que, aunque en algunos casos puede formar parte del referente empírico, no agrupa en torno suyo los títulos con los cuales los académicos decidieron identificar sus trabajos.

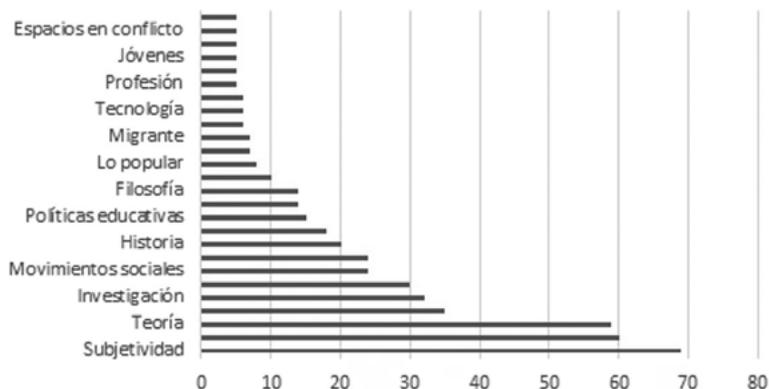
Cuatro temas adicionales aparecen en la franja que va entre 14 y 10 escritos cada una: otras profesiones, subjetividad, identidad cultural, currículum, jóvenes, educación superior y educación ambiental. En este mismo rubro de *temática principal*, se agrupa un segundo sector de intereses que se vierten en una menor cantidad de publicaciones por cada tema, de 9 hacia abajo: de un total de 59 publicaciones, se destacan los siguientes temas principales.

Filosofía	8
Género femenino	7
Trayectoria	7
Bachillerato	6
Espacios en conflicto	5
Migrantes	4
Discurso	2
Estudiantes	2
Competencias	1
Cultura	1
Democracia	1
Disciplinareidad	1
Educación y pobreza	1
Enseñanza de ciencias	2
Gestión	1
Grupo académico	1
Ideología Neoliberal	1
Medios	1
Lo popular, populismo	2
Identidad	1
Sistema educativo	1
Violencia escolar	1

Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

En lo que concierne a los *temas secundarios* (criterio 3.2), se encuentra bastante similitud con los primeros en frecuencias y rangos, aunque también hay variaciones. Por ejemplo, aunque el tema Metodología tuvo 60 escritos, Teoría 59, Currículum 35, Educación superior 24, al igual que Movimientos sociales con 24 publicaciones, que también mostraron frecuencias elevadas como primer tema, encontramos que al ver en un mismo escrito el tema secundario, Subjetividad, Subjetivación, Sujeto, Identidad e Identificación, son temas con una gran presencia: 69 son de Subjetividad (Ver anexo Temas secundarios).

Frecuencia por tema secundario



Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

El tema que agrupa el interés por la identidad, los sujetos, la identificación y subjetivación, denominado para efectos de cuantificación como “Subjetividad” circula por la mayor parte de publicaciones, aunque en el caso de estas frecuencias, se asumió la presencia del tema en el propio título del escrito, como indicador de ser estructurante del objeto de interés. Cito a una académica.

Los sujetos que producen educación, es decir, los sujetos pedagógicos, son el producto de múltiples combinaciones de lo pedagógico y de aquellos procesos sociales que no son pedagógicos, sino políticos, ideológicos, relativos a la organización social (Puiggrós, 2003: 109-110, citado en Gómez Sollano (2018).

Lo mismo puede decirse de la teoría y lo teórico como presencia claramente visible en la mayoría de los escritos.

d. Criterio concerniente a las articulaciones teóricas

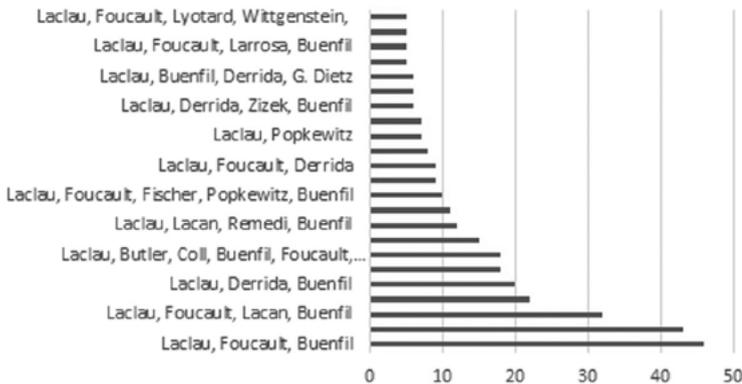
Un modo de organización adicional de estas cerca de 600 publicaciones corresponde al criterio 4 y concierne a las articulaciones teóricas en las que cada escrito se sostiene, y es consistente con la analítica de Laclau que rechaza toda pretensión de una estrategia metodológica pura, cerrada o autocontenida (Torfing 1998, Buenfil 1995b, Saur 2012, Navarrete 2009b).

Las menciones a autores con mayor frecuencia dan una idea de las perspectivas y posicionamientos a los que recurren los académicos que hacen investigaciones educativas desde un enfoque en la que la obra de Laclau está presente. Esta presencia puede tener varias

modalidades: puede estructurar la perspectiva en su conjunto, puede ser una integración en un campo específico de la investigación, puede también ser un uso superficial e incluso puede recurrirse a su mención como un modo de sentirse parte de una colectividad, sin integrar en forma efectiva las nociones, lógicas o posicionamientos de esta analítica. Esas sutilezas las analizaremos en el capítulo 3, más adelante.

Para la caracterización de estas articulaciones teóricas, se han elegido dos contabilizaciones, por una parte, la frecuencia con la que son citados algunos autores y en qué medida se conforman “familias”. Por otra parte, mostraré algunas de las “familias” más mencionadas en las investigaciones referidas. En lo anterior se pueden distinguir dos dimensiones más: cuáles autores aparecían en las bibliografías y cuántas veces eran citados en el propio texto. En lo que concierne a los autores más aludidos, encontramos además de las 597 menciones a Laclau, un total de 229 referencias a Derrida, en 224 escritos se menciona a Foucault, en 89 trabajos está la referencia a Žižek, en 83 textos se cita a Buenfil, y en 74 a Mouffe. En una franja que registra 50 menciones y menos, se encontró a Adriana Puiggrós con 42 referencias; a Judith Butler con 32; 20 menciones a Freire; 19 a Giroux; 14 referencias a Stephen Ball; ocho a De Alba, cinco a A. C. Lopes; cinco a Deleuze, y cinco a Bourdieu. En relación con las *articulaciones* o “familias” de referentes teóricos encontrados, está el siguiente gráfico del total de la muestra.

Frecuencias por articulación teórica de 5 y más casos



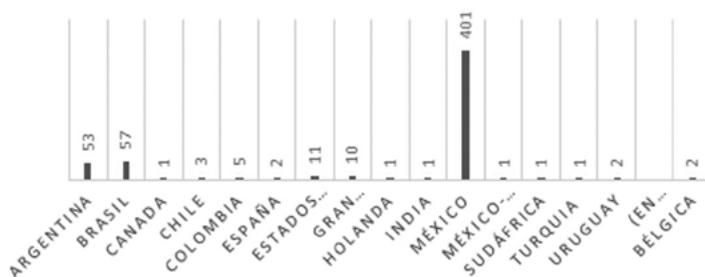
Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

Resulta interesante ubicar cómo se han conformado algunas “familias” que se reiteran en los diversos textos, y esto sin dejar de ser

interesante tiene explicaciones en la afinidad epistemológica y ontológica que se encuentra en ellas. Huellas de Nietzsche, Heidegger, y toda la crítica a diversas formas de metafísica, esencialismos, teleologías que impregnaban las nociones básicas de historia, sujeto, ciencia, emancipación y demás pilares del pensamiento que predominó en la Ilustración se combinan con intereses temáticos del terreno educativo. Los diversos autores identificados por los sujetos como “postestructuralistas” aparecen con mucha frecuencia independientemente de las preferencias por alguna de estas vertientes: la psicoanalítica con Lacan, Žižek, Remedi; la genealógica con Foucault, Popkewitz, Ball; la de género con Butler, Scott, Mouffe; la de curriculum con Alicia De Alba, Alice Casimiro Lopes, entre otras. Asimismo, la reiterada referencia a Buenfil se explica por los seminarios que la dieron a conocer en Argentina, Colombia, Uruguay y México, así como los numerosos estudiantes que dirigió.

e. Otra agrupación que también interesó fue en función de los países de las publicaciones (criterio 5 de agrupación).

A continuación, se muestra un gráfico en el cual México, Brasil, Argentina, Estados Unidos, Gran Bretaña, y Colombia ocupan los lugares fundamentales, con un mínimo de 5 y un máximo de 401 publicaciones. El hecho de que se publicasen en estos países señala que los autores latinoamericanos han difundido sus investigaciones sobre educación en esos países, lo cual da evidencia de una creciente aceptación y diseminación de esta perspectiva.



Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

Asimismo, debo señalar que, en los casos de contar solamente con los *abstracts* de las publicaciones, no siempre fue posible rastrear la totalidad de los países donde estas producciones se editaron. No está de más recordar que, aunque Ernesto Laclau nació en Argentina y su obra juvenil se publicó en este país, el despegue de su pensamiento en el plano internacional fue a partir de una publicación en Gran

Breña en 1985 y fue en la Universidad de Essex donde conformó sus grupos de investigación, inicialmente estudiantes, posteriormente sus colaboradores, y fue en dicha universidad donde recibió como anfitrión a Derrida, Rorty y muchos intelectuales con quienes tuvo interlocución. De ahí que la diseminación de su pensamiento en el campo educativo, si bien tuvo inicialmente presencia en Argentina por su interlocución con Adriana Puiggrós, y la invitación que hizo a Laclau, Mouffe y otros, para impartir un seminario en el posgrado de la Universidad de Entre Ríos en 1992, fue al regreso de sus estudiantes que se comienza a expandir su influencia en diversos focos: la UBA, Córdoba, La Patagonia, La Plata, principalmente. Los casos de Brasil y México, son distintos ya que en el primero es un poco más tardía y a la vez más focalizada la introducción de la perspectiva al terreno educativo en la temática curricular, y en México, la proliferación de grupos y redes académicas, así como la formación en los posgrados le dieron un fuerte empuje a este horizonte teórico en temáticas muy diversas. No puede soslayarse que también fue, en términos generales, mucho más fácil, expedita y precisa la recolección de información en este país por tratarse de una vía más directa que con los académicos de otros países.

f. Un criterio adicional (criterio 6) fue el de los programas, grupos y redes académicas que promovieron su producción y diseminación

En cuanto a las publicaciones de seminarios y programas interinstitucionales, cabe mencionar que existen diversos grupos académicos institucionales, interinstitucionales e internacionales en la región latinoamericana que se dedican a la investigación educativa desde una perspectiva apoyada en Laclau, Mouffe y diversas articulaciones teóricas. No es de sorprender que entre muchos de estos cuerpos académicos haya contactos duraderos o esporádicos o que algunos investigadores participen o hayan participado simultáneamente en varios de ellos.¹⁴ Tomemos como ejemplos solo algunos:

- Como se precisó en el capítulo anterior, el grupo APPEAL se formó tempranamente bajo el liderazgo de Adriana Puiggrós en Argentina y Marcela Gómez Sollano en México, y en una fase especial, la perspectiva de Laclau logró una posición importante en su

¹⁴ En julio de 2017 retomé una solicitud inicialmente enviada en 2015 “Atrnta [sic] solicitud para mi investigación y fue enviada a nueve colegas mexicanos, argentinos y brasileños, así como a grupos mexicanos específicamente. A excepción del grupo de Brasil, recibí muchas promesas y buenas intenciones, pero nada concreto en lo que se refiere a la información solicitada por lo cual ésta se tuvo que ir rastreando vía internet como se indicó en la introducción y desde luego, es parcial.

horizonte teórico. En su página web se indica: en la primera etapa (1980-1984), se convocó a investigadores de la región, interesados en recuperar experiencias, hechos, propuestas y discursos alternativos a la educación tradicional, que “ponían en crisis” las narrativas históricas tradicionales, las modalidades de investigación y las formas de relatar las transformaciones educativas latinoamericanas. Se creó el Sistema de Información APPEAL (la base de datos SIAPPEAL). El primer libro en el cual se introduce la obra de Laclau en este programa fue el de Adriana Puiggrós, publicado en 1984: *La educación popular en América Latina*.¹⁵ La segunda etapa del programa se ubica entre 1985 y 1990; fue de “apertura y diversificación” con el arranque de la sede en Argentina, que permitió y promovió la interlocución entre investigadores y grupos que aportan a la construcción teórica de la categoría alternativas articulada con el análisis de experiencias, eventos y discursos educativos y pedagógicos. A la tercera etapa (1990), se le ha considerado un momento de “reconfiguración”, en el que la vinculación con investigadores como Hugo Zemelman, Rosa Nidia Buenfil y Ernesto Laclau, generó la problematización teórico-epistemológica para: 1) la definición de líneas de análisis y temáticas delimitadas en México y Argentina, 2) las implicaciones que tuvieron y tenían las *alternativas pedagógicas* en la producción de opciones que respondieran a los complejos desafíos de los países de la región y 3) el posicionamiento político-pedagógico de APPEAL en el marco de las transformaciones, la desigualdad y la crisis.¹⁶ En la cuarta etapa (2001-2005), el campo problemático de las alternativas pedagógicas construido hasta ese entonces, se articuló con el tema de los saberes socialmente productivos y de integración de la diversidad, en el marco de las problemáticas que al inicio del siglo XXI, enfrentaron los países de la región. Este proceso llevó a desarrollar proyectos co-coordinados por ambos equipos. APPEAL retoma, a partir de los distintos proyectos de investigación, los estudios sobre la crisis actual articulados con investigaciones sobre historia reciente, produciendo una especie de giro a aquel planteamiento inicial de los 80 sobre la sistematización de experiencias, reapropiándose de la categoría alternativas. En su última etapa (2009-2012), APPEAL comienza a abrir un campo de investigación particular en México, Argentina, Colombia, Chile

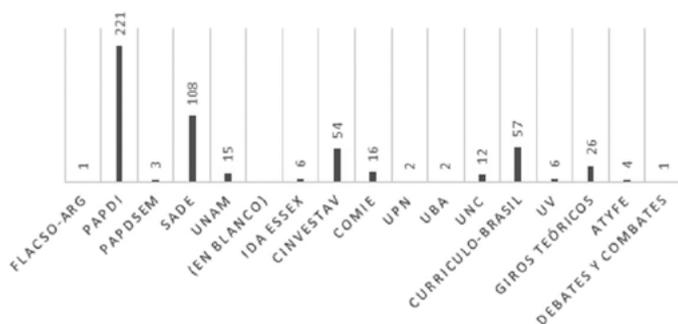
15 México, Nueva Imagen, 1984, (dos ediciones mexicanas). 3.^a edición en 1997 en Buenos Aires de Miño y Dávila, Colección Instituto Paulo Freire.

16 Lamentablemente de algunas solo se tuvo la mención de su existencia, pero ni siquiera los títulos o nombres de autores.

y Brasil: la problemática de la producción de saberes, potenciada por la crítica situación social, política, económica y cultural en los albores del nuevo siglo. La intención es construir herramientas teórico-metodológicas para explicar y visibilizar los cambios, resistencias y articulaciones que se expresan en la dinámica de lo educativo y que han sido generadas por las nuevas condiciones histórico-sociales como respuestas y alternativas pedagógicas al modelo educativo hegemónico.

- En 2011, se inicia la revista *Debates y Combates* auspiciada por el FCE de Argentina, en honor al título de un libro de Ernesto Laclau publicado en 2008 también por FCE, es encabezada por Paula Biglieri y, en sus páginas, publica una gran cantidad de artículos sobre populismo, teorías políticas, movimientos sociales, pero del campo educativo menos y son escritos de colegas de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de la Plata, la Patagonia San Juan Bosco o FLACSO, entre otras.
- En 2008 se gesta la red de *Giros Teóricos* que reúne investigadores de Argentina y México y más adelante, incorpora académicos de Colombia y Uruguay. Sus integrantes a su vez pertenecen a diversos grupos e instituciones, como APPEAL (de Argentina, México), y de universidades como la UBA, la UNC, UNLP, U de la Patagonia San Juan Bosco, de Argentina; la U de Antioquia de Colombia, el DIE Cinvestav; el Posgrado en Pedagogía y el IISUE de la UNAM, de México y la Universidad de la República de Uruguay. La agrupación de *Giros Teóricos* cuenta ya con siete encuentros internacionales y algunas publicaciones impresas y electrónicas.

Publicaciones en grupos de redes

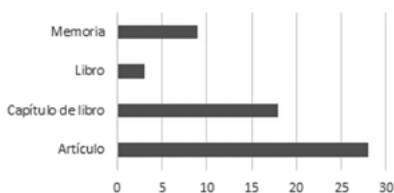


Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

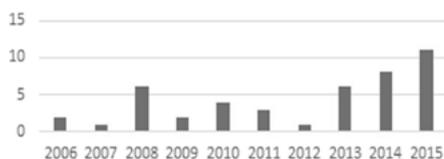
En el gráfico, se puede observar que fundamentalmente los programas que sobrepasan 20 publicaciones sobre educación basadas en Laclau, son los de: *Giros Teóricos* con 26, el Programa de Posgrado del Cinvestav con 54, el grupo brasileño agrupado en torno a los *Estudios sobre Currículo* con 57 publicaciones, el seminario SADE con 108 escritos y las 221 publicaciones de los integrantes de PAPDI. A continuación, me detendré en dos casos para ejemplificar sus trayectos

- En Brasil en la década de los años noventa, se ha generado una variedad de espacios en los cuales la presencia de Laclau es muy fuerte. Una de estas agrupaciones la he denominado para abreviar: el grupo de Currículum – Brasil, que integra a la *Rede Latinoamericana em Teoria do Discurso*, los organizadores del *I Simpósio pós-estruturalismo e teoria social: o legado transdisciplinar de Ernesto Laclau* y el programa de posgraduados en Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Federal de Pelotas, entre otros. Encabezan estos diversos grupos, colegas como Alice Casimiro Lopes que ha convocado, dirigido y promovido las investigaciones y los congresos sobre currículo, Joanildo Burity, cuyo interés es más concerniente a la política, entre otros. En un lapso de 2006 a 2015, encontramos en la muestra un total de 59 escritos, que agrupamos por género de la publicación, años en que se concentra la productividad, y temas principales y secundarios

Currículo Brasil por género

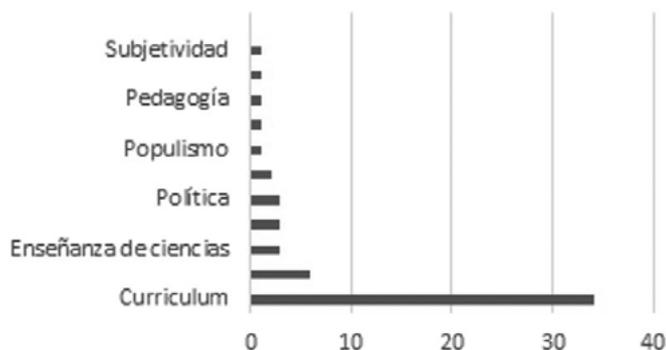


Currículo Brasil publicaciones por año



Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

Currículo Brasil tema secundario



Fuente: *Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)*

- El colectivo mexicano Seminario de Análisis de Discurso y Educación (SADE) surgió de un Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso (PAPDSem) fundado en 1995 en el DIE Cinvestav, publicó en 1998 un libro colectivo y se transformó en 2000, en SADE. Fue un programa interinstitucional desde sus antecedentes, que reunió académicos y estudiantes de posgrado de la UNAM, entre los cuales se encontraban integrantes de APPEAL y el Proyecto Currículum y Siglo XXI; del Cinvestav, la UAM y dos universidades argentinas: Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional de Córdoba. Tuvo una vida efectiva de 1995 a 2003, y entre los integrantes había sociólogos, psicólogos, pedagogos, comunicólogos, un filósofo, un biólogo y una historiadora. Entre 2000 y 2012 publicó una serie de 9 libros colectivos, y otros dos no seriados; y en ellos pueden encontrarse escritos de sus integrantes. Una colega que formó parte de este seminario, Marcela Gómez Sollano coordinadora de APPEAL en México, expresa la apropiación del APD de esta manera:

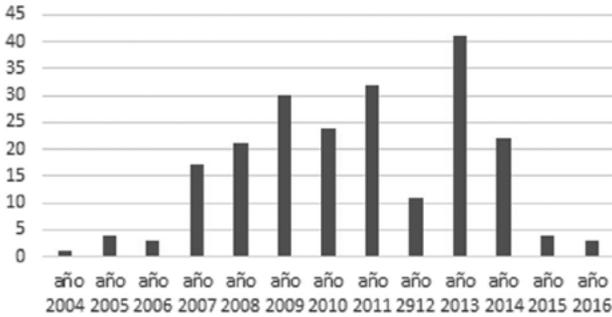
Particularmente en el programa APPEAL hemos situado un referente ordenador central que recupera entre otras cuestiones, un punto nodal de la analítica que construyó Ernesto Laclau, que se relaciona con la cuestión de la hegemonía, ya que el trabajo realizado en APPEAL nos muestra que las alternativas pedagógicas se producen y adquieren sentido en las luchas por la hegemonía y no fuera de ellas. En el marco de esta operación se redefine el campo político-pedagógico, así como la complejidad de los procesos en los que se constituyen los sujetos de la educación, sobredeterminados en

la compleja red de significantes. (Puiggrós, 2003: 109-110, cit. en Gómez Sollano (2018).

- En cuanto al otro grupo interinstitucional, el PAPDI, este se constituye desde 2003 y sigue trabajando hasta la fecha, reúne académicos y estudiantes de posgrado de la UNAM (el Posgrado en Pedagogía), el Cinvestav (Departamento de Investigaciones Educativas), la Universidad Pedagógica Nacional (sedes Ajusco, Puebla y Estado de México), la Universidad Pedagógica Veracruzana, la Universidad de la Ciudad de México, la Universidad Veracruzana, el Centro Interdisciplinario de Educación Tecnológica, la Universidad Iberoamericana en Tijuana y Puebla y la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Entre las profesiones representadas se cuenta con sociólogos, pedagogos, comunicólogos, historiadoras, y hasta la fecha ha realizado 14 *Encuentros de Análisis Político de Discurso* y dos eventos no seriados en diversas sedes, y lleva nueve libros publicados en la colección *Análisis Político de Discurso e Investigación Social* y algunos más en forma no seriada (otros escritos más se encuentran en dictaminación, formación y prensa respectivamente). También participa tanto como colectivo como en forma individual en otras redes, por ejemplo, aquella formada por siete grupos y que se relata en el libro de Juan Carlos Cabrera Fuentes: *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*. La producción de este colectivo no solamente se nutre, sino además es presionada académicamente por los tiempos y requerimientos de publicación de los posgrados respectivos.

Para entender el ritmo de crecimiento y altibajos de PAPDI (a la alta 2009 y 2013) y a la baja 2006, 2012 y 2016), además de considerar los tiempos institucionales de los posgrados, también los tiempos editoriales para la producción de los libros cuya calidad ha sido objeto de preocupación permanente: el cuidado de los contenidos y las formas de los capítulos, la dictaminación externa al PAPDI, la invitación a expertos externos para una colaboración especial en cada libro, las innumerables revisiones, la coedición y sus vicisitudes y la distribución. Ilustraré la producción de este segundo programa con los siguientes esquemas.

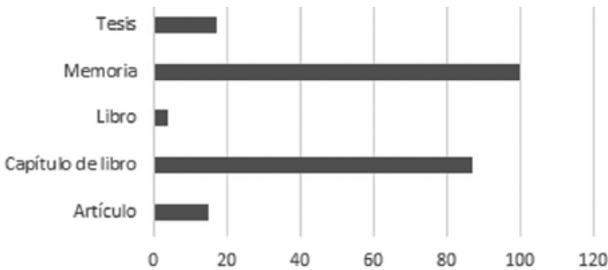
PAPDI Productividad por año



Fuente: *Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)*

El criterio relativo al género de las ediciones se comporta en forma parecida a la muestra en general, aunque en el caso de PAPDI, las publicaciones en Memorias sobrepasan la de los capítulos debido entre otras cosas por la exigencia de los posgrados de presentar sus avances en diversos foros, su participación en el COMIE y por los propios Encuentros organizados por este programa. Las tesis ocupan el tercer lugar y los artículos cada vez compiten más por ocupar una posición relevante.

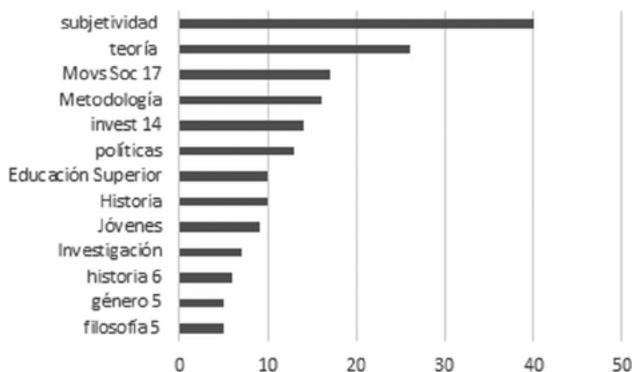
PAPDI Publicaciones por género



Fuente: *Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)*

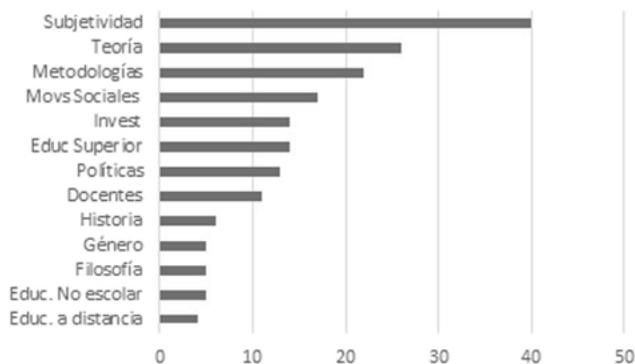
El criterio de los temas principal y secundario en los escritos de PAPDI tiene una clarísima huella: la centralidad de la subjetividad y los intereses que la conforman (identidad, subjetivación, identificación, formación identitaria). La sigue el interés por la teoría y lo teórico. En el tramo que abarca menos de 20 escritos y más de 10, se encuentra metodología, movimientos sociales, investigación y políticas.

PAPDI Tema principal



Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

PAPDI Tema secundario



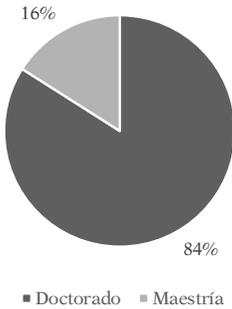
Fuente: Elaboración propia resultado de Base de Datos (2017)

Los grupos y redes académicas han realizado tareas importantes en la promoción y reconocimiento del APD en la investigación educativa en los países mencionados.

g. Otro criterio más de categorización alude a la relación de estas publicaciones con las investigaciones de posgrado.

Con este criterio se especifica entonces si la publicación está asociada con una investigación de posgrado, es decir, de maestría o doctorado o si se trata de un escrito derivado de la elección profesional de un investigador ya formado. Una primera distinción muestra la frecuencia con la cual las tesis doctorales integran el APD.

Frecuencia de tesis por el grado académico



Fuente Base de Datos 2018

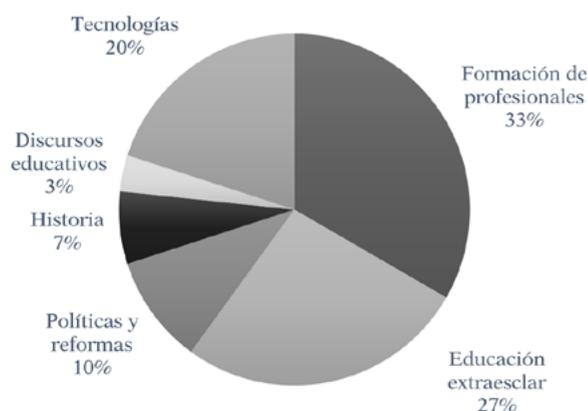
Las investigaciones doctorales son las que agrupan una mayor proporción de los textos debido en gran medida a que a partir de ellas se definen con frecuencia las temáticas y analíticas que configuran líneas de investigación en las trayectorias académicas. Es común observar cierta continuidad en las historias personales de los autores. No obstante, desde los trabajos de maestría ya se observan en muchos casos los pasos incipientes de la configuración de estas rutas.

Para ilustrar estas apropiaciones del APD en investigaciones educativas, recurriré a dos posgrados en investigación educativa: el del DIE y el de la UPV, ya que otras publicaciones vinculadas a estudios de posgrado, por ejemplo, del seminario interinstitucional de Análisis de Discurso Educativo (SADE) y del Programa de Análisis Político de Discurso (PAPDI), fueron comentadas en este mismo capítulo, páginas atrás (criterio 6 programas, grupos y redes).

En el DIE, las maestrías y doctorados corresponden a diversas perspectivas de investigación y la de APD es una de ellas. De un total de 299 tesis de posgrado entre 1995 y 2013, el 7.66 % está sustentada en este horizonte teórico (Gráfico X). Además, derivadas de estas tesis existen más de 200 publicaciones: artículos, capítulos, reportes e investigaciones cuyos intereses van desde el análisis de las políticas educativas (su genealogía, su elaboración, circulación, apropiaciones, diseminación), pasando por el estudio de la constitución de sujetos (jóvenes, adultos, normalistas, profesionistas, punks, mujeres), el análisis de conceptos y valores, como: la calidad educativa, la autonomía universitaria, la sociedad del conocimiento, bachillerato o la noción de universidad en la prensa argentina; hasta ensayos de orden teórico problematizando las nociones clásicas de educación, como enseñanza y aprendizaje en el espacio escolar, poniendo en cuestión las nociones

clásicas de discurso, la enunciación lingüística que se opone a la realidad. Asimismo, hay investigaciones que elaboran y ponen en juego recursos de intelección, lógicas que activamos, como la indecidibilidad, la tensión constitutiva; relaciones conceptuales que destacamos, paradojas, aporías, tensiones, entre otras. Y entre estos escritos, también se encuentran elaboraciones de categorías intermedias que ofrecen puentes entre la abstracción y universalidad de la teoría general y las particularidades ópticas del referente empírico, en un esfuerzo por evitar usos de la teoría que obturen, subalternicen o reduzcan la riqueza y especificidad de la realidad a los lineamientos de un concepto.

Tesis de posgrado en el DIE sustentadas en APD entre 1995-2013, por temática

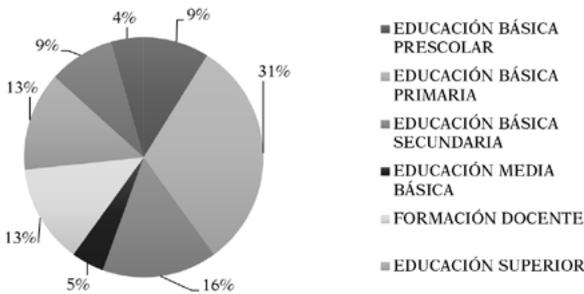


Elaborado por la autora con información proporcionada por Aleida García Aguirre de la Coordinación Académica y Esther Jiménez Zendejas, del DIE Cinvestav, distinguiendo temáticas.

Un estudio valioso para los efectos de las huellas del APD en la investigación educativa lo constituye el de M. González Arenas, quien rastrea las tesis de 16 generaciones de la Maestría de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), cuyo mapa curricular fue diseñado por Alicia de Alba en torno a esta perspectiva a inicios de los años 90. El 62 % de las tesis se inscribe en ella (ver siguiente gráfico).

En ese estudio, se muestra no solamente la frecuencia con la que se recupera el APD en sus tesis y las temáticas que se abordan, sino también algunos testimonios sobre lo que tal recuperación significó en la investigación y escritura de las tesis (se analizará en el capítulo 3, sección 4).

Proporción de tesis de Maestría en Educación de la UPV que recupera herramientas del APD, por nivel educativo



Fuente: González Arenas, 2015

La Maestría en Educación de la UPV fue el primer posgrado en educación que se ofreció en el Estado de Veracruz y se ha constituido en una opción de calidad por la alta formación teórica y en investigación que no descuida la dimensión pragmático-profesional de la actividad educativa.

De acuerdo con el reporte de González Arenas, esta formación ha contribuido a que varios hoy ya egresados se desempeñen como directivos de instituciones educativas, incluida la propia UPV, de educación superior o de posgrado; hayan sido nombrados asesores de distintos cargos directivos de la Secretaría de Educación de Veracruz; se encuentren laborando como investigadores en importantes centros de investigación; cursando con éxito programas doctorales en el país y en el extranjero; hayan ganado premios nacionales de investigación educativa, y hayan publicado ensayos, traducciones, capítulos en libros o libros en el país y en el extranjero (González Arenas 2015: 3).

5.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: UNA CARTOGRAFÍA EFÍMERA, EN MOVIMIENTO

Antes de entretener todo lo presentado en el capítulo 2, me interesa reiterar que en este tercer apartado del capítulo, se ofreció una imagen general del APD en cifras, en una organización intencionalmente abierta y susceptible de ser modificada constantemente; que se altera y adapta de acuerdo con el uso y el foco, una especie de fotografía panorámica y superficial de un proceso complejo sinuoso y difícil de atrapar con palabras, y una imagen congelada de algo que está constantemente cambiando.

Mostramos evidencias de lo que puede interpretarse como el trayecto esperable de cualquier paradigma que emerge en un contexto

intelectual que ofrece condiciones propicias, se inicia con una profusa divulgación vía docencia en posgrados, conferencias e intercambios. En esta época, predominan las publicaciones de ponencias y tesis, lo que no es sorprendente en el arranque de la diseminación de esta analítica. La publicación de artículos, capítulos libros se fue consolidando entre 2005 y 2010, lo cual es consistente con la conformación de programas, redes y grupos como APPEAL, Currículum y Siglo XXI, SADE, PAPDI, Giros Teóricos y Currículo-Brasil, la Maestría en Educación de la UPV (Alicia de Alba, González Gaudiano, Figueroa de Katra, González Arenas) que en los años noventa se apropian de esta analítica y la promueven en sus instituciones, en los países latinoamericanos, especialmente México, Argentina y Brasil, de manera posterior, Chile, Colombia y Uruguay.

Los géneros de las publicaciones se distribuyen en forma semejante a todas las ciencias sociales y humanidades: predominan los capítulos, le siguen las memorias y las tesis. En los últimos años de la muestra, se observa un incremento proporcional de los artículos. La distribución por temáticas favorece a lo escolar (e.g., reformas educativas, programas de profesionalización docente, estudios de profesiones y niveles escolares, *inter alia*) aunque se observa también un evidente interés por educación extraescolar (en la calle, los movimientos sociales y culturales, entre otros); da evidencia de preferencias temáticas teóricas (subjetivación, lo político y la política, democracia, formación, currículum) y metodológicas (construcción del objeto de estudio, ensamblaje teórico, lo onto-epistemológico) y concernientes a la tecnología, la globalización, educación no escolar, historia, políticas educativas, profesiones (con énfasis en docentes). Estas preferencias se examinan y analizan a partir de diversas familias teóricas, es decir: articulaciones de herramientas de intelección de procedencia diversa, aunque generalmente afín en términos ontológicos y epistemológicos (por ejemplo, autores del postestructuralismo, del giro lingüístico, del psicoanálisis, entre otros).

Lo que se espera de un abordaje panorámico en este tercer apartado se desplegó mostrando una trayectoria de diseminación del aporte de Ernesto Laclau en las apropiaciones y usos que de su pensamiento se hacen en el ámbito educativo, a través del análisis de correlaciones y frecuencias básicas de las 597 publicaciones entre 1983 y 2018.

5.4. LA CLAU COMO DOCENTE: APROPIACIONES EN LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN, DISEMINACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA. A MODO DE CONCLUSIÓN CAPITULAR

Conviene anudar los argumentos, tesis y hallazgos que fueron desplegándose gradualmente en este capítulo. Una primera sección muestra

la praxis educativa de Laclau como formador de intelectuales: desde fines de los años 70 como profesor; como director de numerosas tesis y en su acción más allá de las aulas que ofrecía condiciones para que nosotros, sus estudiantes de posgrado en Essex y otros países occidentales, aprendiéramos una perspectiva analítica novedosa, un oficio como investigadores y un *ethos* académico. Se ofreció un vistazo sobre cómo en la década de 1990 se introdujo esta analítica en la pedagogía latinoamericana. El antecedente de esta región geopolítica durante los años 70 y 80, intelectualmente hablando, solo disponía de las teorías desarrollistas, el conductismo, la pedagogía marxista ortodoxa, y la teología de la liberación con Paulo Freire en el campo educativo. Se expuso la gradual penetración de lo que implicaba el APD en diversos ámbitos de lo educativo (formación en posgrados e investigaciones principalmente) y áreas temáticas de la producción pedagógica y educativa, sus implicaciones y consecuencias, algunos usos de esta analítica vía conferencias, cursos y seminarios del propio Laclau o de sus colaboradores.

Un ángulo de esta introducción paulatina alude a las implicaciones teóricas de las discusiones y problematizaciones metodológicas, específicamente en los planos ontológico y epistemológico y de las integraciones de lo teórico, lo empírico y las preguntas de la investigación.

Otro ángulo se refiere a la diversidad de temáticas y apropiaciones en investigaciones de posgrado de los primeros estudiantes de Essex, así como el ambiente académico que se generó en esas fases de la producción de la perspectiva de Laclau, ambos rasgos operaron como caldo de cultivo para las apropiaciones y elaboraciones propias posteriores en el ámbito educativo latinoamericano. Se conformó una especie de “denominación de origen”, “sello de la casa”, o en un lenguaje wittgensteiniano, “semejanzas de familia” en cada articulación teórica en la que los énfasis del postestructuralismo se juegan y combinan caleidoscópicamente en imágenes analíticas que desbordan estos límites cuando se activan estrategias narrativas, retóricas, genealógicas, deconstructivas, semiológicas en las interpretaciones de experiencias políticas situadas.

A lo anterior se añaden los espacios curriculares y de difusión: programas y seminarios, conferencias y presentaciones de los propios Laclau y Mouffe y de sus primeros colaboradores en los programas como APPeAL, Curriculum y Siglo XXI, o en programas de posgrado en México y Argentina durante los años 90, que anuncian y también imprimen su marca sobre las apropiaciones posteriores en la investigación educativa latinoamericana.

Las lógicas de la expansión de los sentidos del discurso activaron también la expansión de los sentidos de la educación y la pedagogía

en formas que ya tenían sus propios antecedentes en John Dewey, Antonio Gramsci, Althusser o Aníbal Ponce en Latinoamérica. La peculiaridad generada por el APD atañe a la problematización ontológica postfundacional (Marchart, 2007) que subyace a tales ampliaciones que involucró cierta profundidad teórica no presente en las expansiones de lo educativo realizadas por los autores mencionados. En este terreno se movilizan diversos juegos o complejos epistemológico, por ejemplo: a) los que se refieren al concierto de aportes disciplinarios diversos (e.g., pedagogía, psicoanálisis, teoría política, filosofía, *inter alia*); los que aluden a procesos de educación-subjetivación-identificación-formación-aprendizajes; permitiendo el reconocimiento de la diversidad de contenidos que se internalizan en esos procesos: información, valores, sensibilidades, habilidades numéricas y lingüísticas, actitudes, disposiciones, socialmente aceptadas y también las socialmente desacreditadas (que se aprenden, se internalizan y nos forman), aunque no estemos de acuerdo con ellas política o ideológicamente.

Otra entrada a este capítulo, la III sección, tuvo la finalidad de exponer una cartografía de cómo se encuentra la producción de estudios educativos y pedagógicos en Latinoamérica a partir de las frecuencias y correlaciones resultantes de la base de datos *Escritos sobre Educación sustentados en el pensamiento de Laclau*, específicamente conformada para el registro cuantitativo de este Estado de Conocimiento. Entre 2013 y 2015, se realizó un primer corte de rastreos (532 entradas) y entre 2016 y 2017, una segunda búsqueda y corte logrando un total de aproximadamente 600 registros de publicaciones. Algunos rasgos en este mapa son:

- a. En cuanto a los géneros de las publicaciones predominan los capítulos (44 %) y les siguen las memorias (24%) y los artículos en revistas (16 %), que en los últimos periodos de la muestra se incrementan. Este patrón guarda proporciones parecidas a las de las ciencias sociales y las humanidades de otras cuantificaciones. Y como señalan De Mendonça, D. y A. C. Lopes. (2015) “A maturidade do campo é facilmente percebida na produção em artigos, livros e em teses e dissertações.”
- b. El lapso examinado es breve en términos de una genealogía y la búsqueda de una tendencia, sin embargo, dice mucho desde el punto de vista de un estado del conocimiento (cuyas ediciones suelen producirse en intervalos de menor duración (por ejemplo, por décadas en la tradición del COMIE). Se observa un incremento propio de un paradigma (guardando las debidas proporciones) durante sus primeros años de existencia. En estos primeros años, predominaron las ponencias y tesis, lo cual es consistente con los

inicios de diseminación de un paradigma en los programas de posgrado; en tanto que la publicación de artículos, capítulos y libros se fue consolidando entre 2005 y 2010, lo cual es consistente con la conformación de redes y grupos que se apropian de esta analítica y la promueven.

- c. En cuanto a las temáticas principales más abordadas, sobresalen las que problematizan, desmontan, critican, elaboran, recuperan, combinan teorías, cuerpos de conceptos, lógicas de intelección, perspectivas disciplinarias, posicionamientos epistemológicos, ontológicos y horizontes de intelección. De cerca, se encuentran los temas sobre política (disputas y conflictos por la educación, movimientos sociales estudiantiles, de profesores, entre otras). En el rango de las 30 publicaciones se encontraron: metodología, tecnología, globalización, y educación no escolar, y en el que incluye de 21 a 10 escritos, están los estudios sobre historia, políticas públicas, políticas educativas, reformas, en la historia reciente o pasada, profesión docente, investigación y otras profesiones (pedagogía, sociología, psicología, educador ambiental), subjetividad, diversidad cultural, curriculum, educación superior, jóvenes y educación ambiental. Como temáticas secundarias sobresalieron las metodologías, la teoría, el currículum, movimientos sociales, educación superior y subjetivación.
- d. En lo que respecta a las articulaciones teóricas, desde luego que hubo autores con altos índices de citación y uso: Laclau, Foucault, Derrida; además se ubicaron “familias” de autores cuya referencia conjunta era frecuente en ciertos temas: Laclau, Foucault, Popkewitz en el tema de reformas y políticas públicas; Laclau, Derrida en las políticas como discurso, Laclau, Zizek, Lacan en estudios sobre subjetividad y formación. En este sentido, De Mendonça y Lopes (2015) señalan:

Simultaneamente, é possível perceber um hibridismo de tendências que, por vezes, torna o currículo tão ambíguo e multifacetado que perde certa sintonia com a história do pensamento curricular. Acho importante incorporar novos aportes teóricos, de maneira a tentar construir uma problemática de pesquisa específica. Mas é igualmente importante manter a sintonia com a história do pensamento curricular e pedagógico... Ainda assim, considero que mesmo esse hibridismo tem sua fertilidade para a abertura de novos enfoques.

- e. En lo que concierne a países de las publicaciones, se tuvo acceso a escritos en México, Brasil y Argentina fundamentalmente y en

forma menos contundente: Uruguay, Colombia, Chile y España, aunque también de autores latinoamericanos que publicaron en Estados Unidos y Gran Bretaña, Sudáfrica y Francia.

- f. El sexto criterio de agrupación, Programas, grupos y redes académicas irradia su influencia tanto en las temáticas, como en las articulaciones teóricas y los países donde se publica. Esto se pudo observar por el carácter seminal de los primeros grupos formados *ex profeso* para el conocimiento del APD, en los años 90 (en México) y las formas como se diseminan sus efectos en los posgrados y publicaciones ya en la primera década del siglo XXI. Lo anterior es consistente con los resultados del análisis de frecuencias por año y género de la publicación.
- g. En lo tocante al séptimo criterio, relativo a la producción en posgrados, se tuvo acceso a investigaciones de maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM, en el DIE del Cinvestav, la Iberoamericana, UPN y Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), algunas de la UBA, la UNC y la UNLP. También se tuvo acceso a dos tesis de universidades colombianas, dos españolas y una uruguaya. Se observó la presencia tímida del APD como recurso de intelección, cuantitativamente hablando. En los extremos se apreció un 7.66 % en el DIE, con una presencia sobresaliente de la temática de formación de profesionales, a diferencia del posgrado en la UPV, donde sí predomina la apropiación de esta perspectiva y se tuvo acceso a información sistematizada de temas, niveles educativos estudiados, entre otras cosas.

De esta imagen abreviada, se pueden avanzar algunas tesis: los programas, grupos y redes académicas y los posgrados han operado como las dos fuentes cuantitativamente hablando, de irradiación en la diseminación de la perspectiva. En torno a estos dos núcleos, se articulan las primeras generaciones de estudiantes y colaboradores directos de Laclau que operan como semillero de apropiaciones de la analítica que se difunden y proliferan.

Esta diseminación acontece, como comentaré en los análisis cualitativos en el capítulo 3, a veces en forma diaspórica, en patrones a veces rizomáticos y a veces fractales, además de las combinaciones posibles.

La diáspora¹⁷ alude a una forma de diseminación y ofrece representaciones que permiten imaginar desde la polinización botánica hasta la dispersión, propagación y difusión lingüística, y cultural. Se

¹⁷ La imagen de una diáspora “híbrida” se diferencia de todo “modelo centrado” carece de un núcleo duro identitario de continuidad o de tradición cultural.

distingue de una formación o modelo organizado en torno a un centro único fijo y sugiere una configuración compuesta o “híbrida”. Este patrón “híbrido” o irreverentemente ecléctico (Navarrete, 2009b) es metaforizado por Stuart Hall (1994) y Paul Gilroy (1993) en sus aportes enmarcados en los Estudios Culturales. En la imagen a continuación, se ofrece una representación de la diáspora botánica en la fotografía de una flor de Diente de León.

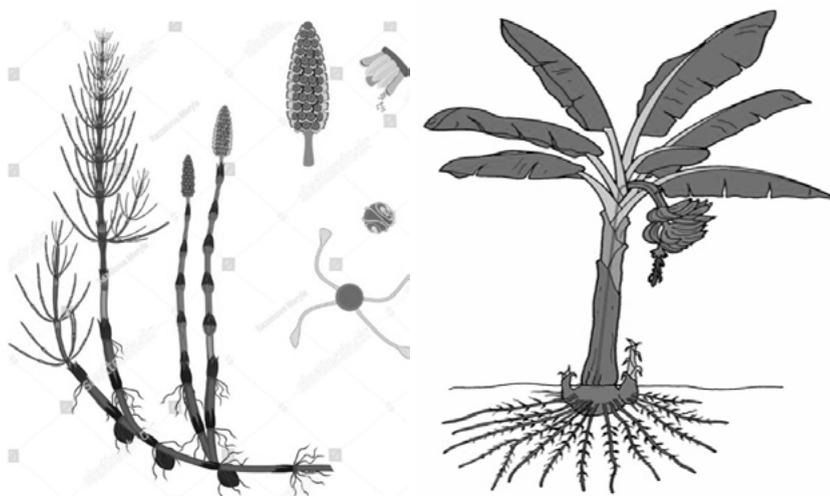


Fuente <http://montesobarenesentornoyvida.blogspot.com/2018/07/diaspora.html>

Stuart Hall y Paul Gilroy recuperan de Deleuze y Guattari (1980) la imagen del rizoma,¹⁸ nuevamente metaforizando de la botánica. En oposición a la raíz, el rizoma es un tallo subterráneo que se caracteriza por carecer de un núcleo duro identitario de continuidad o de tradición cultural. Un rizoma alude así a un modelo descriptivo epistemológico en Deleuze y Guattari (1980) y consiste en una imagen de pensamiento, que aprehende las multiplicidades, la conexión, heterogeneidad, rupturas, segmentaridad, los puntos de fuga y las desterritorializaciones. En las imágenes a continuación, se ofrecen representaciones de rizomas botánicos.

¹⁸ Este modelo “híbrido” es recuperado metafóricamente en los Estudios Culturales (S. Hall (1994) y P. Gilroy (1993), e integran también la imagen del rizoma de Deleuze y Guattari (1994), en oposición a la raíz. Como en la metáfora de la diáspora, en el rizoma no se precisa de un núcleo duro identitario ni de un mecanismo que garantice continuidad ni de tradición cultural fija.

Rizomas



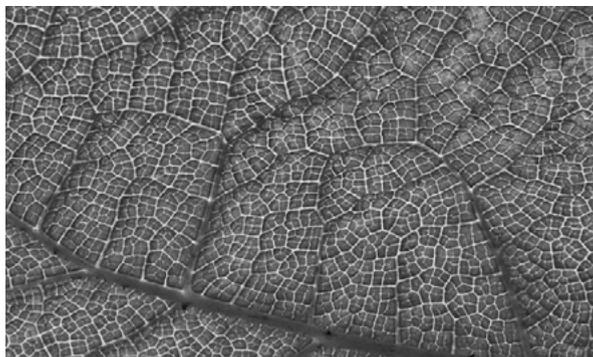
Fuente: *Equisetum arvense* en www.shutterstock.com y *Plátano* en www.promusa.org

Una tercera metaforización apropiada para visualizar los procesos de diseminación y proliferación del APD, con los que me interesa ilustrar el entramado en este capítulo, corresponde a la figura del fractal¹⁹, ya que presenta otro tipo de estructura de ramificación que se sostiene en derivaciones a partir de la repetición a diferentes escalas.

Estas formas de diseminación en su irregularidad, diferencia, aleatoriedad y a la vez repetición y alteración, es decir, iterabilidad, dejan ver, sin embargo, parecidos de familia en los cuales es posible encontrar las huellas del pensamiento de Ernesto Laclau en el ámbito educativo, pedagógico y de la investigación.

19 Un fractal es un objeto cuya estructura se repite a diferentes escalas. Un rizoma modelo descriptivo epistemológico en Deleuze y Guattari (1994) consiste en una imagen de pensamiento, basada en el rizoma botánico, que aprehende las multiplicidades, la conexión, heterogeneidad, rupturas, segmentaridad y puntos de fuga, desterritorializaciones.

Fractales



Fuente: Izquierda Una Hoja en <https://es.gizmodo.com/diez-bellisimos-ejemplos-de-fractales-en-la-naturaleza-1677114869> y Derecha Relámpago (ver referencia al final)

Todas estas imágenes metafóricas iluminan ciertos movimientos de iterabilidad, repeticiones, alteraciones, ramificaciones, puntos de fuga, combinaciones más o menos afortunadas, así como los rasgos de la diseminación y el mapeo de la emergencia y diseminación del APD en el ámbito educativo, entendido en su sentido extensivo. Desde la propia genealogía híbrida de este horizonte teórico confeccionado por Laclau (sus antecedentes, sus fuentes, sus batallas intelectuales y políticas) su ocupación de un espacio intelectual europeo y latinoamericano desgastado, hasta sus formas de diseminación en programas de posgrado, seminarios, conferencias, etc. y su proliferación redes académicas, escritos de diverso género, sobre temáticas variadas, y de profundidad analítica diversa.

Capítulo 3

APROPIACIONES DEL LEGADO DE ERNESTO LACLAU

De la mirada panorámica al análisis cualitativo

1. INTRODUCCIÓN. HUELLAS DE LACLAU EN LA FORMACIÓN Y LOS MÁRGENES DEL CONOCIMIENTO SOBRE LO EDUCATIVO

He caracterizado las condiciones de producción de la obra de Laclau, así como su articulación con la pedagogía y la educación en el capítulo 1. En el capítulo 2, presenté una mirada general y panorámica de la huella de este intelectual en las publicaciones del área pedagógica y educativa, categorizando con base en algunos criterios como género de la publicación, tema principal y secundario de la obra, si pertenece o no a alguna red o grupo académico, y especificando frecuencias y proporciones básicas de esta especie de mapa. Es ahora momento de hacer una aproximación cualitativa de esta marca intelectual en el ámbito educativo.

He reiterado que la posición declarada por Laclau con respecto a la educación, la pedagogía y la investigación en este campo, tendía a ser de distanciamiento a veces respetuoso y en privado levemente despreciativo. Sin embargo, siempre estuvo dispuesto a la interlocución con pedagogos y educadores, dictando conferencias y seminarios y participando en publicaciones de ámbito educativo, y como ya se detalló en capítulos anteriores, tuvo profundos efectos formativos en generaciones de pedagogos e investigadores de la educación. Aunque él no haya escrito sobre pedagogía o no le interesara la educación

como tema para teorizar, es evidente que sí se ocupó de la educación, e imprimió en este ámbito huellas de distinta calidad, profundidad y fecundidad.

Para abordar la pregunta sobre cómo fue cualitativamente esta apropiación, las intuiciones básicas que me orientan son: las de la pluralidad (diversidad de usos, grados y profundidad), la intertextualidad (la importancia de la relacionalidad, y el intercambio) y la movilidad (desplazamientos, trayectorias) en cuanto a producción de conocimientos.

En este capítulo expondré, las huellas de las apropiaciones del pensamiento de Laclau considerando que para entender e interpretar las acciones educativas situadas, o dimensión óptica de lo educativo, también se ha expandido el ángulo de la mirada, pues son diversos los espacios, las acciones, los valores y disposiciones, las sensibilidades y las fronteras en las cuales puede estudiarse lo educativo (Cap II, sección 2). Esta expansión, ontológicamente abierta e indeterminada, se delimita en la contextualidad de su ocurrencia, y la noción de acontecimiento, es decir, de ubicar la transformación subjetiva (lo que marca el antes y el después) permite marcarla en el terreno óptico. Es en gran medida un acontecimiento que, por una parte, permite reconocer un punto de inflexión radical, que es, en su auténtica dimensión, invisible. Y, por otra parte, concierne a un acontecer en infinitivo y no una sucesión de actos: un devenir y no un estado de cosas. Para Žižek (2014: 156) el acontecimiento es “una contingencia (un encuentro o un suceso contingente) que se convierte en una necesidad”. Si bien no puede predecirse ni garantizarse que la transformación va a ocurrir, sí puede ser reconocida *a posteriori*, a partir de indicios inicialmente aislados que en conjunto muestran que ha sucedido la internalización de un llamado, una propuesta identitaria, incidental o deliberada, curricular o extracurricular, que ofrece evidencia de haber dejado una huella en el sujeto individual o colectivo, en forma inmediata, mediana, en el corto o en el largo plazo.

Así, me propongo analizar cualitativamente las marcas que su pensamiento imprimió no solamente en el aula y las asesorías de tesis, sino también en la formación de subjetividades, que como mencioné líneas atrás, tiene lugar de muy diversas maneras y sobre distintos tópicos. Implica reconocer que tuvo tugar una relación educativa y documentar la huella de un aprendizaje colectivo cuando individuos y grupos transforman sus perspectivas analíticas de investigación, sus actitudes frente a la producción de conocimiento, sus formas de interacción con los estudiantes y colegas, sus demandas, sus disposiciones, sus sensibilidades, sus rutinas (independientemente de si esto ocurrió inmediatamente después de una interpelación, o de si pasó

después de un mes o de años). En el caso que interesa en este libro, es posible documentar estas prácticas educativas a partir de algunos testimonios publicados por quienes fueron estudiantes y colegas de E. Laclau.

Por lo anterior, el análisis de esta relación educativa involucra, desde luego, rastrear la interpelación que dejó su marca en este “después”: su ocurrencia, situación, contexto, contenidos, espacio, tiempo, valores y disposiciones perseguidos, sensibilidades que se buscó formar, sujetos a los que convocó, entre otras cosas.

Una consideración adicional alude a que hay dos momentos analíticos de una relación educativa, el de la interpelación con sus propias características y el de las apropiaciones. En el caso que nos concierne en este libro, esta relación se desdobra y complejiza en la medida en que hay generaciones y agrupaciones.

Por una parte, es crucial tener en cuenta el lado del pensamiento de este autor que circula por las redes escolares, institucionales, académicas y se enfrenta con “receptores” que no son ni tabla rasa, ni pasivos. “Receptor” es una categoría pobre e imprecisa frente a los rasgos de la audiencia o interlocutores, ya que cada uno individualmente y como parte de un grupo también, tiene una historia de experiencias previas, demandas, aspiraciones, fantasías que en ocasiones favorecen y a veces obstaculizan la apropiación de las interpelaciones, pero siempre involucran un mayor o menor grado de resignificación.

Por otra parte, lo que aquí llamo “la primera interpelación” de Laclau procede de su relación con los primeros destinatarios: colegas, estudiantes, interlocutores; de estos algunos experimentan una relación educativa en la medida en que su subjetividad es transformada por dicha interpelación; de ellos se genera una “segunda interpelación” hacia otros colegas, estudiantes y demás interlocutores. Algunos ubican este proceso como transmisión generacional. Por ejemplo, De Alba, A. (2018) denomina “primera generación” a quienes interactuaron directamente con E. Laclau (estudiantes, estancias sabáticas) y “segunda generación” a quienes fueron estudiantes de los estudiantes. Esta distinción es útil con el matiz de que muchos de los estudiantes de los estudiantes (“segunda generación”) también tuvieron un contacto directo con Laclau en sabáticos y posdoctorados. Por su parte, Fuentes (2018) habla de generaciones desde el emplazamiento del proyecto utópico y la misión instituyente, las filiaciones y las trayectorias.

... por una parte, están las voces sedimentadas de los fundadores, en especial del Padre fundador de una perspectiva analítica; por la otra, se ubica la tarea de una primera generación de herederos que operan como difusores y recreadores de esa línea de pensamiento y, en un tercer eslabón quizá los

herederos de segunda o tercera generación quienes a su vez han desarrollado sus particulares afanes instituyentes. (Fuentes 2018: 233).

Para los fines del análisis que me propongo, lo que interesa son dos aspectos: primero, que se puede mostrar una subjetivación si los herederos de la “primera generación” aún promueven la perspectiva laclauniana con sus estudiantes, y segundo, que en esta circulación multidireccional del pensamiento de Laclau, la iterabilidad (repetición / alteración) es profusa y puede tener efectos tanto de simplificación, como de enriquecimiento, tanto de banalización como de profundización, tanto de focalización como de expansión.

En el caso de la subjetivación, el aprendizaje, la interiorización del pensamiento de Laclau en la segunda generación, puede observarse que quienes estudiaron con los discípulos de Laclau ya han diseminado esta analítica con sus propios estudiantes. Podría mencionarse que, de manera muy incipiente, ya existen graduados que fueron estudiantes de la segunda generación: el mejor ejemplo es el de Gerardo Malaga que fue estudiante de maestría de Ernesto Treviño (quien fue estudiante de Buenfil).¹ No solamente son temáticas distintas, sino también niveles de apropiación variados: específicos para una temática de un estudio más amplio o uso global del APD como articulador de otras perspectivas, usos más superficiales y otros más precisos, agudos y creativos. Lo anterior, da muestra de que esta primera interpelación de Laclau (padre fundador) fue exitosa (*i. e.*, subjetivación, proceso educativo), ya que los que estudiaron con él en Essex (“primera generación”), a su vez han generado su propio llamado (interpelación) a otros para constituirse en sujetos del horizonte de APD. Y estos que estudiaron con la primera generación (en México, Argentina, y otros países latinoamericanos) que serían ya la “segunda generación”, a su vez muestran haberse identificado con la convocatoria de ser sujetos de esta analítica, al tener sus propios graduados que recurrieron a esta

1 Se cuenta con la información precisa de otros con diferentes apropiaciones del APD: bajo la dirección de Silvia Fuentes: las tesis de licenciatura de Laura Edith Saavedra Hernández (2006) y Esteban Enael Contreras Vázquez (2007) ambos en FES-Aragón de la UNAM y, José Francisco Chávez Fernández y Valeria Lucía Rosas García (2010) de la UPN-Ajusco; de maestría: Laura Ruiz García (2009), Carlos Arnulfo Bermejo Pérez (2013) y Claudia Solís Velázquez (2018) todas en la UPN-Ajusco; y de doctorado: Joaquina Sánchez Carrasco (2011) en la UA Chapingo, Mónica Ramírez Echeverría (2015) en la UPN-Ajusco. También hay tesis en proceso, la de doctorado de Leonor González en la Universidad Autónoma del Estado de México; Manuel Tolentino en la Universidad Veracruzana (2019) con la dirección de Ernesto Treviño; Pérez Hernández en la Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense, dirigido por Zaira Navarrete y otras que no fueron reportadas pero que se tiene noticia de ellas en la UNAM, y la Universidad Iberoamericana- Santa Fe, así como en la Universidad Nacional de la Plata, la Patagonia San Juan Bosco, entre otras.

perspectiva en sus investigaciones. La diversidad de apropiaciones de la analítica involucrada en estas formas de diseminación, sin duda, se entiende mejor con el recurso derrideano de la iterabilidad como noción y lógica de intelección.

Pilar Padierna (2008a) documenta esta iteración en su investigación sobre la educación incidental de las mujeres en el zapatismo, demuestra que “la interpelación no se adopta tal cual se emite” (p. 192) y explica el lado de la primera interpelación de la siguiente manera:

... el proceso educativo de las mujeres zapatistas se encuentra sobredeterminado por una serie de factores entre [ellos] interpelaciones de la familia, la comunidad, las propias mujeres del EZLN, entre otros. ... [a partir de] este conjunto *nodo de interpelación* se construye la demanda a la gramática comunitaria, construcción que ya da cuenta de un proceso de formación identitaria (p.191). Las mujeres elaboran sus propias interpelaciones a otros sujetos (p.194) ... elaboran distintos tipos de interpelaciones: las dirigidas a la población general (el pueblo de México), a las comunidades zapatistas, a las mujeres indígenas y a las mujeres no indígenas (p.188).

Padierna además señala que es así como podemos reconocer *elementos* (disponibles, pero inicialmente dispersos en el campo de la discursividad) que nos permiten afirmar que las mujeres zapatistas han transitado por procesos educativos, evidentes en *momentos* (es decir, que llegaron a formar parte de una serie discursiva específica) de ejercicio ciudadano. Lo educativo se visualiza como formación de sujetos en distintos ámbitos de lo social, llevando a ellos sus propias demandas, apropiándose de saberes apreciados por ellas que nutren su participación en el movimiento, e intentando interpelar a otros sujetos para constituirlos como parte de su proyecto (Padierna, 2008^a: 194). En un sentido en sintonía con lo señalado por Padierna, se rastrearán en este capítulo las marcas del pensamiento de Laclau en la investigación educativa y pedagógica, en las publicaciones, en las redes y eventos académicos.

Más que intentar un juicio valorativo de cada una de las publicaciones que conforman el *corpus* de esta investigación, para este análisis se ensayarán agrupaciones cualitativas de publicaciones representativas a partir de ciertos criterios; cómo se articulan teóricamente estos trabajos destacando, además de lo anterior, los usos (Wittgenstein, 1953) del horizonte del Análisis político de discurso y distinguiendo algunos tipos de usos: los que insertan las nociones de APD como “por moda” o parecer sofisticados; aquellos superficiales en los que se incorpora la categoría sin atender o atendiendo con un menor nivel de profundización e integración ontológica o epistemológica; los que recuperan profusamente la analítica, la citan, pero permanece independiente de

la caracterización del referente empírico; los que se apropian del APD y someten el referente empírico al horizonte teórico; los que articulan la perspectiva como el eje que estructura y hegemoniza otros aportes; los que incorporan el APD en forma parcial en una estructura mayor que hegemoniza al APD, y aquellos que sí involucran una articulación profunda en la que se deconstruyen las nociones o se desedimentan de su uso originario (sobre todo si se trata de teorías procedentes de otras disciplinas) sufriendo algún tipo de transformación epistemológica (metaforización).

Probablemente, otras categorías se puedan ensayar, pues seguramente en una misma publicación se combinen más de dos o tres usos.

Aunque la muestra de casi 600 publicaciones es pequeña frente a lo que se está produciendo y circulando en el terreno de la investigación educativa en la región latinoamericana, el universo analítico que se abre resulta abrumadoramente amplio, diverso y complejo. La tarea con la que me enfrento ahora es a reducir y organizar esa sensación de infinitud caótica en una narrativa legible. En función de este escenario, uno toma decisiones en las cuales se resaltan ciertas tendencias y se oscurecen otras. Sin duda esto tiene que ver con nuestras preguntas e inquietudes iniciales, también responde a lo que la propia situación y sus procesos específicos van marcando y también a lo que el propio entramado teórico elegido para analizar e interpretar va perfilando en esa situación, que en el caso de este libro alude a las apropiaciones de la analítica de Laclau en la investigación educativa en América Latina entre 1990 y 2017.

El entramado que Laclau sugiere en su ya citado *Memorándum para estudiantes de Essex* en 1991, se traduce, más que en aplicar una serie de pasos universales y estandarizados, en generar los procedimientos específicos para cada *corpus*, para cada interrogante, y ver si las herramientas teóricas elegidas son compatibles. Desde esta lógica de investigación, se despliegan estas interpretaciones que a continuación organizo en los apartados: 1) nudos temáticos; 2) los usos del horizonte teórico que él propone, incluyendo las articulaciones teóricas predominantes en tales publicaciones; 3) lo que las redes y colectivos académicos han promovido, y 4) voces de estudiantes y autoridades. Aunque estos apartados son relacionales, es decir codependientes, definidos por lo que contienen unos de otros, es necesario desplegarlos linealmente y eso implica distinguirlos, aunque sepamos que en su existencia se involucran y contaminan unos a otros y son inseparables.

2. NUDOS TEMÁTICOS

El escenario temático que se despliega en estas casi 600 publicaciones se puede organizar en una cartografía móvil que solamente puede

capturarse en imágenes momentáneas y eso intentaré a continuación. Es crucial tener en mente que todas las investigaciones involucran en su proceso diversas tomas de posición (ontológica, epistemológica, etc.), reiteradas decisiones de estrategia en los procedimientos, articulaciones temáticas que producen inevitables “repeticiones”. Dicho de otra manera, no existe una correspondencia isomórfica entre una publicación y una de las categorías que despliego para organizar el *corpus*, sino que un mismo escrito cabe en más de una caracterización. Desde una perspectiva heurística, esto significa que las propias formas de distinguir los escritos se encuentran combinadas en cada texto analizado. Esto sucede desde los títulos mismos de los escritos y desde luego, también en las articulaciones teóricas y los usos del APD.

Por esto último, fue conveniente distinguir la temática principal o central y la secundaria, aunque decirlo en singular es ya una traición a las combinaciones que observamos en las publicaciones. Incluir el título del capítulo, la tesis, el artículo, el libro o la ponencia, fue una estrategia para visibilizar dichas combinaciones. Lo que en este apartado se pondrá de relieve es la activación del horizonte teórico de Laclau en el estudio de un objeto de interés, a eso he llamado temática y que bien puede ser una disquisición teórica, un análisis de un proceso histórico, una tradición cultural, etc.

Ya en el capítulo anterior se mostraron algunas correlaciones temáticas derivadas de las frecuencias con que aparecen. En este capítulo, la incidencia de ciertas temáticas se abordará por la fuerza de atracción que ejerce sobre otros objetos de interés. Se destaca en esta sección la finalidad de orientar y equilibrar, organizar la estructura (*función* de centro Derrida, 1967) y la operación como punto nodal que algunos temas han desplegado en la investigación educativa.

Cabe aclarar que punto nodal no es un punto de saturación, sino un significante, en este caso, una temática que anuda muchas otras. Esta categoría es recreada por Laclau a partir de la idea lacaniana de *point de capiton* (Laclau, 1985a, Laclau y Mouffe 1985, León, A. 2006 y 2008) y opera en mi análisis de dos maneras: como categoría conceptual, recurso de intelección que ayuda a entender el movimiento político discursivo de las temáticas, su agrupación cuasi magnética en torno a algo que detiene parcialmente su *fluir*, su movimiento significante; las estabiliza y las dota de una significación, y también como forma procedimental de poner un cierto orden a esta profusión temática mostrada en el capítulo anterior, ya que la especificidad de los objetos de conocimiento producidos en las investigaciones ofrece un panorama caótico que requiere de ciertos ordenamientos para poder ser analizado. Por ejemplo, la subjetivación opera como un punto nodal en la medida en que articula y fija temporalmente la significación

de otras temáticas como la formación de los docentes, la educación incidental en procesos sociales, en espacios no escolarizados, pero también de formaciones específicas de lo escolar, como puede ser el currículum, e incluso las consideraciones teóricas sobre lo que implica y cómo se especifica un proceso educativo, es decir, formativo y cuando se puede saber que este ha ocurrido, etcétera.

Cuatro nudos temáticos predominan en la totalidad de trabajos analizados: a) lo político, la política, y las políticas públicas; b) la subjetividad, la subjetivación, el sujeto, la identidad y la identificación; c) el currículum, la formación profesional, incluida en esta, la de los docentes, los pedagogos, los educadores ambientales, los psicólogos y los sociólogos; y d) el estudio de la teoría y la filosofía: ontología, epistemología, metodología, axiología. Este último nudo temático concierne al ejercicio autorreflexivo, es decir, repensar nuestras propias nociones, lógicas, articulaciones teóricas y las formas como construimos conocimiento. Otros nudos temáticos quizá no predominan en el *corpus* analizado, pero la intensidad y profundidad de su marca los ubica también en una posición toral, por ejemplo, género. Si bien estos no tuvieron la fuerza de atracción que los primeros muestran, están visibilizándose en su especificidad y atrayendo el estudio complejo junto con otros intereses. Por ejemplo, los jóvenes, los movimientos sociales, la migración, la educación no escolarizada, la educación ambiental, los medios y la tecnología, los estudios culturales.

En este ejercicio, me concentraré primero, en la temática central o principal de las publicaciones y posteriormente, enumeraré sintéticamente las temáticas secundarias. Entre las temáticas predominantes mencioné cuatro nudos de interés:

2.1. NUDO TEMÁTICO SOBRE LO POLÍTICO, LA POLÍTICA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

En este primer nudo temático, se agrupan diversas formas de abordar la política, e incluye: trabajos de discusión teórica, investigaciones que analizan lo político en su dimensión ontológica y constitutiva de lo social; incluye también publicaciones concernientes a relaciones políticas: conflictos, articulaciones, prácticas hegemónicas existentes (ónticas) en el presente o en su devenir, otras que interpretan las políticas educativas (como medidas y cursos de acción específicos). En torno a este nudo temático, se encuentra lo siguiente:

Trabajos teóricos sobre la propia distinción ontológico-óntico que propone Laclau (basándose en Heidegger) y en este campo se encuentran por ejemplo, el capítulo de Magda Morales *Lo político como límite de la constitución del campo de la investigación educativa en México* publicado en 2009; los de Octavio Juárez Némer *Las reformas*

educativas: el vínculo entre lo político, la política y las políticas publicado en 2010, y otro publicado en 2013, con un título parecido; el de Myriam Southwell de (2012d), *Formas de vivir lo político en la escuela*; el de Ernesto Treviño Ronzón de (2013b), *La noción de lo político y el estudio de las políticas educativas*. De A. C. Lopes (2014b), se destaca *Ainda é possível um currículo político?* Junto a lo anterior, se encuentran otras publicaciones en las cuales lo político es parte de la analítica: aproximaciones político-discursivas.

Numerosas publicaciones privilegian la relación política (hegemonía, antagonismo, articulación, luchas, etc.) en ámbitos diversos: de Rosa Nidia Buenfil (1989), *Bureaucracy and Civil Society in Mexico Today*; de 1990a, la tesis *Political Transition in Mexico During World War II*. En 1994, el libro *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*; y en 2004c, el libro *Argumentación y poder: La mística de la revolución mexicana rectificada*. La relación política es central en la ponencia *Las Dimensiones éticas y políticas en la educación desde el análisis político del discurso* (2004f). También en el escrito de A. C. Lopes (2008b), *Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia*; el artículo de Buenfil (2009h), *Politics, global territories and educational spaces*. De A. C. Lopes (2010b), *Currículo, política, cultura*, el artículo de Magrini y Quiroga (2011): *10 años de diciembre de 2001: De la protesta social, luchas, desafíos y reinventiones de lo político*, así como la ponencia de Laura Echavarría Canto (2008b), *Traectorias de poder en las políticas públicas en la Educación Superior*, el capítulo de Buenfil (2012d), *Cosmopolítica, alteridad e identificaciones* y también de 2012, el capítulo de Juan Manuel Reynares (2012a), *La política en boca de expertos: tecnocracia y consolidación neoliberal*; el artículo de Buenfil (2013b), *Subjetivation, democracy and cosmopolitics*; el artículo de A. C. Lopes (2014), *No habrá paz en la política*.

Y entendiendo las políticas de manera distinta, es decir, como estrategias y cursos de acción y dispositivos de regulación, se encuentran numerosísimos estudios sobre políticas educativas: sobre diversos niveles escolares, abordando la formación del docente, relativos a la calidad educativa, las competencias, las leyes de educación, y entre estas, se destaca su historicidad. Veamos: el capítulo de Buenfil *Constructions of the child in the Mexican Legislative Discourse* publicado en 2001a, el capítulo de Mariana Castro Jalín (2002), *La resignificación de políticas de reformas educativas en el caso de docentes de México y de Argentina*, los capítulos de Buenfil durante 2002: *De niño a educando (pasando por alumno)*. *Las leyes mexicanas sobre educación* (2002a), y *Partnership as a floating and empty signifier within educational policies. The Mexican case* (2002g). En 2003, el capítulo de Javier López Ramírez *Programa para la Modernización Educativa*.

Una reflexión deconstructiva desde la perspectiva del análisis político de discurso. Mariana Castro Jalin publicó en 2004, *Políticas globales y espacios locales. El caso de México y Argentina.* Y de Buenfil *La participación. Ambigüedad y productividad del signo en las reformas educativas* (2004e). En 2005, Octavio Juárez Némer publica *La actualización permanente (PRONAP): Una mirada desde el discurso del Maestro.* Lopes, A. C. (2006b), publica el artículo *Discursos nas políticas de currículo* y en 2007, *National Curriculum for Elementary School Education: the Common Culture Project* y ese mismo año, Echavarría (2007c) publica *Mundo laboral y políticas educativas en México. 1990-2000*, Ofelia Cruz Pineda (2007b), publica el capítulo *Políticas educativas recientes y formación del profesorado en México*, y A. C. Lopes, el artículo *Articulación en las Políticas de currículo*; asimismo, Octavio Juárez Némer (2008), el capítulo *La política de formación permanente: arena de disputa discursiva por el Ordenamiento social.* Sale a librerías de A.C. Lopes (2008c), el libro *Políticas de integração curricular*, Juan Pablo Abratte publica en 2011a, *De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba*, y A. C. Lopes, los capítulos: *A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio* (2008e) y *Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia* (2008b). En 2009, de Costa y Lopes los artículos: *Políticas de currículo para o ensino de geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio*; de Días y A. C. Lopes, *Políticas de currículo para o ensino de geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio*, y el capítulo de Tura, Macedo y A. C. Lopes, *Conhecimentos escolares, representações e políticas*, la ponencia de Cruz, O (2009a), *Configuraciones sociales e identidad docente. Discusiones en torno a las políticas de formación de profesores.* Se defienden las tesis doctorales de Juárez Némer (2009), *Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap*, y la de maestría de Itzel López Nájera (2009b), *La calidad educativa entre lo global y lo local. El peregrinaje de un signifiante de plenitud.* En 2010, se publican: los artículos de Cruz, O. *La Pedagogía y el estudio de las políticas educativas* (2010a); *La política educativa y el discurso redentor* (2010b); de Mathews y A. C. Lopes, *O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói*; de Barreto y A. C. Lopes (2010), *Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004)*, y los capítulos de Zaira Navarrete Cazales, *La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo* (2010), de Octavio Juárez Némer (2010c), *La política de profesionalización permanente en el discurso del SNTE*, y de Cruz Pineda, *Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción* (2010c). También en 2010, se publican: el

libro de Fuentes Amaya y Cruz Pineda *Identidades y políticas educativas* (2010b), que incluye un capítulo de Fuentes *Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa*, y los capítulos de: Echavarría Canto *Poder soberano y poder disciplinario: organismos financieros internacionales y políticas públicas educativas en México* (2010e), de Cruz *Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción* (2010c), de Juárez Némer, *La política de profesionalización permanente en el discurso del SNTE* (2010c), de Navarrete *La interpelación de una política educativa en la formación identitaria del pedagogo* (2010); asimismo, la ponencia de Cruz Pineda, *La política educativa y el discurso redentor* (2010b). En 2011 se publican los artículos de Oliveira, A. L. y A. C. Lopes *A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso*; los capítulos de Cruz Pineda *Las políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente*; de Dulce María Cabrera, *La política de la investigación educativa 1976 – 1982*; de Costa y A. C. Lopes (2008c), *Integração curricular, Interdisciplinaridade e geografia em Propostas curriculares nacionais*; de Torres, Días y A. C. Lopes *O que dizem os estudos de EJA sobre políticas de currículo?*; de Matheus y A. C. Lopes (2011), *Política de currículo na escola: sentidos de democracia*; de A. C. Lopes (2011b), *Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas*. También en ese año, se publican las ponencias de Ernesto Treviño Ronzón (2011c), *Reform Policy in Mexico: Re-territorializing Identities and Time in Education* y *Los otros sujetos de las políticas educativas: onto-política e investigación*; de Juárez Némer (2011), *Políticas de formación docente e identificación profesional*. En 2012, sale a librerías el artículo de A. C. Lopes (2012b), *Democracia nas políticas de currículo*; y el capítulo de A. C. Lopes, Macedo y Tura, *As representações sociais e os estudos de políticas de currículo para a formação docente*, y de Hernández y Echavarría *Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de Ciencias Naturales*; y en 2013b, su capítulo *Cosmopolitismo y políticas de evaluación en educación básica*, así como el de Beatriz Ramírez Rubio (2013), *Políticas para la población indígena en el contexto urbano: lo colonial y lo moderno*; las ponencias de Fuentes Amaya, Cruz Pineda y Segovia, *Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE (2008-2010)*. En 2014, los artículos de Matheus y A. C. Lopes *Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012)*, y de Elizabeth Macedo, *Sobre el sujeto educado: Políticas curriculares instauradoras de sentidos*, además de una ponencia de Buenfil (2014), *La reforma educativa y el Artículo III Constitucional. Notas analíticas*; y de Días y A. C. Lopes (2014), *Análise de demandas nas políticas curriculares: a contribuição da teoria do discurso*.

Como puede observarse, la producción centrada en torno a las relaciones políticas (como arena de luchas, demandas, subjetivaciones) no solo es abundante, sino además en torno suyo articulan otras temáticas, como el currículo, la formación docente, el diseño y la implementación de políticas, entre los más numerosos.

En la categoría de las *temáticas secundarias* de las publicaciones se encontraron también la notable fuerza de atracción ejercen e independientemente de haber sido categorizadas como “secundarias” su capacidad magnética autoriza que sean categorizadas como punto nodal o nudo temático.

2.2. NUDO TEMÁTICO SOBRE LA SUBJETIVIDAD, LA SUBJETIVACIÓN, EL SUJETO, LA IDENTIDAD Y LA IDENTIFICACIÓN

A partir de diversos escritos seminales, como las aportaciones críticas de Laclau y Mouffe en 1985 y 1987, las de Laclau (1988a, 1990b), o de Stuart Hall (1996), “Quién necesita la identidad?”,² se diseminan numerosas publicaciones concernientes a este anudamiento. Este involucra desde discusiones teóricas (genealogías de la noción, críticas a las nociones metafísicas, iluministas, teleológicas, en parte, desde las críticas de procedencia hermenéuticas heideggeriana y psicoanalítica, y en parte, desde la teoría política, la antropología y la sociología. Las vertientes de Žižek, Copcek, las articulaciones de Butler entre otras y los trabajos de Stavrakakis y Glynos han sido también parte de las herramientas de intelección de esta temática. En 2007 se traduce un escrito de Stavrakakis *El sujeto lacaniano: la imposibilidad de la identidad y la centralidad de la identificación* que ha sido un recurso para algunas investigaciones educativas.

De la muestra, en la categoría de *temática principal*, son relevantes en este ámbito, las siguientes publicaciones:

En 2000b, los capítulos de Alicia De Alba, *Sujeto político, sujeto educativo: Claves a partir de dos conjunciones*; en 2001, de Marcela Gómez Sollano, *Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas*. De Rosa Nidia Buenfil (2002b), *Diseminación y semejanzas de familia del significante ‘niñez’ en la legislación mexicana sobre educación* y de la misma autora, en *Trayecto de un colectivo de discusión. Epílogo* (2004g), así como *Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación* (2006a).

Echavarría Canto publica *Heteronormatividad y sujeto maquilador* (2007b). En 2010, Fuentes Amaya y Contreras *El rave como espacio*

2 Fue traducido al castellano por vez primera en 2000 e incluido en un libro del programa SADE.

ideológico e identificadorio en la era informacional y Pablo Martinis (2016), *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. En 2011^a, Alice A. C. Lopes publica, *Libraries and identities* y Buenfil (2011e), *Subjetivación, democracia y cosmopolítica*. En 2012, se publican, de Fuentes Amaya publica el capítulo *Subjetividad ético-política y situación epocal* (2012b), y de Myriam Southwell (2012a), *La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas*. Buenfil publica el capítulo *Condición humana y pertinencia de la teoría* (2013d). En 2014, llega a librerías *Subjects in process: diversity, mobility, and the politics of subjectivity in the 21st century* de Alicia de Alba en coordinación con M. Peters. En 2014, Dulce María Cabrera publica su artículo *El sujeto en la trama: Biografía y poder en-clave posfundacional*, y Luz Teresila Barona concluye su tesis de maestría *El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles*.

En 2016, en el libro *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*, se incluye el capítulo *Usos del significante* de Pablo Martinis.

Y en la categoría de *temática secundaria*, este mismo nudo de la subjetividad fue también prolífico (como se puede ver en el anexo correspondiente), ya que entre 1982 y 2015, se ubicaron 70 publicaciones.

De Ávalos Lozano en 2008, *El concepto de imaginario como horizonte de inteligibilidad en la formación identitaria de los profesores de educación primaria*; en 2010, *Engarces conceptuales para la construcción. Una mirada sobre la formación de las identidades sociales en el campo educativo*; en 2012, *Grupo, interpelación y afecto: su uso conceptual en la operación del posgrado en las escuelas normales del Distrito Federal*, y en 2013, *Una mirada sobre la formación de las identidades sociales en el campo educativo. Engarces conceptuales*.

De Buenfil en 1992a, *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. En 2002d, *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (en el cual lo educativo es analizado como formación de subjetividad). En 2005a, *Discursive inscriptions in the fabrication of a modern self. Mexican educational appropriations of Dewey's writings*. En 2006a, *Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación*. En 2008b, *El interminable debate sobre el sujeto social*, en 2010a, *Democracia: territorios y ambigüedad* (que despliega estos temas desde el lugar de la subjetivación). En 2011d, *Espacios educativos y territorios globales*, en 2012d, *Cosmopolítica alteridad e identificaciones*; en 2012c, *And the debate on subjectivity does not end*. Y en 2013b, *Subjetivation, democracy and cosmopolitics*.

De Cabrera Hernández, Dulce María y José Carbajal, en 2012, *El emplazamiento analítico. Locus de intelección y subjetividad*, y en 2013, de Cabrera, D., R. N. Buenfil, L. Echavarría, *PAPDI: Encuentros y trayectorias* (que narra la subjetivación de un colectivo de académicos).

De Laura Echavarría Canto se publica en 2007d, *Fábrica global y cuerpo maquilador, El cuerpo maquilador como sujeto de la globalización* (2007a); en 2009d, *El espejo de la otredad, Ciudad global y reconfiguraciones subjetivas de género* (2009a), y también *Cuerpos maquiladores: relatos desde el género* (2009c). En 2010c, la autora publica *Cuerpos maquiladores: sujetamiento y resistencia en la fábrica global*, así como *El amo y el esclavo: ¿figuras del antagonismo?* (2010d). En 2011c, sale a librerías *El sujeto: una aproximación genealógica*. En 2012, son publicados *La categoría sujeto en Laclau: estudio de caso en la maquila* y también *Reconfiguraciones laborales como procesos educativos* (2012b). En 2013, se editan *El sujeto expropiado*, así como *Sujeto sobredeterminado, sujeto mítico: el caso del barrio mexicano en el Harlem latino de Nueva York*.

De Silvia Fuentes Amaya, en 1997, sale al público *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP-Aragón, gen. 79-83*. En 2000c, se publica *La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN.*, asimismo, (2000b), *La construcción de una identidad de sociólogo*, y (2001), *La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN en Mexicali*. En 2002b, se edita *El sujeto de la educación, una identidad imposible*. En 2003, se publica *Los educadores ambientales de la UPN-Mexicali hacia una articulación entre lo discursivo y lo psíquico para leer el proceso identificatorio*. Y en 2004a, sale al público *Constructing and identity: the environmental educators in Mexico*. En 2007b, se editan dos escritos: *Una articulación discursiva entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificatorio* y *Discurso e institución, coordenadas para leer el juego identificatorio: el Programa de Educación Ambiental de Mexicali, Baja California*. En 2008, se publican tres textos: *La noción de identidad marginal: ambigüedad y utopía en la educación ambiental* (2008b), también *Sujetos de la educación. Identidad, ideología y medio ambiente* (2008c), y *Hacia una analítica del proceso identificatorio* (2008a). Fuentes Amaya y Cruz Pineda, son coordinadoras de *Identidades y políticas educativas* (2010). Y en 2016, en coautoría de Fuentes, Cruz y Segovia, sale a librerías *Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE (2008-2010)*.

En 2012, Mónica García Contreras publica *Mujeres en movimiento: subjetividad y procesos de identificación*. En 2004, Marcela Gómez

Sollano publica *Imaginarios sociales, culturas juveniles y procesos de formación: reflexiones acerca de la condición adolescente y la escuela*. En 2007, Marco Antonio Jiménez publica, *Identidades Imaginarias*; Octavio Juárez Némer, *Lenguaje, verdad y subjetividad: la ficción de sí mismo en la invención del futuro*, en 2012; e *Identificación profesional: normalización, norma y subjetivación* en 2015. En 2006, la tesis de maestría de Abelardo León Donoso, *Sujeto ciudadano en tránsito*, es editada como reconocimiento a su calidad. *Huellas sobre la nueva gramática de la democracia*. En 2004, Alexis López Pérez publica *Individuo y comunidad: imágenes identitarias y tejidos culturales en los proyectos educativos de México*.

Arcelia López Cabello publica en 2007, *La mirada del Otro y de los otros en la constitución identitaria de los jóvenes*, en 2012, *Ese grotesco cuerpo punk. Discurso, identificación, jóvenes*, y en 2013b, *Lo punk como una morada de experiencia formativa: apuntes para reflexionar desde y sobre otros espacios educativos*.

Zaira Navarrete Cazales publica en 2009a, *Dispositivo de-construcción de la identidad del sujeto*, en 2011b, *Formación en ética, identidad y relatos*, en 2013c, la ponencia in extenso *Formación e identidad*, el artículo *La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades* (2013b), y el capítulo *¿Otra vez Identidad? Un concepto necesario pero imposible*. (2013a).

Elizabeth Macedo publica en 2012a, el artículo *Currículo e conhecimento aproximações entre educação e ensino*, en 2012b, con Tura y A. C. Lopes, *Currículo e conhecimento aproximações entre educação e ensino*. Y Macedo, E., Tura, M.L.R. y A. C. Lopes (2012b), el capítulo *As representações sociais e os estudos de políticas de currículo para a formação docente*. y en 2014, *Sobre el sujeto educado: Políticas curriculares instauradoras de sentidos*.

Beatriz Ramírez Rubio *La noción de cultura en la construcción de una identidad nacional y una identidad étnica: sujeto y posiciones de sujeto* en 2009.

Myriam Southwell escribe en 2007, *Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos*.

Ernesto Treviño Ronzón publica dos escritos en 2011c, *Reform Policy in Mexico: Re-territorializing Identities and Time in Education*, y 2011d, *Los otros sujetos de las políticas educativas: onto-política e investigación*. Y en 2012a, se edita *Cómo producir sujetos: ontopolítica, lenguaje y conocimiento*.

Como puede observarse en el complejo temático sobre la subjetividad, la identidad y sus procesos de conformación, ha sido objeto de diversos tratamientos y combinatorias temáticas.

2.3. NUDO TEMÁTICO SOBRE EL CURRÍCULUM Y LA FORMACIÓN

En esta trama temática, se incluye el currículum y formación profesional de los docentes, pedagogos, educadores ambientales, psicólogos y sociólogos, pero también la formación de los ciudadanos.

Alice Casimiro Lopes publica en 2004a y b, dos artículos en torno a *Discursos nas políticas de currículo*; en 2005, el artículo *Política de currículo: recontextualização e hibridismo*, 2007, *National Curriculum for Elementary School Education: the Common Culture Project*. En 2008, edita tres escritos: *Por que somos tão disciplinares? ETD* (2008a); *A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio* (2008e); y *Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia*. (2008b). También el libro *Políticas de integração curricular* (2008c). En 2010, sale a librerías el artículo *Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos* (2010a), y el capítulo *Currículo, política, cultura* (2010b). En 2011, se editan tres escritos: *A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso* (2011a); *Libraries and identities*; *Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas* (2011c); *Teorias de Currículo* (2011b). En 2012, salen cuatro textos al público: el capítulo *A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?* (2012a); el artículo *Democracia nas políticas de currículo* (2012b); *Democracia nas políticas de currículo*. (2012b), y *As representações sociais e os estudos de políticas de currículo para a formação docente*. En 2013, A. C. Lopes edita tres escritos y una traducción: *Teorias pós-críticas, política e currículo*. En 2014a, publica el artículo *Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta*, así como el capítulo (2014b), *Ainda é possível um currículo político?*, en un libro que co-coordinó con Alicia De Alba, así como el capítulo *Movimientos recientes en el campo del currículum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas*. En 2015, publica también el artículo: *Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas*; y en coautoría A. C. Lopes e D. de Mendonça, publican el libro *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas* en el cual ella es autora del capítulo *Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical*. En 2016, le publican el artículo *The theory of enactment by Stephen Ball: and what if the notion of discourse was different?* en portugués e inglés.

En 1995, De Alba, Chehaibar, Duluc y Puiggrós publican *Panorama del currículum universitario 1970-1990: México y Argentina*. En 1993, De Alba, Alicia coordina *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. En 2000, en coautoría De Alba, A. González Gaudiano, E., Lahkshear, C. y M. Peters, publican *Curriculum in the Posmodern Condition*. En 2002, se publican tres libros coordinados por De Alba sobre

el tema: *Currículum, crisis, mito y perspectivas, Evaluación curricular, conformación conceptual del campo* y también *Currículum universitario. Académicos y futuro*. En 2007, De Alba publica el libro *Currículum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. En 2015, De Alba y A. C. Lopes publican *Diálogos curriculares entre México y Brasil*.

En 1999, Buenfil publica el artículo: *The Spectre of theory in curriculum for educational researchers: a Mexican Example*.

2.4. NUDO TEMÁTICO SOBRE LA TEORÍA Y LA FILOSOFÍA

Este tejido de objetos de interés involucra publicaciones sobre ontología, epistemología, metodología, axiología, y en parte, concierne al ejercicio autorreflexivo, es decir, reconsiderar nuestras propias nociones, lógicas, articulaciones teóricas y las formas como construimos conocimiento. Entre las publicaciones que tuvieron como objeto de interés principal la teoría y la filosofía se encuentran:

De Ávalos Lozano se publica *Inteligibilidad, imaginación y palabra. Entender y hablar lo social en territorios nómadas* en 2010, *Engarces conceptuales para la construcción. Una mirada sobre la formación de las identidades sociales en el campo educativo*, y en 2013, *Una mirada sobre la formación de las identidades sociales en el campo educativo. Engarces conceptuales*.

De Luisa Bonetti Scirea se publica en 2015, *Entre discursos: aproximações e distanciamentos entre a categoria discurso da Escola de Essex e da Análise do Discurso Francesa*.

De Buenfil se publican: en 1992a, *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. En 1995a, *Discursos educativos en un horizonte postmoderno*, coordina el Estado de Conocimiento *Filosofía y Teoría de la Educación: Una Década de Esfuerzo* (1995d), y es autora del capítulo *Horizonte posmoderno y configuración social* (1995d). Dos artículos en 1997b, *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*, y *Education in a Post-modern Horizon* (1997c). Para 1998 se incluye el capítulo *Imágenes de una trayectoria* en el libro que ella coordina *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (1998b), y en 1999, los artículos *The Spectre of theory in curriculum for educational researchers: a Mexican Example* (1999a); *Spectres of Theory and History Teaching. A Mexican Case in Graduate Curriculum for Educational Researchers* (1999c). En 2002h, se difunde el artículo *Söylem Analizi, E itim ve Postomdernite* (traducción al turco de un artículo publicado en inglés). También *Los usos de la teoría en la investigación científica*. 2002c, y coordina el libro *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. En 2003a,

se publica *in extenso* la ponencia *Interstice Strategy. Philosophy and theory of education in México in the Nineties*; el artículo *El fantasma: exclusión y huellas de lo teórico en la formación de investigadores en educación* (2003b). Buenfil en el 2003d, en coordinación con De Alba, Gómez Sollano y Orozco, se publica el *Estado de Conocimiento del Área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación* del COMIE, y los capítulos *Elementos Conceptuales y Herramientas de Inteligibilidad*; y *Producción en el periodo 1992-2002*. En 2004, se difunden los artículos, *Foucault y la analítica del discurso* (2004a), y *Negativity: a Disturbing Constitutive Matter in Education* (2004b) así como *Filosofía y teoría de la educación en México en los noventa* (2004d), la ponencia *Las dimensiones éticas y políticas desde el Análisis político de discurso* (2004f). En 2005, *Adiós a Derrida*, en 2006: *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. En 2007: *Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable*. En 2008, *El interminable debate sobre el sujeto social* (2008c); los capítulos *La categoría intermedia* (2008d). *Discutir sobre la teoría: Universalidad y particularidad* (2008a), así como *El papel de la teoría en la investigación y la formación académica* (2008c). En 2009e, *Vicisitudes de la teoría: objeciones, supuestos y decisiones*, y en 2009h, *Politics, global territories and educational spaces*. En 2010b, el artículo *Dimensiones ético políticas en educación desde análisis político de discurso* y en 2010c, la ponencia *Nombrar, inteligir e interpretar. En medio de los campos del conocimiento social*. En 2011d, *Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa*; y el libro *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social* (2011c). En 2012, se publican los capítulos *La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación* (2012f), así como *And the debate on subjectivity does not end*. Se publica en 2012b, el libro coordinado con Fuentes Amaya y Treviño Ronzón, *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades* y dentro de este, los capítulos: *Introducción general* y *Discutir sobre la teoría: Universalidad y particularidad*. En 2013d, le publican *Narrativa y retórica: herramientas para el análisis de discursos educativos*.

Carbajal, J. produce numerosos aportes teóricos alrededor de la relación entre educación y tecnología desde el año 2000, en capítulos y ponencias, artículos desplegando argumentaciones teóricas y entre ellas cabe destacar; en 2000, el capítulo *La educación y los discursos de la Internet*, en 2001, *Educación e internet: diversidad en movimiento*, en 2002a, *Configuraciones: Internet y lo educativo*, en 2002b, el artículo *Iterabilidades: Los discursos de la internet y la interpelación*, y su tesis de maestría (2002d), *Las posibilidades educativas de la Internet en la tensión modernidad-postmodernidad*. En 2003, publica el capítulo *Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo*, y en 2004,

La dimensión tecnológica y los discursos sobre el futuro educativo; en 2005 publica un capítulo en *Adiós a Derrida*, en 2006 el capítulo *Artefactualidad del discurso teletecnológico: reto contemporáneo*. En 2007 la ponencia *La condición tecnológica: territorio, emergencia y dislocación*, así como el capítulo *El discurso teletecnológico y lo educativo. Aproximaciones a su problematización* (2007b). En 2008, *La sociedad de la información: retos teóricos y analíticos del paradigma tecnológico contemporáneo*. En 2010 publica la ponencia *La condición tecnológica: territorio, emergencia y dislocación*, y en 2011, defiende su tesis doctoral *Territorio y techné. Diseminación de lo tecnoeducativo. Una mirada deconstructiva*. En 2012, se difundieron sus ponencias *Inteligibilidad, imaginación y palabra. Entender y hablar lo social en territorios nómadas*. En 2012b, publicó *Sobre la carta, el destino y la entrega: las imágenes y la lógica del reconocimiento/desconocimiento*. En 2013 *Derrida, la política y lo político. Aproximaciones conceptuales frente a la finitud radical*. En 2015, salió a librerías *Subjetivación y cambio tecnológico entre techne y kybernetes*.

Cruz Pineda, aunque su tema principal son las reformas y la formación del docente, despliega consideraciones teóricas, analíticas y procedimentales tanto en sus escritos sobre esos temas relacionados con: el discurso redentor, la gubernamentalidad y la traducción, como en sus publicaciones exclusivamente teóricas. Por ejemplo, publica en 2008a, *El tiempo de pensar los usos conceptuales en el campo de la pedagogía*; en 2008b, *El uso teórico en el estudio de las políticas educativas. Aproximaciones a la discusión*, y en 2008c, *Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas* En 2009c, le publican *Una exploración de la educación a partir de la lectura de Foucault. Notas preliminares*, y en 2009b, el capítulo *Pensar la democracia y construir alternativas. Algunas problematizaciones*. En 2012b, difunde *La problematización de la teoría y los desafíos intelectuales en el campo educativo. Reflexiones preliminares*, en 2013, *El análisis político de discurso. Una huella indeleble en la formación intelectual*; y en 2015a, *La perspectiva analítica Análisis Político de Discurso*.

En 2008, Eva Da Porta publica *Lo mediático, lo político, lo social: articulaciones y transdisciplina*.

Las inquietudes de Alicia De Alba por lo teórico son permanentes independientemente de que estas tengan por tema el currículum, la postmodernidad o la educación ambiental (comentadas ya en otra sección). Desde 1992, participa en la elaboración del Primer Estado de Conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la educación, en 2003 coordina el Segundo Estado de Conocimiento Filosofía, Teoría y Campo de la Educación y en 2013 es asesora en el Tercer Estado de Conocimiento de esta misma área. Numerosas ponencias y capítulos

se publican a partir de su participación en los Encuentros Internacionales de *Giros Teóricos*. Destacan entre ellos la ponencia en 2010b, *El giro del contacto cultural. Hilos para tejer una hipótesis a partir del prefacio de 1961 de Historia de la Locura de Michel Foucault*. En 2012, *Acercamiento a la importancia del giro teórico y la teoría de los tropos en la relación teoría y educación*. En 1995, coordina el libro *Posmodernidad y educación*; publica en 2002, *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación*. En 2000d, coordina el libro *El fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, y el capítulo *Sujeto político, sujeto educativo: Claves a partir de dos conjunciones*. (2003b). En sus publicaciones teóricas destaca, en 2008, el capítulo *Contacto cultural en el siglo XXI. El papel nodal de la teoría de los tropos y de la noción cronotopo*. En 2011, De Alba y Martínez Delgado coordinan el libro *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. En 2014, en coautoría con Alice A. C. Lopes editan *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. En 2018, le publican *Principio de intelección y complejidad de la ontología del discurso. En homenaje a Ernesto Laclau*.

De A. C. Lopes, se publica en 2008, *Por que somos tao disciplinares*, en 2011, en coautoría con Macedo, el libro *Teorías de Currículo*; y en 2014 el capítulo: *Movimientos recientes en el campo del curriculum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas*.

Laura Echavarría Canto publica 12 escritos entre 2008 y 2013, que fueron mencionados en el nudo temático de subjetividad e identidad, y vale la pena mencionarlos de nuevo ya que el tratamiento que ella hace de los temas siempre está acompañado de una cuidadosa elaboración teórica que corresponde al tema.

Juliana Enrico publica en 2006, *El discurso sarmientino en la configuración del horizonte de la argentina moderna*; en 2007, en coautoría De Miguel, A; Biaggi, M.; Enrico, J. y M. Román: *Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad en la historia de la lectura y la escritura en Argentina*. En 2008, sale al público *Imaginarios y articulaciones hegemónicas en la configuración del sistema educativo normalista argentino*. En 2012, se edita el capítulo *Aportes del Análisis Político de Discurso y del post-estructuralismo al espacio educativo: genealogías de una mirada "trans-lingüística" para el estudio de la identidad*, y el capítulo *El imaginario moderno y su cristalización en el dispositivo fundacional del sistema educativo argentino*.

De las publicaciones en las que se aborda el nudo temático teoría y filosofía como interés secundario, 59 fueron categorizadas como escritos sobre teoría y en ellos, se despliegan y discuten 14 sobre filosofía, y 60 sobre metodología.

De Abratte (2012) se publica: *De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba*.

De Buenfil, en 1991b, se publica *Análisis de Discurso y Educación*. En 2002g, *Partnership as a floating and empty signifier within educational policies. The Mexican case*. En 2003c, se publican: el artículo *Globalización, educación y análisis político de discurso* y el capítulo *Elementos Conceptuales y Herramientas de Inteligibilidad*. En 2004e, *La participación. Ambigüedad y productividad del signo en las reformas educativas*. En 2011, se publican los capítulos: *Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción* y *Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa*. En 2012g, le publican el capítulo *La violencia escolar; múltiples implicaciones y múltiples ángulos de interpretación*.

Alicia de Alba (2018), se destaca al exponer el *giro laclauniano* que produce la emergencia de la *ontología del discurso*, mostrando en primer término, que diferentes cierres o ángulos ontológicos se inscriben en una misma lógica que responde a la complejidad de la ontología del discurso (De Alba, 2018). En los trabajos de los noventa, especialmente los producidos durante la interlocución con Joan Copjec, Laclau exploraba en qué medida lógicas en el análisis de la estructuración de los espacios socio políticos habían sido ya abiertas por la teoría psicoanalítica. De Alba enfatiza el carácter constitutivo, de sutura ontológica, como posibilidad de emergencia, constitución y despliegue de la subjetividad y la objetividad, y la fase discursiva de la articulación política pasa a ser constitutiva y fundante (Laclau 2014: 4 cit en De Alba, 2018, 120). Laclau sostiene que entre la lógica del objeto “a” en Lacan y la lógica hegemónica había más que homologías superficiales. La lógica del objeto “a” se perfila como la clave para una ontología social al producir una sutura ontológica. Alicia De Alba (2018: 122), parafraseando a Laclau (2014), señala que esta misma lógica se muestra en ángulo ontológico semiótico, en la estructura de la significación (lingüística, retórica y psicoanalítica). De Alba, distinguiendo dos movimientos ontológicos entre el primer Laclau (*Hegemonía y Estrategia socialista*) y un segundo Laclau (de *Nuevas Reflexiones*), sitúa una diferencia ontológica. En el primero, la sutura ontológica a la dislocación es lo político; en tanto que, en el segundo, “se produce una apertura radical” en la que las respuestas de sutura ontológica suponen no solo a lo político sino además a “múltiples respuestas discursivas, es decir: ontologías o suturas ontológicas (De Alba (2018: 124). De esta manera, el antagonismo es una forma de simbolización discursiva de la dislocación.

El pensamiento de Laclau ha mostrado diversas posibilidades y categorías en los distintos momentos de su sorprendente producción conceptual [entre otros] en cuanto a la centralidad para pensar la constitución ontológica o sutura ontológica como respuesta discursiva de la cual emerge un principio de inteligibilidad en la lógica de la ontología del discurso. (De Alba (2018: 125).

En lo que concierne a los nudos temáticos, no sorprende encontrar que los trabajos analizados en esta revisión de publicaciones de APD en la investigación educativa, los trabajos se agrupan en torno a las políticas educativas, la subjetivación, el currículum, los que versan sobre filosofía, teoría y metodologías. Ello no desmerece otros amarres temáticos fuertes, como son los de nivel educativo (básico, medio y superior), los de género, los de educación ambiental, los de jóvenes, los relacionados con cultura, entre otros.

Lo que también se observa es que en pocas ocasiones los nudos temáticos se presentan de manera aislada. Por el contrario, la mayor parte articula varios nudos temáticos: por ejemplo, políticas educativas y formación de docentes es muy fuerte, otro sería el concerniente a subjetivación que liga educación como proceso formativo con profesiones, con educación en espacios no escolares, con culturas juveniles, con programas interculturales, entre otros. Lo anterior se argumenta y documenta en este trabajo permitiendo sostener que APD no es un tema, sino una perspectiva analítica que habilita la investigación de temas variados, y mostrando su operación intertextual en las investigaciones analizadas.

3. USOS TEÓRICOS DE LA PERSPECTIVA ANALÍTICA DE ERNESTO LACLAU

Habiendo presentado la problematización sobre lo metodológico y la densidad de lo teórico en la introducción general de este libro,³ es conveniente insistir en que el presupuesto epistemológico de la analítica que orienta este estado de conocimiento es la hibridez o eclecticismo metodológico (Navarrete, 2009b: 142), ya que la investigación y el avance en el conocimiento no pueden existir a espaldas de la experiencia histórico social que es su condición de posibilidad y al mismo tiempo su objeto de intelección. De esto hay ejemplos tanto en las ciencias exactas y naturales como en las sociales y las humanísticas: la física, la química, la sociología, el psicoanálisis, entre otras. La metaforización entre campos de conocimiento, sus objetos, sus técnicas,

³ La crítica a las reducciones de la metodología a las formas de recolectar información (aún presente en tesis, artículos y reportes) y la crítica a reducir la teoría a los conceptos.

sus principios, sus lógicas es una condición del avance del saber. Y este es con mucha claridad, el caso del APD.

Este presupuesto común a todas las ciencias sociales, incluso las llamadas ciencias duras, aunque no siempre sea asumido por ellas, en la analítica que intento activar en este libro y la que es afín a la propia perspectiva de Laclau, es no solo un hecho sino también un propósito asumido. En esa medida, no sorprende que se pueda rastrear. Lo que interesa en este apartado es poner de relieve aquellas articulaciones o “familias” a las que se recurre con mayor frecuencia en las publicaciones de la muestra. Si bien es factible ubicar articulaciones de autores procedentes de diversas disciplinas como la filosofía, el psicoanálisis, la filosofía política, o la semiología, fue también frecuente reconocer fuentes teóricas procedentes de la sociología, la pedagogía, la antropología o la historia. Y como es ya sabido por todos, fue manifiesta la huella de autores que nos son ubicables solo en las propias intersecciones de la filosofía y la literatura (Derrida) o la filosofía y la antropología (Foucault).

Entre las formas de integrar las teorías en las investigaciones, que concibo como los usos académicos de la teoría, en el ámbito educativo, he caracterizado algunos sin finalidad tipológica, sino sabiendo que ni son todos los posibles, ni aparecen en estado puro, sino sobredeterminados. Estos tipos de uso de la teoría involucran no solo conocimiento de las teorías y los procedimientos de investigación sino también imaginación, e implican asumir los riesgos inherentes a “no aplicar la teoría” (Laclau 1991b, y Saur 2012b ya citados) y son los que me encantaría encontrar con mayor frecuencia en las publicaciones analizadas en este libro. Sin embargo, como he señalado en otra parte (Buenfil 2006), también se encuentran otras formas menos creativas de integrar la teoría en las investigaciones educativas, y las recupero ahora para caracterizar diversas formas de articular la analítica de Laclau, que es lo que me interesa en este libro. Retomaré las ideas básicas del escrito de 2006 para contextualizar este apartado en un ámbito más amplio que el de APD, pero que sirve para entender algunas de las formas de apropiación de esta analítica. Con estas reservas en mente, planteo el siguiente punteo:

- Apropiaciones productivas e imaginativas en las que la densidad teórica (posicionamientos onto-epistemológicos, entramado categorial y lógicas de intelección) se confronta con las inquietudes que quien investiga busca responder y con el trozo de realidad, referente empírico independiente de quien investiga, pero que se transforma (demarca, contextualiza, focaliza) al entrar en esta relación de conocimiento. Estas apropiaciones implican poner en

tensión los tres ángulos mencionados: preguntas, referente teórico y referente empírico, y buscan proponer otras formas de ver y analizar los diversos objetos de nuestro interés.

- Usos mediante los cuales es posible problematizar aquello que aparece como normal. En Foucault la problematización es una práctica que vincula los momentos arqueológico y genealógico (Foucault, 1980_ 11-13). En 1982, Foucault cuestiona la historia tradicional que busca los orígenes y esencias metafísicas y propone la investigación de lo impredecible, del estallido de las fuerzas opuestas, enfrenta las búsquedas de identidad con las de diferencias, las de necesidad con lo impredecible, en sus dos categorías centrales: procedencia y emergencia. Estos posicionamientos ontológicos tienen consecuencias epistemológicas que Foucault asume: el perspectivismo, el historicismo, el carácter mediado de la relación entre el mundo exterior y el conocimiento. David Howarth (2000: 187-213) señala que en *Historia de la Sexualidad* y en *Vigilar y Castigar*, Foucault se interroga siempre desde el presente pero “ello no involucra una concepción presentista o teleológica de la historia en la cual el historiador entiende la historia en términos de categorías del presente o ve en el pasado los orígenes del presente [sino que] ...inicia con la problematización de un tema, confrontando al historiador en sociedad y luego busca examinar su emergencia contingente, histórica y política [...] descubrir los “orígenes bajos” y el juego de dominaciones que produjeron el fenómeno, al tiempo que muestra las posibilidades excluidas por las lógicas dominantes del desarrollo histórico.
- Uso que pone bajo sospecha lo que aparece como inmediato (Laclau, 1994) o natural (Derrida, 1987). En su escrito *Discurso*, Laclau hace una revisión de las tres ilusiones de inmediatez del pensamiento Occidental: el fenómeno, el referente y el signo. De la fenomenología recorre el trayecto de erosión de la inmediatez y apodicticidad de lo dado (el fenómeno) que va de Husserl a Merleau Ponty, Sartre, hacia la hermenéutica heideggeriana y las lecturas que de este hacen Derrida y el propio Foucault. En relación con el referente tal como fue entendido en la filosofía del lenguaje, el positivismo lógico y la filosofía analítica, se debilita la ilusión del isomorfismo entre el objeto en el mundo supuestamente retratado por el lenguaje, la búsqueda de su esencia que permitiese el fin de su ambigüedad, y emerge una concepción pragmática del lenguaje como juego, con reglas, cuyo significado es estrictamente contextual. En relación con la inmediatez del signo como unidad de análisis encerrado en sí mismo, los cuestionamientos

van haciendo cada vez menos precisables los del contexto que desambiguarían la significación. Esto es visible en la trayectoria marcada de Hjelmslev a Benveniste y de Barthes a Derrida, entre otros. Un gesto equivalente es la lectura desnaturalizadora de Derrida, el desmontaje que se pregunta por cómo se funda un texto, qué excluye, qué intertextualidad supone, y cómo en este proceso habitan relaciones políticas.

- Uso que promueve la posibilidad de una vigilancia epistemológica al trabajo del investigador (Remedi, 2004) evitando los excesos tanto de un teoricismo que obtura la observación del objeto, como de un empirismo que en busca de la descripción densa de Geertz (1973), no logra superar la descripción superficial que separa las acciones del contexto de significación en que se producen. Geertz habla de esfuerzo intelectual y apela a Gilbert Ryle con su “descripción densa” como una especulación elaborada: una actividad recursiva que “cursa” nuevamente los pensamientos que piensa. Entre la “descripción superficial” y la “descripción densa” existe una jerarquía estratificada de estructuras significativas. Para comprender un suceso particular, se requiere cierta información de fondo que contextualiza lo que acontece de la cosa. Son estas estructuras superpuestas, en cuanto a inferencias e implicaciones, a través de las cuales hay que abrirse paso, para desentrañar las estructuras de significación.
- Como recurso clave para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema, este uso de la teoría brinda una apoyatura para ofrecer junto con el recuento de las características del proceso investigado, algunas interpretaciones plausibles (Granja, 1998).
- Los usos que exigen el entramado estrecho del recurso teórico con la particularidad misma del tema estudiado, que rechazan la aplicación de la teoría como si esta fuese igual para todos los “casos” estudiados (sobre esto se comentó desde la introducción de este libro). El reconocimiento de la distancia que separa la generalidad de la teoría con la particularidad del proceso a estudiar requiere de una práctica constructiva de mediaciones y puentes a través de los cuales las teorías pueden incluso ser complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias.
- Usos de las teorías que las ponen a prueba, en los cuales son estas recreadas y eventualmente reformuladas.
- También hay usos muy elementales e ingenuos como cuando se asume que con una buena teoría podemos solucionar los problemas de la investigación o del mundo exterior. Se presupone que no hay mediación entre ambos sino una relación instrumental

directa; que no existe la intervención deliberada de la producción de políticas específicas que atiendan el problema (lo cual de suyo es todo un proceso que bien podría estar informado por teorías pertinentes). Este reclamo suele hacerse a veces de manera inocente, es decir, cuando se tiene a la mano un problema complejo y se invoca a la teoría como forma de resolución del problema que nos ocupa. Lo inocente radica en pensar que las teorías son cuerpos de conocimiento fijos, verdaderos, basados en algún fundamento y que con invocarlas y traerlas se encontrarán respuestas a problemáticas particulares. Inocente porque en muchas ocasiones, no problematiza la dimensión universal y abstracta implícita en una teoría y la dimensión particular y situada de los problemas circunscritos, que exige el replanteamiento, ajuste y en ocasiones, desarrollo específico de las teorías para que aborden de manera también específica los aspectos en cuestión. Este es un uso bastante básico e ingenuo muy frecuente en nuestros primeros acercamientos a la investigación.

- Existe una exigencia ilustrada que se ha sedimentado en nuestras instituciones educativas, y quizá era conveniente cuando se instituyó, pero lamentablemente en su resignificación académica se ha reducido a un mero formalismo. Tal uso se encuentra con frecuencia en los requisitos institucionales, por ejemplo: toda tesis lleva una “introducción, marco teórico, contexto, etc”. Este uso suele ser muy frecuente y es resultado de acciones constitutivas de cualquier institución académica en las que se plantean los lineamientos de lo que mínimamente debe estar incluido en una investigación seria. El problema aquí reside en la sedimentación de la fórmula y su pérdida de sentido metodológico. Los efectos de esta ritualización y normativización de la teoría son por todos conocidos: a veces el famoso “marco teórico” queda completamente ajeno al tema específico de la investigación que se desarrolla y aparece tan solo como un requisito formal y se convierte en un uso ritual o normativo.
- La creencia de que “la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse” se deriva de una forma excesiva e irreflexiva del modelo hipotético deductivo, sostenida además en un racionalismo que no reconocía cuestionamiento alguno y que fue lamentablemente frecuente en los años setenta, hace de las teorías cuerpos fijos, más o menos rígidos de conocimientos mediante los cuales los fenómenos estudiados aparecen no solo ordenados sino ajustados a la teoría, que opera como una especie de “camisa de fuerza”. Tristes ejemplos de esto los tuvimos en investigaciones

muy serias y rigurosas, pero no por ello menos equivocadas, en las que las luchas sociales a fuerza tenían que ser vistas en términos de “clases sociales”, de luchas entre burguesía y proletariado; la escuela tenía que ser vista como reproductora de las relaciones de dominación capitalistas invisibilizando muchas otras cosas que también tenían lugar en esas prácticas, entre otros. Uno de los efectos negativos de este uso es el que se haya asociado la teoría con una ideología o algo que no se relaciona con el fenómeno estudiado, sino que es previo. A esto lo caractericé como un uso teorícista.

- En ocasiones la teoría aparece como un cuerpo de conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender, con un lenguaje que solamente los “iniciados” comprenden y que generalmente logra un efecto de rechazo entre los interlocutores. Este uso es también frecuente en al menos dos formas:
 - a. una vana en la que el prestigio del conocimiento pareciera atribuirse a la dificultad de los términos usados y
 - b. otra honesta pero igualmente desafortunada, ya que, aunque los conceptos puedan estar usados en forma adecuada no se realiza una mediación para la explicitación de dichas articulaciones teóricas en el conocimiento de los fenómenos particulares que se estudian. Este termina siendo un uso fatuo u ostentoso.
- Un uso defensivo puede observarse en al menos dos modalidades: la primera se refiere a cuando se recurre a una abundancia de conceptos que oculta —o al menos esa impresión da al lector— el desconocimiento de las características del asunto estudiado; la segunda alude a cuando el exceso de conceptualidad pone un velo sobre las implicaciones del investigador; las imbricaciones y tramas éticas, emocionales, políticas subjetivas que se tejen con el objeto de estudio que construye. Debo la distinción de este uso de la teoría a las conversaciones con García Salord, Hickman y Landesmann.⁴
- Uso descalificador práctico se refiere a cuando se argumenta que la teoría desvía la atención a los “problemas educativos urgentes”. En el campo de la investigación educativa se invoca este uso con frecuencia para rechazar la teoría ya que se asocia la reflexión conceptual con una pérdida de tiempo, una ociosidad intelectual en la que se desvía la atención del investigador en vez de que su

⁴ En el último trimestre de 2004, en el Taller “Cocina de la Investigación” (IMAS-UNAM).

tiempo y energía sean empleados en los problemas básicos de la educación. Este tipo de descalificación no recurre a mayor argumento que el de desperdicio. Como se verá más adelante, para algunos llega a ser una suciedad que contamina a los estudiantes (en este mismo capítulo Sección 4 sobre las voces de estudiantes y docentes).

- Uso descalificador metodológico es en el que se rechaza la teorización, basándose en la creencia de que “la investigación debe retratar la realidad libre de preconcepciones”. Este uso derivado de un excesivo e irreflexivo apego al inductivismo, tan usual en recomendaciones de burocracias internacionales y también en algunas perspectivas de investigación, suele estar presente en toda epistemología empiricista. Es decir, toda perspectiva que sostiene que la investigación consiste en describir la realidad del fenómeno, como si esta realidad fuese algo en sí misma y no dependiera de los ángulos, los antecedentes, los paradigmas en debate y hasta la sensibilidad misma de quien investiga; como si se tratase de una realidad a la que se puede tener acceso sin mediaciones culturales, lingüísticas, éticas, políticas, y como si el conocimiento producido pudiese equipararse con las meras imágenes que una videograbación aporta. La famosa frase de sentido común de que “una imagen vale más que mil palabras” es un ejemplo claro de esta posición y, aunque pareciera que facilita las cosas, no hace más que confundirnos creyendo que nuestra percepción de tal imagen es la realidad misma retratada en la imagen.
- Existe también la descalificación política de la teoría basada en dos suposiciones, pero igualmente invalidatorias: “la teoría es ideología” y “la teoría nos aleja de la acción política”. Este problema está prolijamente abordado en Homi Bhabha (1994). Este uso que con frecuencia se asoció especialmente con las teorías marxistas y algunas teorías genéticas que legitimaron el racismo o la inferioridad de la mujer, fue identificado por algunos con ideología y por ello descalificaron la teoría en general (como si la teoría de Einstein se condenara moralmente por ser fundamento de la fusión y la fisión que después fue usada en la bomba atómica). Opera la idea de que un uso peculiar políticamente cuestionable puede atribuirse a toda la obra de un autor, que no por haber existido debe aplicarse a todo uso de las teorías. Desde luego que en las teorías hay ideologías trabajando, pero también hay ideología en el momento mismo de elegir un problema a investigar, en el proceso mismo de seleccionar una muestra, un *corpus*; hay ideología impregnada en el que observa *in situ* y en la acción misma de

interpretar una estadística y de ofrecer una explicación sobre los resultados de una investigación y no por ello va a proclamarse un rechazo al planteamiento del problema, la observación *in situ*, la interpretación de la información y demás aspectos en los que las ideologías están jugando. En el segundo caso, se alude a que, por la procedencia europea, colonialista de las teorías, la teoría debe ser excluida pues en poco ayuda a una acción política contestataria. ¿Es el lenguaje de la teoría tan solo otra estratagema de poder de la élite del Occidente culturalmente privilegiado para producir un discurso del Otro que refuerza su propia ecuación de poder-saber? Se pregunta Homi Bhabha (2000).

Las distinciones anteriores fueron fruto de las revisiones de escritos durante las elaboraciones de dos estados de conocimiento (1993 y 2003), así como de la propia lectura de las publicaciones rastreadas para la confección del estado de conocimiento sobre los usos o apropiaciones de la propuesta analítica (teórica y política) del pensamiento de Laclau que se produce en este libro.

En este contexto de apropiación de lo teórico, se ubican también algunas de las investigaciones que hacen referencia a APD, aunque con ciertas particularidades que he caracterizado de la siguiente manera:

- a. anudamiento en torno a la problematización metodológica;
- b. balance del peso relativo de APD y otras analíticas (b.1 APD hegemoniza a otras analíticas, b2) incorpora APD parcialmente; b3) balance equitativo entre APD y otros insumos intelectuales);
- c. inspiradas en APD y otras analíticas y generan una perspectiva propia;
- d. recuperación parcial, cuidadosa y detallada de APD (d.1 sobre subjetividad, d.2 sobre políticas educativas; d.3 sobre currículm; d.4 uso educativo de tecnologías; d.5 temas analíticos y metodológicos; d.6 usos historiográficos; d.7 educación no escolar y d.8 cultura, diversidad e interculturalidad);
- e. APD profusamente citado, pero sin integración con el referente empírico;
- f. uso superficial sin cuidado epistemológico, muy básico y descriptivo;
- g. uso forzado o desinformado, y
- h. APD integrado con fuerza inicialmente y que se desvanece en el tiempo.

Es conveniente señalar que estas distinciones de los usos de APD en las investigaciones educativas no se excluyen mutuamente y que, en una misma publicación, es posible encontrar varios de estos usos conviviendo.

1. Anudamiento de problematización “metodológica” se refiere a escritos que involucran una articulación profunda en la que se deconstruyen las nociones, o se desedimentan de su uso originario (sobre todo si se trata de teorías procedentes de otras disciplinas) sufriendo algún tipo de transformación epistemológica (metaforización). Para su análisis se ha ponderado la profundidad conceptual con la que se integran los aportes del pensamiento de Laclau, en diversas dimensiones: Uso Profundo; Uso Superficial; Uso Definido-Categorial; Uso Práctico-Producción de Categorías Intermedias, y Generación de analíticas propias⁵.

En este primer segmento, se reconocen principalmente las tesis de doctorado, pocas sobre educación dirigidas por Laclau, especialmente de la primera generación graduada en la Universidad de Essex (Buenfil, Southwell); las de la “segunda generación” dirigida por la “primera generación” (por ejemplo, Granja, Ruiz, Fuentes, Hickmann, Carbajal, López Pérez, Gallardo, Cabrera, Morales, Treviño, García Contreras, López Nájera, Vassiliades, Bordoli, Apablaza, entre otros) y que se graduaron en México principalmente en el DIE del Cinvestav y en la FFyL de la UNAM, o en Argentina, en las universidades nacionales de Córdoba y La Plata y FLACSO Buenos Aires. En esta agrupación, también se encuentran algunas de elevada densidad teórica del grupo académico *Giros* teóricos y el grupo de Currículum – Brasil, ya que han involucrado una revisión profunda de dimensiones teóricas (ontológicas, epistemológicas, categoriales, lógicas) y procedimentales (analíticas, argumentales, de integración teórico-empírica fina). En la mayoría de estos trabajos, se observan articulaciones con otras disciplinas y recursos teóricos, como la filosofía política, teorías políticas, el psicoanálisis mayoritariamente lacaniano y freudiano, o el institucional de Kaës, la sociología y antropología postestructuralista, análisis narrativos, las teorías comunicacionales, hermenéutica y contribuciones difíciles de capturar en una disciplina, como son las de Foucault, Derrida, Deleuze y sus apropiaciones en el ámbito educativo: Popkewitz, Ball, Frigerio, entre otros). También se encuentran

5 La colaboración de la Dra. Laura Echavarría Canto fue minuciosa y sistemática para esta sección y abarcó el análisis de una importante muestra del *corpus* (los escritos de varios encuentros de *Giros Teóricos*, así como de numerosas publicaciones que recopilamos de Argentina, Uruguay, Colombia, México y España).

articulaciones con teorías más familiares al terreno educativo: Dewey, Gramsci, Freire, Lave y Wenger, *inter alia*.

2. En cuanto a los balances o peso relativo de la fuerza intelectual de APD frente a otras analíticas articuladas en las investigaciones, se encuentran tres distinciones: b.1) una que incluye los trabajos en los que APD establece la lógica general de indagación y hegemoniza la integración de otros aportes; b.2) otra en la cual las diferentes analíticas parecen tener fuerza equivalente sin que una predomine sobre otras; b.3) también se observan estudios en los que la analítica de Laclau aparece como un recurso más entre muchos otros pero no es el que organiza el trabajo en su conjunto.

2.1. Lo que concierne a investigaciones en las que APD funge como el eje que estructura y hegemoniza otros aportes, (i.e. como punto nodal), como comenté previamente, las investigaciones de profundidad requeridas para los doctorados mencionados son las que más muestran este rasgo de articular otros recursos de intelección desde las lógicas del APD. Involucraron un uso profundo, definido, que elabora categorías intermedias y genera una analítica propia, incluye revisiones de los insumos y su compatibilidad ontológica y epistemológica. Me detendré solamente en cuatro casos en los que este procedimiento es explícito: las tesis de doctorado de Josefina Granja Castro (1996), y Mercedes Ruiz Muñoz (2000), las de maestría y doctorado de Silvia Fuentes y la de doctorado de Morales Barrera (2011), porque son especialmente interesantes en este sentido ya que para compatibilizar insumos como los precedentes de teorías estructuralistas en torno a la lógica del pensamiento de Laclau, tuvieron que hacer fuertes desmontajes ontológicos, revisiones profundas que permitiesen la articulación o mostrasen su incompatibilidad.

La tesis doctoral de Josefina Granja Castro: *Los saberes sobre la escuela mexicana en el Siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación* fue defendida en enero de 1996, en el Departamento de Sociología, de la Universidad Iberoamericana (Santa Fe). La pregunta misma de la investigadora que genera este trabajo ¿Cuáles son las formas en que la sociedad ha producido conocimientos sobre sí misma? permite ubicar sus objeciones a la percepción generalizada de los procesos escolares como un mero reflejo de los acontecimientos políticos, en los que el Estado, los grandes centros de poder y los círculos de intelectuales reconocidos son los actores que deciden y determinan hasta sus últimas consecuencias todo lo que acontece en el ámbito escolar, que ha dado lugar a la historia, frecuentada historia

política de la educación. Además de diversas virtudes de esta investigación, lo que me interesa concierne a lo señalado anteriormente: un uso profundo que excava arqueológica y genealógicamente las procedencias teóricas de los insumos analíticos que ella pondría en juego en su entramado teórico (Laclau, Foucault, Derrida, Elias, de manera central, y en forma secundaria, Le Goff, Bachelard, Canguilhem, Luhman, *inter alia*). Cito unos párrafos de Josefina Granja (1996):

Son dos los conceptos vertebrales que dan forma y sostén a este análisis: *configuración y texto*; cada uno se ensambla mediante nociones de apoyo específicas. El planteamiento sobre configuración se estructura con la ayuda de las nociones de emergencia, desarrollo, desplazamientos, sedimentación y lógicas de razonamiento; el planteamiento sobre texto hace intervenir la noción de imbricación. [...] El enclave epistemológico del concepto de configuración proviene de una comprensión de la realidad donde se enfatiza su condición de proceso [diacrónica] más que de situación [sincrónica]...

... a partir del deslizamiento histórico de los momentos y niveles del objeto o proceso. Se enfatiza el ángulo de lo constituyente. Le caracterizan preguntas que se refieren a los aspectos de la génesis, cambio y transformación de lo que se presenta como estructurado: ¿cómo ha llegado “x” a ser “x”, ¿de dónde proceden y cómo se formaron los elementos que lo componen?, ¿de qué modo incide esa formación previa en sus sentidos y funciones presentes?, ¿cuáles han sido sus formas de interrelación?, etc. La referencia al desarrollo y emergencia del objeto juega un lugar-sustantivo en tanto provee los elementos para situar las lógicas y mediaciones que han conducido a las concreciones que observamos en los objetos que abordamos. El cambio se analiza como movimiento intrínseco al proceso, no como —ccidente temporal (20).

La referencia al desplazamiento alude a las dinámicas de reacomodo en el tiempo de uno o varios elementos (en el plano de los significados) implicados en una formación o proceso; y surgimiento, a partir de esas recomposiciones, de nuevos elementos (y significados) que, por ende, modifican en algún grado la caracterización del proceso. Los elementos que en el desplazamiento se trasladan de una formación a otra no desaparecen en el cambio, sino modifican sus características: su significado, sus énfasis o la forma en que se manifiestan. Al incorporarse en la nueva formación, esos vestigios asumen rasgos diferenciales. Los desplazamientos se activan, entre varias posibles razones, como consecuencia de los usos sociales. Este mecanismo generador y regenerador de los significados y formas que asumen los procesos se opone a las concepciones que trazan y mantienen identidades fijas al analizar las formaciones sociohistóricas.

Para desplegar la lógica procesual de la configuración de conocimientos sobre educación en el siglo XIX, la autora construye el

entramado apoyándose en Foucault para la noción de emergencia, en Elias para la noción de desarrollo, Laclau y Mouffe para la noción de desplazamiento, y en Derrida para la noción de sedimentación.

El movimiento consistente con la noción de configuración que J. Granja propone, no se da en la lógica del autodespliegue, sino en la de la sobredeterminación, en el sentido de Laclau: como lógica que socava la idea de separaciones esencialistas entre objetos, en tanto se asume que “hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad”. Si los objetos se muestran articulados no es tanto porque “engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos” (Laclau y Mouffe, 1987: 118). La presencia de unos objetos en otros se da en la forma del “reenvío simbólico” y la “pluralidad de sentidos”.

Así, lo que parece una fórmula huidiza “reenvío simbólico” o desplazamiento, “pluralidad de sentidos” o condensación, “presencia de unos objetos en otros”), cobra concreción y accesibilidad analítica: se trata de rastrear la formación y transformación del significado de las cosas, las palabras, las nociones, los conceptos, siguiendo los vestigios que dejan al formarse, transformarse y cambiar; o al sedimentarse y permanecer. (Granja, 1996: 24).

Como puede observarse en estos párrafos, el tejido es fino, elaborado, cuidadoso. No se trata solo de citar; no se trata de una combinación irreflexiva, lo que Josefina Granja Castro ofrece es muestra de un trozo de su entramado teórico en el que despliega nociones, lógicas, posicionamientos para entender la dimensión procesual de emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación, es decir, la transformación de las formas incipientes de representar los asuntos educativos, en formas más elaboradas, categorizadas, jerarquizadas. Un tratamiento parecido en el sentido de la precisión en el entramado teórico es el que despliega con la otra categoría nodal de indagación: la de *texto* que se deriva fundamentalmente de la perspectiva derrideana.

En sintonía con lo anterior, J. Granja Castro construye “una historia desde las periferias, desde los intersticios, desde todos aquellos lugares oscuros que en apariencia no tienen mucho que decir”. Involucra revisiones de los insumos y su compatibilidad ontológica y epistemológica con un elevado nivel de precisión en la explicitación y uso de las nociones, lógicas y posicionamientos que permiten –y hasta qué punto– una articulación de sus aportes para el análisis del discurso de la formación conceptual y recorriendo un camino que parte de una “historia de las periferias” para llegar al centro. La autora elabora categorías intermedias que le permiten operacionalizar el arsenal

teórico de manera que ilumine rasgos y procesos de un referente empírico abundante y pertinente con fuentes localizadas en

el Archivo Histórico de la Ciudad de México, en el Archivo General de la Nación, en el Archivo Histórico de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, así como en otras bibliotecas a la caza de Memorias, Boletines y otros documentos que aportaran datos sobre el objeto de estudio, que se desplaza de 1724 a 1921, desde el inicio de la vida independiente hasta la Revolución Mexicana (Aguirre Lora (2000).⁶

Asimismo, Josefina Granja genera una analítica propia que nombrará más adelante: *Análisis conceptual de discurso* (J. Granja Castro: 2001, 2002; Buenfil y Granja, 2002).

Otro ejemplo lo ofrece la tesis doctoral de Ruiz Muñoz (2000) quien investiga la educación de adultos a partir de prácticas sociales en sus comunidades. Realiza la articulación de diversos recursos de intelección que incluyen entre otros, el postestructuralismo y algunas estrategias estructuralistas, como el Análisis Actancial de Greimas, me detendré en este detalle para mostrar el desmontaje requerido para compatibilizar ambos posicionamientos onto-epistemológicos de manera que ofrezcan recursos analíticos para sus propias preguntas. En la Introducción ella sitúa el contexto de su decisión. El recorrido por diversas posturas del análisis narrativo (Barthes (1974), Greimas (1974), Bremond (1974), Gritti (1974), Todorov (1974) y Genette (1974) la llevó a incorporar ciertas lógicas en el proceso de sistematización y análisis del referente empírico. Cito

De esta perspectiva analítica recupero principalmente a Greimas ya que me permitió establecer un puente con el *análisis político de discurso*. La presencia del eje político en la propuesta del modelo actancial de Greimas, se representa con la oposición *ayudante vs oponente* y con la idea de *fuerzas* que mueven las acciones del sujeto, posibilita su conexión con el APD. Son compatibles con las nociones antagonismo y articulación, tensión y negación, con la idea misma de imaginario y deseo, tomando las distancias respectivas. La posibilidad de articular perspectivas estructuralistas y pos-estructuralistas (como la de Greimas y Laclau), tiene sentido dado que el post-estructuralismo es una herencia y construcción a partir del estructuralismo. Desde luego no interesa realizar un análisis estructural, sino retomar el modelo actancial de Greimas, para ubicar las diversas relaciones de poder y deseo que juegan en los procesos de constitución de los sujetos y realizar una lectura más amplia a partir del APD. Greimas parte del supuesto de que en todo relato existe una serie de fuerzas que mueven las

6 Tomado de la reseña al libro *Configuración de los saberes sobre lo pedagógico* resultante de la tesis doctoral de J. Granja Castro, María Esther Aguirre Lora: Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol.2, No.1, 2000 118

acciones de los personajes, los actantes, es decir, se define a los personajes en función de las acciones que realizan. Propone analizar a los personajes del relato, no según lo que son, sino según lo que hacen (de allí el nombre de actantes). Uno de los rasgos fundamentales del análisis actancial, es definir al personaje por su participación en una esfera de acciones. Por ejemplo, en el caso de... (Ruiz Muñoz, 2000: 17 –18).

De ahí en más, la autora ejemplifica con el testimonio de una entrevistada para mostrar cómo y por qué le es útil esta propuesta, cuáles son las estrategias analíticas de Greimas, cómo se compatibilizan con el APD y cómo esto le permite dar respuesta a sus preguntas. Sobra mencionar que hay una variedad de categorías intermedias generadas por la autora que le permiten puentear la universalidad de conceptos y la especificidad de los procesos del referente empírico (abundantemente documentado, generando fuentes originales) que interrogaba con sus propias preguntas de investigación. Archipiélago educativo es una de las más potentes, pero no la única Ruiz, 2001).

Un tercer ejemplo paradigmático de esta articulación que involucra una lectura profunda productiva y generadora de nuevos insumos teóricos lo constituyen las tesis de maestría y doctorado de Silvia Fuentes Amaya (1997) *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP-Aragón, gen. 79-83* y su tesis de doctorado defendida en 2005: *El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación docente: funcionamiento ideológico e identificación profesional en el marco de una política pública emergente*. En ellas, la autora va elaborando una cuidadosa articulación del APD con el análisis institucional a partir de la generación de equivalencias onto-epistemológicas de los presupuestos del psicoanálisis que permiten pensar los procesos identificatorios como articulación hegemónica, al interior de entramados sociales y apuntalada fantasmáticamente. Esta articulación permanece y se profundiza en la tesis doctoral, en la que la autora propone un *corpus* teórico que se sustenta básicamente en el análisis político de discurso (Laclau y Mouffe, 1987, 1993; en la investigación educativa en México, Buenfil, 1994), el cual hace operar en tanto lógica de razonamiento y también a nivel del entramado de categorías, ya que pone en juego algunas categorías centrales de esta perspectiva analítica. Asimismo, como perspectiva de engarce retoma de Žižek (1992), su conceptualización del proceso identificatorio y su noción de ideología, no como falsa conciencia sino como fantasía que soporta nuestra realidad, ilusión que estructura nuestras relaciones sociales efectivas ocultando el núcleo insoportable, traumático, real, imposible. Cito a la autora:

[Los principales]... ejes de análisis se vinculan a través de la noción de funcionamiento ideológico (Fuentes, 2008), la cual he concebido a partir de la noción de ideología de Žižek (1992) como andamiaje intermedio para engarzar ambos planos de lectura:

**Articulación de dos ejes analíticos
Político y psicosocial**

<ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center;">•• Lo político <li style="text-align: center;">•• Análisis político de discurso. •• El eje de interés reside en el juego de inclusión/exclusión a través del cual se instituye una determinada definición del ser del sujeto-actor educativo, es ésta, pues, una mirada ontológico-política (Laclau). <li style="text-align: center;">•• Sujeto de la decisión. 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center;">•• Lo psicosocial <li style="text-align: center;">•• Análisis institucional. •• El foco de interés apunta a situar las formas en que el mundo interno del sujeto-actor educativo encuentra en la institución educativa un lugar de sostén identificadorio (Käes); se trata de una mirada psico-social. <li style="text-align: center;">•• Sujeto del deseo.
Funcionamiento Ideológico	

Fuente: Fuentes Amaya (2010, 22).

En el trabajo de Žižek, particularmente en su elaboración de la categoría de ideología, Fuentes encuentra la posibilidad de hacer jugar la presencia de la negatividad en la estructuración de lo social, tanto en un ámbito colectivo como para pensar procesos grupales y singulares; lo anterior en una doble vertiente que alumbra tanto los procesos vinculados al ejercicio del poder como los relativos al vínculo psicosocial que los sujetos educativos elaboran en su estar institucional. En esa tesitura, el *funcionamiento ideológico* en el terreno de lo político involucra el desarrollo e institucionalización de un determinado *discurso* (en el que se sedimentan diversos referentes simbólico-imaginarios provenientes de diversos ámbitos discursivos); asimismo, éste lleva consigo procesos de inclusión/exclusión (por ejemplo, la inclusión de la noción de competencias asociada a calidad educativa. (Fuentes, 2010: 22).

Por último, la autora avanzó hacia la incorporación de algunos supuestos del enfoque institucional trabajado por Remedi en la investigación educativa en México (1997, el cual incluye entre sus referentes más importantes a Käes, 1989). La documentación de su referente empírico en ambos casos es de primera mano.

Un cuarto ejemplo de esta práctica de vigilancia onto-epistemológica en las tesis doctorales es la que nos ofrece Morales Barrera (2011: 45 y ss) en su tesis *Las estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas* abre un apartado señalando la incompatibilidad entre la

noción de campo, derivada de Bourdieu (1997a. 1997 b. 2000 y 2005), y que ha sido profusamente usada en el contexto de la investigación educativa del COMIE (Weiss 2003). Morales Barrera profundiza en los antecedentes de la noción de “campo” en la física desde fines del siglo XVIII, y cómo se desplazó a otros territorios del conocimiento y se metaforizó en la psicología, la sociología sugiriendo nuevas imágenes de intelección, como es el caso de Bourdieu. Después de dar referencias del contexto de producción de este concepto, Morales sintetiza los elementos básicos planteados en Bourdieu 1997a. y Bourdieu y Wacquant, 2005, citando con precisión (relacionalidad, sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, formas de juego, capitales, y estrategias que trastocan el orden científico establecido). Posteriormente, Morales Barrera ofrece objeciones teóricas: la relacionalidad encerrada en un sistema con límites bien definidos, el potencial autodeterminante, la exclusión de la contingencia y la exterioridad en la conformación de los campos, y confirma esto citando al propio Bourdieu (1997b). Morales cuestiona también el imperio de la lógica de la necesidad, incluidas en ella las acciones de los agentes. Parte de este desmontaje cuidadoso se redondea mostrando la incompatibilidad de la categoría campo con la perspectiva de Laclau que la autora despliega en su tesis. Asimismo, va abordando los usos de esta categoría en su referente empírico y la va analizando. Hasta aquí la paráfrasis de esta tesis que muestra, sin lugar a duda, lo que es el trabajo fino de desmontaje teórico, requerido cuando las apropiaciones de APD son productivas y onto-epistemológicamente cuidadosas y prolijas.

Los ejemplos en este sentido pueden incrementarse: las tesis de maestría y doctorado de Dolores Ávalos: (2002b), *Identidad Normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)* y posteriormente en 2014, la doctoral: *Las maestrías para profesores de educación básica en el distrito federal. Procesos de resignificación y formación identitaria*. Las investigaciones de Arcelia López Cabello: de maestría en 2004, *Espacios de identificación en jóvenes urbanos* y en 2013, de doctorado *Urdimbres y tramas en la constitución de lo punk como agencia educativa. Estudio sobre dos momentos*. Las indagaciones de Itzel López Nájera: en 2009, la de maestría, *La calidad educativa entre lo global y lo local. El peregrinaje de un significante de plenitud*, y en 2015, la tesis de doctorado *Disputa democrático-revolucionaria sobre el 68 y el movimiento como condición de emergencia de idearios educativos antagonicos: la reforma de Luis Echeverría y la educación política en el periódico Madera de la Liga Comunista 23 de septiembre*. Todos estos trabajos despliegan un uso profundo de la analítica elaborada por Laclau, que genera categorías propias y se documenta en fuentes

primarias y en muchos casos genera fuentes testimoniales de amplia productividad.

2.2 Los estudios que incorporan el APD en forma parcial en una estructura mayor que hegemoniza al APD. Estos escritos en la muestra suelen aparecer en formatos de artículo, capítulo y ponencia fundamentalmente y en algunos casos son ángulos parciales de un estudio mayor (investigación institucional, tesis de maestría o doctorado). En este segmento, se ubican varios trabajos de historiadores: el caso de la tesis doctoral de Sandra Carli (2000), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, 1880-1955*. En este estudio, la perspectiva de Laclau es una entre tantas y se articula a un eje en el que predomina la historia de las mentalidades de Philippe Aries. Asimismo, en la investigación doctoral de Hortensia Hickman (2003b), *Procesos de Institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de Psicología Experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1985)*, el APD se articula a la lógica del Análisis de trayectorias Institucionales. La tesis de Sebastián Plá (2010), *Conocimiento social y educación secundaria. Las reformas curriculares en México, Argentina y Uruguay durante la década de los noventa. El caso de la enseñanza de la historia* involucró la revisión y articulación de la literatura teórica y procedimental de las perspectivas historiográficas, didácticas y de la teoría de la hegemonía y el análisis político de discurso de Laclau y Mouffe.

2.3 Se distinguen también investigaciones en las que parece haber un balance equitativo entre los diversos insumos intelectuales y APD no hegemoniza a los otros y tampoco es subordinado a una lógica distinta, sino que las fuerzas y estrategias de la indagación circulan e incluso son consistentes por la procedencia teórica que comparten. En esta distinción, sobresalen tres articulaciones no solo frecuentes sino además seminales: las que articulan APD con la analítica foucaultiana; las que entretejen APD y la lectura deconstructiva y las que integran APD con psicoanálisis y análisis institucional.

Los trabajos de: Josefina Granja Castro (1996), *Los saberes sobre la escuela mexicana en el Siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación* que articula epistemología, APD, historia y Luhmann; Rosario Mariñez (2011), *La resignificación del nacionalismo en la frontera norte. El liderazgo de los profesores en el Territorio Norte de la Baja California. 1940-1952*, que combina historia y APD; de Mónica García Contreras (2014d), *Memorias de formación: lucha social y activismo político de mujeres (en movimientos estudiantiles)* de

la *Ciudad de México 1960-1975*, que articula estudios de género, APD e historia. La tesis de Marcela Apablaza (2016), *Producción de los discursos de diferencia en el contexto escolar. Problematicación de las políticas educativas chilena* construye un emplazamiento de observación entretejiendo Laclau, Foucault y los estudios de género para analizar reformas educativas. Estos cuatro ejemplos muestran una mirada histórica, filosófica y epistemológica que coincide en posicionamientos en cuanto a dónde se pone el foco, las estrategias para reunir información e interrogarla, entre otros aspectos.

Asimismo, entre las investigaciones sobre políticas y reformas, en las que se articulan la genealogía de corte foucaultiano y APD en forma balanceada, también existen coincidencias epistemológicas y ontológicas que permiten la formación de un *bricolage* consistente debido entre otras cosas a las fuentes filosóficas de las que abrevaron y de muchas precisiones de la mirada política. En este caso, se ubica la tesis de maestría de Ofelia P. Cruz Pineda (2000), *El discurso modernizador: proyecto político del estado mexicano para la formación de docentes, 1988-1994*, y su tesis doctoral (2007), *La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006*, con una clara articulación de Laclau y Foucault– Popkewitz. En los estudios de Octavio Juárez Némer (de maestría en 2005), *La actualización permanente (PRONAP): Una mirada desde el discurso del Maestro*, y de doctorado (en 2009), *Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap*, la mirada afinada por Foucault y Popkewitz se entreteje con bastante fluidez con el APD. En la investigación de Saur (2006), *Representaciones mediáticas de la universidad pública en el contexto de un país en crisis*, la articulación de Foucault con Laclau y Verón tuvo la virtud de complementarse analíticamente. La tesis doctoral de Laura Echavarría Canto (2014), *Ciudad global y sujetos migrantes. Reconfiguraciones subjetivas como procesos educativos* también hace una peculiar articulación de la analítica foucaultiana, el APD, el psicoanálisis y la hermenéutica. Zaira Navarrete (2007), *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*, y la de doctorado defendida en 2015, *Proyecto de formación profesional del pedagogo en las universidades públicas de México: un estudio comparativo de casos* hace una articulación del APD la genealogía foucaultiana y los Estudios Comparativos.

Otro bloque fuerte de articulaciones analíticas es el que incluye los aportes de Derrida en la articulación teórica construida como emplazamiento de observación. Es el caso de las tesis doctorales de Alexis López Pérez (2003), *Tensiones entre individuo y comunidad: La*

propuesta educativa triqui y los programas de educación cívica y ética en México; Dulce Cabrera (2011), *Asignaciones de sentido de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación 1992 – 2002: tramas y nodos*, en la cual distingue APD y Análisis Educativo de Discurso;⁷ Ernesto Treviño (2010b), *La educación superior frente al advenimiento de la sociedad del conocimiento. Configuración discursiva y efectos políticos de la propuesta de cambio de tres organizaciones internacionales y dos actores nacionales en la transición del siglo XX al siglo XXI*, y la de José Carbajal (2011), *Territorio y techné. Disseminación de lo tecnoeducativo. Una mirada deconstructiva*. Todas ellas abrevaron de la articulación especialmente de Derrida y Laclau, con otros aportes relacionados con filosofía política (comunitarismo) las políticas públicas, y las teorías de la comunicación. En 2018, Gerardo Malaga Villegas se doctora con el trabajo *Discursividad del significante interculturalidad en las políticas de educación básica en México. De Ernesto Zedillo (1994-2000) a Vicente Fox (2000-2006)*, articuló APD con Estudios Interculturales conformando su propia línea: Análisis de Discurso Intercultural.

Por último, entre las tesis que construyen su emplazamiento de observación entramando APD con psicoanálisis y análisis institucional, se encuentran las tesis de maestría y doctorado de Silvia Fuentes Amaya (1997), *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP-Aragón, gen. 79-83*, y en 2005, *El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación docente: funcionamiento ideológico e identificación profesional en el marco de una política pública emergente* (comentadas líneas arriba); las investigaciones de Ávalos Lozano: en 2002, la de maestría: *Identidad Normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)*, y en 2014 la de doctorado: *Las maestrías para profesores de educación básica en el distrito federal. Procesos de resignificación y formación identitaria*. Asimismo, en dos tesis de maestría, se observa un entramado teórico basado en estas perspectivas y articulando además otros aportes analíticos: la de Guerrero Tejero (2006), *Verano de la investigación científica*:

7 Los elementos teóricos que he presentado desde APD y ANEDI, aportan a este trabajo herramientas de intelección para analizar los procesos de diferimiento de sentidos de la IE (*infra*). El análisis político me permite explicar a partir de una *lógica inclusión-exclusión*, diversas prácticas articulatorias entre elementos significantes incorporados en el espacio de la educación y que tienen como significante aglutinador a la IE. Por su parte, ANEDI abre la posibilidad de analizar las asignaciones de sentido de la IE a partir de relaciones no antagónicas, sino de encuentro de diferencialidades basadas en la negociación Cabrera, 2011: 28).

significados construidos desde la Universidad Autónoma de Yucatán que acopla además la propuesta de Barthes y la de López Cabello (2004), *Espacios de identificación en jóvenes urbanos*, que integra además estudios sobre culturas juveniles, aunque de manera crítica.

Desde luego, existen otras articulaciones interesantes que valdría la pena caracterizar una por una, pero es algo que excede las posibilidades de esta investigación y solamente menciono un trabajo más en este rubro: la tesis doctoral de Marcela González Arenas (2015), *La formación de la identidad de sujeto investigador en cuatro pedagogas mexicanas*. En ella articula APD con la sociología de Bourdieu y el enfoque biográfico de la investigación (Bertaux, Bolívar) en torno a un posicionamiento onto-epistemológico recuperado de la literatura de APD.

3. Investigaciones que se inspiran en la analítica de Laclau por su apertura teórica (i.e., ontológica, epistemológica, categorial y lógica) y que, a partir de sus propias articulaciones con otras aportaciones teóricas, históricas, empíricas y demás, generan una analítica distinta.

Es el caso de tesis de doctorado como la de Josefina Granja Castro (1996), quien genera el *Análisis conceptual de discurso*, la de Mercedes Ruiz (2000), quien concibe el *Análisis político de discurso educativo*, las tesis de maestría y doctorado de Silvia Fuentes (1997 y 2005), quien intersecta el APD y el Análisis Institucional para el estudio de las identificaciones, y produce el Análisis político de discurso institucional, los trabajos de Alicia de Alba (2014: 14 –15 cit en Cabrera, 2011: 25-28) quien propone el Análisis Educativo de Discurso⁸ y la

8 *Análisis político de discurso* Desde la perspectiva teórica propuesta por Laclau en el marco de la filosofía política, el análisis de discurso provee algunas herramientas para observar los elementos políticos presentes en la constitución de las identidades. El APD pone en relieve, a partir de una lógica compleja de inclusión-exclusión, los elementos antagónicos presentes en toda identidad social. El antagonismo representa la imposibilidad de constituir identidades puras y cerradas, además la fuerza que impide la realización plena de cualquier identidad es la negatividad. El carácter político inherente al antagonismo se manifiesta en la relación ellos o nosotros, tensión que es irresoluble ya que la desaparición de uno de los elementos no significa la eliminación del conflicto, pues cualquier identidad que pretenda constituirse en positividad encontrará en elementos heterogéneos formas de negatividad que atentan contra su realización plena (argumentaciones más extensas respecto de APD pueden consultarse diversas obras de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, así como en los trabajos de Buenfil citados con anterioridad).

Análisis educativo de discurso A diferencia del análisis político, que privilegia al antagonismo como categoría central, en ANEDI se enfatiza una relación de encuentro (y asociación) entre elementos diferenciales que no se constituye en antagonismo pero que mantiene el conflicto. Alicia de Alba lo plantea de la siguiente manera: “¿La constitución de lo educativo deviene de *un encuentro o relación asociativa identifica-*

propuesta de Malaga del *Análisis del Discurso Intercultural* resultante de su tesis doctoral (2018).

4. Publicaciones en las que se recuperan una o dos categorías del arsenal teórico de APD con una detallada exposición y uso analítico apropiado, e integración cuidadosa con el referente empírico del caso. En capítulos y artículos en los que no es posible, y dudo que sea pertinente, incluir la perspectiva de APD en toda su amplitud

toria entre diferentes, –encuentro de diferencias– más que como el resultado de una relación antagonónica? Entonces estamos ante el dilema del tipo de reacción constitutiva de lo educativo y si lo educativo puede constituirse a sí mismo en un plano discursivo (ontológico)... Si esto es así, lo anterior no significa negar la complejidad y la riqueza de los aportes del APD al campo de la educación, sino incorporarlos para cambiar el énfasis discursivo y asumir otra centralidad discursiva... De tal manera, la centralidad discursiva se refiere al significante que asume la función de significar a un discurso, a una realidad, y así, definir su sentido ontológico como abierto, precario, relacional e incompleto, al tiempo que le asigna características específicas al ser, a la realidad y signa a ésta con determinada textura y forma. Esto es, signa al ser, a la realidad y a la mirada para *ver* ser y realidad. En nuestro caso, mirada educativa, ser educativo y realidad educativa. Tal centralidad discursiva o constitución ontológica, es definida por la posicionalidad del enunciador y por la estructuralidad (previa a toda factualidad) del discurso o de los rasgos disruptivos y contornos sociales que circulan en momentos de crisis, en los cuales la flotación de significantes se intensifica en relación con su capacidad articularia (de Alba; 2004: pp. 14-15). A partir de la extensa cita me permito destacar los siguientes planteamientos. En primer lugar, se considera que la centralidad de lo educativo no excluye al conflicto ni la negatividad. Además, se introduce un matiz analítico que me interesa destacar, si bien se reconoce el carácter diferencial de los elementos que se integran en el discurso, no se plantean relaciones antagonónicas entre ellos, sino de asociaciones identificatorias (*supra*). En otras palabras, no se elimina la negatividad, lo que se modifica es la relación, conviene indicar que en el planteamiento de Laclau lo constitutivo de lo social es el antagonismo, en cambio, el énfasis que hace Alicia de Alba radica en señalar que lo constitutivo de lo social puede ser educativo a partir de una relación de encuentro y no de eliminación. Esta distinción en la constitución ontológica del ser, no se otorga a *priori*, sino que depende en gran medida de las condiciones históricas en las que se producen los discursos, debido a que se encuentra estrechamente ligadas al contexto. Entonces, ciertas representaciones de la realidad pueden analizarse desde lo político privilegiando relaciones de antagonismo y también pueden ser objeto de un análisis educativo otorgando centralidad a otros elementos. En esta dirección, cabe hacer una precisión sobre la especificidad de lo educativo, la autora señala que las relaciones entre los elementos discursivos pueden formularse a partir de encuentros o relaciones asociativas entre diferentes que no plantean necesariamente la eliminación del otro y tampoco eliminan el conflicto. En este sentido agregó que la centralidad de lo educativo puede constituirse por ciertas relaciones entre elementos diferenciados basándose en procesos de negociación de las posiciones que éstos ocupan en el discurso. Si por una parte se tienen elementos diferenciales integrados en una estructura o cadena discursiva, es preciso identificar algunos componentes que permitan establecer equivalencias entre ellos para que tal estructuración sea posible sin eliminar el conflicto producido por la negatividad.

y complejidad aparece con más frecuencia este tipo de escritos. Es el caso de textos temáticos como los de:

4.1) subjetividad de Fuentes (2000, 2002, 2004), Hernández Zamora (1995), López Pérez (2001), Ávalos Lozano (2002, 2004); Hickman (2001) Echavarría Canto (2011, 2007, 2008, 2010, 2015, García Contreras (2015), López Pérez (2004); López Cabello (2004 y 2013), Navarrete (2007, 2008, 2010, 2013, 2015) y, en especial, identidades estudiantiles (Loyola 2011, 2015) López Nájera (2016);

4.2) en el de las publicaciones sobre políticas educativas, los capítulos de; Cruz Pineda (2000, 2002, 2007, 2010), Castro (2002, 2004), Fuentes (2004), Juárez Némer (2007, 2014); Abratte (2008), López Nájera (2004, 2015), Treviño (2011, 2015, 2017), A. C. Lopes (2008), y Apablaza (2016);

4.3) los escritos sobre currículum: De Alba *et al.* (2000, 2007), Gallardo (2001 y 2005), A. C. Lopes (2006, 2007, cuatro en 2008, tres en 2009, seis en 2010, seis en 2011, cuatro en 2012, tres más en 2013 y seis en 2014), Orozco Fuentes (2000, 2001), Vidal (2011), Pereira (2013), Oliveira (2014), Macedo (2006), De Alba y A. C. Lopes (2014), Vidal, Talita y Costa (2015) y Barbosa Mendes (2015),

4.4) los concernientes al uso educativo de la tecnología digital, la internet y la sociedad del conocimiento: Carbajal (2000, 2001, dos publicaciones en 2002, y otras más en 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2015); Treviño (2007, 2008, 2009, dos en 2010, 2012, 2013, Treviño y Carbajal (2015),

4.5) los de aspectos analíticos y metodológicos: Ruiz Muñoz (1996, 2001, 2002, 2003), Granja Castro, J. (2000, 2004), y Granja y Rojas (2007); Hickman (2000, 2006); Fuentes (2003, 2006, 2007), Saur (2004, 2006, 2007), López Pérez (2002, 2006), Gómez Sollano (2001, 2003, 2010, 2018), Navarrete (2008), Mariñez (dos en 2008, 2012), Treviño (2009, 2011, 2012, 2017), Carbajal (2012, 2013), Malaga (2013), y Cruz Pineda (2017),

4.6) los de uso histórico: León Donoso (2008) Mariñez (2009, 2010, 2011, 2012, 2013 2016); García Contreras (2010, 2011, 2012, y cinco en 2014),

4.7) los de educación no escolar (Padierna 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, dos en 2010, y 12 más entre 2012 y 2019), y en educación de

adultos, Ruiz Muñoz (2000, 2001, 2002, 2006), y los de García Contreras y López Cabello ya mencionados,

4.8) los que conciernen al nudo temático sobre cultura, diversidad cultural, interculturalidad: López Pérez (2001, 2002), Gallardo (2001, 2006, 2009 y 2010), Gómez Sollano (2008, 2010), De Alba (2008), Ramírez (2009) y Malaga (2013, dos en 2014).

5. Los trabajos en los que la analítica es profusamente recuperada, citada, pero permanece independiente de la caracterización del referente empírico, no se integran apropiadamente. Algunas tesis de licenciatura y maestría muestran este uso que es también consistente con las apropiaciones iniciales de la analítica y que exhiben una fascinación con el arsenal que ofrece APD, pero aún un escaso dominio de las posibilidades heurísticas que ofrece. Fuentes Amaya (2018) plantea algunos recaudos en este sentido:

En otro orden de ideas, me parece que es importante enfatizar, algunos de los riesgos que el uso del APD involucra y que creo merecen una consideración particular si se pretende fortalecer la citada línea de pensamiento. El cuerpo categorial del análisis de discurso, así como la lógica que lo sostiene; puede resultar tanto para los iniciados como para los principiantes de gran atractivo, pues se genera una especie de embelesamiento formal, cuyo peligro más acuciante tiene que ver con el distanciamiento de los contenidos que forman parte del contexto histórico específico que opera como referente empírico del objeto de estudio según sea el caso. (Fuentes, 2018: 243).

Aquellos usos superficiales en los que se incorpora la categoría apropiadamente, pero en un menor nivel de profundización e integración ontológica o epistemológica. Estos usos están más presentes en algunas tesis de maestría y licenciatura y ponencias de congresos. Las tesis de maestría de López Ramírez (1998), *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*; Ruiz García (2009), Loyola (2011), *La implementación del bachillerato a distancia en México: aportaciones y significado para la identidad de la educación media superior*, Bermejo (2013), *Neoliberalismo y política educativa: El Colegio de Bachilleres 16 como horizonte identitario*, y Solís (2018), *La Facultad de Economía (UNAM): El cambio curricular visto desde las Políticas de formación profesional de los economistas, 1994-2007*. De la misma manera, las tesis de licenciatura de Vázquez Verdera (2003), *Hacia un modelo no unívoco de alumno: una aportación desde la comunidad de Tepetitán*, y la de Loyola Martínez (2007), *La constante búsqueda de la identidad, el caso de las políticas educativas para la educación media superior en México, 1997-2000*.

Asimismo, las tesis de Contreras (2007), *Constitución identitaria en una institución fragmentada: El caso de los estudiantes de sociología de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Generación 2005-2009* y Saavedra, (2006), *Las mujeres migrantes mazahuas que viven en la Ciudad de México: La reconfiguración de su identidad*.

6. Los escritos que insertan nociones de APD como “por moda”, por mandato (del jefe, director de tesis, programa o institución) o por parecer sofisticados, sin tener dominio suficiente de los posicionamientos teóricos de esta analítica.

En este segmento pueden encontrarse tesis de licenciatura de diversas instituciones nacionales y latinoamericanas. Sobre estos usos, más adelante se recuperan las percepciones de algunos docentes y autoridades de un programa de maestría (cfr. 4 Voces de estudiantes y docentes, en este mismo capítulo).

7. Los estudios y publicaciones de autores que en una época de su trayectoria incorporaron el APD en forma contundente y definitiva, pero que, en la actualidad, aunque declaran adherirse a la perspectiva, ya se ha reducido su peso.

Esto puede deberse a que, si bien fue poderosa su fuerza durante sus estudios de posgrado, con el paso del tiempo y otros intereses, el contacto con otras analíticas o simplemente la reducción de la fertilidad de APD en sus investigaciones, su aprecio por esta analítica ha disminuido, han incursionado en otras miradas y el APD ha reducido o perdido su fuerza en las publicaciones actuales y ya no la ponen en práctica ni la incluyen entre sus referentes. Es el caso de Hickman, quien en la actualidad se concentra más en estudios de psicología y comportamiento humano, recuperando abordajes más próximos al área de la psicología. Ruiz Muñoz, aún se autopercibe como adherida al APD y sigue publicando escritos en los que incluye a Laclau y pone en juego apropiadamente algunas categorías centrales en sus publicaciones, pero ya no de manera central y con escasa explicación de lo teórico que involucra esta perspectiva. Sebastián Plá se autoasigna como practicante del análisis político de discurso educativo en su página web⁹ y efectivamente lo hizo en algún tramo de su trayectoria, pero en la actualidad, su obra, sin duda de muy buena factura, omite referencias a los autores de esta perspectiva y a las prácticas investigativas relacionadas con esta analítica. Otros colegas incluyen a Laclau

9 (<http://www.iisue.unam.mx/investigacion/investigador/sebastian-pla-perez> consultada el 15/10/18)

en sus referencias, pero no se ven nuevas apropiaciones. Cabe reconocer que, con el libro coordinado en 2018, por Buenfil y Navarrete muchos coautores se concentraron, pues se convocó con este motivo.

Una vez caracterizados estos perfiles concernientes a los diversos usos y apropiaciones que se pueden observar en las investigaciones analizadas, citadas y referenciadas, daré paso a trazar los contornos de un mapa mostrando de manera ya muy sintética la pluralidad y parecidos de familia desde otro emplazamiento.

- La pluralidad es visible en lo diverso que son las apropiaciones y usos del APD:
 - » Se encontraron usos complejos y profundos, con más frecuencia en las investigaciones de mediano y largo aliento (proyectos institucionales y estudios perseguidos por equipos, doctorados, e investigaciones posdoctorales); también se ubicaron apropiaciones básicas o responden a tiempos muy delimitados y urgencias especialmente en investigaciones marcadas solicitudes de terceros, límites institucionales (por ejemplo, tiempos en las licenciaturas y maestrías).
 - » Algunas investigaciones recuperan el APD como estructurador metodológico (en el sentido de la triada mencionada en la introducción de este libro) y en forma casi minuciosa y de gran alcance en las que la lógica y los términos ontológicos y epistemológicos de APD orientan la integración de insumos de otras procedencias teóricas. Otros estudios otros articulan APD como un recurso entre otros, y también se encuentran combinaciones en las cuales son otras lógicas, nociones y posicionamientos de otras perspectivas las que condicionan la integración de los insumos de APD.
 - » Puede además observarse que hay estudios más cuidadosos epistemológicamente, pero también otros que cuya omisión onto-epistemológica produce un eclecticismo bárbaro, carente de precaución y reserva. Si bien en la muestra no encontré muchos casos de este tipo, sí los hay. Estos ocasionan una investigación epistemológicamente inconsistente. También producen un descrédito y la generalización de algunas apreciaciones sobre esta analítica: “es un revoltillo” me dijo con un hermoso acento tabasqueño, una colega de la Universidad Veracruzana hace unos 25 años.¹⁰

¹⁰ Como ya falleció, me reservo su nombre. El ejemplo viene a colación porque su argumento para no asistir al curso que estaba yo impartiendo en la UV, no se basaba

- » En este *corpus* también se observa diversidad en la perdurabilidad de la huella del APD como insumo teórico en los escritos revisados: encontré una huella permanente en la trayectoria académica de algunos autores, hasta ahora. También se ubicaron apropiaciones temporales, que respondían más a coyunturas institucionales o de formación. Hubo casos en los que se ha erosionado de tal manera la marca del APD, que solamente aparece como una etiqueta, aunque también hay casos en los que sus lógicas, posicionamientos y algunas nociones permanecieron. En el oficio de algunos investigadores que en la actualidad no se reconocen como practicantes de APD.
- Las semejanzas o parecidos de familia, idea tomada de Wittgenstein (1952), se refieren a las afinidades entre los distintos elementos que componen un conjunto dado y que permiten reconocerlas como parte de ese todo. Por ejemplo, los integrantes de una familia comparten rasgos, pero eso no los hace iguales ya que no todos los integrantes coinciden mostrando los mismos rasgos. En el caso de este estado de conocimiento, en la diversidad de nudos temáticos, de intereses de investigación, de articulaciones metodológicas y géneros de las publicaciones, se pueden observar nociones, posicionamientos y lógicas nodales que se encuentran en diferentes trabajos y en todos realizan una función articuladora, estructurante, casi magnética. Es importante distinguir los parecidos de familia, por una parte, de una esencia (genética) común a todos, nada más lejos que eso. Por la otra, de la expresión “conceptos estelares” de C. Braslavsky (1997, 43-44)¹¹ encerrados en una práctica teórica que no solo distingue, sino separa el discurso de la práctica. Las semejanzas de familia son unidades significantes que se reiteran en diversas investigaciones sin ser su apropiación igual.¹² En el caso que nos ocupa, nociones, lógicas y

en haber escuchado “ese revoltillo” en el curso y lecturas del programa, sino en alguna opinión que se había generalizado en su medio de colegas.

11 Braslavsky define los conceptos estelares como aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados. Por cierto, son resignificados de diversa manera con relación a (sic) cómo se articulan con la resolución que se dé a los conceptos controversiales que son aquéllos [sic] respecto de los cuales no existe consenso “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas educativas en las políticas educativas” en Frigerio, Poggi y Giannoni (1997) *Políticas, institución y actores en educación* (pp 41– 52) Buenos Aires: Centro de estudios multidisciplinarios /Novedades educativas

12 El ejemplo que brinda Wittgenstein es el de una familia en la que se reconoce que el sobrino “tiene los ojos del abuelo, pero la nariz de la mamá” y la sobrina “tiene los

posicionamientos operando en nuestras prácticas investigativas, además de ser recurrentes en diversos estudios sustentados en APD, organizan las significaciones de enunciados, instituciones, rutinas, sensibilidades y disposiciones, fijándolas temporalmente en las investigaciones que aquí analizo. Con esta disposición nodal, se pueden reconocer semejanzas de familia en cuanto a los conceptos, nociones, lógicas y posicionamientos asociados a:

- » la propia noción de discurso, que conlleva la crítica a ciertas formas coloquiales de entenderlo, con las limitaciones que ello impregna en la investigación y recurriendo a la propuesta de Laclau en su articulación postfundacional de discurso basada en aportes que incluyen nociones como: signo, significante, valor, sintagma y paradigma, *inter alia* (De Saussure, 1965), y que, además de haber pasado por diversas críticas postestructuralistas (Derrida, Foucault, Barthes, *inter alia*), se contrastan y forman equivalencias con otras como “juego de lenguaje” de procedencia muy distinta (Wittgenstein).
- » La comprensión de lo educativo, que involucra la crítica a formas sedimentadas de entenderlo, con los límites que establece en nuestro entendimiento y espacios de observación empírica. Regularmente se recurre a los clásicos que han desplegado argumentos a favor de entender lo educativo en términos más amplios, profundos y complejos que los que delimitan la educación a lo que ocurre en los sistemas escolares.
- » Los procesos identificatorios como engarce entre subjetividades /educación / construcción de identidades que opera especialmente en las investigaciones ligadas por el nudo temático de subjetivación.
- » La hegemonía como práctica política, que parte de la crítica a las nociones que la reducen a la dominación y recupera desde el salto gramsciano hacia una concepción más móvil y relacional, hasta una lectura sintomática de las propuestas foucaultianas. Este amarre teórico recupera la propuesta de Laclau en mayor o menor medida con su linaje postmarxista, schmittiano, o de procedencia más reciente, así como introduciendo sus constelaciones teóricas involucradas: articulación / antagonismo, inclusión /exclusión, y las lógicas de la equivalencia y la diferencia, la sobredeterminación, la dispersión

ojos del abuelo y las manos de la abuela” y así sucesivamente: nadie es idéntico a los otros, pero en la familia se encuentran algunos rasgos genéticos repetidos.

y los significantes nodales, del significante tendencialmente vacío, *inter alia*.

- Muchos de los trabajos que caractericé en las páginas previas pueden ubicarse en agrupaciones y redes académicas nacionales y latinoamericanas fundamentalmente.

4. LA FERTILIDAD DE LOS PROGRAMAS, GRUPOS Y REDES ACADÉMICAS

Este criterio de distinción cualitativa de las apropiaciones de Laclau en el terreno educativo en América Latina ofrece un ángulo de observación adicional del proceso. La gran productividad de estos grupos en términos de publicaciones y formación de recursos ha sido ya presentada e interpretada en el capítulo II y aquí se recuperarán algunos de sus modos de operar que cualitativamente aportaron a la disseminación de APD. Algunos de los grupos que comentaré existían antes de su interés por el APD, otros se generan específicamente para profundizar esta analítica, como se mencionó.

4.1. APPEAL

En la primera mitad de los años 80, se funda el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) a iniciativa de Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano. La fundadora en México, Gómez Sollano en la página web de APPeAL¹³ especifica que entre 1990 y 2000, se distingue una tercera etapa del proyecto, caracterizada por el proceso interno de “reconfiguración”, en el cual la interlocución con:

investigadores como Hugo Zemelman, Rosa Nidia Buenfil y Ernesto Laclau, generó la problematización teórico-epistemológica para: 1) la definición de líneas de análisis y temáticas delimitadas en México y Argentina, 2) las implicaciones que tuvieron y tenían las alternativas pedagógicas en la producción de opciones que respondieran a los complejos desafíos de los países de la región y 3) el posicionamiento político-pedagógico de APPEAL en el marco de las transformaciones, la desigualdad y la crisis (Gómez Sollano, [appealmexico.wixite, s/p](http://appealmexico.wixite.com))

Este proyecto consolidado durante casi 40 años surgió por motivos distintos a la apropiación del pensamiento de Laclau para sus investigaciones educativas, sin embargo, como se comentó en el capítulo I, Adriana Puiggrós había sido colega de Ernesto Laclau en diversas

¹³ Consultada el 22 / 07 /2018 <http://appealmexico.wixsite.com/appealmx/antecedentes>

actividades académicas y políticas, y su vínculo no se había roto, por lo que la herencia gramsciana era un punto de contacto muy fuerte entre las perspectivas de ambos. APPEAL invitó a Laclau, Mouffe, Buenfil para seminarios y trabajos en esta perspectiva. Asimismo, De Alba, González Gaudiano, L. Rodríguez, y muchos otros que fueron integrantes de este gran proyecto en algún periodo (Carli, Gagliano, Roitenburd, Southwell, Dussel, De Miguel) también han contribuido en mayor o menor medida a esta diseminación. En estos 40 años, APPEAL ha crecido, se ha apropiado del legado laclauniano en distintas formas, con mayor o menor centralidad y en articulaciones distintas, en tesis, artículos y capítulos, en libros.

4.2. EL PROYECTO CURRÍCULUM Y SIGLO XXI

Convocado y dirigido por Alicia De Alba en el CESU (ahora IISUE), este proyecto se inicia en 1989; y en 1992, organiza un seminario introductorio de APD para los integrantes del, invita a Buenfil a impartirlo y además participó también Edgar González Gaudiano y un grupo de estudiantes de licenciatura, posgrado y becarios. La primera publicación en la cual la obra de Laclau es articulada, es de 1998. Realiza el Seminario y línea de investigación: Teoría y Educación (TyE). En 1999, se publica de Alicia De Alba, "Constitutividad teórica: dislocación y centralidad" ya claramente inscrita en el pensamiento de Laclau. Otros proyectos también convocados por De Alba en el IISUE, como el Seminario Permanente de Investigación Educación, Debates e Imaginario Social en estrecha relación con los seminarios de Currículum y Siglo XXI, Educación Ambiental y Teoría y Educación), organizado en IISUE de la UNAM incorporan el APD de diversas maneras. De su lectura De Alba deriva propuestas como la del Análisis Educativo de Discurso (2004), y una ontología educativa (2016, 2016, 2018), que se diferencia de la ontología político-discursiva de APD. El liderazgo de este grupo está fuera de discusión, pero no surge con sus apropiaciones de APD, sino con sus contribuciones en los trabajos sobre currículum. Como se comentó en el capítulo 1, la producción de este proyecto ha sido expansiva, ya que no es solo la de Alicia De Alba, sino la de un colectivo que además de los temas sobre currículum también ha incursionado en temas de contacto cultural, educación ambiental, filosofía y teoría de la educación, ha generado la conformación de otros grupos y redes nacionales, regionales e internacionales, como lo muestran sus publicaciones de 1995 con un grupo mexicano-argentino; otro que coordina en 1997. El que coordina con A. C. Lopes como parte de un proyecto conjunto, y se publicó en 2015, los que son producto de su trabajo en el área de Filosofía, teoría y campo

de la educación en COMIE y ATyFE¹⁴ (2002 y 2003), y otros dos más publicados en 2002 y 2007 que son fruto del trabajo sostenido con sus colaboradoras cercanas como Bertha Orozco, y colegas de proyectos interinstitucionales, como María Marcela González Arenas, Rita Angulo, Martínez Delgado, David Pérez Arenas, algunos de los cuales se doctoraron con ella, y antiguos becarios, como Ana Gallardo, entre otros.

4.3. FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

En 1991, se constituye el grupo de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, auspiciado por lo que, en 1993, se constituyó como Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Este reúne a universidades e instituciones de educación superior e investigación de todo el país y está encargado de realizar congresos nacionales bianuales y los estados de conocimiento cada 10 años. El grupo de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación* fue coordinado los primeros 3 años por Buenfil, entre 2002 y 2003, por De Alba, entre 2011 y 2013 por Orozco y Pontón y entre 2006 y 2018, por Gómez Sollano. Este grupo estuvo a cargo del primer, segundo y tercer estados de conocimiento de esta área temática y organizó académica y logísticamente los congresos bianuales del área dentro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En ellos, como se marcó en el capítulo anterior, los estados de conocimiento han mostrado la creciente presencia de APD en esta área y también espacio de intercambio y acercamiento con otros investigadores mexicanos, latinoamericanos y de otras latitudes. Además, en los tres hay huellas claras de apropiaciones y usos de APD en los propios análisis, en sus lógicas, algunas nociones, posicionamientos onto-epistemológicos e interpretaciones de la producción de la década, aunque en articulación con otras analíticas.

4.4. LA REDE LATINOAMERICANA EM TEORIA DO DISCURSO

El 15 de octubre de 2013, Alice Casimiro Lopes convoca a numerosos investigadores principalmente latinoamericanos a formar parte de una red de diferentes áreas de conocimiento que se dediquen a investigar/estudiar teoría de discurso, particularmente, aunque no

14 Academia de Filosofía y Teoría de la Educación, grupo cuyo trabajo ha sido intermitente y ha integrado a algunos miembros de los otros grupos mencionados: Alicia de Alba y Marco Antonio Jiménez y Dulce María Cabrera que han sido coordinadores, después se ubican otros integrantes: Marcela Gómez Sollano, Bertha Orozco, Juan García (fallecido), David Pérez Arenas, Manuel, Claudia Pontón, algunos integrantes del Grupo de COMIE, de *Giros Teóricos*, algunos de SADE y PAPDI, de APPeAL, becarios de De Alba, entre otros.

exclusivamente, en torno a los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, apuntando a intercambiar información, realizar proyectos conjuntos, así como organizar eventos y publicaciones sobre teoría de discurso. Inicialmente los integrantes de la red son investigadores (con doctorado).¹⁵

Si bien desde los años noventa existen diversos antecedentes de esta red (programas y tesis de posgrado, proyectos institucionales, publicaciones que ya mostraban las huellas de la analítica de Laclau), la red como tal es convocada en la segunda década del siglo XXI, y señala en su convocatoria lo siguiente. En la medida de los intereses de la red, podrán ser incorporados doctorandos con publicaciones sobre teoría de discurso, por indicación de alguno de los investigadores integrantes de la red. Queda entonces constituida con integrantes de Brasil, Argentina, Chile, Colombia, Estados Unidos, México, Uruguay, conjunta intelectuales interesados en profundizar las ideas de Laclau

15 1. Alice Casimiro Lopes (Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil) 2. Alcía De Alba (Educação, Universidad Autónoma de México, UNAM, México) 3. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Educação, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil) 4. Aura Helena Ramos (Educação, UERJ, Brasil) 5. Aurenéa Oliveira (Educação, UFPE, Brasil) 6. Aureo Toledo Gomes (Relações Internacionais, Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil) 7. Bertha Orozco (Educação, UNAM, México) 8. Brenda Davies (Filosofía, Universidad de Buenos Aires, UBA, Argentina) 9. Carlos Pessoa (Ciência Política, St Marys University, EUA) 10. Carmen Teresa Gabriel (Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil) 11. Céli Pinto (Ciência Política, Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil) 12. Daniel de Mendonça (Ciência Política, UFPel, Brasil) 13. Débora Barreiros (Educação, UERJ, Brasil) 14. Elizabeth Macedo (Educação, UERJ, Brasil) 15. Gloria Perelló (Psicanálise, UBA, Argentina) 16. Gustavo Castagnola (Ciência Política, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 17. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Educação, UFPE, Brasil) 18. Jean Mac Cole Tavares Santos (Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil) 19. Joanildo Burity (Ciência Política, Fundação Joaquim Nabuco, FUNDAJ, Brasil) 20. Juan Pablo Lichtmajer (Ciência Política, Universidad de San Pablo Tucumán, Argentina) 21. Léo Peixoto (Sociologia, UFPel, Brasil) 22. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Educação, CAAUFPE) 23. María Antonia Muñoz (Ciências Políticas e Sociais, Universidad Nacional de La Plata, Argentina) 24. Maria de Lourdes Rangel Tura (Educação, UERJ, Brasil) 25. Myriam Southwell (Educação, UNLaPlata e Flacso, Argentina) 26. Nora Merlin (Argentina) 27. Paula Biglieri (Ciência Política, UBA, Argentina) 28. Ricardo Camargo (Ciência Política, Universidad Diego Portales, Chile) 29. Rita Frangella (Educação, UERJ, Brasil) 30. Roberto Follari (Ciências Sociais, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina) 31. Rosa Nidia Buenfil Burgos (Educação, UNAM, México) 32. Rosanne Dias (Educação, UFRJ, Brasil) 33. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Educação, UFPE, Brasil) 34. Sebastián Barros (Ciência Política, Universidad Nacional de la Patagonia, San Juan Bosco Argentina) 35. Susana Frutos, (Comunicação Social e Ciência Política, Universidad Nacional de Rosario, Argentina), 36. Talita Vidal (Educação, UERJ, Brasil) 37. Tania de Lima (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

y Mouffe y ponerlas en juego en investigaciones. Entre las primeras actividades realizadas o por realizar se planteaban:

- Escola de Altos Estudos em Teoria do Discurso com Ernesto Laclau (apoio Capes), coordenada por Alice A. C. Lopes (UERJ) e Elizabeth Macedo (UERJ)¹⁶ Producción de un CD-Rom con las conferencias.
- Avances del proyecto conjunto Alice A. C. Lopes (UERJ) / Ernesto Laclau y Paula Biglieri (UBA) para editarlo en Faperj/CONICET.
- Evento em Teoria do Discurso e Pós-estruturalismo a ser realizado en Recife, en la semana de 1 a 5 de septiembre de 2014, con la coordinación general de Joanildo Burity.
- Divulgación en las redes de sus grupos de investigación. Hasta el momento, se han registrado 54 publicaciones del grupo, sus integrantes individuales y eventos de la Red, dato que está lejos de ser exhaustivo.

4.5. SEMINARIO DE PROFUNDIZACIÓN EN ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO (PAPDSEM)

En enero de 1995, se inicia el seminario de *Profundización en Análisis Político de Discurso* con la participación de académicos de la UNAM y el Cinvestav, la Universidad de Buenos Aires, y la Nacional de Entre Ríos, ambas de Argentina¹⁷. Este colectivo fue convocado y coordinado por Rosa Nidia Buenfil y se formó con la finalidad específica de estudiar las fuentes de las que abreva el APD, los debates en que se inscribe y las posiciones que asume ante ellos, sus interlocutores, sus colaboradores, y de esta forma, profundizar en el conocimiento de la obra de Laclau y el grupo de IDA en Essex. El PAPDSem publicó en

¹⁶ Estaría asociada con Programas de Pós-graduação em Educação da UFMT e UFRJ, Programas de Pósgraduação em Ciência Política, em Educação y en Ciências Sociais da UFPel, Programa de Pós-graduação em Educação e em Sociologia da UFPE.

¹⁷ Con intereses que ligaban los trabajos del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina APPEAL y la línea de Análisis Político del Discurso Educativo (vínculo iniciado desde 1990 y que ha involucrado Encuentros, Seminarios, Visitas, publicaciones y otras formas de intercambio); el generado a partir de la Comisión de Filosofía, Teoría y Campo de la Investigación Educativa, del II Congreso Nacional de Investigación Educativa (iniciado en 1992 y que involucró también seminarios, eventos y publicaciones) y el que surge de dos programas de posgrado en educación: la Maestría y el Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa del DIE Cinvestav y la Maestría y Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (desde 1991 hasta la fecha).

1998, *Debates Políticos Contemporáneos. En los Márgenes de la Modernidad* (Coord. Rosa Nidia Buenfil) y en 2003, *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (Coord. Josefina Granja Castro). Desde ese entonces nos pareció importante la interlocución con estudiantes de maestría y doctorado del Cinvestav y la UNAM, así como con personas que desarrollaban investigaciones de temas diferentes, aunque cercanos al APD (*Supra* cap. 1).

Seminario de Análisis de Discurso y Educación (SADE), marcó una continuidad del PAPDSem por lo cual inicialmente lo coordinó Buenfil entre 1997 y julio de 2003, y Marco Antonio Jiménez a partir de agosto de 2003 (nueva época o SADE-ne). El programa del seminario se abrió a perspectivas afines a APD, pero no exclusivamente al pensamiento de Laclau. Siguió siendo un programa interinstitucional que reunió académicos de la UNAM (Posgrado en Pedagogía, APPEAL y Currículum y Siglo XXI), el Cinvestav (DIE), la Universidad Autónoma Metropolitana, y tres universidades argentinas: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional de Córdoba. Participó como colectivo en congresos y publicaciones. Tuvo una vida efectiva de 1997 a 2003 y los entre los integrantes había sociólogos, psicólogos, pedagogos, comunicólogos, un filósofo, un biólogo y una historiadora. Este grupo publicó la serie *Cuadernos De-Construcción Conceptual en Educación* con 9 libros. Invitó a Ernesto Laclau a dictar un seminario en 1998 (cfr. Buenfil 2004g).

En un comentario elaborado por Hickman (2007, 310) con motivo de los 10 años de trabajos de SADE, señala:

... su trayecto se ha caracterizado por el rigor conceptual y metodológico, pero también ha estado marcado por su fuerte disposición a poner en juego en objetos empíricos singulares esta novedosa forma de mirar el espacio educativo [...] se han constituido en un programa de investigación con prestigio y reconocimiento propio más allá de las instituciones de adscripción.

Hickman (2007: 310) también comenta la diversidad de preferencias temáticas y teóricas, y su convergencia en el cuestionamiento del carácter inmutable del ser como de la realidad misma, sosteniendo que toda objetividad material o conceptual es socialmente construida, de ahí también el carácter discursivo de lo social. Se distancia del relativismo y somete a borradura (Hall, 2000) desedimenta y reactiva los conceptos de forma tal que ya no puedan ser incluidos en el régimen previo (Derrida, 1981 citado en Hall).

Hickman despliega un ejercicio analítico en el que cruza la trayectoria intelectual de algunas investigaciones de una selección de integrantes de este colectivo: Buenfil, Granja, Rojas, Fuentes y López

Pérez a lo largo de 10 años (incluyendo SADE y SADE-ne). Como cierre de su comentario Hickman señala lo siguiente:

... este deseo de saber, de acercarse al conocimiento, de constituirse en sujetos, ha ido marcando la trayectoria de los investigadores en el espacio institucional. Es desde la institución, en su acepción de matriz simbólica e imaginaria que traspasa el mero establecimiento— que se han configurado en las identidades de estos investigadores. Y aunque como bien lo ha señalado Eduardo Remedi (2004) un abordaje institucional se teje sobre textos diferentes, en este momento me interesa principalmente mencionar cuál o cuáles han sido los referentes desde los que los autores han ido construyendo una determinada identidad; en otras palabras, resaltar algunos puntos de sutura identitaria. Aunque el grupo comparte su preocupación por los fenómenos en la esfera educativa como referente amplio para la elaboración de sus propuestas, es indiscutible, desde mi punto de vista, que el punto de sutura se sitúa menos en el aspecto disciplinario y más en el aspecto intelectual. Con esto último quiero decir que es la teoría, aunque no cualquiera, el referente que articula el itinerario de los sujetos. Trabajando en el margen de lo instituido ... el grupo ha ido construyendo paulatinamente un espacio de reconocimiento y legitimidad entre sus pares (Hickman, 2007: 311).

Para esta comentarista, antes integrante del seminario, esta forma de estar y ver el mundo —como diría Geertz— ha tenido como característica central que los miembros participantes no están conformados en función de su adscripción a determinado departamento o institución académica sino que se vinculan por desplegar un trabajo conceptual, particularmente desde la analítica del discurso, seria y rigurosa.

A diez años de distancia del primer seminario, este representa un momento de consolidación, el cual se plasma en la calidad de los trabajos más recientes (Cfr. Hickman, 2007, 312).

Otra apreciación de los trabajos de SADE lo aporta Susana García Salord, investigadora de la UNAM, externa a SADE y experta en trayectorias académicas. Ella fue especialmente invitada para prologar el séptimo libro de la colección *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos* (2007), coordinado por Silvia Fuentes Amaya, que además inauguraba una nueva época realizando una especie de evaluación de las publicaciones y los 10 años de trayectos recorridos hasta ese momento.

Después de algunos comentarios sobre la dificultad de prologar un libro cuyas referencias y temas no son de su área de especialidad, dice García Salord (2007):

En la trama de cada texto voy encontrando una zona inexplorada de algún terreno conocido:

- la dislocación de la noción hegemónica de *lo educativo*, producida en la emergencia y constitución de las formas sociales y culturales, propias de las redes computacionales;
- la particular incertidumbre y fragilidad de los procesos de constitución de las generaciones jóvenes de hoy, en los juegos de transmisión intergeneracional;
- los usos y abusos de las nociones de imaginario e identidad, en los discursos educativos y en la investigación educativa;
- la polisemia de la noción de *lo popular*, que se construye en las experiencias de la educación de adultos en las organizaciones civiles y con el resurgimiento de movimientos sociales subalternos en América Latina;
- la universidad pública que resulta construida en los pliegues discursivos, articulados entre la universidad de la excelencia y la universidad del mito fundacional, en la prensa gráfica;
- la presencia inerradicable de la negatividad como un problema filosófico encubierto y como elemento constitutivo de las prácticas pedagógicas y del trabajo de investigación;
- la pluralidad de puntos de intersección en los que opera y por eso constituyen al proceso identificatorio, de un grupo de profesionales en formación en Educación Ambiental;
- la memoria del campo del conocimiento pedagógico, reconstruida a través de las configuraciones conceptuales entramadas en la trayectoria de la didáctica, como concepto fundacional de la Pedagogía en México
- y los aportes de Jacques Derrida en uso práctico, en una exploración del discurso educativo triqui. (García Salord, 2007: 20).

Haciendo gala de una aguda y cuidadosa escritura, Susana García Salord continúa con su prólogo:

Recorriendo uno de los caminos del itinerario, me asalta una pregunta: ¿Por qué significar como horizontes de intelección a los avances del trabajo que aquí se presentan? [...] paso a interrogar la metáfora horizontes de intelección, maleza del “como si” en la que los autores depositan el significado de lo que nos ofrecen. La metáfora me parece adecuada para nombrar *las artes de hacer* que distingue a este grupo de trabajo; el horizonte es una línea aparente, pero línea al fin, es la intersección entre dos superficies, en consecuencia, es límite, superficie y extensión, y justamente, los autores se proponen producir “efectos de frontera”, construyendo “desde los límites” unos entramados epistémicos o dispositivos teóricos, capaces de procesar analíticamente los fenómenos que cada uno quiere indagar. Encuentro entonces que “leer desde los límites” es una suerte de restitución del espacio de la conjunción y. La y une, liga, articula una cosa a otra, advierte que existe una relación y con ello una diferencia... pero es muda, es necesario hacerla hablar, porque toda relación es un mundo invisible, que solo se deja ver en la confusa evidencia empírica con la que aparece, tal cual la punta de un *iceberg*. (García Salord, 2007: 23).

García Salord mira con detalle una variedad de ingredientes que están presentes en el título mismo del libro. Habiendo tematizado sobre los horizontes de intelección, construir desde los límites y más. En este tono, también se pregunta las ligas y articulaciones, relaciones y diferencias teóricas, temáticas y analíticas. Y sigue:

¿Qué encierra, qué contiene la y? Las cosas relacionadas se suponen, se implican, se requieren, se niegan, se repelen, se atraen, se afectan, se constituyen: algo sucede entre ellas. Y esa es la clave que los colegas utilizan para operar con el pensamiento relacional y sin el cual la deconstrucción no sería posible. Concretamente, los autores enfocan el terreno de interrogación en “los procesos intersubjetivos inscritos en relaciones sociales históricamente situadas” y establecen el objeto de dicha interrogación en “las configuraciones discursivas”, como el campo de tensiones –que más allá del punto de observación específico que cada autor recorta (lo político, lo conceptual, lo imaginario, lo psíquico, lo educativo y sus interrelaciones)– conciben como “las redes significativas en las que se constituyen los sujetos”; “los sistemas de significación que organizan la vida y definen las posiciones y posibilidades de los agentes”; “los órdenes de representación y las estructuras de significado” como entramado de las prácticas y de los procesos institucionales; “los procesos de construcción y articulación de significaciones que emergen de manera contingente y se transforman en el tiempo” y que son elementos constitutivos del mundo social, las relaciones y los procesos sociales, entre ellos “la educación”. Interrogando el campo de las tensiones que articulan unas cosas con otras es posible dislocar las falsas oposiciones –que son falsas en la medida en que separan lo que opera unido– mediante el artificio lógico de restituir la diacronía del antes, durante y después, y de configurar la sincronía de lo que está aparentemente separado, solo porque está diseminado en el espacio y diferido en el tiempo. (García Salord, 2007: 24).

Susana García Salord precisa la multiplicidad en las construcciones de conocimiento sobre lo educativo que en ese libro se encuentran.

En esta lógica, los autores logran construir las configuraciones discursivas, que hacen visible las múltiples articulaciones entre lo educativo y lo escolar, lo formativo y lo informativo, el proyecto y el instante, la herencia y la ausencia, la ignorancia y la educación, lo heterónimo y lo autónomo, lo popular y el pueblo, el pueblo y la clase, lo nacional y lo extranjero, el pasado heroico y el presente crítico, la producción y la repetición, el descubrir y el revelar, la necesidad y la contingencia, la sobredeterminación y la determinación, la positividad y la negatividad, la alineación y la autonomía, la didáctica y el currículum, los contenidos y los métodos, los fines y los objetivos, el individuo y la comunidad, lo local y lo nacional. El espacio de interlocución con los textos lo encuentro entonces en el interés compartido de establecer terrenos no instaurados, reintroduciendo –en el foco de atención y en el trabajo analítico– la intervención de la incertidumbre, del azar, del caos, de la ambivalencia, de la necesidad, de la contingencia, del

movimiento. Y digo compartido, porque compartiendo el interés de operar con el pensamiento relacional, en mi experiencia la *y* era un espacio de intelección incierto, que comenzó a cobrar inteligibilidad cuando –aprendiendo de otros– encontré el valor heurístico que tiene el interrogar a la preposición *entre*. En el espacio geométrico y en el espacio social, dicha preposición no solo establece lugares (sitios ocupados) como puntos fijos, también estructura el intersticio: el intervalo que existe entre los puntos: una distancia que –como tal– remite al espacio y al tiempo que unen y a la vez separan [...] Así es como dialogando en la diferencia, siento “aires de familia” *entre* las configuraciones discursivas y los lugares practicados, esbozos apenas de las encrucijadas *entre* el análisis político y el análisis conceptual del discurso y el estudio de la lógica de las prácticas, sobre las que valdría la pena seguir dialogando en otros espacios... (García Salord, 2007: 24-26).

En esta introducción al libro, la colega invitada, García Salord, refuerza su caracterización de los aportes fundamentales de la construcción teórica, el trabajo artesanal, y las lecturas específicas que se ponen en juego en los diversos capítulos:

...Y aquí es donde encuentro que proponer la construcción teórica de los objetos empíricos como horizontes de intelección tiene otro acierto: me parece un buen emplazamiento para avanzar en la pelea cotidiana por desterrar los llamados “marcos teóricos”. Otra metáfora que si bien representa a una época ya pasada –y que por ello suena como pasada de moda– sigue vigente aún y se puede observar –como una suerte de palimpsesto– tanto en los formatos de presentación de proyectos de los aspirantes a ingresar a los postgrados en nuestro país, como en las disposiciones que “nos actúan” en el ejercicio cotidiano del oficio. El uso de la metáfora –horizontes de intelección– es para mí una estrategia fecunda en la lucha de posiciones y disposiciones en el campo, porque al nombrar da visibilidad a una forma de construcción diferente a la incorporada. Hace visible un espacio de posibilidad...” (García Salord, 2007: 28-29).

...Las “lecturas transversales” y trabajo de *bricoleur*, *artesanía intelectual* que los autores hacen para construir los horizontes de intelección; con ellas buscan “recuperar selectivamente autores y planteamientos”, como “fuentes de argumentos, lógicas y conceptos”, para “ponerlas” a discutir provocando “encuentros y roces”, “tensiones productivas o fructíferas” de las que resultan “tanto diferencias y antagonismos, como equivalencias y articulaciones inéditas” entre ellas. teoría como caja de herramientas, por eso realizan “un trabajo de apropiación y de habilitación” del acervo de conocimientos ya producidos: “extrapolarlos de su continente original, sin yuxtaponer ni desechar, sino reconociendo parentescos”, reposicionando, resemantizando, articulando para su uso en un nuevo escenario: ese “terreno irregular” que representa cada horizonte de intelección, en el cual, “un mismo conjunto de conceptos adquiere un juego propio” en el campo de problemas específicos que cada colega se propone indagar. (García Salord, 2007: 30).

García Salord no escatima mencionar la dificultad de la lectura, sin embargo, la encuentra merecedora del esfuerzo que implica, ya que muestra un sentido de pertenencia con los textos.

La construcción de horizontes de intelección es una opción inquietante, impone trabajar la producción y reproducción de la ambivalencia; y la inquietud como lugar y como condición es fascinante pero incómoda. Instituye al mismo investigador y a lo que hace como algo incierto, inacabado, contradictorio, impuro, ignorante. Ejercen una violencia permanente a lo incorporado y un cuestionamiento permanente de la legitimidad. Es incómodo e incomoda tanto el no responder y a la demanda y al deseo de ser un “profeta social” (Bourdieu Passeron y Chamboredon, 1987). Supone asumir varios riesgos, entre ellos podría mencionar, el riesgo de la marginalidad cuando la posición epistemológica trabajar en los márgenes se traduce simbólicamente en una posición descalificada; el riesgo de la autocensura como disposición que aborta la disputa de su condición de posibilidad; el riesgo de legitimar el intersticio como el lugar de la herejía prestigiada y convertirla en lugar dogmático: vaciarla de todo su potencial heurístico; el riesgo de la inerradicable negatividad presente en toda transmisión, en este caso, que la deconstrucción se reduzca a estériles ejercicios retóricos, una suerte de “jerga textil”, como diría Alfredo Furlán. (García Salord, 2007: 32).

En este prólogo, Susana García además de dar muestra de una poderosa escritura, brinda también claves de lectura que permiten transitar por una colección que inspirada en el APD, ofrece investigaciones en proceso y concluidas que exigen del lector no solo interés, sino también una lectura que no se contenta con entender, sino que además pregunta desde su propia formación, sobre dimensiones, posicionamientos, nociones, formas de construir conocimiento, estrategias analíticas, entramados epistemológicos y procedimientos heurísticos.

El grupo de autores condensa en estos textos, la trayectoria de un esfuerzo intelectual, que como toda espiral ha tenido ya varios puntos de partida y de llegada; un tiempo innecesario de contabilizar para una empresa ambiciosa, pero suficiente para haber sentado presencia dejando sus huellas: un espacio institucional descentrado, donde el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav ha jugado el papel de epicentro, y a esta altura del recorrido, dicho espacio se extiende por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Iberoamericana; un grupo igualmente descentrado, en el que cada integrante comparte más de un lugar de adscripción institucional, y en cada lugar participa en diferentes posiciones y condiciones (estudiante, profesor, investigador, tutor), creando así unas redes académicas imbricadas en diferentes asociaciones nacionales e internacionales y unos espacios de comunicación de sus avances objetivados en diversos medios editoriales. (cfr. García Salord, 2007: 33).

Silvia Fuentes Amaya al situar los inicios de la apropiación mexicana de Laclau en el ámbito de la investigación educativa, menciona a los, integrantes del grupo de esa época:

Este libro ha sido fruto del trabajo sostenido durante tres años por el *Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso* integrado por: Rosa Nidia Buenfil (Coord.), Alicia de Alba, Silvia Fuentes, Marcela Gómez, Josefina Granja, Hortensia Hickman, Marco A. Jiménez, Bertha Orozco y Mercedes Ruiz y el apoyo de Edgar González Gaudiano, los estudiantes del DIE José Carbajal, Antonio Guadarrama y José Solano, así como de Esther Jiménez Zendejas, asistente de investigación (Buenfil, 1998: 9-10, cit en Fuentes 2018: 236).

Para dar cuenta de ese primer trayecto, Fuentes recupera las consideraciones de Hortensia Hickman (2007) a propósito de la historia de ese grupo:

En ese primer seminario confluyeron académicos e investigadores cuyos proyectos tenían como uno de sus intereses centrales la preocupación por lo que podría denotar como el rescate del pensamiento teórico en el ámbito educativo [Ese] primer acercamiento al análisis de discurso, devino tiempo después, en lo que actualmente es el Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), como un espacio de reunión y reflexión constante entre sus integrantes en torno a cuestiones teóricas, epistemológicas, ontológicas y filosóficas de un campo de conocimiento tan complejo como lo es el educativo. El grupo de investigadores desde ese 1995 hasta la fecha, ha mantenido un compromiso constante con una posición y mirada conceptual respecto a la producción del conocimiento científico en educación, trabajando a contrapelo del pensamiento canónico imperante en la comunidad (Hickman, 2007: 283-284).

De esa forma, apunta Fuentes (2018), el “origen” del SADE estuvo atravesado por una misión: “el rescate del pensamiento teórico en el ámbito educativo” y –agregaría– por medio del análisis político de discurso; dicha empresa constituiría al grupo y, por lo tanto, en términos de Anzieu, “la semilla de la ilusión grupal habría sido gestada”.

En ese proyecto, nos vimos involucrados quienes en ese entonces éramos estudiantes de Buenfil lo mismo que profesores ya consolidados y otros en vías de hacerlo. Ese sueño compartido, bajo el liderazgo de Buenfil, llevó al grupo a sostener un esfuerzo consistente a lo largo de varios años, en busca del ansiado Grial. (Fuentes, 2018: 236-237).

El SADE instituyó su diferencia en la búsqueda de un horizonte hacia el antiesencialismo, en el cual el análisis político de discurso constituyó la plataforma para acceder a toda una serie de autores y propuestas. Sin embargo, la fuerza estructurante de esta

analítica no se definió excluyendo otras perspectivas igualmente críticas de los esencialismos, sino que en cada investigación las articuló diferencialmente.

Aunque es importante señalar que, por la formación y trayectoria consolidada de algunos de sus integrantes, se estableció como un requerimiento de primer orden, el reconocimiento de la presencia de otros enfoques y perspectivas teóricas, como parte de los desarrollos de algunos miembros del grupo. Si bien, dicha diferencia no cuestionó la hegemonía del APD como enfoque articulador de los trabajos del colectivo SADE, en la segunda etapa de la producción de la Colección de Cuadernos de De-Construcción Conceptual, esa diferencia se profundizó (Fuentes Amaya, 2018: 237).

Asimismo, cabe poner de relieve los vínculos académicos que se tejieron con colegas de Argentina (en especial adscritos a la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Córdoba, aunque también de Rosario y Entre Ríos: Adriana Puiggrós, Adela Coria, Sandra Carli, Silvia Roitemburd, entre varios otros), y que ulteriormente derivaron en eventos internacionales bianuales, me refiero a los encuentros denominados *Giros Teóricos* (los cuales abordaré más adelante).

La Serie de *Cuadernos de De-construcción Conceptual en Educación* es una de las estrategias de difusión y discusión de las preocupaciones, intereses y avances de los integrantes del SADE, se despliega en dos épocas o momentos: los primeros seis libros marcan la primera, que podríamos caracterizar como de institución y desarrollo (2000–2004), mientras que la segunda época se abre con el número siete (2007), llega al nueve (2012), y puede considerarse como de consolidación y reconfiguración del grupo así como su desvanecimiento formal y su desterritorialización y reterritorialización¹⁸ en otra conformación académica.

4.6. PROGRAMA DE ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO E INVESTIGACIÓN (PAPDI)

El grupo interinstitucional del *Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación* se constituye desde 2003 y sigue trabajando hasta la fecha, en ese momento reúne académicos y estudiantes de posgrado de la UNAM, el Cinvestav, la Universidad Pedagógica Nacional (sedes Ajusco, Puebla y Estado de México), la Universidad Pedagógica Veracruzana, la Universidad de la Ciudad de México, la Universidad Veracruzana, el Centro Interdisciplinario de Educación Tecnológica, la Universidad Iberoamericana en Tijuana y la Universidad Nacional de

¹⁸ En el sentido elaborado por (Deleuze y Guattari, en *Mil Mesetas* y en Buenfil, 2013, *Política, Territorialidad Global y Educación*)

Córdoba (Argentina). Para 2018, el 80 % de sus integrantes se ha doctorado y ejerce la investigación, y de ellos, un 75 % goza de reconocimientos académicos nacionales. Entre las profesiones representadas se cuenta con sociólogos, pedagogos, comunicólogo, e historiadoras.

Este colectivo tiene como objetivo central la formación de investigadores sociales que trabajen desde la perspectiva de Laclau para lo cual despliega tres ámbitos académicos (seminario, interlocución y política editorial) con diversas actividades: un ámbito es el seminario permanente de discusión de textos de la perspectiva y de propuestas teóricas afines (postestructuralistas fundamentalmente) y que aporten a las articulaciones de las investigaciones que están realizando sus integrantes. Otro ámbito consiste en una estrategia de interlocución que se despliega cuatro planos: 1, los encuentros anuales donde los integrantes exponen sus avances frente a comentaristas externos para la retroalimentación, 2. la invitación a intelectuales (nacionales y extranjeros) a impartir una conferencia tanto en el seminario como en los encuentros anuales, 3. invitados externos al PAPDI generalmente internacionales para aportar un capítulo en las publicaciones del programa; y 4. las presentaciones de nuestras publicaciones en diversos espacios universitarios, ferias de libro, etcétera. El tercer ámbito académico se refiere a la política editorial que cuenta con dos tipos de publicaciones: una colección de libros y libros no seriados. Tanto la colección como los libros no seriados cumplen rigurosamente con los cánones y criterios académicos de calidad que en la actualidad se cultivan (en editoriales establecidas, con dictaminación ciega por pares, con los registros ISBN y de autor, etc.). Además, honran a la colección comentarios de Alberto Arnaut (prestigioso historiador de El Colegio de México), y Sandra Carli (reconocida investigadora del Instituto Gino Germani de la UBA) en la contraportada de cada título. La realización de estas diversas actividades de los tres ámbitos académicos, al estar a cargo de los integrantes en forma rotativa, es condición propicia para que circulen diversos aprendizajes que van más allá de las discusiones en el seminario y que aluden a la formación de disposiciones, sensibilidades, oficio de investigador (seriedad y exigencia académica) y actitudes de orden ético, estético, logístico, entre otras cosas.

PAPDI organiza un seminario permanente desde su inicio. Como parte de su ejercicio de interlocución académica con investigadores externos al programa, ha realizado 15 encuentros anuales y hasta la fecha lleva trece libros publicados entre los de la colección *Investigación social y análisis político de discurso*, y los que se publican en

forma no seriada. Invitó a Laclau en 2001 y 2006, y a Mouffe en 2009), así como otros académicos nacionales y extranjeros.¹⁹

El PAPDI ha cumplido 15 años de actividades ininterrumpidas con un seminario permanente que fluctúa en el número de integrantes, los temas a discutir y número de sesiones anuales (entre 24 y 12 en los últimos cuatro años). Ha contado con la presencia de, e interlocución con invitados externos nacionales y extranjeros, especialistas en los tópicos y autores que se eligen colectivamente para focalizar lecturas y encuentros. En los últimos cinco años: *Lo Político y lo Afectivo en el Debate Educativo* en el Encuentro X que tuvo lugar en 2015; *Educación, política y formación desde el Análisis Político de Discurso*, Encuentro XI realizado en 2016; *Perspectivas para el Análisis de la Educación desde la ciudadanía, el género y la biopolítica* en el Encuentro XII que tuvo lugar en 2017 y en el Encuentro XVIII con el tema: *Lo Político, la Globalización, la Educación. Intersecciones Productivas en el Debate Contemporáneo* realizado en 2018. Ha habido continuidad de Encuentros Anuales en los que se presentan al público (especialistas, investigadores y estudiantes) los avances de investigaciones de los integrantes del programa. Ha publicado 11 libros en la colección *Investigación Social y Análisis Político de Discurso*, además de dos libros fuera de la colección,²⁰ pero con el sello PAPDI y los criterios académicos que este programa estima indispensables.

4.7. GIROS TEÓRICOS

Otro grupo académico se ha conformado a partir de la convivencia en programas de posgrado y en los grupos anteriormente comentados. En esta ocasión muchos de los integrantes de SADE y PAPDI nos reunimos en torno a los encuentros internacionales de *Giros Teóricos*. Este colectivo desde 2006 reúne académicos mexicanos y argentinos, y actualmente incluye también colegas uruguayos y colombianos. De las universidades argentinas, se incluyen la de Buenos Aires, Nacional de Córdoba, Nacional de Entre Ríos, actualmente, la de La Plata, la de Patagonia San Juan Bosco, la uruguaya Universidad de la República y de Colombia, la Universidad de Antioquia. Algunos de sus integrantes articulan la perspectiva de Laclau en sus trabajos, especialmente en

19 Cabe precisar que desde 1995 los Encuentros de Tesantes, el PAPDSEM, el SADE, hasta el PAPDI en 2018, hemos contado con el apoyo académico, administrativo y logístico de dos posgrados: el de Pedagogía de la UNAM y el de Investigación Educativa del Cinvestav. Otras instituciones han apoyado permanentemente y ello ha permitido que Laclau haya sido invitado en varias ocasiones a México.

20 Se encuentran enfilados cuatro más en proceso de dictaminación, formación y prensa respectivamente).

las primeras ediciones de estos encuentros, algunos de manera permanente y otros en forma esporádica.²¹

- El primer encuentro internacional tuvo lugar en el año de 2006 en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; posteriormente se convocó a los participantes a enviar sus trabajos revisados para la elaboración de una publicación colectiva, la cual vio la luz un par de años después: Da Porta, E. y D., Saur (coords.) (2008), *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Argentina, Comunicarte. Se presentó en 2008, en México, como parte de las actividades de *Giros II*, en la sede editorial de Siglo XXI, con comentarios a cargo de Teresa Yurén de la Universidad Pedagógica Nacional de México y de Sandra Carli de la UBA. Tere Yurén, en la Presentación de este libro (2008) señalaba:

La obra se organiza en siete capítulos que contienen 29 trabajos de investigadores(as) de México y Argentina. Me permito abordar la obra desde una mirada interesada en la educación y siguiendo el orden de las imágenes que me evocaron los trabajos presentados; imágenes que están ligadas a algunos de los múltiples significados del término “giro”. La primera es la del “golpe de timón” que provoca un cambio en la dirección; visto así, el giro tiene sabor de aventura; demanda creatividad y atención para enfrentar el reto de no perderse. La segunda imagen es la de la vuelta de tuerca, es decir, el movimiento de un cuerpo sobre sí mismo. Es una suerte de insistencia para ir profundizando; el reto, en este caso, consiste en evitar que, en aras de la profundización, se cierre la comunicación con otras vías de acceso al punto alcanzado. Girar es también dar volteretas, hacer cabriolas, piruetas, movimientos en los que el cuerpo se mueve de lugar y se eleva

21 Entre sus fundadores se encuentran: Daniel Saur, Marco A. Jiménez y Rosa Nidia Buenfil quienes convocaron inicialmente a: de Argentina, Leonor Arfuch y Sandra Carli (UBA), de la Universidad de Córdoba: Eva Da Porta, Beatriz Amman, Juliana Enrico, Myriam Southwell (La Plata) Sebastián Barros y Raúl Muriete (Patagonia San Juan Bosco), Sergio Calletti y Lidia Rodríguez; de México: Raúl Anzaldúa, Silvia Fuentes, Octavio Juárez Némer y Ofelia Cruz (de UPN), de la UNAM, Alicia de Alba, Marcela Gómez Sollano, Bertha Orozco, Pilar Padierna, Dulce María Cabrera, (de la UIA) Mercedes Ruiz y Rosario Mariñez; (de la SEP) José Carbajal, (de la UV) Ernesto Treviño. Algunos participantes intermitentes han sido, Luis Rojas, Ana María Martínez de la Escalera, Raymundo Mier, Carlos Oliva, Griselda Gutiérrez, Marisa Belaus-teguigoitia, Ileana Rojas, Eduardo Remedi, Adelina Castañeda, Lourdes Chehaibar, Claudia Pontón, Lorenza Villa Lever, Yago Franco, entre otros. De reciente ingreso Uruguay: Eloisa Bordoli y Antonio Romano (UDELAR), de Colombia, Alejandro Pimenta (U de Antioquia).

por momentos, para tocar de nuevo el piso; es un tipo de giro que puede provocar vértigo; el reto que se enfrenta es el de aterrizar con los pies firmes, sin perder el equilibrio.

- El segundo encuentro internacional: *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y las humanidades* fue desarrollado en la Ciudad de México, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, y auspiciado también por la UIA, el Cinvestav y la UPN entre otras instituciones. La conferencia magistral a cargo de la reconocida investigadora de la universidad chilena de Arcis, Nelly Richard, expuso sobre *Humanidades y ciencias sociales: travesías disciplinarias y conflictos en los bordes*. El resto de la actividad transcurrió con la presentación sucesiva de cuarenta y una ponencias distribuidas en doce mesas: Imaginario, subjetividad y política; Teoría y sociedades de la información y el conocimiento; Institución y violencia; Horizontes de intelección desde el Análisis político del discurso; Usos de la teoría en América Latina; Perspectivas sobre políticas educativas y sujetos; Dispositivos epistémicos; Identidad e identificaciones; Participación social y democracia; Fenomenología hermenéutica y postestructuralismo; Debates filosóficos en las ciencias sociales; y Reflexiones sobre el uso de la teoría en ciencias sociales. Después de haber sido revisados, pasar por tres dictaminadores, y de varios años de gestión académica, nuevas versiones de los trabajos presentados en ese evento académico conformaron la obra colectiva: Buenfil, R.N.; S., Fuentes; E., Treviño (coords.) (2012) *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y las humanidades*. México, FFL/UNAM. Este libro se presentó en 2013, la Feria Internacional del Libro en la Ciudad de México.
- Posteriormente tuvo lugar *Giros III Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario* en 2010. Estuvo coordinado por Sandra Carli, y auspiciado por el Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. La conferencia estuvo a cargo de Mónica B. Cragnolini (FFyL, UBA-CONICET). Las mesas fueron Análisis político de discurso, traducción y deconstrucción; Giro biográfico, giro cultural y educación; Historia intelectual, psicoanálisis y educación; Posestructuralismo, historia y educación; Giros y fronteras del conocimiento: Diálogos entre disciplinas, cultura, política y pedagogía; Teoría, política y educación; Discurso, medios y nuevas tecnologías.
- El encuentro de *Giros Teóricos IV Lenguaje, Transgresión y Fronteras* se realizó en 2012, con la coordinación de Alicia de Alba y el auspicio del IISUE de la UNAM, otras dependencias e instituciones

también convocaron y apoyaron. De la UNAM: Seminario *Currículum y Siglo XXI*, APPEAL, Facultad de Filosofía y Letras Seminario de *Estudios sobre lo Imaginario y las Significaciones Sociales*, Facultad de Estudios Superiores “Acatlán”. Interinstitucional: *Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación*, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y el Posgrado en Pedagogía de la UNAM; la Universidad Iberoamericana– Santa Fe; El *Seminario Políticas XXX* de la Universidad Pedagógica Nacional, y de Argentina: el *Programa Historia, Política y Reforma Educativa: Crítica y Prospectiva* del Centro de Estudios Avanzados – Universidad Nacional de Córdoba; y el Área Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones Gino Germani, de la UBA. Las intervenciones se distribuyeron en las siguientes mesas: 1. Lenguaje nómada, fronteras y migraciones disciplinarias y culturales. 2. Lenguaje e imaginario. 3. Sociedad, tecnología y territorios. 4. Discurso y gobernabilidad. 5. Sujeto Popular. 6 Lo educativo: transgresión, territorios y ontologías. 7. Lenguaje, cultura y mito. 8. Escuela, currículum y políticas educativas. 9. Humanidades, democracia y universidad. 10. Identidad, subjetividades y estética. 11. Andamiaje teórico y construcción del conocimiento. 12. Lenguaje y pensamiento educativo en América Latina. Se hizo una memoria online del encuentro.

- El encuentro de Giros Teóricos V, *Los puntos ciegos de la teoría* se realizó en 2015, fue coordinado por Daniel Saur y Eva Da Porta, y auspiciado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina. Se presentaron 22 ponencias (siete de ellas incluyeron el pensamiento de Laclau) organizadas en 9 mesas en las que se abordaron temas diversos. Participaron investigadores de Argentina especialmente de la UNC, UBA y UN Patagonia San Juan Bosco, UN La Plata, UN San Juan, UN VM y UN Entre Ríos; de México, participaron colegas de la UNAM, el Cinvestav, la UPN y la Universidad Veracruzana; de Uruguay estuvo un docente de la U de la República y otro más de la Universidad de Antioquia, de Colombia. Entre ellos hubo colegas de APPEAL, de *Currículum y Siglo XXI*, de PAPDI y del Grupo Docente de un seminario de Clacso.
- El encuentro de Giros VI, *El lugar de la enunciación de la ciencia* tuvo lugar en julio de 2017, fue coordinado por Antonio Romano y Eloísa Bordoli y contó con la asesoría de Daniel Saur. Fue auspiciado por la Universidad de la República (UDELAR) en Montevideo, Uruguay. Contó con una conferencia y 16 ponencias estructuradas en las siguientes mesas: 1. Universalidad, política y verdad

desde la teoría. 2. Políticas educativas, universidad y conocimiento. 3. Variaciones en torno a Laclau. 4. La teoría: enunciación, artefacto, dispositivo, lo que discurre. 5. Sujetos, contextos y lugares de enunciación de lo educativo. Y 6. La teoría en el campo pedagógico. Muchas de sus ponencias pasaron por la dictaminación correspondiente y fueron publicadas por la *Revista Fermentario* (coedición de dos universidades UDELAR y U de Minas Gerais) Participaron integrantes uruguayos, argentinos, mexicanos, y un colombiano.

- Giros VII, tuvo como tema *La producción de conocimiento y el espectro del neoliberalismo en América Latina*, se realizó en julio de 2019, fue coordinado por Ernesto Treviño Ronzón y contó con el auspicio del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana. Su objetivo principal fue desarrollar un diálogo sobre el neoliberalismo y sus implicaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas en el campo de la producción de conocimiento en América Latina en torno a los siguientes ejes: 1) Neoliberalismo y teorización en América Latina; 2) Impactos del programa neoliberal en el análisis de los procesos de constitución de sujetos (identificación, subjetivación, colectividad) y 3) Implicaciones epistemológicas y metodológicas del neoliberalismo en el estudio de la política, las políticas y lo político en ámbitos específicos como la educación, la acción colectiva, las desigualdades, la violencia. Se presentaron 23 ponencias. Se está desarrollando el proceso de revisión para posteriormente, pasar a dictaminación y edición por parte del IIHS de la UV.

Este colectivo conformado por investigadores de las ciencias sociales, procedentes de distintos países latinoamericanos e instituciones, convocado por un interés compartido concerniente a los aportes y debates teóricos, ha logrado un esfuerzo sostenido por 13 años en torno a la realización de intercambio bianual, además de compartir otros espacios, como seminarios (en Argentina, México, Colombia, Uruguay, Brasil). encuentros en otros espacios diferentes de Giros Teóricos (CLACSO 2018), publicaciones (mexicanas, argentinas, colombianas y uruguayas) y proyectos conjuntos (ATyFE, en 2012 el Seminario Permanente de Análisis Político de Discurso en la Universidad de la Plata, en el marco del Posgrado y con la visita de académicos mexicanos, brasileños, uruguayos y chilenos que comparten el horizonte de APD, el Seminario Virtual de CLACSO No 1519: *Análisis Político de Discurso: horizonte teórico* 2015-2016, así como el Grupo de Investigación de CLACSO 2016-2019: Educación y Vida en Común).

De esta amplia sección, concerniente a los grupos y redes académicas, me interesa destacar el papel insoslayable que han tenido los distintos liderazgos que despliegan estos programas, redes y grupos que han hecho suyo el recurso de intelección que ofrece el pensamiento de Laclau en la investigación educativa.

Unos más temprano que otros, unos adheridos a esta analítica en forma exclusiva, otros mayoritariamente, otros más de manera parcial; algunos concentrados en el estudio de uno o dos temas: en el caso del grupo Currículum Brasil, con el nudo temático sobre currículum y políticas educativas, cuyo uso es mayoritariamente profundo; el SADE con temas diversos, usos diversos y analíticas no exclusivamente sustentadas en APD, cuyo uso de esta perspectiva es mayoritariamente profundo; el programa PAPDI con una adhesión casi total, diversas temáticas educativas y articulaciones metodológicas (en el sentido caracterizado desde la introducción de este libro), cuyo uso de APD es profundo y con algunas apropiaciones más incipientes y parciales; el proyecto liderado por De Alba con usos generadores, no exclusivamente sustentados en APD, pero sí con una tendencia a mantener presentes sus posicionamientos; el colectivo Giros Teóricos con una apropiación de la analítica basada en el pensamiento de Laclau, inicialmente muy fuerte y menos fuerte en otros momentos, pero en todos los casos con apropiaciones y usos profundamente elaborados.

El elevado nivel de copertenencia a varias redes es destacado. Algunos investigadores tanto argentinos como mexicanos son un claro ejemplo de esta característica: Saur, Jiménez, De Alba, Buenfil, Da Porta, Gómez Sollano, Carli, Rodríguez, Ruiz Muñoz, Fuentes, Cruz Pineda, Carbajal y Juárez Némer han participado en cinco de los siete grupos comentados. Ello marca una trayectoria no solamente de la incidencia de APD sino también de las tradiciones intelectuales que se generan y en las APD participa.

5. EL APD EN LAS VOCES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

En la sección previa he citado extensamente cómo se ha visto el APD desde emplazamientos académicos, voces de intelectuales y pares que comentan las apropiaciones, usos y resultados de su diseminación en la investigación educativa y las publicaciones de los seminarios, programas, redes y grupos.

Otro nivel del análisis cualitativo quizá de corte más testimonial y que representa la voz de algunos estudiantes, funcionarios y docentes de la Maestría de la UPV, nos lo brinda el trabajo de Marcela González Arenas (2015, corregido y aumentado en 2018), y se refiere a cómo

opera la percepción de estos sujetos en relación con su apropiación de APD. La información cuantitativa elaborada en ese trabajo ya fue recuperada en el Capítulo II de este libro, por lo cual aquí en el capítulo 3 me beneficio con los hallazgos de González Arenas en los testimonios de estudiantes y docentes de esa maestría. A continuación, presento entonces extensas citas textuales y paráfrasis de dicho estudio.

En el libro *Ernesto Laclau. A apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica* (2018), Marcela González Arenas es autora del capítulo “Influencia del pensamiento de Ernesto Laclau en un Posgrado en Educación. El caso de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana”

Para contextualizar las voces que ahora retomo de González Arenas, recupero rasgos básicos de la institución:

La Maestría en Educación (ME) fue el primer posgrado en educación que se ofreció en el Estado de Veracruz constituyéndose en una opción de calidad por la fuerte formación teórica y en investigación que ha brindado a sus alumnos sin descuidar la dimensión pragmático-profesional de la actividad educativa. El propósito general de este programa es otorgar al egresado una sólida formación teórica que le posibilite la comprensión profunda de la problemática educativa en los ámbitos mundial, nacional, regional y local. Asimismo, dotarlo de una formación crítico social que le permita vincularse con determinadas áreas de trabajo e intervenir en los proyectos educativos que en éstas se desarrollen, como el currículo, la planeación y la evaluación, la docencia y los campos emergentes (la educación ambiental, los derechos humanos y otros), en función de las necesidades y características específicas del Estado y de los grupos sociales a los que se dirija su acción profesional. (González Arenas, 2018: 217).

González Arenas reporta que los egresados reconocen que esta formación ha contribuido a que varios de ellos hayan ganado promociones a puestos de toma de decisión en distintas instituciones, niveles y subsistemas educativos locales, estatales, nacionales o extranjeras (algunos son directivos, asesores, investigadores). Según su decir, dicha formación académica los ha ayudado a cursar con éxito programas doctorales en el país y el extranjero, a ganar premios nacionales de investigación educativa, a ganar seguridad para publicar sus ideas.

El seminario de Análisis Político de Discurso ocupa un lugar muy importante en la ME al situarse curricularmente en el tercer semestre de este programa, pues permite al maestrando articular elementos onto epistemológicos, teóricos, contextuales y metodológicos que ha ido construyendo en los primeros semestres. Todas las generaciones de profesores-estudiantes de esta maestría han tomado este seminario y varios de ellos opinan que esta analítica le da identidad a la ME. No está de más mencionar que el propio Ernesto Laclau en el 2001 coordinó en la sede Xalapa de esta

maestría, el Seminario Internacional “La productividad del Análisis Político de Discurso como herramienta para abordar los problemas sociales del siglo XXI”. (González Arenas, 2018: 217).

Marcela González Arenas presenta información gráficos, cuadros y relaciones de las frecuencias del uso de autores de APD en las tesis de maestría de la UPV.²² (ver Cap 2)

... que ejemplifican la presencia del APD en la formación de los maestrandos de la Maestría en Educación (ME), [...] los datos subjetivos que mostrarán algo de la sobredeterminación de esta analítica laclauniana, generando a veces procesos de fuerte identificación, a veces manifestaciones de abierta polémica y rechazo. (González Arenas, 2018: 223).

Para esta parte, la autora expone algunas respuestas recogidas a partir de entrevistas semiestructuradas que realizó a egresados de la ME, a algunos coordinadores del Seminario de APD y a funcionarios o autoridades del programa, en torno a cuatro líneas de indagación o cuestionamientos, de las cuales solo retoma en este trabajo tres:

- ¿Qué significa para ti el Análisis Político del Discurso?
- ¿Cuál es tu percepción sobre la influencia que ha tenido esta analítica en la comunidad de la Maestría en Educación?
- Partiendo de reconocer el debate en cuanto a si la formación teórica (y, en este caso, el APD) debe o no favorecerse en un posgrado en educación, pues es muy densa o abstracta para los maestros, principalmente para los de educación básica cuya formación inicial muchas veces no es profunda en cuestiones teóricas, y considerando los comentarios que se han hecho en torno a que, por su nivel de abstracción, las incorporaciones del APD que hacen los alumnos de la ME, son superficiales o erróneas, ¿cuál es tu opinión?

Respecto de la pregunta ¿Qué significa para ti el Análisis Político del Discurso?, González Arenas muestra que es muy representativo el nivel de identificación de los estudiantes entrevistados, al reconocer las posibilidades político-epistemológicas de esta analítica, pese a su complejidad y al nivel de dificultad que implica el incorporarlas en los trabajos relacionados con *lo educativo*.

El APD, dice *E-1*:

²² Parte de esta información se incluyó en el Capítulo 2 de este libro, en la sección dedicada al Criterio de distinción de las publicaciones 6: Investigaciones de Posgrado.

... es una herramienta muy útil para el análisis de la realidad, que retoma a la realidad como discurso e implica una vuelta a la ontología del lenguaje. A mí me ha servido mucho porque he aprendido a sospechar de los significados, porque me di cuenta de cómo van variando los significados de los discursos en distintos contextos, incluso cómo el discurso puede tener diferentes soportes, no solo en las palabras, sino en las formas de vestir, en lo arquitectónico o en conceptos tan complejos como “democracia” o “ser mujer”. (González Arenas, 2018: 223).

E-2 sostiene:

Quando tuve contacto por primera vez con el APD, pensé que se trataba de un análisis cargado hacia la semiótica o hacia la política (el discurso de los políticos) y creo que a muchos les pasó lo mismo. Pero conforme empiezas a profundizar te das cuenta de que es una herramienta que sirve para argumentar, analizar y entender la realidad, pero también para luchar. Ernesto Laclau te avienta las categorías y ¡son super complejas! Y eso hace que te sientas incompleto e incómodo, pero en el fondo sospeches que es algo que necesitas, que es muy importante para analizar la realidad, pero que no la puedes tomar a la ligera... Y eso hace que cada vez profundices más y busques más y más información. Eventualmente sientes que alcanzas un poco de satisfacción..., aunque sea un poco. Aunque después te vuelvas a meter en otras categorías y tengas que buscar más y más porque ves su productividad. Además, el APD te orienta y empodera a crear categorías intermedias y también a articular categorías que vienen de otras perspectivas teóricas o epistémicas, esa creo que es la parte más rica. (González Arenas, 2018: 224).

Dice *E-3*:

Para mí, el APD representó el retorno de la esperanza. Yo fui marxista por mucho tiempo y creía que el socialismo y luego el comunismo iban a llegar tarde o temprano y que nuestro mundo-mundos se iban a mejorar: La justicia social llegaría, no había duda de ello. Marx ya había dicho cómo iba a suceder y por dónde había que entrarle, era como una promesa. Pero cuando se derrumbaron muchas cosas en el siglo pasado, la desesperanza y el sin-sentido se apoderaron de muchos, entre ellos de mí. De modo que cuando entré a la maestría y me encontré con ese texto tan difícil en el que Laclau le da con todo a Geras y le dice “Sí: Post-marxismo ¡y sin pedir disculpas!” y luego dice que “es preciso volver a templar las armas intelectuales de la lucha”, me quedé de a seis... Entonces dije “A ver, pero ¿cuál es la fórmula, la nueva receta que hay que seguir para terminar de una vez con todos estos problemas?” Pero el APD me contestó que no tenía “La” receta, que solo hay pistas para luchar y que uno tiene que construir no “La” receta sino “las” recetas precarias, abiertas, inestables, contextuales, caducables. Uno tiene que estar construyendo, reconstruyendo y negociando constantemente las recetas, todo es discurso y todo es político, constituirse como sujeto es un acto de poder, por ello la identidad como tal, es poder.

También entendí que, entre las pistas, la teoría era un recurso muy poderoso y comencé a ver cómo, usando las herramientas de esta perspectiva, se me iban clarificando muchas cosas que antes no podía explicarme, ahora podía nombrarlas, podía identificar muchas formas de injusticia y a partir de ello, empezar a vislumbrar vías para buscarles solución. Entonces, con menos seguridad y seguramente con más miedo, comencé a leer y releer... Y entonces, paradójicamente, la esperanza volvió a mí. (González Arenas, 2018: 224).

E-5 dice:

Primero significó una atracción o un reto que traía aparejado un lenguaje que era relativamente nuevo [...] Luego fue algo más explícito, una auténtica caja de herramientas en el plano académico, pero también en la vida cotidiana, un conjunto de recursos conceptuales, heurísticos que permiten de-construir, desmontar o cuestionar una serie de principios. Y aunque al principio puede ser muy abstracto (teorías, autores) en realidad tiene una expresión bien concretita en la vida cotidiana, la forma en que nos expresamos sobre la familia, los amigos, el trabajo, las leyes. Por otra parte, también ha significado para mí la oportunidad de establecer diálogo con algunos colegas de distintos ámbitos, lugares, territorios, nacionales e internacionales. Una suerte de interfase para dialogar sobre temas. También ha significado asumir una posición, porque al usarla se constituye frente a ti, el adversario teórico o el adversario político. Porque no solo es una teoría, sino una teoría o una filosofía política, entonces hay un desplazamiento entre la teoría y la acción política. Ha significado el reto de asumir una posición política y defenderla. También ha significado una ruta de formación y profesional. Si yo hago un balance de mi formación, creo que el APD está ahí en el centro, muy marcado. (González Arenas, 2018: 225).

E-10 sostiene que el Análisis Político de Discurso:

... ha tenido una influencia muy positiva en mí. En primer término, porque me ha permitido reconocer distintas posibilidades analíticas para la aproximación a la realidad social o educativa. En segundo, porque ha orientado mis aproximaciones a dichas realidades desde emplazamientos que visibilizan aspectos que otras analíticas no posibilitan. Y en tercero porque me ha permitido contar con marcos interpretativos que están más allá del discurso coloquial y del conocimiento del sentido común para dar cuenta de ciertos objetos en mi desempeño docente en licenciaturas y posgrados. (González Arenas, 2018: 225).

González Arenas, quien dirigió la Maestría de la UPV por varios años y realizó las entrevistas que estamos citando, señala "Muy interesantes resultan las respuestas a la pregunta acerca de la influencia del APD en la Maestría en Educación, pues muestran que, pese a que hay un importante nivel de identificación con la perspectiva, reconocen el nivel de complejidad que implica su incorporación en los análisis

que realizan los maestrandos.” (González Arenas, 2018: 225), y pasa a las entrevistas a docentes y funcionarios que muestran otro ángulo de estas apropiaciones. Algunas de estas autoridades y docentes fueron estudiantes en las primeras generaciones de esta maestría, como es el caso de la propia entrevistadora.

E-4 afirma que:

el APD representa un mundo complejo no solo por el vocabulario, sino porque en la mayoría de los casos en nuestra Maestría, existe una inserción abrupta del estudiante a esta lógica. Pero es una perspectiva potente de análisis, los alumnos tarde o temprano se dan cuenta de esto. (González Arenas, 2018: 225).

Para E-5, la influencia tiene varios momentos: primero, dice, es:

Un shock. Hay como una pérdida de certeza, como que se mueven algunas estructuras y luego hay un proceso de incertidumbre. Después viene ese momento interesantísimo de la decisión, de si retomas esa perspectiva o si de plano fijas una línea y decides no entrarle. He visto que muchas tesis se apropian de esta perspectiva en algún grado, no en conjunto, sino de dos o tres categorías y eso es muy interesante, porque me parece que si algo se ha suscrito es que no necesitas ponértela toda como si fuera un traje elegante. Los recursos con cierta vigilancia epistemológica pueden servir con mayor o menor intensidad siempre y cuando pongas una lectura cuidadosa en eso. También recuerdo algunas otras tesis que solo citan como un reconocimiento de la inserción de la analítica en el debate. [...] que] ha permitido apropiarnos de conceptos muy importantes de tal forma que esto se expresa en la forma de escribir y la forma de leer incluso y de repente la lectura deja de ser lectura y empieza a ser de-construcción. No solo es la crítica como duda, sino como desmontaje. Ha influido en mi forma de leer y también en mi forma de escribir, en la medida en que es un lenguaje complejo. Uno adquiere una cierta forma de escribir o de leer o de producir. Para bien o para mal, porque te permite tener una semántica compartida con los pares y al mismo tiempo te puede bloquear la interacción con otros. También es interesantísimo la forma de construir los objetos, el tipo de preguntas que hago, el tipo de apropiación de metodologías. (González Arenas, 2018: 226).

E-8 señala que el Análisis Político del Discurso “es lo que le da identidad a la Maestría en Educación. Porque fue el primer posgrado que incluyó un seminario en este sentido y porque nos dice que nada existe hasta que lo nombramos. Y esa idea ha influido muchísimo en mí”.

Ante la interrogante que concierne ahora, El APD: ¿Demasiada teoría abstracta para un maestro? La apropiación que los maestrandos hacen de él ¿es superficial o errónea? (González Arenas, 2018, 226-227) obtiene estas respuestas:

“Yo creo”, dice E-5, “que la teoría tiene que estar en la formación docente, es un valor agregado en la formación, el reto está en cómo se le presenta al estudiante”. (González Arenas, 2018: 226).

E-8 dice que:

La herramienta del APD es muy complicada, cuesta mucho trabajo entenderla, pero las cosas no son fáciles y cuando uno le va encontrando la productividad, se va uno dando cuenta de lo bondadoso que es, cómo ayuda para entender tantas cosas y va uno profundizando. Yo lo he usado en muchas partes y hasta con mi hija. Creo que para muchos maestros-estudiantes es muy muy difícil, pero yo no quito el dedo del renglón porque cada vez que vuelvo a leer, voy encontrándole otras cosas que no había visto anteriormente. Nos da identidad. Si esto se llegara a quitar de la formación, o si la teoría se llega a quitar de la formación de los maestros, no creo que tengamos esperanza como país. (González Arenas, 2018: 226).

E-1 dice que:

Eso que dicen de que la teoría es muy abstracta para los maestros es un absurdo y una injusticia. Ellos [los alumnos] dicen que les cuesta trabajo, pero dicen “De verdad nunca pensé que un posgrado me fuera a cambiar tanto. Yo ya no me hallo con mis compañeros, pienso que ya estoy formando parte de una cadena, me han abierto los ojos, y si yo no sigo en esto estaré perpetuando la pobreza y la marginación”. Dentro de todas sus limitaciones, ellos ven un atisbo de resistencia, un pedacito de libertad que es el que tienen en su aula. “Lo que no pueden supervisarnos es lo que hablamos en el aula”, dicen. Los alumnos hacen siempre una diferencia entre lo que era su vida anterior y lo que es su transformación hoy, hay una posibilidad, ya no es simplemente copiar y pegar. Los que tratan de minimizarlos no han visto que cuando ellos tienen que leer, saben que lo tienen que hacer y lo hacen. (González Arenas, 2018: 226-227)

Pese a que las citas anteriores parecieran sugerir que la comunidad completa de la Maestría en Educación de la UPV valora positivamente la analítica laclauiana, hay también detractores a los que vale la pena escuchar. A continuación, González Arenas, (2018: 227) presenta algunas de sus respuestas.

E-8, egresado y actualmente maestro universitario, dice:

Para mí es un discurso elegante, muy muy elegante, impresionante. Pero precisamente por esa elegancia, tiene la propiedad de levantar una barrera tal que cuando la usas ya nadie quiere oírte, ¡porque no te entienden! ¡Tus alumnos necesitan un diccionario para medio entender qué les vas a poner o qué va a venir en el examen! (González Arenas, (2018: 227).

E-9 afirma que:

El APD ha generado un discurso hagiográfico no solo en alumnos sino hasta en maestros de la Maestría en Educación, pero lamentablemente creo que muy muy pocos entienden completamente la teoría de Laclau. Yo creo que, exceptuando seguramente en Essex, en menor grado en algunos espacios del DIE o de la UNAM y de ahí no me atrevería a asegurar que en Veracruz, nadie entiende realmente a Laclau. Tú, Marcela, ¿puedes decir que lo entiendes com-ple-ti-ti-to? No, ¿verdad? No me contestes, no me contestes. Sin embargo, es un hecho que puedes estar a favor de Laclau, en contra de Laclau, pero en la Maestría en Educación ya no sin Laclau, se entienda o no. (González Arenas, (2018: 227).

E-10 en tono reclamativo dice:

¿No se dan cuenta de que los profes necesitan solucionar problemas urgentísimos de la realidad nacional? ¡No pueden estar perdiendo el tiempo, o que se los hagan perder a ellos! Cuando me llega un asesorando y me dice de entrada que quiere emplear categorías del APD, yo pienso: “¿Este profe quiere hacer aterrizar un enorme aeroplano teórico en la cancha de una escuelita rural?!” Por otra parte, los discursos que se producen en lo educativo, hay que hacer todo lo posible por recuperarlos, ¡pero no contaminarlos, ensuciarlos con análisis y más análisis, del discurso o de lo que sea! (González Arenas, (2018: 227).

Hasta aquí la recuperación de las voces que nos obsequia González Arenas (2018: 215-227), y que mucho nos dicen (elogiosa y también críticamente) sobre apropiaciones y percepciones de estudiantes, docentes y funcionarios sobre lo que ha significado la integración vertebral de una analítica como el APD en un programa de formación de posgrado en educación.

Como corolario de esta sección IV sobre las voces de estudiantes y docentes, me interesa destacar que personalmente, me resulta indicativo el hecho de que algunas respuestas coinciden casi textualmente con las distinciones mencionadas en la sección sobre los usos del APD de este capítulo 3, sección II. Así, es posible ubicar tanto los usos superficiales como los usos profundos y que cuidan la compatibilidad onto-epistemológica; tanto la fascinación e identificación con las propuestas de APD, como las objeciones y el rechazo: “ensuciarlos y contaminarlos” (E-10); es posible ubicar momentos en la apropiación: sorpresa de “qué demonios es esto”, duda “para qué tengo que leerlo”, de nuevo sorpresa “porque voy entendiendo”, hasta “quiero seguir leyendo” y eventualmente, la apropiación y uso de estas lógicas y nociones en asuntos fuera de la academia y la investigación: “hasta con mi hija”.

Otras voces se han vertido quizá de manera menos sistemática en los congresos, en las presentaciones de libros, en las evaluaciones de pares, presentaciones de avances de tesis, pláticas de pasillo y demás.

Los registros en ese caso están lejos de ser tan precisos, cuidadosos (anonimato del emisor) y sistemáticamente presentados, como el que González Arenas aporta. Sin embargo, sí se pueden mencionar los tonos y grados que también van desde el elogio irrestricto que nada aporta, el reconocimiento por lo serio y consistente de los trabajos inspirados en esta analítica (cfr Adela Coria, UNC),²³ las críticas argumentadas y constructivas a los trabajos, sea a el uso general del APD o a aspectos específicos de las nociones, su integración con el referente empírico, y con mucha frecuencia, a la dificultad de su comunicación, hasta críticas personalizadas sin argumentos sobre el trabajo y la descalificación extrema.

En algunas ocasiones, se nos ha mencionado en las presentaciones de libros que es sorprendente que hayamos incluido valoraciones críticas a nuestro trabajo en los propios libros que presentamos. Ello es una práctica que algunos grupos buscan mantener como medida en contra de la endogamia. Tanto SADE como PAPDI han mostrado su decisión de cultivar esta exposición de su trabajo al intercambio, discusión, escrutinio y crítica de los externos. Por ello cual siempre sus aportaciones fueron sometidas a la mirada de los otros: dictaminadores, comentaristas en los encuentros, presentadores de libros y demás que no son parte ni de los colectivos que firmamos como coautores, ni de los practicantes del APD como recurso de intelección.

En SADE ha sido el caso desde el *Cuaderno De Construcción Conceptual en Educación 6* (Gómez Sollano y Orozco Fuentes coords. 2004), en adelante, se publican comentarios a los capítulos o a la obra completa, producidos por externos y eso es en ocasiones en un tono crítico, como es el texto de Ezpeleta al trabajo de Juárez, otros más son exegéticos y otros además ofrecen sugerencias para apuntalar mejor algunas interpretaciones, por ejemplo, el de Remedi al trabajo de Fuentes.²⁴ En el colectivo PAPDI todos los libros, desde el primero, coordinado por Padierna y Mariñez 2007, hasta el más reciente, incluyen comentarios a los capítulos o a la obra completa, producidos por externos y eso es, en ocasiones, en un tono crítico constructivo. Se ha buscado la interlocución con académicos reconocidos por la calidad de sus investigaciones en las temáticas abordadas, o por sus

23 Ver video en: <https://www.youtube.com/watch?v=djCQ62vnR7U> así como el blog: papdi.blogspot.com

24 Todos ellos aparecen en los propios libros de la colección Investigación social y análisis político de discurso, de PAPDI desde el primero de 2007, hasta los números 11 coordinado por Soriano y Sánchez Carrasco: *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada político – discursiva* y el 10 que es el más reciente de 2019, *Política y afecto. Investigaciones educativas* coordinado por González Villanueva y Saur.

conocimientos de las analíticas integradas en los análisis que se someten a discusión.

La práctica de someter estas apropiaciones de APD a la mirada de otros también sucede en las presentaciones en congresos y encuentros que permiten su incorporación durante el proceso de edición, previo a las dictaminaciones correspondientes para la publicación de la colección de libros. En la mayor parte de los casos, hemos prestado atención a sus sugerencias y hemos tratado de atenderlas en la medida de lo posible.

Para suspender esta sección, vale la pena mencionar que siempre es el carácter relacional lo que define cualquier identidad, sea la de los trabajos que se sustentan en la analítica de APD, la de una red académica o la de un autor. Cualquier caracterización depende inevitablemente de frente a qué otro sector se considera, de quién las enuncia y a quién va dirigida, es decir, siempre están ubicadas estas opiniones en un contexto.

5.1. INTERSECCIONES PARA SUSPENDER EL CAPÍTULO: LOS NUDOS TEMÁTICOS, LOS USOS DE APD, LAS REDES ACADÉMICAS Y LAS VOCES

Este capítulo se concentra en el análisis cualitativo de las apropiaciones del pensamiento de Laclau en la investigación educativa latinoamericana. Se inició con una serie de intuiciones o tesis de trabajo que se han ido desarrollando en los diferentes apartados, es decir, las he mostrado y documentando, aportando referencias, argumentando e interpretando; ahora es tiempo de entrelazarlas, lo cual implica verlas como un conjunto sobredeterminado, en el cual hay reenvíos simbólicos entre los nudos temáticos, los usos y apropiaciones y la función de las agrupaciones y redes en la conformación del trayecto de APD en la investigación educativa de la muestra analizada cualitativamente en este capítulo.

La pluralidad en las apropiaciones y la intertextualidad no son solo características temáticas sino también teóricas, por énfasis disciplinares e institucionales y están fuertemente condicionadas por los usos que en las diferentes investigaciones se hace de la analítica laclauniana y por las agrupaciones de académicos que las convocan, promueven y dirigen. Se examinaron las publicaciones con base en diversas agrupaciones: nudos temáticos; apropiaciones y usos; grupos y redes académicas, y voces de estudiantes y docentes.

a. Nudos temáticos: combinaciones y circulación significativa

En lo que concierne a los nudos temáticos, los trabajos analizados en esta revisión de publicaciones de APD en la investigación educativa

se agrupan mayoritariamente en torno a las políticas educativas, la subjetivación, así como los que abordan el currículum, y los que versan sobre filosofía, teoría y metodologías. Ello no desmerece otros amarres temáticos fuertes como son los de nivel educativo (básico, medio y superior), los de género, los de educación ambiental, los de jóvenes, los relacionados con cultura, entre otros. Lo que también se observa es que los nudos temáticos se presentan de manera a veces combinada y en ocasiones imbricada, solo en pocos casos aparecen exclusivamente dedicados a un solo tema. Por el contrario, la mayor parte articula varios nudos temáticos: por ejemplo, políticas educativas y formación de docentes es muy frecuente, también los que anudan políticas educativas, formación de docentes y currículum; otro sería el concerniente a subjetivación que liga educación como proceso formativo con profesiones, con educación en espacios no escolares, con culturas juveniles, con programas interculturales, entre otros. En muchas publicaciones, se observan las referencias a otras investigaciones también basadas en APD, de aquí que la intertextualidad es un rasgo frecuentemente documentable en este territorio.

Lo anterior se ha argumentado y documentado en este capítulo, permitiendo sostener que APD no es un tema, sino una perspectiva analítica que habilita la investigación de temas variados y mostrando cómo esto opera de manera intertextual en las investigaciones analizadas.

b. Usos y apropiaciones de APD: inconsecuencia epistemológica de la aplicación

En lo relacionado con las apropiaciones y usos de esta perspectiva, el mapa que busco mostrar da evidencia de la pluralidad y parecidos de familia; es decir, que si bien cada publicación tiene su particularidad que depende de los niveles de apropiación, las articulaciones teóricas que se generan, los nudos temáticos de interés y demás criterios de análisis, también es frecuente encontrar la reiteración de ciertas nociones, lógicas y posicionamientos onto-epistemológicos en mayor o menor medida. Se pudo observar diversidad y pluralidad en las apropiaciones y usos del APD: algunos son profundos, especialmente las investigaciones de mediano y largo aliento (doctorados, proyectos institucionales y estudios perseguidos por equipos); otras apropiaciones son incipientes o responden a tiempos muy delimitados y urgencias. En lo que concierne a las articulaciones teóricas, se encontraron básicamente tres opciones: APD predomina sobre otras, APD es una entre otras y sometido a otras analíticas, APD es cuidadosamente equilibrado con otras perspectivas articuladas. Veamos por partes:

1. En algunas apropiaciones el APD se posiciona como organizador metodológico (en el sentido de la triada mencionada en la introducción de este libro), y en forma casi exhaustiva (recuperando las aportaciones de otros aportes teóricos desde la lógica y en los términos que APD sugiere).
2. Otros recuperan APD como una herramienta entre otras o incluso, sometiéndolo a lógicas, nociones y posicionamientos de otras perspectivas (por ejemplo, ordenándolo con la hermenéutica y recuperando APD para ciertos procedimientos y lógicas de intelección). Entre estos existen casos más cuidadosos epistemológicamente hablando (eclecticismo consistente), y otros que realizan un eclecticismo bárbaro, sin ninguna reserva, consistencia, ni recaudo epistemológico y ontológico; y aunque no hubo muchos casos de este tipo, sí los hay y éstos ocasionan además de una investigación epistemológicamente inconsistente, también producen un descrédito que en algunas percepciones y juicios sobre esta analítica se ha generalizado: “es un revoltillo” (la colega de la Universidad Veracruzana), “ensucia y contamina” (el docente de la UPV).
3. Se observa en la tercera distinción, también dentro de este *corpus*, un conjunto de trabajos en los que APD se articula en términos cuidadosamente balanceados (parecería que en busca de ser equitativos) con otras analíticas (fundamentalmente con la psicoanalítica, la genealógica, la deconstructiva, semiología y semiótica, con aportes de Deleuze, y autores del ámbito pedagógico, aunque no solamente).
4. Otro criterio de agrupación fue el que observó la permanencia del APD como recurso de intelección en las investigaciones revisadas en este trabajo: aquí la diversidad fue clara ya que el pensamiento de Laclau dejó una huella permanente en la trayectoria académica de los autores, desde las apropiaciones iniciales hasta ahora; en tanto que en otras trayectorias se trata de apropiaciones temporales, durante las investigaciones de posgrado, o marcadas por alguna coyuntura institucional. En algunos casos, la analítica se ha erosionado con el paso del tiempo y otras experiencias teóricas, de tal manera que solamente aparece como una etiqueta, aunque también hay casos en que las lógicas, posicionamientos y algunas nociones permanecieron en el oficio de algunos investigadores, en su práctica y escritura, aunque en sus trabajos recientes no se reconocen en el ámbito del APD.

c. Las semejanzas, parecidos o aires de familia

Como señalé en páginas previas, los parecidos de familia (Wittgenstein, 1953) involucran no una esencia común a todos, nada más lejos que eso. Al contrario, aluden a que, en la diversidad de nudos temáticos, de intereses de investigación, de articulaciones metodológicas y géneros de las publicaciones, se pueden observar constantes: nociones, posicionamientos y lógicas nodales por su función articuladora, estructurante, casi magnética. Debo reiterar que no se trata de los “conceptos estelares” de Braslavsky (1997) encapsulados en un ejercicio teórico que separa el discurso de la práctica, sino de unidades significantes, en el caso que nos ocupa: posicionamientos, lógicas y nociones operando en nuestras prácticas investigativas que, además de ser recurrentes en diversos estudios sustentados en APD, organizan las significaciones de enunciados, instituciones, rutinas, sensibilidades y disposiciones fijándolas temporalmente en las investigaciones que aquí he analizado. Se destacan al menos cuatro semejanzas en la muestra de publicaciones analizadas: lo discursivo como “sello de la casa”, estudio de lo educativo en un sentido extendido, la centralidad de los procesos identificatorios y el carácter estructurante de las prácticas hegemónica.

1. Algunos comentaristas han usado el término “sello de la casa” (Townshend, 2003) para aludir a esto que es común en los estudios informados en el APD. Con esta disposición nodal se pueden reconocer semejanzas de familia en cuanto a los conceptos, lógicas y posicionamientos asociados a la propia noción de discurso, que conlleva la crítica a ciertas formas coloquiales de entenderlo, con las limitaciones que ello impregna en la investigación. Recurriendo a la propuesta de Laclau en su articulación postfundacional de discurso (Marchart, 2007 / 2009), que recupera nociones como signo, significante, valor (De Saussure). Estas ya han pasado por diversas críticas postestructuralistas (Derrida, Foucault, Barthes, inter alia). Dichos recursos se contrastan y forman equivalencias con otros como: texto, dispositivo, “juego de lenguaje” (Wittgenstein, 1952) de procedencia muy distinta. Lo anterior refuerza que el discurso no se define por su soporte material lingüístico, sino por el carácter significativo de cualquier soporte material (práctica, gesto, enunciación, fundación de instituciones, asignaciones de presupuestos, vocabulario, imagen, escultura, objeto, disposición del espacio, actitud, preferencias estéticas, y un larguísimo etcétera).
2. Otro parecido de familia se observa en la comprensión de lo educativo, que involucra la crítica a formas sedimentadas de

concebirlo, con los límites que esto establece en nuestro entendimiento y espacios de observación empírica. Regularmente se recurre a los clásicos que han desplegado argumentos a favor de entender lo educativo en términos más amplios, profundos y complejos que los que delimitan la educación a lo que ocurre en los sistemas escolares. En algunas tesis, las elaboraciones en este sentido llegan a ser reconocidos aportes a la teoría pedagógica.

3. El abordaje de los procesos identificatorios como engarce entre subjetividades /educación / construcción de identidades es otro “parecido de familia” que se observa especialmente en las investigaciones ligadas por el nudo temático de subjetivación. Este es un “sello de la casa” que se reitera tanto en los nudos temáticos como en las articulaciones teóricas de los estudios analizados, ya que el engarce mencionado opera tanto en investigaciones sobre educación escolar como incidental, tanto en las políticas y reformas que convocan a asumir modos de ser (posiciones de sujeto), como a quienes trabajan el aula (que se apropian de lo que las reformas y políticas proponen, de manera acrítica, en forma crítica, o las reciben con indiferencia). Por ello, con frecuencia los procesos identificatorios son tema de discusión teórica y de observación/ análisis en el referente empírico.
4. Otra “ semejanza de familia” fue la conceptualización de la hegemonía como práctica política. En ocasiones, elaborando su propia genealogía, a veces, siguiendo el trayecto trazado por Laclau y Mouffe (1987) o los planteamiento de alguien de la generación que estudió con el propio Laclau, se parte de la crítica a las nociones que reducen la hegemonía a la dominación y se recupera esta noción desde la crítica gramsciana hacia una concepción más móvil y relacional, hasta una lectura sintomática de las propuestas foucaultianas, pensadores franceses o italianos contemporáneos (desde Badiou y Rancière hasta Negri y Agamben, por mencionar algunos). Este amarre teórico recupera la propuesta de Laclau en mayor o menor medida con su linaje postmarxista, schmittiano, o de procedencia más reciente, así como introduciendo otras nociones correspondientes a sus constelaciones teóricas: articulación / antagonismo, inclusión /exclusión, y las lógicas de la equivalencia y la diferencia, la sobredeterminación, la dispersión y los significantes nodales, el significante tendencialmente vacío, *inter alia*.

d. Programas, grupos y redes

En lo que concierne a los grupos y redes que han realizado investigaciones a partir de esta analítica, también se trazan algunos perfiles: sobre la circulación de liderazgos y la co-pertenencia a varios grupos al mismo tiempo, y las temporalidades de apropiación y usos; entre otros.

1. Se observa una fuerte recurrencia y circulación de los liderazgos académicos en distintos colectivos, su acción articuladora es insoslayable en las actividades que despliegan estas redes y grupos que han hecho suyo el recurso de intelección que ofrece el pensamiento de Laclau en la investigación educativa. Asimismo, se destaca el elevado nivel de co-pertenencia a varias redes, de algunos investigadores tanto argentinos como brasileños y mexicanos, por ejemplo, Saur, A. C. Lopes, Buenfil, Jiménez, De Alba, Gómez Sollano, Carli, Rodríguez, Ruiz Muñoz, Fuentes, Cruz Pineda, Carbajal, Treviño, Juárez Némer, han participado en cinco de los siete grupos comentados. Ello marca una trayectoria no solamente de la incidencia de APD sino también de las tradiciones intelectuales que se generan y en las APD participa.
2. Sobre las temporalidades, se observó que unos se inician más temprano que otros, unos se adhieren a esta analítica en forma exclusiva, otros mayoritariamente, otros más de manera parcial. Ciertos grupos lo hacen de manera permanente, otros al principio o en alguna fase de su trayectoria (como APPeAL). Algunos se concentran en el estudio de uno o dos temas: en el caso del grupo Currículum Brasil, con el nudo temático sobre currículum y políticas educativas, cuyo uso es mayoritariamente profundo; el SADE con temas diversos, usos diversos y analíticas no exclusivamente sustentadas en APD, cuya apropiación de esta perspectiva es mayoritariamente profunda; el programa PAPDI con una adhesión permanente, casi total, temáticas diversas y articulaciones metodológicas también variadas (en el sentido caracterizado desde la introducción de este libro), usos generadores de líneas propias, cuyas apropiaciones de APD son profundas en un alto porcentaje, aunque también las hay más incipientes y parciales. Los proyectos liderados por De Alba (inicialmente *Currículum y Siglo XXI*) muestran usos generadores, no exclusivamente sustentados en APD, pero sí con una tendencia a mantener presentes sus posicionamientos; el colectivo *Giros Teóricos* con una apropiación de la analítica basada en el pensamiento de Laclau, inicialmente muy fuerte y menos fuerte en otros momentos, pero en todos los

casos y aún en el encuentro VII en 2019, con apropiaciones y usos profundamente elaborados.

e. Voces que condensan juicios y percepciones

En cuanto a la sección dedicada a las voces que expresan su percepción de la perspectiva, más allá de su adhesión o no a ella, recuperé testimonios diversos, procedentes tanto de investigadores como de estudiantes y docentes. En cuanto a académicos, a continuación, transcribo la palabra de Silvia Fuentes Amaya (2018: 234) quien señala:

El análisis de discurso de Laclau, en México fue bautizado por Buenfil²⁵ como Análisis Político de Discurso (APD), dicho movimiento discursivo daba cuenta no solo de un proceso de apropiación de una perspectiva sino, sobre todo, de un acto de refundación. [...]

Fuentes comenta que la perspectiva de Laclau

[...] nos posiciona en un ámbito ontológico-político que apuesta por una inteligibilidad que trasciende las fronteras de una visión positiva y enriquece esta última con la inclusión de la negatividad. Esto aproxima a la complejidad de lo socioeducativo vía la ubicación de tensiones y aporías abriendo la posibilidad de una lectura compleja y desafiante, que al mismo tiempo que daba cuenta de los lugares de condensación y sedimentación; también permitió visualizar las fisuras y quiebres en este ámbito, con los consecuentes retos epistemológicos y teórico-metodológicos que conlleva. Por una parte, mantener la sistematicidad y coherencia general del abordaje; y, por la otra, desarrollar los engarces analíticos pertinentes ya sea para desagregar la lógica general de la hegemonía y /o para aproximarse analíticamente al referente empírico; en su conjunto ambos terrenos de desarrollo representan tareas en construcción. (Fuentes, 2018: 234-235).

Más adelante, Fuentes Amaya presenta un análisis de la propia trayectoria del APD, haciendo uso de categorías y lógicas recuperadas del Análisis institucional:

Podríamos hablar de varios niveles o planos en que tales condiciones se despliegan; por una parte, están las voces sedimentadas de los fundadores,

25 Buenfil egresada del programa de Análisis de Discurso e Ideología de la Universidad de Essex, Inglaterra, discípula del Profesor Ernesto Laclau, regresa a México a principios de la década de los noventa e inicia un vigoroso proceso instituyente del análisis de discurso en la investigación educativa, tarea que habrá de sostener a lo largo de esa década y que en las subsecuentes, contando ya con un lugar reconocido y un prestigio ganado a pulso, mantendrá su interés por fortalecer esa línea de pensamiento, desde sus propias elaboraciones en el terreno de la investigación educativa. (Fuentes, 2018: 235)

en especial del Padre fundador de una perspectiva analítica; por la otra, se ubica la tarea de una primera generación de herederos que operan como difusores y recreadores de esa línea de pensamiento y, en un tercer eslabón quizá los herederos de segunda o tercera generación quienes a su vez han desarrollado sus particulares afanes instituyentes. (Fuentes, 2018: 233).

Hickman (2007), por su parte, destaca que una marca especial de las apropiaciones de APD es "... este deseo de saber, de acercarse al conocimiento, de constituirse en sujetos". Desde el punto de vista de la impronta que deja el proceso de institucionalización, como de matriz simbólica e imaginaria que traspasa los nombres propios de las instituciones de procedencia de los integrantes, se han configurado en las identidades de estos investigadores. Y citando a Eduardo Remedi (2004) reitera que un abordaje institucional se teje sobre textos diferentes, Hickman indica que "en este momento me interesa principalmente mencionar cuál o cuáles han sido los referentes desde los que los autores han ido construyendo una determinada identidad; en otras palabras, resaltar algunos puntos de sutura identitaria".

Aunque el grupo comparte su preocupación por los fenómenos en la esfera educativa como referente amplio para la elaboración de sus propuestas, es indiscutible, desde mi punto de vista, que el punto de sutura se sitúa menos en el aspecto disciplinario y más en el aspecto intelectual. Con esto último quiero decir que es la teoría, aunque no cualquiera, el referente que articula el itinerario de los sujetos. Trabajando en el margen de lo instituido ... el grupo ha ido construyendo paulatinamente un espacio de reconocimiento y legitimidad entre sus pares (Hickman, 2007: 311).

La trayectoria de las apropiaciones de APD en la investigación educativa atraviesa por momentos de formación, seminarios, programas y colectivos que han marcado una trayectoria con continuidades y discontinuidades, diversos momentos en la construcción de objetos de estudio; definición y, en algunos casos, maduración de líneas de investigación; incorporación de nuevos integrantes; nuevas inserciones institucionales, etcétera.

Procedencia y emergencia, sugiere Foucault en su lectura genealógica, son dos recursos de intelección que arrojan luz también sobre la institucionalización de una corriente de pensamiento. Procedencia y linaje del papel interpelador de Adriana Puiggrós a sus ex-discípulas y la respuesta de ellas reconociéndose en el llamado y articulándose en torno a la elaboración del *Primer Estado de Conocimiento* de la Investigación Educativa en México (1990-1993). Ellas construyeron en este espacio la posibilidad de armar un frente para la defensa del trabajo teórico en un contexto en el que reinaba el desprecio por la teoría en la investigación y la formación. Esto último ofrece el terreno

de conflicto entre las fuerzas políticas intelectuales que se enfrentan, es decir: la huella de la emergencia (Foucault, 1980). Este contexto de conflicto se observó con claridad en la desafortunada sentencia de un comentarista del II Congreso de Investigación Educativa, autoridad universitaria, que en 1993 propuso posponer la discusión teórica en el terreno de la educación, especialmente en el campo de “El currículo para formar investigadores educativos” (así se denominó el taller dedicado a la síntesis de orientaciones derivadas del congreso.²⁶ Lo paradójico fue que en ese mismo congreso, se encontró un reclamo, una demanda, que solicitaba mayor presencia de lo teórico. Esto se evidenció en las conclusiones de algunos talleres, mesas, ponencias individuales y aún sesiones de clausura de áreas específicas. Los investigadores requerían discusiones teóricas y clarificación de asuntos que emergían como temas centrales tanto en su trabajo de campo como en las áreas de conocimiento en que estaban insertos. Solicitaban recursos teóricos para refinar sus análisis, interpretaciones e intervención en áreas educativas específicas (como currículum, didáctica, agentes educativos, etcétera), en tanto que funcionarios y autoridades universitarias pedían que “se pospusiera” la teoría en la formación de los investigadores. Entre el II y el IV Congreso en 1997 se observó una reducción gradual de paneles, talleres, conferencias concernientes a al debate teórico. Se puede verificar esta reducción *inter alia*, en 1995 cuando en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa decreció en un 60% la cantidad de ponencias en el Área de Filosofía y Teoría de la Educación y en el IV Congreso en 1997, de 113 escritos seleccionados no se publicó una sola ponencia de estos temas en las Memorias del Congreso.

Adicionalmente a la fuerza generadora que se formó a partir de esta reunión en torno a la elaboración del Primer Estado de Conocimiento, perduró el magnetismo entre las líderes Buenfil, De Alba y Gómez Sollano, así como la convicción de conformar otros espacios de intervención académica: el Seminario de Profundización en APD (*PAPDSem* en el que sí se leían y discutían textos de Laclau y Mouffe, sus colaboradores, sus fuentes, y demás) y posteriormente el SADE (ya comentado en capítulos previos) que incluía la perspectiva de APD pero junto con otras de interés del colectivo.

²⁶ Tomado literalmente de la intervención en un panel de autoridades de alta jerarquía universitaria (consultar en Rosa Buenfil Burgos (Coord.) “Filosofía y Teoría de la Educación: Una Década de Esfuerzo”, II CNIE. En Quintanilla (Ed.) (1995), *Teoría, Campo e Historia de la Educación*. Consultar en las *Memorias* especialmente las intervenciones de apertura del Congreso preparatorio “Teoría, Campo e Historia de la Educación” que tuvo lugar en Guanajuato, México en octubre 29-30 y noviembre 1993.

Otro momento que simbólicamente es fechado en 1995, y deja huellas en este trayecto de las apropiaciones de APD en la investigación educativa, involucra la formación del primer grupo que se reúne en los *Encuentros de Tesantes de Posgrado en Análisis Político de Discurso Educativo* (que operó de 1995 a 2003, con estudiantes de la UNAM y el Cinvestav –ver capítulo 2) y el seminario de Profundización en APD (que funcionó entre 1995 y 2000).²⁷ El primero tiene una extensa duración debido a que el flujo de estudiantes de posgrado de ambas instituciones, que lo alimentó, fue intenso y permanente durante más de 20 años; en cambio el segundo tuvo una duración menor ya que articulaba investigadores formados y relativamente consolidados con estudiantes en formación, lo cual hizo que sus trayectorias, agendas e intereses marcaran a veces rumbos incompatibles.

El surgimiento de SADE en 2000 es una continuidad del PAPDSem en cuanto a varios de sus integrantes y el interés por conocer la perspectiva de Laclau, pero también llevaba la huella del grupo inicialmente formado para la defensa de la teoría (en COMIE). En la presentación de la colección que publicaba SADE, en el marco del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, que tuvo lugar en Manzanillo, Colima, Justa Ezpeleta alude al Cuaderno 3 de la Colección de SADE, *“Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales”*, coordinado por Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (2001), y cita el capítulo de Josefina Granja:

... mantenemos la convicción de que la teoría no es componente accesorio en la investigación educativa sino factor constituyente de la misma; ninguna empresa de entendimiento de la realidad sería concebible al margen de la teoría. Incluso aquellas que se autonombran investigación aplicada o investigación para la toma de decisiones mantienen asideros teóricos que pueden ser analizados. Granja Castro, 2001: 11 citado en Ezpeleta, 2001: 3).

Las palabras de Ezpeleta, destacan la diversidad como un sello que caracteriza la trayectoria que se sometía a sus consideraciones, y si bien ella no lo definió como paradójico (la unidad en la multiplicidad, la unidad en la diversidad) algo de ello puede leerse entre líneas.

... fieles a este posicionamiento, el interés por la construcción teórica, el cuidado de una perspectiva epistémica, el empleo de unas herramientas analíticas para construir los objetos de estudio, los autores recorren la amplia gama de temas tratados en los tres volúmenes y proveen de unidad a la Colección. Por su parte, los capítulos dan cuenta de “momentos” en los distintos caminos recorridos en cada línea temática de investigación,

²⁷ Ver en el capítulo 1, sección 3, en el capítulo 2, sección sobre grupos y redes académicas.

y lo hacen ya sea exponiendo una discusión conceptual, ya sea mostrando un análisis parcial, o bien a través de la fundamentación de un problema. Ezpeleta, 2001: 3).

En la presentación de esta colección, Justa Ezpeleta reconoce que la persistencia de un grupo de trabajo no valida por sí misma la consistencia de su producción, sino que varios elementos concurren para conformar un cierto *ethos* que explicaría su permanencia tanto como el valor de sus aportaciones; algo así como una mezcla de actitud y convicción inseparables de la forma en que el grupo busca construir conocimiento.

Cuando el Colectivo SADE asume la figura de una Nueva Época en 2005, marca la diferencia del trabajo alrededor de la teoría, elemento directriz que ha orientado el desarrollo intelectual del grupo, como lo advierte Hortensia Hickman (2007: 284): “la ‘teoría’ [...] referente que articula el itinerario de los sujetos [integrantes de SADE]”. Ese entramado de relaciones conformó nuevos juegos políticos y psíquicos en la institucionalización del APD con respecto a los que operaron en años previos.

Hay testimonios de Teresa Yurén, Silvia Schmelkes, Eduardo Remedi, Monique Landesman, Susana García Salord, Concepción Barrón, Claudia Pontón, Alberto Arnaut, Adriana Puiggrós, Sandra Carli, Adela Coria, de reconocimiento al esfuerzo desarrollado, también de crítica respetuosa y constructiva, a veces muy externa y en ocasiones muy cercana a los usos y apropiaciones del legado de Laclau en la investigación educativa.

En forma paralela en tiempos cronológicos, las apropiaciones en el posgrado de la Universidad Pedagógica Veracruzana tenían su propio camino. Ya he transcrito algunas de las percepciones de estudiantes y docentes, sobre lo que significó el APD en la formación de los estudiantes. Se observaron testimonios muy cercanos a los anteriores, así como otros muy específicos de cómo enfrentaron las dificultades teóricas de la perspectiva, también se incluyeron percepciones disidentes.

La trayectoria de PAPDI (2003 a la fecha) marca otro momento de apropiación en el cual 1) se recupera la centralidad de APD; 2) además de investigadores en formación, permanecen algunos de los ya consolidados, que ya han madurado sus propias trayectorias; y 3) la experiencia adquirida en los colectivos anteriores beneficia en gran medida la forma como se enfrentan los nuevos criterios académicos del siglo XXI. Este, como todo proyecto formativo, se enfrenta con tres fuentes de tensión, que como caracteriza Lidia Fernández, 2009: 90) se precisan de la siguiente manera:

- i. La oposición entre las tendencias de las personas a actuar y trabajar siguiendo sus propios criterios y las exigencias de la estructura formal que obliga a limitarla iniciativa y responder a pautas y normas homogeneizando el funcionamiento. Visto de otra forma, es la oposición a la acción directriz de la tarea educativa (que compulsa el comportamiento hacia determinados modelos) y el deseo de libertad de su materia prima.
- ii. La oposición entre la tendencia a develar el carácter de violencia que implica la dirección de la conducta y la tendencia a mantener la idealización con que idealmente se oscurece este significado.
- iii. La oposición entre la tendencia a innovar y modificar el contexto, y la tendencia a reproducirlo.

Silvia Fuentes (2018: 241) apunta que este conjunto de relaciones puede ser enfrentado a partir de una combinación “más o menos equilibrada entre el contrato narcisista y el pacto de negación sostenidos por el liderazgo efectivo; o en otros casos puede derivar en un reforzamiento de la negación de diferencias vía posiciones autoritarias que pueden paralizar o estancar la dinámica grupal.”

La continuidad de este programa ha sido fruto de un gran esfuerzo y como pudo observarse en el capítulo anterior, y la sección de grupos y redes de este capítulo 3, este programa cuenta con una elevada cantidad de publicaciones tanto al interior del propio programa como en espacios externos al programa.

En Argentina y Brasil también se generan grupos y redes: algunos (comentados en el capítulo 1 y en secciones previas del capítulo 3) por irradiación de los trabajos de la primera generación, como es el caso de los trabajos de Myriam Southwell en la Universidad Nacional de la Plata, o de Sebastián Barros en la Universidad Nacional de la Patagonia, San Juan Bosco; en Brasil, con el liderazgo de Alice A. C. Lopes, y seguramente otros que aún no tengo el gusto de conocer, y por lo tanto, no aparecen en esta investigación.

Así, este recorrido da evidencia de una pluralidad cualitativa y temática de las apropiaciones y la percepción de los agentes sobre las mismas. La intertextualidad está muy vinculada, en parte por la intensa circulación de algunos investigadores en los diferentes grupos (Saur, Jiménez, Fuentes, Ruiz, Carli, De Alba, Carbajal, Padierina, Cruz, Treviño, Buenfil y más recientemente, Barros, Southwell y Pimienta). La permanencia de estos intelectuales en los diferentes grupos (Encuentros de Tesantes, PAPDSem, Currículum y Siglo XXI, APPEAL, SADE, Giros Teóricos, PAPDI) han marcado una huella y un sello específico, también en los reenvíos simbólicos de recursos de selección que se recuperaban en unas y no en otras publicaciones,

mostrando además la circulación teórica de diversos componentes del APD, no en términos de repetición, sino de articulaciones específicas ligadas a los nudos temáticos y a los focos de atención teóricos de cada una en la investigación educativa.

A modo de conclusiones

TRAYECTOS, MAPAS, IDENTIFICACIONES

Intertextualidad, pluralismo, irreverencia y oficio

Apreciado lector que me has acompañado por esta travesía, con paciencia e interés (espero) por llegar al término.

Como ves, mi narración no puede concluir; ya que la historia me sobrepasa, afortunadamente, me excede y yo solamente puedo narrar una parte de ella, mínima y desde mi propio emplazamiento, desde mi perspectiva, a pesar de todos los recaudos, precauciones y esfuerzos que pueda yo hacer para que esto no suceda. Henos aquí, despidiéndonos por esta ocasión y haciendo públicas nuestras percepciones y tesis sobre el camino recorrido para los demás viajes que estamos por iniciar.

He intentado relatar una mínima fracción de la práctica académica, de una trayectoria específica: cómo la investigación educativa se inscribe en un horizonte teórico de amplio alcance, al cual no fue invitada (expresamente). Con imprudencia irreverente me atrevo a decirle a mi mentor que la pedagogía y la investigación educativa no son menores como él sostenía,¹ que su pensamiento fue incorporado en este territorio de diversas maneras que incluyen sagacidad y simpleza, profundidad y superficialidad, integralidad y fragmentación. Otros campos de conocimiento (sociología, psicología social, teoría

¹ En pláticas, probablemente en algún escrito, como otros autores han hecho: Althusser, Ranciere, quizá sin mala intención sino “descriptivamente”.

política, filosofía) también dan muestra de apropiaciones de muy diversa calidad.

En esta aventura, he tropezado con desafíos, los hallazgos me han entusiasmado y también me han desencantado. Entre los desafíos, retos y dificultades que he enfrentado quizá el más profundo, y que me acompañó a lo largo de toda la travesía, concierne al involucramiento personal y distancia necesaria para realizar un estado de conocimiento de estas apropiaciones educativas del legado de Laclau. Reconozco que se trata de una tensión irresoluble, una aporía que me jalonea aún ahora que este escrito ya salió de mis manos. Yo misma he sido una figura fuerte y eso me empuja a una narrativa egocéntrica y narcisista que detesto, pero que además sesga en alguna medida la información que me es más accesible y de la que pude dar cuenta con mayor facilidad. Por otra parte, el horizonte teórico en el que me inscribo, postestructuralista, ofrece cierto alivio en el principio de que el sujeto no es fuente y origen del sentido (Laclau) no es autor (Foucault) es hablado por el discurso,² es portador polifónico de múltiples voces que no lo determinan, pero sí le permiten participar en el juego de la palabra, de la significación.

Lo anterior me lleva a un segundo desafío que se refiere al acceso a la información requerida. Desde el inicio, he solicitado a los conocidos, he revisado en Google, en tesis, he vuelto a solicitar a mis colegas, mis colaboradores me han apoyado en la recuperación de información y también han insistido, logramos reunir más de 600 textos y, sin embargo, estoy consciente de que falta información de colegas, grupos, redes académicas, a los cuales solicité, insistí en varias ocasiones y, a pesar de sus respuestas de “en una semana lo tienes”, no recibí la información solicitada. Esto produce una sensación tremenda de incompletud (que, aunque sabemos que es constitutiva, no por eso es menos insoportable), e incrementa la dificultad anteriormente manifestada: ¿me estaré “mirando el ombligo”? No me satisfacen las salidas que a ello resolví darle, pero, de todas maneras, mi narrativa no se detendría por muy incómodo que pudiera resultar: se trabaja con lo que se tiene y por mí no quedó, pues insistí hasta el fastidio.

Un tercer reto concierne a las dimensiones de la empresa: las pretensiones de la investigación como un estado de conocimiento del tipo que conozco y en los tres que he participado, incrementaron las expectativas de lo que pretendía alcanzar y la frustración consecuente debido a la calidad de información que logré recabar: 600 escritos,

2 Roland Barthes. “La muerte de un autor”. El susurro del lenguaje. También, El placer del texto. Otra fuente a consultar es Michel Foucault. ¿Qué es un autor? Entre filosofía y literatura. *Obras esenciales I*. Barcelona: Paidós, 1999.

pero con un sesgo por lo que fue accesible.³ En este contexto, se fueron perfilando muchos ángulos específicos a partir de tres entradas generales, cada una de ellas con ramificaciones fractales (condiciones de producción y circulación del pensamiento de Laclau; mapa cuantitativo del estado de la cuestión, y análisis cualitativo de las apropiaciones y usos de la analítica). Estos ángulos de análisis específicos en cada una de estas entradas generales incluyen:

- Entre las condiciones de producción, los contextos intelectuales y políticos latinoamericano y europeo; las primeras apropiaciones en Essex y América Latina y las primeras integraciones en el territorio educativo.
- En lo concerniente al mapa cuantitativo del estado de la cuestión, pareció conveniente abordar algunas implicaciones teóricas del legado de Laclau en la pedagogía, y con la Base de Datos confeccionada, intentar una cartografía y algunas tendencias sobre los géneros de las publicaciones, sus temáticas, articulaciones teóricas, países de procedencia, programas, grupos y redes académicas, así como las tesis de posgrado.
- Particularmente compleja y a la vez desafiante fue la diversidad de tejidos posibles requerida para un análisis cualitativo. Sin una distinción apriorísticamente decidida, se fueron perfilando: 1) los nudos temáticos, 2) las apropiaciones y usos (especial complejidad representó este rubro que se fue desdoblando en imágenes infinitas (fractales) involucrando, sin ser exhaustivos, las siguientes distinciones: anudamiento de problematización “metodológica”; balances o peso relativo de APD y otras perspectivas; apropiaciones que parten de APD y generan una analítica propia distinta; apropiaciones parciales adecuadamente elaboradas y articuladas; recuperación profusa de la teoría sin relación con el referente empírico; usos superficiales sin problematización, contextualización, profundización; usos por compromiso (moda, mandato, etcétera), Usos adecuados, pero solo en un trayecto. Este desdoblamiento fractal se suspende a veces por una especie de saturación significativa que se condensa en heterogeneidad y parecidos de familia, y a veces, por una necesidad de orden pragmático, de poner límites.
- El ángulo de análisis anterior se liga estrechamente con otra dificultad que concierne a la imposibilidad ontológica de cierre de la

3 No puedo evitar la aclaración de que mientras escribo estas líneas (mayo de 2019), aún consulto vía internet y encuentro más publicaciones de las que logré incorporar en el análisis cuantitativo y el cualitativo. Son ya muchos más que 600 los escritos que circulan en medios virtuales, o al menos sus referencias.

narrativa de una trayectoria que aún no tiene un fin simbólico, ni siquiera imaginario, y, a la vez, la necesidad óptica de suspensión de la palabra: una aporía más que me ha acompañado a lo largo de esta aventura en la que soy insignificante y a la vez tengo el poder de decir:

- En vez de intentar entretener una vez más las diversas dimensiones de esta trayectoria, me concentraré ahora en destacar algunos rasgos de la tensión entre diversidad y parecidos de familia en las apropiaciones analizadas, que me parecieron sobresalientes, agrupándolas en: trayectos, mapas, identificaciones: intertextualidad, pluralismo, irreverencia y oficio.

Aprovecho aquí una narrativa del trayecto de las apropiaciones de la analítica de Laclau en un programa mexicano ya comentado en los capítulos previos, elaborada por Silvia Fuentes (2018). Ella ubica tres momentos instituyentes: el fundador con Laclau y Mouffe, el de SADE y el de PAPDI, en México. Hacia el final de la primera etapa del SADE, otra generación de herederos del APD fue constituida en el marco de otro grupo, también dirigido por Buenfil. El PAPDI vio la luz en el 2003, al igual que en el SADE la formación, trayectorias y adscripciones de sus integrantes era y es heterogénea; este nuevo grupo fue concebido como en continuidad con los llamados Encuentros de Tesantes. Fuentes Amaya realiza también una revisión de la trayectoria de APD en la investigación educativa en México y Latinoamérica, ubicando el Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, y el SADE como dos fases iniciales de una trayectoria en que ella distingue tres momentos. Una primera generación de seguidores del pensamiento de Laclau a partir de la intensa tarea instituyente de Buenfil, fue conformada en el marco del Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso. Como parte de los trabajos desarrollados en ese primer seminario, fue publicada la obra: *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, el cual fue editado en 1998b y coordinado por Buenfil.

Fuentes (2018) sostiene que las identificaciones y pertenencia a un grupo se juega en diversos registros. En un primer plano, podemos ubicar un determinado juego de poder en el que se embarcan usualmente todos los integrantes del grupo; si bien de manera diferencial, todos lanzan una apuesta que los implica y los hace responder al proyecto que envuelve al grupo a manera de ilusión grupal. En otro terreno, entra en escena un sujeto que va más allá del objetivo racional y manifiesto que orienta los trabajos del grupo; en este segundo territorio, el espacio del inconsciente y las historias personales y familiares encuentran vías de irrupción en el primer escenario. Ese doble

circuito que atraviesa al grupo y su tarea se sostiene en dos procesos: por una parte, lo que Kães denomina “contrato narcisista” y, por la otra, en el llamado “pacto de negación”. Desde esa perspectiva, unirse a un grupo y su proyecto puede significar para el sujeto una aventura de gran atractivo que promete una plenitud alcanzable y, al mismo tiempo, exige el pago de una cuota de sufrimiento y enajenación que, a veces, puede significar la casi eliminación del espacio personal. Siguiendo los aportes de Lidia Fernández, Fuentes comenta que todo proyecto grupal con fines formativos se enfrenta con al menos tres fuentes de tensión que transcribí en el capítulo 3 y ahora solamente sintetizaré:

- La oposición entre la tendencia de seguir nuestros propios criterios y la estructura formal que limita la iniciativa y da pautas y normas homogeneizando el funcionamiento.
- La oposición entre develar la violencia implícita en la dirección de la conducta y la idealización que oscurecer este significado.
- La oposición entre innovar y modificar y reproducir el contexto (Fernández, 2009: 90).

Estas tensiones suelen enfrentarse combinando el contrato narcisista y el pacto de negación que un liderazgo efectivo logre sostener; o, reforzando la negación de diferencias vía gestos autoritarios que limitan la dinámica grupal.

Si bien Silvia Fuentes recupera estas fuentes de tensión de todo proyecto grupal, cabe precisar que esas y otras más operan en forma semejante, pero no idéntica en cada contexto: Brasil, Argentina, México, etc. Los liderazgos son distintos, las condiciones institucionales son diferentes, los antecedentes familiares, políticos, disciplinarios, epistemológicos y culturales de quienes participan en los grupos varían, de tal forma que estas fuentes de tensión se despliegan en múltiples maneras. Por ejemplo, las condiciones intelectuales en Argentina en los años 80, difieren mucho frente a las de Essex, las condiciones universitarias en Brasil de esos años son distintas de las mexicanas, y en los grupos, el liderazgo de Adriana Puiggrós opera de diferente manera como profesora de cátedra en los años setenta en México, que como directora de APPEAL en los años noventa. El liderazgo de Alicia De Alba es distinto que el de Alice Casimiro Lopes, el liderazgo de Buenfil en PAPDSem no es igual que el desarrollado en SADE o en PAPDI y cada una se comporta de distinta manera en Giros Teóricos o en un grupo del cual son líderes. Ello marca también para bien y para mal las apropiaciones y usos de la perspectiva en cada red académica.

La formación en posgrados de educación y pedagogía en países latinoamericanos (principalmente México y Argentina), primeras publicaciones y tesis de posgrado, así como eventos de difusión de esta analítica (conferencias, congresos, encuentros) permiten rastrear las huellas de las apropiaciones de APD y el legado teórico que producen. Esto se evidenció en el incremento de la problematización gramsciana de la hegemonía, las reactivaciones concernientes a la identidad, la subjetivación y la formación de sujetos, beneficiadas por la integración del psicoanálisis, el movimiento de los límites de las prácticas discursivas, las modalidades de la significatividad y la acción educativa, así como la propia dimensión ontológica de la educación.

Durante la última década del siglo XX y las dos primeras del XXI, las aportaciones del pensamiento de Laclau se inscriben en las pedagogías latinoamericanas y estas se inscriben en el marco más amplio de las investigaciones sociales que se adhieren a dicho horizonte de intelección. La difusión de la perspectiva, la construcción de APD y su diseminación en el terreno educativo suceden en estas tres décadas simultáneamente, aunque con trayectorias propias, en el contexto más amplio del gran impacto que la obra de Laclau tuvo en las ciencias sociales y la filosofía política en Europa, el Continente Americano, África, Australia y Asia.

1. DE LA CARTOGRAFÍA, MAPAS Y TENDENCIAS

La imagen general del APD en cifras (capítulo 2) es la imagen congelada de algo que está constantemente cambiando; se estructuró intencionalmente como una cartografía abierta y en constante modificación, ya que así fue la forma de percibir un proceso que cambia, pero que se va a caracterizar asincrónicamente. Las alteraciones y adaptaciones de lo que intento caracterizar se van relatando y exponiendo de acuerdo con el uso y el foco con el que intento iluminar especificidades del objeto. No es más que un atisbo sobre cómo esta analítica se introdujo en la pedagogía latinoamericana, inicialmente en la década de 1990, y cómo se ha ido diseminando en los primeros años del siglo XXI.

En esta sucesión de imágenes congelada o “estado del conocimiento” se pueden reconocer diversos territorios y una fuerte circulación significativa entre ellos. Se pueden observar y comparar algunos movimientos de incremento de la presencia de APD en las investigaciones, publicaciones de diverso género, las temáticas nodales que articulan y fijan temporalmente el campo (teorías y procedimientos de investigación, subjetivaciones, políticas y reformas, currículo, educación no escolar, entre otras); las articulaciones teóricas que se ensayan, en qué países latinoamericanos se tuvo acceso a información, cómo se diseminan en los posgrados y las redes académicas que los promueven.

Aun en esta narrativa apretada, se pueden avanzar algunas tesis: los programas, grupos y redes académicas y los posgrados han operado como las dos fuentes, cuantitativamente hablando, de irradiación en la diseminación de la perspectiva. En torno a estos dos núcleos, se articulan las primeras generaciones de estudiantes y colaboradores directos de Laclau que operan como semillero de apropiaciones de la analítica que se diseminan y proliferan. Su carácter seminal y especialmente el de los grupos formados *ex profeso* para el conocimiento del APD, en los años 90, (en México) se despliega en las formas (fractales, rizomáticas y diaspóricas) mediante las que se diseminan sus efectos en los posgrados y publicaciones ya en la primera década del siglo XXI.

2. DEL ABISMO SIN FONDO DE LOS PROCESOS

La caracterización cualitativa de este proceso fue a la vez más laboriosa y desafiante, y también más creativa y apasionante. La multiplicidad de formas de apropiación y sus efectos en las publicaciones, mostró una fuerte frecuencia e intensidad de reenvíos simbólicos y densidad teórica, resultante de la fusión y la generación de nuevas formas y figuras de intelección.⁴ Fue complejo, demandante y gratificante ir especificando y nombrando las huellas que el APD imprime en la pedagogía en dimensiones ontológicas, epistemológicas, políticas y éticas, así como en las diversas prácticas educativas tanto escolares como no escolares, en la práctica del oficio de la investigación, entre otras cosas. A continuación, reunificaré estas marcas tejiéndolas en torno a lo múltiple, lo diferente, lo heterogéneo de tales huellas.

La multiplicidad como antídoto a las disposiciones puristas, normativas y ortodoxas en el terreno epistemológico me devolvió una imagen cualitativa de las apropiaciones del APD en la investigación educativa. Al mismo tiempo, las “semejanzas de familia” entre los diversos escritos examinados permitió corroborar que las huellas del APD están presentes y ofrecen indicios al lector de que, en alguna medida, se atienden los principios epistemológicos (*e.g.* concernientes a la construcción de conocimiento) de Laclau (1991), están presentes y tienen efectos (más en algunos casos y menos en otros). Otro ángulo de la multiplicidad orienta hacia el pluralismo, perfil político y epistemológico de la analítica laclauniana y “apelación de origen”. Este “sello de la casa” (Townshend, 2003) o mejor dicho, del oficio de

4 Como en la condensación que produce que el vapor se transforme en agua, o en la lingüística que alude a la combinación de dos términos en uno, teniendo un efecto de sustitución que abrevia el significante a la vez que evoca un significado más extenso y complejo.

investigador que se persigue en APD ha sido magistralmente desplegado en algunas investigaciones (mencionadas en el capítulo III) y particularmente en investigaciones doctorales que articularon en entramados sofisticados, elegantes y con una elevada exigencia de precisión y vigilancia epistemológica (Granja Castro).

Otra huella de los aprendizajes que tuvimos junto a Ernesto Laclau consiste en una cierta osadía, para algunos, una irreverencia frente a los cánones establecidos y consolidados en la arena epistemológica y frente a las figuras emblemáticas que representan tales cánones. Myriam Southwell destaca el desafío que representa en el pensamiento político de su época el que un latinoamericano fisurara sistemas de pensamiento en el marxismo, en el liberalismo y la filosofía política en Europa y en el plano mundial.

Ernesto Laclau fue un intelectual latinoamericano irreverente y desafiante que abrió las puertas para trascender las teorías liberales y funcionalistas, así como para poner a discusión las determinaciones sociológicas y económicas, entre otras... Todo ello lo realizó con una enorme responsabilidad política. (Southwell, 2018: 39)

Si bien, como señala Saur (2018), hay otros pensadores latinoamericanos cuya interlocución con el pensamiento europeo permite que se midan en esos términos, lo que me interesa destacar es cómo esta disposición de riesgo es aprendida o se corresponde con propensiones presentes ya en quienes nos acercamos a Laclau. Marcela González Arenas muestra esta otra cara de la irreverencia, que caracteriza a varias investigadoras latinoamericanas que trabajan desde APD.

... some LatinAmerican female researchers have undertaken [...] in a dialogue/debate very lucid and productive about epistemological issues in relation to education. Articulating critical poststructuralist perspectives, these researchers have drawn and proposed insightful categories and theoretical tools in a sustained attempt to redefine and reshape a field usually dominated by positivistic, neoliberal and anthropocentric perspectives. In many ways their counterhegemonic contributions have turned them into leaders in Mexican field of education and have contributed to restore hope in the possibilities of education to rebuild and rethink our societies. González Arenas, 2012: 24)

Más adelante cuando González Arenas aborda la irreverencia en la modalidad de la audacia de participar “de tú a tú” en un debate, se refiere a una de las mujeres seleccionadas en su investigación:

This author debates with Habermas regarding [his] conception and critique of the postmodernists and some features of his alternative proposal.

I have agreements with Habermas in political and moral aspects, but epistemologically I debate with him at a specific moment of his production: in the *Philosophical Discourse of Modernity* and *Theory of Communicative Action*. I do not know if he has recently changed or tempered his thought [...] I still sustain my critics and still think [they] could be finer than it was in 2001.

La autora sigue citando a su irreverente entrevistada:

... the constitutive character of language in the work of Habermas is in tension with the assumption of central and universal rationality. Habermas relies on the contributions of pragmatics / semantics of Wittgenstein and on Austin's formal pragmatics but not to flexibilize it and to emphasize the relational character of meaning and show how the conditions of significance of speech acts involve the articulation of diverse elements into one unit significant, but to reconstruct rational universal rules and [principles] necessary for the acts of speaking and understanding. [...] Habermas wants to keep speech universal and [evolutive. He recognizes] the proliferation of spaces in which the effects of the contingency are inescapable but [does not] not abandon the need for guarantees of continuity, and the reproduction of rationality in which the much-criticized self-referentiality appears as obvious. (Buenfil, 1993: 47-48 citado en González Arenas, 2012)⁵

Otra característica de la producción de APD se reconoce en la intertextualidad de los trabajos. Este rasgo alude a un continuo reenvío significante entre las distintas trayectorias apropiaciones, publicaciones y alude no a una reproducción de lo mismo, sino a las conexiones, lo que se comparte; se refiere también al carácter relacional de la propia analítica y su diseminación. Juliana Enrico se ubica en la producción argentina del proyecto APPEAL, específicamente en el campo de la historia de la educación y la transformación de las nociones de sujeto, planteándolo en este sentido:

La particularidad de este abordaje es su sistematización a nivel nacional y a nivel latinoamericano desde una mirada interdisciplinaria ... al interior de un horizonte teórico y metodológico común [...] en el cruce de dimensiones culturales, políticas, pedagógicas, filosóficas, sociohistóricas, lingüísticas, etc. Tales dimensiones se consideran irreductibles y sobre-determinadas [...] Las mencionadas lógicas de investigación se articulan en términos epistémicos desde las perspectivas teóricas y metodológicas

5 Ponencia "Transgresser la raison moderne. Sur les traces de femmes chercheurs mexicaines qui se sont aventurés dans des débats philosophiques", en el congreso "Introducing gender into academia –(In)visible act". Auspiciado por *Network on Gender and Adult Learning* de la European Society of Research on Education of Adults (ESREA), publicado en González Arenas (2012).

[construidas en ...] el Análisis Político de Discurso⁶ en especial en lo referido al estudio de la dimensión política o pragmática de todo discurso en tanto configuración social significativa [...] (Enrico, 2009: 22-23).

Enrico muestra el desplazamiento, circulación, reenvío significativo de nociones, lógicas, emplazamientos analíticos, y horizontes de intelección, entre proyectos intelectuales de dos grupos académicos latinoamericanos. De manera semejante se encuentra intertextualidad entre grupos y redes académicas de Brasil y México, Colombia y Argentina, Inglaterra y Argentina y México y así sucesivamente.

Como se mencionó en el capítulo, II la diseminación del legado de Laclau en educación ha tenido lugar, en ocasiones, en forma descentrada e híbrida, a diferencia de un modelo centrado que se sigue y se aplica de igual manera en todos los casos. En ocasiones, invita a construcciones epistemológicas irreverentemente eclécticas. Se trata de una diseminación que puede también realizarse en estilo rizomático, es decir, un reservorio subterráneo, indefinido, sin una forma que deba repetirse, en el que se almacenan reservas para la producción de nociones, lógicas, posicionamientos, emplazamientos, que posibilitan nuevas nociones, lógicas, etc., y se expande en ocasiones en forma aleatoria y también mediante la conquista. Entre los aportes de los Estudios Culturales, Stuart Hall (1994), y Paul Gilroy (1993), recuperan de Deleuze y Guattari (1980), la imagen del rizoma, en oposición a la raíz. No hay núcleo duro identitario ni de continuidad o de tradición cultural. Otra metáfora que ilumina formas de diseminación corresponde a patrones a veces fractales, en los cuales se reproduce un modelo, pero al hacerlo en distintas escalas involucra una diferencia constitutiva.

Un rasgo más que ha caracterizado el trabajo desde APD, lo aporta el reconocimiento del oficio. Recupero a continuación dos expresiones distintas de este reconocimiento en relación con las publicaciones de un grupo académico (SADE) en palabras de dos pedagogas externas que comentaban estos trabajos: Justa Ezpeleta y Susana García Salord.

Ezpeleta, colega procedente de Córdoba, Argentina, intelectual de izquierda, a quien la dictadura agredió en aquellos trágicos años del éxodo, también hace un reconocimiento a quien sembró la semilla y en su comentario, reconoce en Laclau, un pensador excepcional,

⁶ Nota original de la cita de Enrico: “Estudiamos actualmente (2009) esta línea bajo la dirección académica de Rosa Nidia Buenfil Burgos, Directora del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI), programa interinstitucional del Departamento de [...]” Suspendo aquí el pie de página, pues la información que requiero para mostrar la intertextualidad queda ya indicada.

testigo y protagonista de aquellos años, que contribuyó a establecer bases nuevas para pensar la sociedad desde su propuesta de Análisis Político de Discurso.

Su aporte conceptual y el de sus descendientes teóricos, sus combates –antiparadigmáticos y antiesencialistas– enseñan que no solo se trataba de encontrar nuevos nombres sino de cómo se escriben los nombres. Y para hacerlo, diseñan un sendero teórico y epistemológico tan refinado como riguroso. (Justa Ezpeleta, Presentación de los *Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2001, publicado en 2004).

En esta fase las palabras de Justa Ezpeleta señalan un reconocimiento al trabajo y producciones del grupo que se va forjando por las diversas presentaciones colectivas tanto en congresos de la Sociedad de Estudios Comparados, o los del COMIE, como en las publicaciones que se editaron.

... me honra esta invitación porque proviene de un grupo de investigadores que ha logrado constituir un espacio ejemplar en el medio académico, para crecer y hacernos crecer con sus producciones. Soy parte de una generación que creció tensionada entre las certezas que ofrecían los paradigmas y la insatisfacción por sus limitaciones para nombrar las nuevas realidades que vivíamos. Aún hoy, mis reservas ante las explicaciones totales no siempre logran resguardarme de los fantasmas del esencialismo, siempre listos en cualquier vuelta de esquina. Por eso la perspectiva de análisis de discurso opera como una saludable e implacable vigilancia. (Ezpeleta, 2004: 11).

Esta comentarista destaca que el grupo, cultiva una forma de trabajo que rescata la mejor tradición de la pasión por la búsqueda, del rigor intelectual, del intercambio respetuoso, de la generosidad entre pares y entre maestros y estudiantes. Ejemplo de este oficio académico es la coedición, en 1997, del Seminario con Plaza y Valdés de *Debates políticos contemporáneos*, coordinado por Rosa Nidia Buenfil, donde se abre para el público hispanohablante una muy pensada selección de textos básicos para la línea de estudio, discutidos en la primera etapa del colectivo, en el marco del mencionado Seminario de Profundización.

Para Ezpeleta hay, asimismo, en ese espíritu, un conjunto de valores que en el mundo académico están hoy seriamente amenazados, merced a las pautas vigentes para valorar el trabajo, como lo señala Teresa Yurén en el Prólogo de *Pensar lo educativo. ...*. Hay también un énfasis particular en las “responsabilidades éticas, políticas y epistémicas” que asume la línea de trabajo y el compromiso explícito de “poner en evidencia y combatir desde el frente de la investigación educativa y otras formas de intervención en el campo, las diversas formas

de opresión que, ante la incapacidad de los paradigmas imperantes y en decadencia, seguimos padeciendo en México, América Latina y otras regiones menos cercanas” (Buenfil en Cuaderno 1).

Para esta comentarista, los autores reunidos en los *Cuadernos* retoman y enriquecen esta joven tradición cuando se proponen abordar las “configuraciones discursivas del campo educativo”. Campo que proyectan tanto sobre “la acción ... institucionalizada, como sobre las acciones que en el pasado y en el presente se caracterizan como educativas fuera de los ámbitos escolares”. Este modo de entender la educación adscrito, además, a la problematización de la sociedad y de la política, junto a la afirmación de la teoría constituyen, de inicio, un importante y refrescante distanciamiento de la visión paradigmática más promovida en la presente década, concluye Ezpeleta (2004).

Susana García Salord (2007), en un prólogo al trabajo de SADE, señala que en cada texto encuentra jugando astucias milenarias, maniobras y polimorfismos, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros (García Salord, 2007: 21) construyendo la diferencia entre ella y los textos que comenta, la heterogeneidad que les constituye como portadores de diferentes combinaciones de recursos y experiencias y en las que nos vinculamos como desiguales y distintos que pueden discrepar y coincidir.

Así, García Salord va narrando su experiencia como lectora desde fuera que, de todas maneras, puede ubicarse desde adentro y dialogar y abrir la posibilidad de ampliar horizontes. Con generosidad, profesionalismo y compromiso, nuestra prologuista comenta cómo puede observar la construcción del emplazamiento construido en cada uno de los horizontes de intelección, desplazando fronteras, jugando con otras lógicas.

García Salord no usa el espacio para elogios, en cambio, va mostrando lo que ella califica como aportes y aciertos, deteniéndose en la complejidad de estos trabajos inscritos en APD. Así, muestra el trabajo intelectual emprendido en este grupo al leer desde los límites, que restituye el espacio de la conjunción muda, que esta lectura hace hablar. La conjunción que sustituye la lógica excluyente y categórica (o esto o lo otro) implica que las cosas relacionadas se implican, se requieren, (y también) se niegan, se repelen, se atraen, se afectan y se constituyen en la relación misma. La “y” de la conjunción es el espacio que se gesta en la tensión entre los lados, y el carácter constitutivo de ambos. Así se reintroduce lo excluido (nociones, lógicas, procesos, posicionamientos canónicamente visualizados como mutuamente excluyente en las epistemologías normalizadas.

Interrogando el campo de las tensiones que articulan unas cosas con otras, es posible dislocar las falsas oposiciones... Y aquí es donde encuentro que proponer la construcción teórica de los objetos empíricos como horizontes de intelección tiene otro acierto: me parece un buen emplazamiento para avanzar en la pelea cotidiana contra los marcos teóricos...[los autores] crean un espacio híbrido de construcción, intersticios epistemológicos, combinaciones heterogéneas, indeterminadas (Cfr. García Salord, 2007: 22-33).

Para ella, no se trata de una mirada nueva, no son formas de comprensión de reciente aparición, sino que el grupo ha realizado su apuesta por aportar conocimiento nuevo al campo de la educación, haciendo visibles cuestiones que siempre han estado en el fenómeno educativo que al no ser objeto de investigación permanecen omitidas, invisibles. Al encararlas desde un “gesto distinto”, establecen un campo de problemas inéditos, construyen campos de argumentación, producen otras descripciones de lo educativo y lo escolar; de la juventud, de la identidad, de lo popular, y nociones fundacionales del campo de la didáctica y del currículum.

Multiplicidad y “semejanzas de familia”, diversidad y “apelación de origen”, heterogeneidad y “sello de la casa” son metafORIZACIONES de una tensión constitutiva e irresoluble de este trayecto narrado. Son también evidencia de las formas específicas en las que lo metodológico se ha desplegado en los trabajos analizados durante el lapso estudiado. Y ello no es una sorpresa, sino que concierne al tema metodológico. Algunos colegas de la primera y segunda generaciones consideran que como Laclau no estableció un procedimiento metodológico específico y como algunos de sus lectores han estimado que esto es una carencia en términos de “laguna” defecto, etc, estos colegas han ofrecido formas de llenar ese vacío. Howarth y Torfing (2005), Howarth (2005).

Más allá de los aportes que estos colegas hayan realizado en ese esfuerzo, por mi parte, disiento de la posibilidad de ofrecer un modelo metodológico único, una normatividad universal para todas las investigaciones. Por un lado, Laclau (1991), ha sido breve, pero muy claro con respecto a este asunto, proponiendo sucesivas aproximaciones entre las series significantes de lo teórico y las de lo óntico, imbricándolas a través de la reconstrucción de secuencias discursivas que gobiernan la acción de los actores sociales, que están al mismo nivel que las secuencias discursivas de entramado teórico, y Saur (2008a) ha explicitado sus objeciones a la idea misma de “aplicar” la teoría. Por otro lado, los propios posicionamientos ontológicos de Laclau son incompatibles con la empresa “metodológica” de dos mundos exteriores y positivos que entrarían en una relación de conocimiento.

El posicionamiento ontológico que Laclau ha defendido es histórico y discursivo (como en Heidegger) y es político. La dimensión retórico-figural explayada en *Los fundamentos retóricos de la sociedad* insiste en que la objetividad de la sociedad es fallida y solamente en términos figurales puede ser planteada. La naturaleza positiva de los dos polos de la oposición en la lectura realista-empirista rebasa el contenido “positivo” que está aún ahí, pero ya no es un mero contenido positivo, óntico, es investido de un modo tal que se convierte en un símbolo de mi propio ser. Es decir, que viene a cumplir una función ontológica diferente, es investido con una nueva función ontológica: la de simbolizar la posibilidad misma de mi no-ser (Laclau, 2014, 140). Vista así la diferencia ontológica, el *abgrund* como presencia de una ausencia, la tensión constitutiva, puede entenderse la distinción entre antifundacionalismo y posfundacionalismo; en él, el fundamento no desaparece, sino que es penetrado por una dimensión de ausencia o contingencia que impide toda reducción de lo ontológico a lo óntico. A través de un proceso de nominación catacrético, uno inscribe en el lenguaje algo que constitutivamente es innombrable. Es decir, un objeto al cual no corresponde, por definición, ningún término, porque hay un proceso de nominación que va más allá de lo que es, estrictamente hablando, nombrable. Así el trabajo de la figuración catacrética representa y da vida a lo inexistente: la sociedad. Ahora bien, siendo epistemológicamente cuidadosos, es inapropiado soslayar las consecuencias que lo anterior tiene en la construcción de conocimiento y perseguir una metodología propia que puede aplicarse donde Laclau proponía un ejercicio intertextual a través de la reconstrucción de secuencias discursivas que gobiernan la acción de los actores sociales, que están al mismo nivel que las secuencias discursivas de entramado teórico.

No estimo apropiado concluir la última sección de este libro sin plantear algunos puntos críticos y autocríticos que hasta este momento de la escritura puedo percibir, ya habrá otros con los cuales lidiar en los momentos de la recepción, apropiaciones y reacciones de los lectores, frente a lo que aquí se plantea. Dos planos se me hacen claros en este momento: el primero concierne a la propia confección del libro, el segundo se refiere a las apropiaciones de Laclau en la investigación educativa.

La escritura del libro está impregnada de diversas instancias subjetivas (tanto personales y grupales, como institucionales y de la propia comunidad científica) que plantean condiciones para brindar cierto orden a esta iniciativa en torno al propio proceso de investigación que se decantará en el género “libro”. Tales instancias están presentes al perfilar las *preguntas* en torno a las cuales se articula

todo: en el ámbito de la educación como práctica social de constitución-formación de sujetos, de la pedagogía como práctica teórica y como disciplina que estudia, reflexiona, (y en muchos casos se atreve a ser prescriptiva) sobre estas acciones educativas ¿ha sido productiva la articulación del APD? ¿Cuáles fueron las condiciones en que esta analítica se produce? ¿Cómo penetra el ámbito educativo y pedagógico? ¿Es posible esbozar una cartografía sobre este proceso?

Estas preguntas involucran ya huellas claras de un *emplazamiento teórico* en proceso de decisión, ya que no busca establecer causas y efectos, determinaciones necesarias y suficientes, no plantea hipótesis por comprobar. En términos teóricos, se instala en el reconocimiento del carácter histórico, discursivo y político tanto del ámbito educativo y pedagógico, como del propio APD; del carácter contextual, mediado, perspectivo, no isomórfico, siempre contestable del conocimiento que uno produce. Asimismo, se posiciona en el reconocimiento del hibridismo y eclecticismo epistemológicamente vigilado, como condición que habilita la producción de saberes, y en la activación de lógicas de intelección que permiten examinar procesos y relaciones entre sus componentes que, por estar permanentemente reguladas por la tensión, resultaron intelectualmente incómodas y demandantes, y fueron desautorizadas, relegadas (e incluso, en ocasiones, eliminadas) de las “formas correctas del pensamiento”. Este emplazamiento teórico involucró también la integración de un entramado de nociones y categorías como recursos de intelección que habilitaron el esclarecimiento del proceso bajo escrutinio. Ello constituyó una dificultad: el propio APD es, en este caso, recurso de intelección y objeto de conocimiento. De aquí que las nociones y categorías aparecen en este doble uso: como recurso de intelección de este estado de conocimiento y también como parte testimonial del *corpus* que se está analizando.

El *referente empírico* de esta investigación incluyó, por una parte, las condiciones de producción del propio análisis de discurso (inicialmente *Ideology and Discourse Analysis, IDA* y *Discourse theory and political analysis*), su diseminación y específicamente en Latinoamérica y en el conjunto de acciones educativas docentes, de difusión y publicaciones que lo recuperaban y conformaban una especificidad: el *Análisis Político de Discurso*. Por otra parte, en términos de procedimiento, involucró las condiciones de apropiación de este horizonte teórico propuesto por Laclau, que tenía lugar en forma simultánea a la diseminación de IDA, pero con una gradualidad distinta. Por ello, fue importante definir un rango cronológico que permitiera ofrecer indicios claros del proceso y delimitar el tipo de información, aunque en el proceso mismo se presentaron yuxtaposiciones que no se habían

anticipado y empujaron a ensayar otras formas de pensamiento para dar cuenta de ellas. Así se definieron los parámetros temáticos y cronológicos del *corpus* y se procedió en 2015 al inicio de la búsqueda, el rastreo y registro de la información y su construcción como “dato” mediante su agrupación en una Base de Datos, abierta y susceptible de al menos dos o tres cortes.

Estimados y pacientes lectores, a estas alturas se habrán percatado de que mi escritura en espiral (Popkewitz, 2017)⁷ con regresos a un mismo asunto desde miradas distintas, iluminando relaciones también distintas. Esto permite ubicar las pretensiones del libro, sus antecedentes, las decisiones pragmáticas sobre su estructuración, lo que se incluye y lo que se excluye. Involucra la investigación en que se sostiene el libro, sus procedimientos de recopilación, tratamiento, análisis, e interpretación, sus logros y lo que se queda en nuestra experiencia y en el teclado (pues ya la expresión de que “se quedó en el tintero” dejó de tener un referente en el mundo).

En lo concerniente al segundo plano, sobre las apropiaciones y usos del horizonte teórico propuesto por Ernesto Laclau, en las diversas prácticas educativas, de investigación, docencia, difusión y publicaciones; es decir, el que alude a mi propia reconstrucción del proceso, mi interpretación y relato sobre el mismo, el proceso no es menos complejo que el del primer plano, solamente que se puede distinguir del anterior en que este concierne a la producción de conocimientos sobre “el objeto mismo” (por así decirlo).⁸ No puedo dejar de problematizar que al ser yo simultáneamente investigadora y protagonista involucrada en estas apropiaciones, el relato (análisis, explicaciones, aclaraciones, interpretaciones, formas de narrar) del proceso bajo examen, exige constantes ejercicios de vigilancia epistemológica, distanciamientos metodológicos de mi propia experiencia con el fin de reducir la inevitable visión personalista sobre este “objeto”. Para ello, los acercamientos más cuantitativos apaciguaron temporalmente mi

7 Lo menciona Thomas Popkewitz (2017) en el apartado *The Politics and Poetics of Writing*, en el cual el “método” es entendido como la historización y construcción de datos (capítulo 8 *Afterword. Methodology and Writing. A Critical ethnography*). La escritura en espiral es consistente con mis posicionamientos teóricos (ontológicos, epistemológicos, categoriales y lógicos): las nociones de hibridismo, las lógicas de articulación, sobredeterminación, iterabilidad, *inter alia*, y consiste en evitar la argumentación deductiva en la cual *a priori* se plantea una hipótesis, en regresar a una inquietud desde diferentes ángulos, diferentes preguntas, diferentes conexiones.

8 El plano sobre la confección del libro problematiza el proceso de investigación y las decisiones sobre su escritura como un libro; el segundo se refiere a lo que como investigadora observo acerca de las apropiaciones de Laclau en la investigación educativa.

incertidumbre (capítulo 2), el rescate de voces internas y externas al APD (capítulo 3), también ayudó en algo; la recuperación de algunos testimonios críticos al APD⁹ en el ámbito educativo documentables o publicados amainó en alguna medida al fantasma de la idealización de este proceso. En términos de complejidad, se juega también una lógica tensional: por ejemplo, entre mi percepción como protagonista y mi percepción como investigadora, y esto solo se debilita gracias al enorme cúmulo de publicaciones que pudieron ser examinadas y expandieron el rango de distinciones en la caracterización, comprensión e interpretación de la diseminación de APD en educación y pedagogía en América Latina. Sin embargo, acecha insidiosamente la duda y destellos de culpa por todas las publicaciones que de alguna manera sé que existen y no logré el acceso a ellas, sea porque los autores o responsables de grupos (seminarios, proyectos, redes, etc.) a los que me acerqué no me respondieron con información precisa o porque, aunque en el equipo de investigación hicimos consultas por Google, ResearchGate, LinkedIn, TesiUnam, y otros buscadores, no estaban registrados en esas plataformas, no tuve información o la destreza requerida para localizarlos por estas otras vías.

De todas maneras, ha sido una aventura intelectual que no cambiaría por nada. He sido muy afortunada por haber gozado de las condiciones intelectuales, emocionales, institucionales y éticas que me permitieron participar en este salto al vacío, este proceso fascinante que me rebasa totalmente, que está fuera de mi control.

Aun reconociendo todas estas reservas, el gran objetivo de este libro fue mostrar en qué medida el legado de Ernesto Laclau en las ciencias sociales y las humanidades, ampliamente reconocido en el mundo, se fue desplegando desde las primeras páginas introductorias, en la exposición de la biografía intelectual y las interlocuciones con intelectuales de elevada talla, presentados en el primer capítulo. Sus aportes filosóficos, políticos han imprimido una profunda huella no solo en el campo de la producción de conocimiento sino también en las luchas sociales. Pensar lo político como constitutivo de lo social, habilitó una multiplicidad de posibilidades para entender las subjetivaciones y la constitución de proyectos sociales, como espacios de posibilidad. Todo ello fue una valiosa condición que habilitó las apropiaciones de este seminal horizonte teórico en el ámbito educativo. Los intelectuales de países latinoamericanos interesados en la comprensión de los procesos educativos, hemos logrado una

9 Es importante distinguir la crítica a la apropiación del APD, de la crítica a las personas *ad hominem* que realizan estas apropiaciones. Consciente de esta distinción, excluí la mención de las críticas *ad hominem*.

expansión de miras en la noción misma de la educación, una profundización de las exploraciones y una mayor complejidad en nuestros análisis y los conocimientos y saberes que generamos,¹⁰ resta dar seguimiento a lo que se siga construyendo a partir de lo ya existente.

10 Todo ello se muestra y analiza en los capítulos 2 y 3 de esta revisión de la literatura.

REFERENCIAS

Como casi todo en este libro, tomé decisiones para la confección de las referencias. Estas decisiones se refieren tanto a la elección de lo que se incluye, como a la forma como se presenta.

La primera decisión que debo aclarar concierne a que se ordenaron juntas alfabéticamente tanto las publicaciones que permiten entender las condiciones en que se produce, se disemina y se integra (apropiaciones de) la perspectiva, como aquéllas de orden teórico, y también las del *corpus* que se examina. Esta decisión se justifica en la medida en que algunos escritos son al mismo tiempo, recursos analíticos para la interpretación y también son parte de la muestra de publicaciones que fueron analizadas.

La segunda decisión alude a que, de los autores referenciados, se eligieron las publicaciones que explícitamente exhiben alguna apropiación del APD. Muchos de estos autores tienen una obra mucho más extensa, pero fueron excluidas aquellas de sus publicaciones que no involucran el uso de las lógicas o las nociones o los posicionamientos de la analítica que examino en este libro, independientemente de que hubiesen sido muy importantes o de alto impacto.

Una tercera decisión importante fue dejar fuera las referencias que son citadas en los escritos que son parte del *corpus* analizado debido a la gran cantidad de referencias que necesariamente deben incluirse

en este estado de conocimiento, porque sí son parte de la muestra analizada. Por ejemplo, para ilustrar un uso de APD en la investigación, cito a Ruiz Muñoz, M. (2000: 17-18) que articula diversos recursos: (Barthes (1974), Greimas (1974), Bremond (1974), Gritti (1974), Todorov (1974) y Genette (1974). Estas fuentes no aparecerán ya que yo no las utilizo para mi análisis e interpretación, sino solamente para ilustrar, dar evidencia de una forma de apropiación de APD en el *corpus* analizado.

Las repeticiones que han podido ser evitadas, lo fueron. No obstante, un mismo título aparece duplicado al publicarse en memorias y posteriormente ya corregido, aumentado y eventualmente reestructurado, como un capítulo; una tesis puede aparecer como duplicada cuando se defiende en la institución y más adelante cuando se edita profundamente para ser publicada como libro. En el lapso de 1990 a 2017 han cambiado bastante las reglas académicas de la publicación y lo que antes podía haber sido valorado como una práctica regular, ahora puede ser valorado como indeseable.

Las referencias de la Base de Datos que inicialmente se conformó con la información proporcionada por autores y líderes de grupos y redes a solicitud mía se contrastaron con las referencias que se consiguieron a partir de libros, colecciones, memorias impresas o digitales, aquellas reportadas en los perfiles e información de los autores en las páginas web de sus instituciones y en las redes académicas como ResearchGate, Academia.edu, Google, Scielo y algunos otros recursos disponibles.

Se decidió usar siglas de instituciones en vez de su nombre completo (aclarándolas en la primera ocasión de su uso).

Se decidió unificar el sistema de referencias de acuerdo con el estilo APA 2010 6ª Edición, independientemente de que en las fuentes consultadas se hubiera usado otro estilo.

Por razones de historizar y contextualizar corrientes y autores, decidí incluir en muchos casos, los años de las primeras publicaciones en el idioma original, y anotando después de una diagonal el año consultado en la escritura de este libro.

En la actualidad existen muchas ligas electrónicas de las referencias aquí documentadas. Se especifican solamente en los casos en que se usaron.

REFERENCIAS CONTEXTUALES, TEÓRICAS Y DEL CORPUS

Abratte, J. (2010). El contractualismo en la teoría política y en la teoría pedagógica: un análisis crítico. En III Encuentro Internacional *Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp. 1-15). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Abratte, J. (2012). De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamiento en el discurso de la política educativa en Córdoba. En Saur, D. y E. Da Porta *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 221-240). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Abratte, J. (2012). Algunos aportes de la Sociología Política y la Analítica del Discurso para el abordaje de las Políticas Educativas. Articulaciones y Fronteras en la teoría y la investigación. En Memoria del IV Encuentro Internacional *Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y Fronteras*. (pp. 1– 11). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Abreu Gomes de, R. (2011). Políticas curriculares para o ensino de química: discursos sobre contextualização e cotidiano. En Lopes, A. C., Dias, R. E. Abreu Gomes de. (Org.) (2011). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Acha, O. (2013). Del populismo marxista al postmarxista: la trayectoria de Ernesto Laclau en la Izquierda Nacional (1963-2013). En *Archivos de Historia del Movimiento Obrero y la Izquierda*, 3, 57-78.
- Acosta, C. (2016). ¡A la carga! y las evocaciones gaitanistas. Populismo, identidades y violencia política en Colombia (1944-1948). *Las Torres de Lucca*, 5 (8), 75-104 (enero-junio).
- Agamben, G. (1999). *Homo Sacer*. Valencia: Pre-textos.
- Aguilar, J. (2012). *Desigualdades en educación: itinerarios discursivos en México y Argentina 1964-2008*. Tesis Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)– Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), México.
- Al-Shamlan, A. (1994). *Hegemony Through Islamicisation: The Case of the Society of the Muslim Brothers in Egypt Under Hasan Al-Banna's Leadership 1928-1949*. Disertación doctoral. Essex University, UK.
- Althusser, L. (1990). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Althusser, L. y É. Balibar. (1969). *Para leer El Capital*. México: Siglo XXI.
- Ananiadis, G. (1995). *Rationalism and Historicism in Austro-Marxism*. Disertación doctoral Essex University, UK.
- Anzaldúa, R. (2015). La noción de subjetividad. Un breve esbozo. En Cruz, O. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 215-225). Madrid: Sequitur / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI).

- Apablaza, M. (2016). *Producción de los discursos de diferencia en el contexto escolar. Problematicación de las políticas educativas chilena*. Tesis de doctorado Universidad Católica de Chile, Chile.
- Appel, K. O. (1998). *Towards a Transformation of Philosophy (Marquette Studies in Philosophy, No 20)*. Milwaukee: Marquette University Press.
- Arata, N. y T. Aldana. (2006). El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas. *En Revista del IICE*, 24.
- Arditi, B. (1995). *Politics, Publicness and Difference*. Disertación doctoral. Essex University, UK.
- Aronowitz, S. (1987). Theory and Socialist Strategy. *Social Text* 1-16. Duke University Press.
- Ávalos, D. (2002a). Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1977). En Ruiz Muñoz, M. (Coord.) *Lo Educativo. Teorías, discursos, Sujetos* (pp. 65-95). México: Plaza y Valdes-Seminario de Análisis de Discurso (SADE). (Serie Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación.
- Ávalos, D. (2002b). *Identidad Normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)*. Tesis DIE-Cinvestav. México.
- Ávalos, D. (2004). Identidad normalista y formación docente en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1970). En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la transición Epocal*. (pp. 219-240). México: Plaza y Valdes-SADE. (Serie CCCE, 6).
- Ávalos, D. (2008). El concepto de imaginario como horizonte de inteligibilidad en la formación identitaria de los profesores de educación primaria. En Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso* (pp. 175-187). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Ávalos, D. (2009a). La reflexión de la práctica docente y la intervención educativa como significantes vacíos en la Maestría en Educación Básica Interplanteles MEBI. En IV Encuentro de Análisis Político de Discurso, *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: FFyL (FFyL)-UNAM, octubre. (CD).
- Ávalos, D. (2009b). Procedencia y emergencia del paradigma reflexivo en la formación de profesores. En R. Soriano y D. Ávalos. (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 269-283). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.

- Ávalos, D. (2010). Engarces conceptuales para la construcción. Una mirada sobre la formación de las identidades sociales en el campo educativo. En V Encuentro de Análisis Político de Discurso, *Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM (CD).
- Ávalos, D. (2011a). La reflexión de la práctica docente y la intervención educativa como significantes vacíos en la Maestría en Educación Básica Interplanteles. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional* (pp.313-329). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Ávalos, D. (2011b). Política de invisibilidad y prácticas instituidas en la Maestría en Educación Básica Interplanteles. En VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa* (pp.95-109). Xalapa: Universidad Veracruzana (UV).
- Ávalos, D. (2012). Grupo, interpelación y afecto: su uso conceptual en la operación del posgrado en las escuelas normales del Distrito Federal. En VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 133-144). México: PAPDI-Sequitur.
- Ávalos, D. (2013). Una mirada sobre la formación de las identidades sociales en el campo educativo. Engarces conceptuales. En Cruz, O. y O. Juárez (Coords.). *Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 277-297). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Ávalos, D. (2014). *Las maestrías para profesores de educación básica en el distrito federal. Procesos de resignificación y formación identitaria*. Tesis de doctorado. DIE-Cinvestav. México.
- Ávalos, D. (2015a). Grupo, interpelación y afecto: su uso conceptual en la operación del posgrado en las Escuelas Normales del Distrito Federal En Cruz, O. En *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp.133-143). Madrid: Sequitur / PAPDI.
- Ávalos, D. (2015b). Política de invisibilidad y prácticas instituidas en la Maestría de Educación Básica Interplanteles. En Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 95-108). México: PAPDI/Balam.
- Badiou, A. (2003). *The Foundation of Universalism*. Standford: Standford University Press.
- Barona, L. (2016). *El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles*. Tesis de Maestría Universidad de Antioquia. Colombia.

- Barros, S. (1999). *Order, democracy, and stability: the politics of Argentina between 1976-1992*, Disertación doctoral. Essex University. UK.
- Barros, S. (2010). Identidades Populares e Igualdad (Más Algunas Intuiciones Sobre Educación) En: III Encuentro Internacional *Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp.1-17). Buenos Aires: UBA.
- Barros, S. (2011). La crisis de la deferencia y el estudio de las identidades políticas en los orígenes del peronismo. *Papeles de trabajo*, Revista Electrónica del IDAES, 5(8), 13-34.
- Barros, S. (2012). La política como matriz de la diferencia. Un acercamiento a las sociedades contra el Estado de Pierre Clastres. En Memoria del IV Encuentro Internacional *Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y fronteras*. (pp.1– 14). México: UNAM.
- Barros, S. (2013a). Pensar la diferencia. Carencia y política en Pierre Clastres. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 47, 121-133. <https://doi.org/10.17141/iconos.47.2013.851>
- Barros, S. (2013b). Terminando con la normalidad comunitaria. Heterogeneidad y especificidad populista. *Studia Politicae*, 20, 121-132.
- Barros, S. (2014). *Momentums, demos y baremos*. Lo popular en los análisis del populismo latinoamericano. *PostData*, 19(2), 315-344.
- Barros, S. (2017). No todo el mundo puede decir la verdad. Foucault, la *parrhesía* y el populismo. *Las Torres de Lucca*, 11, 251-282.
- Barros, S. (2018). El legado de Laclau para el estudio de las identidades políticas. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (coords.) *Ernesto Laclau: Apropiações, debates y disseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. (pp. 41-51). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Barreto, E. A. y A. C. Lopes. (2010). Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004). *Praxis Educativa* 5 (2), 139-148.
- Barthes, R. (1974). *S/Z*, New York: Hill & Wang.
- Barthes, R. (1993). “La muerte de un autor”. *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1987). *El placer del texto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bastow, S. (1993). *A Collaborationist Logic? The Neo-Socialism of Marcel Déat*. Disertación doctoral. Essex University. UK.
- Beraldo, T. M. (2011). O que há de novo nas licenciaturas integradas na área de ciencias. En Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.

- Bhabha, H. (1994). The commitment to theory. En *The Location of Culture*. (pp. 18-28) London: Routledge.
- Benveniste, E. (1983). *Problemas de Lingüística General I & II*, 5a: ed., México: Siglo XXI.
- Bermejo, C. (2013). *Neoliberalismo y política educativa: El Colegio de Bachilleres 16 como horizonte identitario*. Tesis de Maestría. UPN Ajusco. México.
- Blackburn, R., P. Dews y A-M Smith. (1981). "Theory, Democracy and Socialism" En Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. (pp. 197-245). London: Verso.
- Blackburn, R. (2014). Ernesto Laclau obituary. Argentinian philosopher whose ideas influenced politicians from Latin America's new left. *The Guardian*, 23/may.
- Bordoli, E. (2017) *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)* Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales /Argentina. Ganadora del Premio Nacional de Literatura, Categoría Ensayos de Ciencias de la Educación-Obras Inéditas, Edición 2018, Montevideo, Uruguay.
- Borón, A. y O. Cuéllar. (1983). Apuntes críticos sobre la concepción idealista de la hegemonía. *Revista Mexicana de Sociología XLV* (XLV- 4). Octubre/Diciembre, pp.1143-1177.
- Borón, A. (1996). ¿"Postmarxismo"? Crisis, recomposición o liquidación del marxismo en la obra de Ernesto Laclau. *Revista Mexicana de Sociología* 58 (1), pp. 17-42.
- Boneti, L. (2017). *Políticas públicas por dentro*. Buenos Aires: CLACSO.
- Buenfil, R. N. (1987). Ideología y Educación en el Marxismo. *Pedagogía*, 4 (12), pp.13-22.
- Buenfil, R. N. (1989). Bureaucracy and Civil Society in Mexico Today. Presentado en Seminar on Ideology and Discourse Analysis, Feb. (1-24). Publicado en 1991 en *Essex Papers in Government*. Essex University. UK.
- Buenfil, R. N. (1990a). *Política, hegemonía y persuasión: La educación y el discurso revolucionario mexicano durante la segunda guerra mundial*. Disertación doctoral. Essex University. UK.
- Buenfil, R. N. (1990b). Indian Identity and the Mexican Revolutionary Discourse. En *Seminar on Latin American Art*. U de Essex, marzo. Publicado en español en 1994. *Documentos DIE* 35, México: DIE- Cinvestav.

- Buenfil, R. N. (1990c). Political Transition in México During World War II. En *Ph D Colloquium*. Department of Government. Essex University. UK.
- Buenfil, R. N. (1991a). Rhetorical Strategies of the Rectification of the Mexican Revolutionary Mystique. U de Essex. En *Working Papers* del Centre for Theoretical Studies in Social Sciences and Humanities. Essex University. UK.
- Buenfil, R. N. (1991b). Análisis de Discurso y Educación. Conferencia dictada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. Publicada en 1993. *Documentos DIE 26*, México: DIE- Cinvestav.
- Buenfil, R. N. (1992a). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Tesis DIE-Cinvestav. México.
- Buenfil, R. N. (1992b). Comentarios. En Puiggrós y Gómez Sollano *Alternativas Pedagógicas, Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana*. México: UNAM.
- Buenfil, R. N. (1993a). Postmodernidad e investigación educativa. En II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso Temático "*Teoría, Campo e Historia de la Educación*". México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (en adelante COMIE).
- Buenfil, R. N. (1993b). Responsabilidad, Estado y Función Social de la Universidad: pasado, presente y futuro. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2 (3), pp. 20-25.
- Buenfil, R. N. (1994a). *Cardenismo. Argumentación y Antagonismo en Educación*. México: DIE-Cinvestav-Conacyt.
- Buenfil, R. N. (1994b). Emergencia de la Mística de la Revolución Mexicana y su Componente Educativo. *Documentos DIE 32*. México: DIE-Cinvestav.
- Buenfil, R. N. (1994c). La formación de recursos humanos en el Departamento de Investigaciones Educativas. En Dickinson, Aldana y Mustre (Eds.) *Memorias del I Simposio del Posgrado del Cinvestav-IPN*. (pp. 08-116). Mérida: Cinvestav.
- Buenfil, R. N. (1995a). Discursos educativos en un horizonte postmoderno. En Bartomeu *et al.* (Coords.). *En nombre de la pedagogía* (pp. 93-107). México: UPN.
- Buenfil, R. N. (Coord.). De Alba C., García C., *et al.* (1995b). Filosofía y Teoría de la Educación: Una Década de Esfuerzo, II CNIE. En Quintanilla, S. (Coord.) *Teoría, Campo e Historia de la Educación*. México: COMIE.

- Buenfil, R. N. (1995c). Educación posmodernidad y discurso. (Tres acercamientos). En *Documentos DIE 39*, México: DIE-Cinvestav.
- Buenfil, R. N. (1995d). Horizonte posmoderno y configuración social. En De Alba, A (Coord.) *Posmodernidad y educación*. (pp. 11-67). México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU)-UNAM-Porrúa.
- Buenfil, R. N. (1996). *Revolución Mexicana, Mística y Educación*. México: Torres Asociados.
- Buenfil, R. N. (1997a). Globalización: significativo nodal en la modernización educativa. *Colección Pedagógica Universitaria*, 27 y 28, pp.135-152.
- Buenfil, R. N. (1997b). Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau. *Colección Pedagógica Universitaria* 27 y 28, pp.181-202.
- Buenfil, R. N. (1997c). Education in a Post-modern Horizon: Voices from Latin América. *British Educational Research Journal*, 23, (1), pp. 97-107.
- Buenfil, R. N. (1998a). Filosofía de la educación, postmodernidad y modernización educativa. *La Vasija*, (1), pp. 89-97.
- Buenfil, R. N. (1998b). Imágenes de una trayectoria. En Laclau, Mouffe, Torfing, Žižek y Buenfil, R. N. (Coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. (pp.11-27). México: PAPDS-Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. (1998c). Modernidad y posmodernidad en educación. *Sinéctica* (13), pp. 61-76.
- Buenfil, R. N. (1998d). Posmodernidad, globalización y utopías. En Alcántara, Pozas y Torres (Coords.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 23-37). México: Siglo XXI. (También en *Cuaderno de Pedagogía Rosario II* (3). Argentina: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica) y en: Buenfil, R. N. (Coord.) (2000) *En los márgenes de la educación. México a fines del milenio*. (pp.17-36). México: Plaza y Valdés y SADE-(Serie CCCE #1).
- Buenfil, R. N. (1999a). Spectres of Theory and History Teaching. A Mexican Case in Graduate Curriculum for Educational Researchers. *Pedagógica Histórica* 35 29, pp. 395-415.
- Buenfil, R. N. (1999b). Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación. En Remedi, E. (Coord.) *Encuentros de Investigación Educativa* 95-98 (pp.197-211). México: Cinvestav y Plaza y Valdez.
- Buenfil, R. N. (1999c). The Spectre of theory in curriculum for educational researchers: a Mexican Example. *International Review of*

- Education* 45 (5-6), pp. 461-478. UNESCO Institute for Education. Hamburgo: Kluwer Academic Publishers.
- Buenfil, R. N. (Coord.) (2000a). *En los márgenes de la educación. México a fines del milenio*. México: Plaza y Valdés y SADE. (Serie CCCE #1).
- Buenfil, R. N. (2000b). Globalización. ¿Una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría*. (pp.125-138). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE #2).
- Buenfil, R. N. (2000c). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXX (3), pp. 55-92.
- Buenfil, R. N. (2000d). Globalization and Educational Policies in Mexico, 1988-1994: A Meeting of the Universal and the Particular. En Stromquist, N. y K. Monkman (Eds.) *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*. (pp.275-297). USA: Rowman & Littlefield Publs.
- Buenfil, R. N. (2000e). The Mexican revolutionary mystique. In Howarth, D; A.J. Norval & Y. Stavrakakis (Eds). *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. (pp. 86-99). New York/ Manchester: University Press.
- Buenfil, R. N. (2000f). Globalization, education and discourse political analysis. Ambiguity and accountability in research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13 (1), pp. 1-24.
- Buenfil, R. N. (2001a). Constructions of the child in the Mexican Legislative Discourse. In Hultqvist, K. & G. Dahlberg (Eds.) *Governing the Child in the New Millennium*. (pp. 221-258). New York: Routledge Falmer.
- Buenfil, R. N. (2001b). Globalización, maniqueísmo conceptual y realidades escolares. *Encuentros y Reflexiones*. (pp.17-41). México: Compilación SEP.
- Buenfil, R. N. (2001c). Globalización y localidad en las políticas educativas. Un encuentro entre universales y particulares. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp.39-51). México: Plaza y Valdés – SADE. (Serie CCCE # 3).
- Buenfil, R. N. (2002a). De niño a educando (pasando por alumno). Las leyes mexicanas sobre educación. En Ruiz Muñoz, M. (Coord.) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. (pp.139-150). México: Plaza y Valdés-SADE, (Serie CCCE # 5).
- Buenfil, R. N. (2002b). Diseminación y semejanzas de familia del signifiante 'niñez' en la legislación mexicana sobre educación. En

- Buenfil, R. N. (Coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp.185-203). México: Plaza y Valdés-SADE, (Serie CCCE # 4).
- Buenfil, R. N. (2002c). La transformación educativa desde la realidad escolar. *Revista Universidad de Nuestro Siglo* 7-8, pp. 57-63.
- Buenfil, R. N. (Coord.) (2002d). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés – SADE. (Serie CCCE # 4).
- Buenfil, R. N. (2002e). Los usos de la teoría en la investigación científica. *Revista Educación y Ciencia. Nueva Época* 6 (12-26), pp. 29 – 44.
- Buenfil, R. N. (2002f). Revolución Mexicana, Mística y Educación. En Remedi, E. (Coord.) *Encuentros de Investigación Educativa 1995-1998*. (pp.93-120). Vol. II. México: DIE-Cinvestav– Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. (2002g). Partnership as a floating and empty signifier within educational policies. The Mexican case. En Franklin, B., T. & M. Bloch (Ed.). *Educational Partnerships and the State. The Paradoxes of Governing Schools, Children and Families*. (pp. 55-80). New York: Palgrave Macmillan.
- Buenfil, R. N. (2002h). Söylem Analizi, E’itim ve Postmodernite. *Kuram ve Uygulamada e’itim Bilimleri* 2 (1), pp. 49-79.
- Buenfil, R. N. (2003a). Interstice Strategy. Philosophy and theory of education in México in the Nineties. *Philosophy and history of the discipline of education*. (pp. 21-30). Faculty of Pshychology and Educational Sciences. Ku Leuven. Bélgica.
- Buenfil, R. N. (2003b). El fantasma: exclusión y huellas de lo teórico en la formación de investigadores en educación. *Revista Desafíos* (del Centro de Estudios Políticos e Internacionales (CEPI) 8, pp. 49-83.
- Buenfil, R. N. (2003c). Globalización, educación y análisis político de discurso. En Granja, J. (Coord.) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. (pp.17-43). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Buenfil, R. N. (2003d). Producción en el periodo 1992-2002. (Capítulo 4). En De Alba Alicia (Coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. (pp. 249-342). México: COMIE.
- Buenfil, R. N. (2004a). Foucault y la analítica del discurso. *Revista Electrónica Topos & Tropos* 2, 1-12.
- Buenfil, R. N. (2004b). Negativity: a Disturbing Constitutive Matter in Education. *Journal of Philosophy of Education* 38 (3), pp. 429-438.
- Buenfil, R. N. (2004c). *Argumentación y poder: la mística de la revolución mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdés.

- Buenfil, R. N. (2004d). Filosofía y teoría de la educación en México en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa IX* (23), pp. 1005-1034.
- Buenfil, R. N. (2004e). La participación. Ambigüedad y productividad del signo en las reformas educativas. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la Transición Epocal* (pp. 93-110). México: Plaza y Valdés SADE.
- Buenfil, R. N. (2004f). Las Dimensiones éticas y políticas en la educación desde el análisis político del discurso. En *I Encuentro Nacional y VIII Regional de Investigación Educativa*, Pachuca, Hidalgo, (CD).
- Buenfil, R. N. (2004g). Trayecto de un colectivo de discusión. Epílogo. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la Transición Epocal*. (pp. 281-297). México: Plaza y Valdés SADE.
- Buenfil, R. N. (2005a). Discursive inscriptions in the fabrication of a modern self. Mexican educational appropriations of Dewey's writings. In Popkewitz, T. (Ed.) *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. (pp.181-201). New York: Palgrave McMillan.
- Buenfil, R. N. (2005b). Adiós a Derrida. En: Martínez de la Escalera, A.M. (Ed.) *Adiós a Derrida*. (pp.13-20). México: Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.
- Buenfil, R. N. (2005c). Postmodernidad, globalización y proliferación cultural. *Revista Electrónica Topos & Tropos 4*, 1-14.
- Buenfil, R. N. (2005d). Producción de conocimiento e investigación en las condiciones actuales. *Revista Electrónica Topos & Tropos 3*, 1-14.
- Buenfil, R. N. (2005e). *Simposio de Guadalajara, Jalisco*. En Rodríguez Moreno, P. Linderos. *Diálogos sobre investigación educativa*. (pp.123-133). México: COMIE-CEE-SEP-ITESO.
- Buenfil, R. N. (2006a). Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación. En Vitar, A. (Coord.) *Políticas de Educación. Razones de una pasión*. (pp.53-88). Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI.
- Buenfil, R. N. (2006b). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez, M. A. (Coord.) *Los usos de la teoría en la Investigación*. (pp. 51-71). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Buenfil, R. N. (2007a). *Introducción*. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coord.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp.15-35). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.

- Buenfil, R. N. (2007b). Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable. En Fuentes Amaya, S. (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp. 173-198). México: Casa Juan Pablos– SADE.
- Buenfil, R. N. (2008a). Discutir sobre la teoría: Universalidad y particularidad En: Memorias del II Encuentro Internacional *Giros Teóricos. Diálogos y Debates*. México: FFyL-UNAM, (CD).
- Buenfil, R. N. (2008b). El interminable debate sobre el sujeto social. En Saur, D. y E. Da Porta (Coords.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp.117-126). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Buenfil, R. N. (2008c). El papel de la teoría en la investigación y la formación académica En *Memorias del II Encuentro Internacional Giros teóricos. Diálogos y Debates*. México, FFyL-UNAM, (CD).
- Buenfil, R. N. (2008d). La categoría intermedia. En Cruz, O. y L. Echavarría (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso* (pp. 29-40). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Buenfil, R. N. (2009a) Retórica: una herramienta para el análisis de discursos educativos. En *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp.1-10). Veracruz: COMIE, (CD).
- Buenfil, R. N. (2009b). Espacios educativos y territorios globales. En *Memorias del IV Encuentro de Análisis Político de Discurso: Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: FFyL-UNAM, (CD).
- Buenfil, R. N. (2009c). Espacios emergentes y formación para la democracia. En *Espacios de la democracia. Democracia del espacio*, México, FFyL-UNAM, (CD)
- Buenfil, R. N. (2009d). Presentación. En: Soriano, R. y D. Ávalos (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp.11-26). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Buenfil, R. N. (2009e). Vicisitudes de la teoría: objeciones, supuestos y decisiones. En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (pp. 213-242). México: COMIE.
- Buenfil, R. N. (2009f). Teletechnology and higher education. Does the approach matter? *Policy Futures Education* 7 (5), pp. 544-554.
- Buenfil, R. N. (2009g). Análisis Político del Discurso e Historia de la Educación. En Pini, M. (Comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. (pp. 77-122). Buenos Aires: UNSAMEdita.

- Buenfil, R. N. (2009h). Politics, global territories and educational spaces. *Blackwell Journals* Extraordinary number edited by Popkewitz, T. & Rizvi *Globalization and the study of education*. Massachusetts: Willey-Blackwell. 108, pp. 67-88.
- Buenfil, R. N. (2010a). Democracia: territorios y ambigüedad. En Soriano, R. y D. Ávalos, (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 11-26). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Buenfil, R. N. (2010b). Dimensiones ético políticas en educación desde análisis político de discurso. *Sinéctica* 35, pp.1-17.
- Buenfil, R. N. (2010c). Nombrar, inteligir e interpretar. En medio de los campos del conocimiento social. En *III Encuentro Internacional Giros Teóricos. Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp. 1-14). Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. CD.
- Buenfil, R. N. (2010d). Problematizar la perspectiva en los análisis sobre teletecnología en la Enseñanza Superior. En Saur, D. y J. Carbajal (Coords.) *El desafío tecnológico: transformaciones y fronteras educativas*. (pp. 157-179). México: Juan Pablos Editores-SADE.
- Buenfil, R. N. (2010e). Territorialidad global, espacios educativos y cosmopolitismo. En *Memorias del V Encuentro de Análisis Político de Discurso: Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM. (CD).
- Buenfil, R. N. (2011a). *Discussing Democracy in the Area of Education*. *Interamerican Journal of Education for Democracy* 4 (1), pp. 30-51.
- Buenfil, R. N. (2011b). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, Saarbrücken: EAE-LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.
- Buenfil, R. N. (2011c). Espacios educativos y territorios globales. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. (pp. 35-52). México: Plaza y Valdés PAPDI.
- Buenfil, R. N. (2011d). Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa. En *Memorias del VI Encuentro de Análisis Político de discurso: Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. México– Xalapa: UV. (CD).
- Buenfil, R. N. (2011e). Subjetivación, democracia y cosmopolítica. En *Memorias del VI Encuentro de Análisis Político de discurso: Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. México– Xalapa: UV. (CD).

- Buenfil, R. N. (2011f). Reformas educativas vistas desde el análisis político de discurso. En Avilés, A., Figueroa, L., G. Hernández (Coords.) *Tópicos de la educación superior* (pp. 127-155). México: IETEC-UV-PROMEPE.
- Buenfil, R. N. (2012a). Cosmopolitismo y migración como procesos simbólicos. En *IV Encuentro Internacional Giros teóricos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad (IISUE)-UNAM. (CD).
- Buenfil, R. N. (2012b). Lógicas de intelección en la producción de conocimientos. Una investigación sobre migrantes. En VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. México: UPN. (CD).
- Buenfil, R. N. (2012c). And the debate on subjectivity does not end. En: Peters, M. & De Alba, A. *Subjects in process*. (pp. 51-67). Boulder-London: Paradigm Publishers.
- Buenfil, R. N. (2012d). Cosmopolítica alteridad e identificaciones. En Valle, A.M. (Ed.) *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación*. (pp. 135-156). México: UNAM.
- Buenfil, R. N. (2012e). Discutir sobre la teoría: Universalidad y particularidad. En: Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 203-216). México: FFyL-UNAM, Colección Jornadas.
- Buenfil, R. N. (2012f). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En Jiménez, M. A. (Coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 51-71). México: Juan Pablos Editores, SADE.
- Buenfil, R. N. (2012g). La violencia escolar; múltiples implicaciones y múltiples ángulos de interpretación. En: Furlán, A. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. (pp. 315-348). México: Siglo XXI.
- Buenfil, R. N. (2013a). Ver las huellas y el horizonte a través del análisis político de discurso. En *Educación, politicidad y subjetividad. 10 años del Programa de Análisis Político de Discurso*. México: PAPDI, (memoria en CD).
- Buenfil, R. N. (2013b). Subjectivation, democracy and cosmopolitics. In: *World Journal of Education* 3, (1), pp. 52-60.
- Buenfil, R. N. (2013c). Territorialidad global, espacios educativos y cosmopolitismo. En Cruz, O. y O. Juárez (Coords.) *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 83-107). México: Plaza y Valdés– PAPDI.

- Buenfil, R. N. (2013d). Narrativa y retórica: herramientas para el análisis de discursos educativos. En I Congreso Internacional *Política, Arte y Narrativa en las configuraciones de lo filosófico-educativo*, México: Academia de Teoría y Filosofía de la Educación.
- Buenfil, R. N. (2013e). Condición humana y pertinencia de la teoría. En De Alba, A. (Coord.) *Memorias del I Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. México: IISUE-UNAM.
- Buenfil, R. N. (2013f). Universalismo y particularismo en la globalización. *Propuesta Educativa* 23, (32).
- Buenfil, R. N. (2014a). La reforma educativa y el Artículo III constitucional. Notas analíticas. En IX Encuentro de Análisis Político de Discurso: *Problemas sociales y educativos: formación de sujetos, políticas e instituciones*. México: FES Acatlán-UNAM. (CD).
- Buenfil, R. N. (2014b). Global Encounters of the Universal and the Particular in Educational Policies in Mexico 1988-2006. En Nelly P. Stromquist & Karen Monkman (Eds.) *Globalization and Education. Integration and Contestation Across Cultures*. (pp. 217–232). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2a. edición corregida y actualizada.
- Buenfil, R. N. (2014c). Panelista: “Educación cosmopolítica en territorios globales” *Congreso PreAlas*. Calafate, Argentina. Memoria electrónica.
http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/1/Conferencistas%20Invitados_0.pdf <http://prealas2014.unpa.edu.ar/pagina/trabajos-completos>
- Buenfil, R. N. (2014d). Researching Educational Reforms in Latin America. Inscriptions and Resignification. *Global Journal of Human –Social Science: G Linguistics & Education* 14 (6), pp. 42-49.
- Buenfil, R. N. (2015a). Lógicas de intelección en la producción de conocimientos. Una investigación sobre migrantes. En Cruz, O. (Coord.). *Investigación y teoría. Tensiones y rejuegos*. (pp. 161-173). Madrid: Sequitur-PAPDI.
- Buenfil, R. N. (2015b). Subjetivación, democracia y cosmopolítica. En Treviño, E. y J. Carbajal. (Coords.) *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. (pp. 183-197). México: Balam.
- Buenfil, R. N. (2015c). ¿Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa? En Treviño, E. y J. Carbajal. (Coords.) *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. (pp. 21-37). México: Balam.
- Buenfil, R. N. (2015d). Júbilo y dolor: afectividad en la memoria narrativa de mujeres sobre su formación como activistas. En X

- Encuentro de Análisis Político de Discurso. Lo político y lo afectivo en el debate educativo.* Estado de México, (CD).
- Buenfil, R. N. (2015e). Laclau: apropiaciones de su obra en la investigación educativa. En *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aportes y reflexiones desde la investigación educativa. ¿Qué tenemos y qué nos falta?* Chihuahua, México: COMIE.
- Buenfil, R. N. (2016a). Afinidades e incompatibilidades teóricas: análisis político de discurso, postcolonialismo y decolonialismo. En *XI Encuentro de Análisis Político de Discurso. Educación, Política y Formación desde el Análisis Político de Discurso.* (pp. 1-18). México: Coordinación de Estudios de Posgrado-UNAM. (CD).
- Buenfil, R. N. (2016b). Theoretical and political resources: between analysis and judgment, in: *Practicing Anthropology* 38 (1), pp. 12-13.
- Buenfil, R. N. (2016c). Puntos nodales en la reforma educativa el artículo III constitucional, En Navarrete, Z. e I. Loyola. *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales.* (pp. 67-79). México, Plaza y Valdés – PAPDI.
- Buenfil, R. N. (2017a). Ciudadanía y lo público en educación. Consideraciones teóricas. En *XII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Educación, Política y Formación desde el Análisis Político de Discurso, Educación, ciudadanías y bioregulación.* Xalapa, México. (CD).
- Buenfil, R. N. (2017b). Y el debate sobre el sujeto no concluye. En De Alba, A. y M. Peters. (coords.) *Sujetos en Proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XX.*, (pp. 97-129). México, ISSUE-UNAM.
- Buenfil, R. N. (2017c). Análisis político de discurso: huellas teóricas y horizontes de intelección. En Padierna, P. y M. García Contreras (Coords.). *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso.* (pp. 21-45). México: Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. (2017d). Laclau y la educación en América Latina: apropiaciones y debates de un legado. En Sáez Carreras, J. (Comp.) *El legado educativo de los filósofos contemporáneos.* (pp. 181-201). Valencia: Nau Llibres.
- Buenfil, R. N. (2017e). Poder. En Salmerón, A. M., Rodríguez, A. y M. de la Torre, (Coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación.* México: FCE.

- Buenfil, R. N. (2018a). Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas. *Fermentario* 12 (1), pp. 1-20.
- Buenfil, R. N. (2018b). Lógicas de intelección en la producción de conocimientos: Su importancia en la investigación sobre migrantes. *Clivajes, Revista de Ciencias Sociales* 9, pp. 27-49.
- Buenfil, R. N. (2018c). Breve trayectoria del PAPDI. En Soriano, R. y Sánchez, J. *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada político discursiva*. (pp. 11– 24). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Buenfil, R. N. (2018d). Dimensión política del término igualdad en la agenda educativa actual. En XIII Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación *Lo político, la globalización y la educación. Intersecciones productivas en el debate contemporáneo*. Puebla: UIA-Puebla. (CD).
- Buenfil, R. N. (2018e). Laclau y la educación en América Latina: huellas de una herencia en disputa. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (coords.) *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. (pp. 49-271). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Buenfil, R. N. (2018f). Rediscutir lo público y lo común. Las reformas a la educación pública mexicana. *Identidades* 15, pp. 3-16.
- Buenfil, R. N. (2018g). Uma herança teórica em disputa: Laclau e a educação no México, En: Lopes, A. C., Martins de Oliveira, A. y G. Sousa de Oliveira. *A teoria Do discurso na pesquisa em educação*. (pp. 21-52). Recife: Editora UPE.
- Buenfil, R. N. (2018h). Postcolonialismo, decolonialismo y Análisis Político de Discurso. Tres analíticas: convergencias e incompatibilidades. En Soriano, R. y Sánchez, J. *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada político discursiva*. (pp. 35-48). México: Plaza y Valdés Editores– PAPDI.
- Buenfil, R. N. (1993). (Coord.) *Estado del Conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. (Cuaderno 29). México: Comité Organizador del II CNIE-SNTE.
- Buenfil, R. N. y M. Ruiz. (1997). *Articulación y Antagonismo en el Discurso Educativo: Iglesia y Gobierno (1930-40 y 1970-93)*. México: Torres Asociados.
- Buenfil, R. N. y J. Granja (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En Buenfil, R. N. (Coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. (pp. 17-106). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 4).

- Buenfil, R. N. y A. De Alba. (2003a). Proyecto: Antecedentes, Problemática, objetivos, metas y avances. (Anexo). En De Alba, A. (Coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, 11 (pp. 639-667). México: COMIE.
- Buenfil, R. N., A. De Alba, M. Gómez y B. Orozco. (2003). Elementos Conceptuales y Herramientas de Inteligibilidad. En De Alba Alicia (Coord.) (2003) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. (pp. 48-95). México: COMIE.
- Buenfil, R. N. y Z. Navarrete. (Coords) (2011a). Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Buenfil, R. N. y Z. Navarrete. (Coords.) (2011b). *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Buenfil, R. N., Fuentes, S. y E. Treviño (Coords.) (2012a). Introducción general. En Buenfil, R. N., Fuentes, S. y E. Treviño. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 17-22). México: FFyL-UNAM, Colección Jornadas.
- Buenfil, R.N., Fuentes, S. y E. Treviño (Coords.) (2012b). *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*, México, FFyL-UNAM, Colección Jornadas.
- Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (coords.) (2018). *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Burity, J. (1994). *Religión radical y la constitución de nuevos actores políticos en Brasil. La experiencia de los ochenta*. Disertación doctoral. Essex University. UK.
- Burity, J. (1997). A. Desconstrução, Hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In M. A. G. Oliveira, Marcos Aurélio Guedes. *Política e contemporaneidade no Brasil*. (pp. 29-74). Recife: Bagaço.
- Busnardo, F. y A. C. Lopes (2010). Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. *Ciência & Educacao. (Bauru)*16, (1), pp. 87-102.
- Busnardo, F, Abreu Gomes de, R. C. Lopes (2011). Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. En Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.) (2011). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.

- Butler, J, Laclau, E. y S. Zizek. (2002). *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: FCE.
- Cabrera, D. (2011). *Asignaciones de sentido de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación 1992-2002: tramas y nodos*. Tesis Doctorado UNAM-FFyL. México.
- Cabrera, D. (2012). El lugar de lo educativo: territorios y fronteras. En Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. *Lenguajes, Transgresión y fronteras*. (pp. 1-9). México: UNAM.
- Cabrera, D. (2013). La investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas 1992-2002 Asignaciones de sentido. *Perfiles Educativos XXXV* (142), pp. 108-125.
- Cabrera, D. (2013). Investigación educativa: el conocimiento experto. En Cruz, O. y O. Juárez Némer. *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 147-165). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Cabrera, D. (2014). El sujeto en la trama. Biografía y poder en-clave posfundacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (63), pp. 1195-1220.
- Cabrera, D. (2015). ¿Por qué la investigación educativa es una práctica política y de lo político? En Cruz, O. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 29-42). Madrid: Sequitur / PAPDI.
- Cabrera, D. (2015). Contingencia y subjetividad en la investigación educativa en México. En Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 127-142). México: PAPDI/Balam.
- Cabrera, D y J. Carbajal. (2012). El emplazamiento analítico. Locus de intelección y subjetividad. México: JP / SADE.
- Cabrera, D., R. N. Buenfil, L. Echavarría, et al. (2013). PAPDI: Encuentros y trayectorias. En Cabrera, J. C. y L. Pons (Coords.) *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*. (pp. 227-255). Barcelona: Octaedro.
- Cabrera, D. y L. Pons. (2017). Ser investigadora educativa: experiencia académica y distinción sexo-genérica. Ponencia en *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí. COMIE 1-12. Consultado el 3/02/19 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1239.pdf>
- Carbajal, J. (2000). La educación y los discursos de la Internet. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp. 171-180). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 2).

- Carbajal, J. (2001a). Educación e internet: diversidad en movimiento. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 51-162). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 3).
- Carbajal, J. (2002a). Configuraciones: Internet y lo educativo. En Ruiz Muñoz, M. (Coord.) *Lo Educativo. Teorías, discursos, Sujetos*. (pp. 151-163). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 5).
- Carbajal, J. (2002b). Iterabilidades: Los discursos de la internet y la interpelación. *Revista Semestral Signos. Literarios y Lingüísticos*. Vol. Monográfico, IV (2), pp. 131-139.
- Carbajal, J. (2002c). Iterabilidades: los discursos de la Internet y la interpelación. En Buenfil, R. N. (Coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. (pp. 205– 216). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 4).
- Carbajal, J. (2002d). *Las posibilidades educativas de la Internet en la Tensión Modernidad – Postmodernidad*. Tesis de Maestría DIE–Cinvestav. México.
- Carbajal, J. (2003). Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo. En Granja Castro (Coord.) *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*. (pp. 43-54). México: Plaza y Valdés SADE.
- Carbajal, J. (2004). La dimensión tecnológica y los discursos sobre el futuro educativo. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la Transición Epocal*. (pp. 67-78). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 6).
- Carbajal, J. (2005). Adiós a Derrida. En A. M. Martínez de la Escalera (Ed.) *Adiós a Derrida*. (pp. 21-26). México: Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.
- Carbajal, J. (2006). Artefactualidad del discurso teletecnológico: reto contemporáneo. En Jiménez, M.A. (Coord.) *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*. (pp. 265-276). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Carbajal, J. (2007a). Complejo discursivo internet: espacio educativo y de constitución de sujetos. En Fuentes, S. (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp. 39-65). México: Casa Juan Pablos– SADE (Serie CCCE # 7).
- Carbajal, J. (2007b). El discurso teletecnológico y lo educativo. Aproximaciones a su problematización. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coords.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp. 303-314). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.

- Carbajal, J. (2008). La sociedad de la información: retos teóricos y analíticos del paradigma tecnológico contemporáneo. En Saur, D. y E. Da Porta (Coords.) I Encuentro *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 185-192). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Carbajal, J. (2010). La condición tecnológica: territorio, emergencia y dislocación. En V Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación, *Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM, (CD).
- Carbajal, J. (2011a). Subjetivación y cambio tecnológico; entre techné y kybernetes. En VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana, (CD).
- Carbajal, J. (2011b). *Territorio y techné. Diseminación de lo tecnoeducativo. Una mirada deconstructiva*. Tesis de doctorado DIE-Cinvestav. México.
- Carbajal, J. (2012a). Inteligibilidad, imaginación y palabra. Entender y hablar lo social en territorios nómadas. En IV Encuentro Internacional *Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-UNAM, (CD).
- Carbajal, J. (2012b). Sobre la carta, el destino y la entrega: las imágenes y la lógica del reconocimiento/desconocimiento. En VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. México: UPN.
- Carbajal, J. (2013a). Derrida, la política y lo político. Aproximaciones conceptuales frente a la finitud radical. Ponencia presentada en el *Primer Congreso internacional Política, Arte y Narrativa*. México: UNAM.
- Carbajal, J. (2013b). Políticas de lo tecnoeducativo. Hipertexto, diseminación y territorio. En Cruz, O. P. y O. Juárez (Coords.). *Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 67-82). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Carbajal, J. (2015) Subjetivación y cambio tecnológico entre *techne* y *kybernetes*. En Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp.171-181). México: PAPDI/Balam.
- Carli, S. (2000). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, 1880-1955*. Tesis Doctorado FFyL UBA. Argentina.
- Carli, S. (2016a). Adriana Puiggrós: Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984). *Historia de la Educación Anuario 17* (2), Argentina, Buenos Aires.

- Carli, S. (2016b). Los dilemas del tiempo presente de la universidad pública en la Argentina. Las huellas de la reforma universitaria de 1918 y de los horizontes de 1968. En Navarrete, Z e I. Loyola (Coords.) *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*. (pp. 241-255). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castro, M. (2002). La resignificación de políticas de reformas educativas en el caso de docentes de México y de Argentina. En Ruiz Muñoz, M. (Coord.) *Lo Educativo. Teorías, discursos, Sujetos*. (pp. 97– 108). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 5).
- Castro, M. (2003). *Las significaciones de la reforma educativa en docentes de Xalapa, México y Córdoba, Argentina. Políticas globales e interpretaciones locales*.⁹ Tesis de Maestría DIE – Cinvestav. México.
- Castro, M. (2004). Políticas globales y espacios locales. El caso de México y Argentina. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la transición Epocal*. (pp. 123-138). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 6).
- Chávez, J. y V. Rosas (2010). *Constitución identitaria en una institución fragmentada: El caso de los estudiantes de sociología de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Generación 2005-2009*. Tesis de Licenciatura UPN-Ajusco. México.
- Celik, Nur Betül (1996). *Kemalist Hegemony: From its Constitution to its Dissolution*. PhD Thesis University of Essex. UK.
- Copjec, J. (2006). *Imaginemos que la mujer no existe*. Buenos Aires: FCE.
- Costa, H. C. y A. C. Lopes. (2011). Integração, inter/disciplinaridade e geografia em propostas curriculares nacionais. In Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Craveiro, C. B. y R. E. Días (2011) Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Critchley, S (1988). *The Chiasmus: Levinas. Derrida and the Ethics of Deconstructive Reading*. PhD Thesis, Department of Philosophy, University of Essex. UK.
- Critchley, S. y O. Marchart (2004). *Laclau. A Critical Reader*. New York London: Routledge; versión en castellano Critchley, S y O. Marchart (comps.) (2008) *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: FCE.

- Cruz, O. (1996). El discurso modernizador de la formación de docentes. En *Memoria del I Encuentro Regional de Investigación Educativa*. (pp. 93-104). Tlaxcala, México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala / UPN-Unidad 291.
- Cruz, O. (1997). Calidad educativa y revalorización del maestro (Significantes Nodales). En *Memoria del II Encuentro Regional de Investigación Educativa*. (pp. 325-333). México: SEP-Puebla. UPN-Unidad 211.
- Cruz, O. (2000). *El discurso modernizador: proyecto político del estado mexicano para la formación de docentes, 1988-1994*. Tesis Maestría FFyL-UNAM. México.
- Cruz, O. (2002). Puntos nodales en la historia de la formación de los docentes de educación básica en México. *Revista de Estudios e Investigación Educativa*. UPN de Puebla 1 (1), pp. 41-58.
- Cruz, O. (2007a). *La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006*. Tesis de Doctorado FFyL-UNAM. México.
- Cruz, O. (2007b). Políticas educativas recientes y formación del profesorado en México. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coords.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp. 39-67). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Cruz, O. (2008a). El tiempo de pensar los usos conceptuales en el campo de la pedagogía. En Saur, D. y E. Da Porta (Coords.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 269-278). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Cruz, O. (2008b). El uso teórico en el estudio de las políticas educativas. Aproximaciones a la discusión. En *Memorias del II Encuentro Internacional Giros teóricos. Diálogos y Debates*. México: FFyL-UNAM, febrero (CD)
- Cruz, O. (2008c). Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas. En Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp.128-139). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Cruz, O. (2009a). Configuraciones sociales e identidad docente. Discusiones en torno a las políticas de formación de profesores. En IV Encuentro de Análisis Político de Discurso: *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: FFyL-UNAM, octubre. (CD).
- Cruz, O. (2009b). Pensar la democracia y construir alternativas. Algunas problematizaciones. En *Espacios de la democracia. Democracia del espacio*. México: FFyL-UNAM, agosto. (CD).

- Cruz, O. (2009c). Una exploración de la educación a partir de la lectura de Foucault. Notas preliminares. En Ávalos, D. y R. Soriano (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 245-259). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Cruz, O. (2010a). La pedagogía y el estudio de las políticas educativas. Un campo para explorar. *Pampedia* 6, pp. 4-12.
- Cruz, O. (2010b). La política educativa y el discurso redentor. En V Encuentro de Análisis Político de Discurso: *Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM, noviembre. (CD).
- Cruz, O. (2010c). Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción. En Fuentes, S. y Cruz, O. (Coords.) *Identidades y políticas educativas*. (pp. 93-108). México: UPN.
- Cruz, O. (2011). Las políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. (pp. 293-300). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Cruz, O. (2012a). El uso teórico en el estudio de las políticas educativas. Aproximaciones a la discusión. En Buenfil, R. N., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 159-172). México: FFyL-UNAM, Colección Jornadas.
- Cruz, O. (2012b). La problematización de la teoría y los desafíos intelectuales en el campo educativo. Reflexiones preliminares. En *IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-UNAM, febrero. (CD)
- Cruz, O. (2015a). La perspectiva analítica Análisis Político de Discurso. En Cruz, O. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Juegos* (pp.17-28). Madrid: Sequitur / PAPDI.
- Cruz, O. (2015b). Reforma educativa y subjetividad. Reflexiones para el debate educativo. Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 39-51). México: PAPDI/BALAM.
- Cruz, O. y O. Juárez Némer. (2013). *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Da Porta, E. (2008). Jóvenes, exclusión y narrativas mediáticas: el rostro del delito. En Rey, G. y O. Rincón *Más allá de víctimas y culpables, relatos de experiencia en seguridad ciudadana y comunicación*. (pp.163-175). Bogotá: Centro de Competencias de la Comunicación para América Latina (C3)-Friedrich Ebert Stiftung.

- Da Porta, E. (2008). "Comunicación alternativa y procesos educativos", en Ammann, Ana Beatriz y Da Porta, Eva (comp.). *Rutas alternativas de la comunicación. Procesos de significación social, ideología y poder.* (pp. 119-126). Córdoba Argentina: Ferreyra Editor.
- Da Porta, E. (2008). Lo mediático, lo político, lo social: articulaciones y transdisciplina. En Da Porta, E. y D. Saur. *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades.* Argentina: Comunicarte.
- Da Porta, E. (2012). Mediatización y modelos de subjetividad. Revisión y análisis. En Buenfil, Fuentes y Treviño. *Giros teóricos II Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades.* (pp. 359-372). México: UNAM.
- Dallmayr, F. (1988). "Hegemony and Democracy: On Laclau and Mouffe". *Strategies 30* (otoño), pp. 29-49.
- Davidson, A. (1987). Reviews: E. Laclau and C. Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democracy.* *Thesis Eleven*, 16 (148-150).
- Davidson, D. (1969). *On Saying That.* In *Words and Objections. Essays on the Work of W.V. Quine.* (pp.158-174). Dordrecht, Países Bajos: Ed. con Jaakko Hintikka.
- Davidson, D. (1970). Events as Particulars. *Nous IV*, pp. 25-32.
- Davila, L. (1994). *Venezuela: La formación de identidades políticas. El caso del discurso nacionalista, 1920-1945.* PhD Dissertation Essex University.UK.
- De Alba (Coord.) (1991). *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Alba, A. (1993). *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio.* México: Plaza y Valdes.
- De Alba, A., Chehaibar, E., Duluc, S. y A. Puiggrós (1995). *Panorama del curriculum universitario 1970-1990: México y Argentina.* México: CESU-UNAM,
- De Alba, A. (Coord.) (1998). *Currículum, crisis, mito y perspectivas.* Miño y Dávila editores S.R.L.
- De Alba, A. (comp.) (1995). *Posmodernidad y educación* México: UNAM / CESU .
- De Alba, A. (Coord.) (1996) *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación.* CESU/ UNAM
- De Alba, A. (2000a). Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas postmodernas. En Buenfil, R. N. (Coord.) *En los*

- márgenes de la Educación. México a finales del milenio.* México: Plaza y Valdés / SADE (87-112).
- De Alba, A. (2000b). Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones. En De Alba, A. (Coord.) (2000) *El fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación.* (pp. 113-121) México: Plaza y Valdés / SADE CDCCE 2.
- De Alba (Coord.) (2000c). *Currículum universitario. Académicos futuro.* México: Plaza y Valdés
- De Alba, A. (Coord.) (2000d). *El fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación.* México: Plaza y Valdés / SADE.
- De Alba, A. (2002). *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación.* México: UNAM.
- De Alba, A. (Coord.) (2003a). Segundo Estado de Conocimiento del área *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales.* México: COMIE.
- De Alba, A. (2003b). Sujeto político, sujeto educativo: Claves a partir de dos conjunciones. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación.* (pp.113-123). México: Plaza y Valdés – SADE (Serie CCCE # 2).
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México: UNAM-IISUE / Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (2008). *Contacto cultural en el siglo XXI. El papel nodal de la teoría de los tropos y de la noción cronotopo.* En Da Porta, E. y D. Saur *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades.* (pp. 91-98) Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- De Alba, A. (2010a) El desafío tecnológico. Transformaciones y fronteras educativas. *El Internet. Reto de inclusión social.* En Carbajal, J. y D. Saur. *El desafío tecnológico. Transformaciones y fronteras educativas.* (pp. 79-92) México: Juan Pablo Editor. SADE
- De Alba, A. (2010b). El giro del contacto cultural. Hilos para tejer una hipótesis (a partir del prefacio de 1961 de Historia de la Locura de Michel Foucault. En: III Encuentro Internacional *Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario* (pp. 1-14). Buenos Aires: UBA.
- De Alba, A. (2012a) Acercamiento a la importancia del giro teórico y la teoría de los tropos en la relación teoría y educación. En Buenfil, R. N, Fuentes, S y E. Treviño. *Giros Teóricos II Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades.* (pp. 305-317). México: UNAM /Filosofía y Letras.

- De Alba, A. (2012b). Momentos y fugas. Miradas sobre lo ontológico y lo educativo a partir de una lectura de Laclau. En Memoria del IV Encuentro Internacional *Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y Fronteras* (pp. 1– 16). México: UNAM.
- De Alba, A. (2012c). Notas sobre algunas huellas de la investigación formativa en conversación entre trayectorias académicas. En Jiménez, M. (coord.) *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 171-192). México: Juan Pablos / SADE.
- De Alba, A. (2018). Principios de intelección y complejidad de la ontología del discurso. En homenaje a Ernesto Laclau. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (coords.) *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. (pp.115-127). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- De Alba, A., Chehaibar, L., Duluc, S. y Puiggrós. (1995). *Panorama del curriculum universitario 1970-1990: México y Argentina*. México: CESU-UNAM.
- De Alba, A. González Guadiano, E., Lahkshear, C. y M. Peters. (2000). *Curriculum in the Posmodern Condition*. New York: Peter Lang.
- De Alba, A y Martínez Delgado (2011). (coord). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México: Universidad Autónoma de Zactecas.
- De Alba, A. y M. Peters. (2012). *Subjects in process: diversity, mobility, and the politics of subjectivity in the 21st century*. Boulder Colorado: Paradigm Publishers.
- De Alba, A. y A. C. Lopes. (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: UNAM IISUE.
- De Mendonça, D. y L. P. Rodrigues. (2008). *Pós-Estructuralismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdiPU-CRS. <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/2015/06/01/i-simposio-pos-estruturalismo-e-teoria-social-o-legado-de-ernesto-laclau/>
- De Mendonça, D. y A. C. Lopes. (2015) *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. Sao Paulo: Annablume.
- De Oliveira, A. (2011). Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a Revista brasileira de história na década de 1980. In Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- De Oliveira, A. y A. C. Lopes (2011). A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas 38*, pp. 19 – 41, janeiro/abril.
- De Saussure, F. (1965). *Curso de lingüística general (Filosofía y teoría del lenguaje)*. México: Editorial Losada.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Derbyshire, P. (1985). *City. Limits*, 26 abril 1985.
- Derrida, J. (1987). *Márgenes e la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (1988). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1997a). *Fuerza de Ley*. Madrid: Tecnos.
- Derrida, J. (1997b). *De la gramatología*. México: Siglo XXI (4ª edición).
- Derrida, J. (1997c). "Carta a un amigo japonés". En *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Descartes, R. (1647/1979). *El discurso del método*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewey, J. (1975/1978). *Democracia y Educación*. Madrid: Ed. Morataeducación.
Buenos Aires: Losada.
- Días, R. E. (2011). Demandas sobre integração nas políticas curriculares da formação de professores. In Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Díaz de Mello, J. C. (2011). Políticas de currículo: sentidos produzidos em escolas de formação de professores. In Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Díaz, V. (1997). *Experiencia educativa en un hospital: los múltiples sentidos del parto*. Tesis Maestría DIE Cinvestav. CDrom (No 8). México.
- Dyrberg, T. B. (1990). *Power and the Subject*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Echavarría, L. (2007a). El cuerpo maquilador como superficie de inscripción de la globalización. En *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara. (memoria en CD).
- Echavarría, L. (2007b). Heteronormatividad y sujeto maquilador. En I Congreso Internacional de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, (memoria en CD).
- Echavarría, L. (2007c). *El cuerpo maquilador como sujeto de la globalización. Mundo laboral y políticas educativas en México. 1990-2000*. Tesis de Maestría FFyL-UNAM. México.

- Echavarría, L. (2007d). Fábrica global y cuerpo maquilador en: Pardierna, P. y R. Mariñez (Coord.). *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp. 363-393). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Echavarría, L. (2008a). El Sujeto en Laclau: el caso de la maquila. En Memorias del II Encuentro Internacional *Giros teóricos. Diálogos y Debates*. México: FFyL-UNAM, febrero. (CD).
- Echavarría, L. (2008b). Trayectorias de poder en las políticas públicas para la evaluación de la educación superior en México. En *Memorias del I Encuentro Internacional de Evaluación*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, octubre. (CD).
- Echavarría, L. (2008c). Hegemonía: articulación y antagonismo en la discursividad de la globalización: una mirada desde la analítica de Laclau En: Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 71-89). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Echavarría, L. (2009a). Ciudad global y reconfiguraciones subjetivas de género. En Memorias de *Espacios de la democracia. Democracia del espacio*. México: FFyL-UNAM, agosto. (CD)
- Echavarría, L. (2009b). Ciudad global y sujetos migrantes. El caso de la isla de las lágrimas. En *IV Encuentro de Análisis Político de Discurso: Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: FFyL-UNAM, octubre. (CD)
- Echavarría, L. (2009c). Cuerpos maquiladores: relatos desde el género. En *Memorias del XXVIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires, septiembre (CD).
- Echavarría, L. (2009d). El espejo de la otredad. En Ávalos, D. y R Soriano (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 101-114) México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Echavarría, L. (2010a). Corporalidad velada: la subjetivación del sujeto migrante. *Revista Latinoamericana de estudios sobre Cuerpos, emociones, y sociedad* 2 (2), abril. www.relaces.com.ar
- Echavarría, L. (2010b). Cosmopolitismo y políticas de evaluación en educación básica. En *V Encuentro de Análisis Político de Discurso: Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM. (CD).
- Echavarría, L. (2010c). Cuerpos maquiladores: sujetamiento y resistencia en la fábrica global. En Scribano, A. y P. Lisdero (Comps.) *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios*

- sociales de los cuerpos y las emociones*. (pp. 217-245). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba-UNICET-CEA.
- Echavarría, L. (2010d). El amo y el esclavo: ¿figuras del antagonismo? En *III Encuentro Internacional Giros Teóricos. Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. (CD).
- Echavarría, L. (2010e). Poder soberano y poder disciplinario: Organismos Financieros Internacionales y políticas públicas educativas en México. En: Fuentes, S. y Cruz, O. (Coords.) *Identidades y políticas educativas*. (pp.141-160). México: UPN.
- Echavarría, L. (2011a). Ciudad global y reconfiguraciones subjetivas de género. *Theoría* 22, pp. 25-37.
- Echavarría, L. (2011b). Ciudad global y sujetos migrantes. El caso de la isla de las lágrimas. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. (pp. 185-199). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Echavarría, L. (2011c). El sujeto: una aproximación genealógica. En *VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana, septiembre. (CD).
- Echavarría, L. (2011d). *Globalización, ciudad global y sujetos migrantes mexicanos*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Echavarría, L. (2012a). Fábrica global y ghettos de la globalización. En M. Aguilar (Coord.). *Depredación: comunidades intervenidas, ciudades rurales y espacios en conflicto*. México: FFyL-UNAM.
- Echavarría, L. (2012b). Reconfiguraciones laborales como procesos educativos. En *Memorias del VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. México: UPN, noviembre. (CD).
- Echavarría, L. (2012c). Símbolo e identidad narrativa: el caso de los migrantes mexicanos. En *IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-UNAM, febrero. (CD).
- Echavarría, L. (2012d). La categoría sujeto en Laclau: estudio de caso en la maquila. En Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 31-244). México: FFyL-UNAM.
- Echavarría, L. (2012e) Símbolo e identidad narrativa: el caso de los migrantes mexicanos. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y fronteras*. (pp.1- 12). México: UNAM.

- Echavarría, L. (2013a). Reconfiguraciones subjetivas como procesos educativos. Construcción de categorías intermedias en el proceso de investigación. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, Gto., noviembre. (CD).
- Echavarría, L. (2013b). Cosmopolitismo y políticas de evaluación en la educación básica. En Cruz, O. y O. Juárez Némer. *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 111-123) México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Echavarría, L. (2014a). *Ciudad global y sujetos migrantes. Reconfiguraciones subjetivas como procesos educativos*. Tesis de Doctorado. México: Posgrado en Pedagogía, FFyL-UNAM.
- Echavarría, L. (2014b). Cosmopolitismo y políticas de evaluación en educación básica. En Juárez Nemer, O. y Cruz, O. (Coords.). *Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 119-122). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Echavarría, L. (2014c). El sujeto expropiado. *Boletín ONTEAIKEN. Alteridades, extranjerías y fronteras. Para una cartografía de los cuerpos y las emociones del inmigrante*. Mayo, 46-58. Córdoba, Argentina, CIECS-UNICET- No. 17.
- Echavarría, L. (2014d). Guetificación Territorial sitiada: Violencia y miedo en el Harlem Latino. En *Mosaicos de sentido. Vida Cotidiana, Conflicto y Estructura Social*. (pp. 127-136). Buenos Aires: Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos.
- Echavarría, L. (2014e). Capital cultural escolar y evaluación en México. En *Congreso Internacional de Educación Evaluación*. Tlaxcala, 25, 26 y 27 de octubre. (CD).
- Echavarría, L. y Cruz, O. (2008). Semblanza de un colectivo y su obra. En: Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 11-28). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Echavarría, L. y De los Reyes, Carmen (2014). Las huellas del modelo educativo meritocrático japonés en las políticas de evaluación en México. En *Congreso Internacional de Educación Evaluación*. Tlaxcala, 25, 26 y 27 de octubre. (CD).
- Enrico, J. (2006). El discurso sarmientino en la configuración del horizonte de la argentina moderna. *Cuadernos de educación* 4, (4).
- Enrico, J. (2008). Imaginarios y articulaciones hegemónicas en la configuración del sistema educativo normalista argentino. En Saur, D. y E. Da Porta (Coords.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp.231-240). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Enrico, J. (2009). Del sujeto moderno a los sujetos contemporáneos de la educación en la Argentina: configuraciones y preguntas desde

- el horizonte latinoamericano. *Pampedia* 5. Julio 2008-2009, pp. 21-36.
- Enrico, J. (2010). "El Horizonte Teórico del análisis político del discurso: Abordajes transdisciplinarios de lo imposible como la intraducible forma de lo social" En *III Encuentro Internacional Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp.1-22). Buenos Aires, UBA.
- Enrico, J. (2012). Aportes del Análisis Político de Discurso y del post-estructuralismo al espacio educativo: genealogías de una mirada "trans-lingüística" para el estudio de la identidad. *Pampedia* 9, pp. 3-21.
- Enrico, J. (2012). Lenguaje, cuerpo y fantasma. Una reflexión desde la semiología postestructuralista para pensar las derivas de las subjetividades contemporáneas. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y fronteras*. (pp. 1– 11). México: UNAM.
- Enrico, J. (2012). El imaginario moderno y su cristalización en el dispositivo fundacional del sistema educativo argentino. En Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 337-356). México: FFyL-UNAM, Colección Jornadas.
- Entrevista a Laclau por Blackburn, R., P, Dews y A-M Smith (1981) "Theory, Democracy and Socialism" In Laclau. *Reflections on the Revolution of Our Time*, London, Verso, 1990, 197-245. Publicada en castellano en Laclau (1990).
- Entrevista a Laclau por Cibeira, F. (2013). Consultada en *El País Sección Buenos Aires: Página 12*. <http://pabloraulfernandez.blogspot.mx/2013/09/entrevista-al-filosofo-ernesto-laclau.html>.
- Entrevista a Laclau por Plotke, D. (1981) "Recasting Marxism: Hegemony and new political movements. Interview with Laclau E. and Mouffe C." *Socialist Review* 12 (6), pp. 91-112.
- Entrevista a E. Laclau por A. De Alba y B. Orozco. (1995). En Laclau, Mouffe, Torfing, Žižek y Buenfil, R. N. (Coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. (201-204). México: PAPDSem-Plaza y Valdés.
- Entrevista a Chantal Mouffe por R. N. Buenfil y S. Fuentes (1996). En Laclau, Mouffe, Torfing, Žižek y Buenfil, R. N. (Coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. (205-208). México: PAPDSem-Plaza y Valdés.
- Entrevista "Building a New Left: An Interview with Ernesto Laclau (1988). *Strategies*. Publicada en español en *Ciudad Futura*, Argentina.

- Entrevista múltiple a Laclau. *El Ojo Mochó* (otoño de 1987).
- Entrevista a Laclau, por Daniel Saur, (2013) en University of Brighton y presentada en el “X Encuentro del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación”, (DIE – Cinvestav), México; disponible en: <http://www.youtube.com/v/tOg8mSnV9q8?autoplay=1&version=3&showinfo=1&feature=sharehttp://www.youtube.com/v/tOg8mSnV9q8?autoplay=1&feature=sharehttp://www.youtube.com/v/tOg8mSnV9q8?autoplay=1&feature=sharehttp://www.youtube.com/v/tOg8mSnV9q8?autoplay=1&feature=share>
- Entrevista a Laclau por Alejandra Rodríguez y Exequiel Siddig. (2014). *Laclau por Laclau*. <http://anarqui coronada.blogspot.com/2014/05/laclau-por-laclau-entrevista-inedita.html> Consultada el 21/07/2018
- Ezpeleta, J. (2001). Presentación del libro de Gómez Sollano, M. y B. Orozco Fuentes (Coords.). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. En el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, Colima: COMIE. Posteriormente se publicó en Gómez Sollano, M. y B. Orozco Fuentes (Coords.) (2004). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición Epocal*. (pp. 1-17). México: Plaza y Valdez. (Cuaderno # 6 de la Colección de SADE).
- Fair, H. (2015). Análisis político del discurso de Ernesto Laclau: una propuesta para la investigación social transdisciplinaria. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 54, pp. 199-226, FLACSO-Sede Académica de Ecuador.
- Fair, H. (2019). Análisis Político del Discurso e investigación empírica: herramientas teóricas y estrategias metodológicas para estudiar identidades y procesos políticos desde América Latina. *Ciencia política* 14 (27), pp. 47-90. doi: <https://doi.org/10.15446/cp.v14n27.73323>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós. (también se cita la edición de 2009 de este mismo libro).
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Foa, J. (2013). *Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina: Políticas de gestión ambientalmente adecuadas de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba*. Tesis de Doctorado en Ciencia Política. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Forcags, D. (1985). “Dethroning the Working Class?” *Marxism Today*, mayo. p. 43.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad*. México: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1980). *La verdad y las Formas Jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1992). Nietzsche, la Genealogía, la Historia, Poder y Verdad, Poder y Estrategia. En: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). ¿Qué es un autor? Entre filosofía y literatura. *Obras esenciales I*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1977). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. (Traducción José Luis Etcheverry). Buenos Aires y Madrid: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). *Standard Edition of the Psychological Works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1923). Psicología de las masas y análisis del yo. En (1955) *Obras completas Volumen 18 (1920-22)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. Poggi, M. y M. Giannoni. (1997). *Políticas, institución y actores en educación* (pp. 41– 52). Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Fuentes, S. (1997). *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP-Aragón, gen. 79-83*. Tesis de Maestría DIE-Cinvestav. México.
- Fuentes, S. (2000a). Hacia una construcción de una lógica tridimensional del análisis del proceso identificatorio: el caso de los sociólogos de la ENEP Aragón, generación 1979-1983. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp. 61-72). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 2).
- Fuentes, S. (2000b). La construcción de una identidad de sociólogo. En Buenfil, R. N. (Coord.). *En los márgenes de la Educación. México a finales del milenio*. (pp. 187-226). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 1).
- Fuentes, S. (2000c). La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN. *Revista Interamericana de Educación de Adultos 1, 2 y 3*, pp. 67-89.
- Fuentes, S. (2001). La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN Mexicali. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 89-100). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 3).
- Fuentes, S. (2002a). Educación ambiental como discurso ético: el Programa de Mejoramiento Ambiental en Mexicali. En Buenfil, R. N.

- (Coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. (pp. 23-142). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 4).
- Fuentes, S. (2002b). El sujeto de la educación, una identidad imposible. En Ruiz Muñoz, M. (Coord.). *Lo Educativo. Teorías, discursos, Sujetos*. (pp. 109– 120). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE # 5).
- Fuentes, S. (2003). Los educadores ambientales de la UPN-Mexicali hacia una articulación entre lo discursivo y lo psíquico para leer el proceso identificatorio. En Granja, J. (Coord.) *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*. (pp. 135-166). México: Plaza y Valdés SADE.
- Fuentes, S. (2004a). Constructing an identity: the environmental educators in Mexico. *Canadian Journal of Environmental Education* 9, pp. 163-176.
- Fuentes, S. (2004b). La educación ambiental en México, del terreno ontológico a la política pública: la noción de agenda pública. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la transición Epocal*. (pp. 111-122). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 6).
- Fuentes, S. (2005). *El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación docente: funcionamiento ideológico e identificación profesional en el marco de una política pública emergente*. Tesis Doctorado.DIE– Cinvestav. México.
- Fuentes, S. (2006). Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales. En Jiménez, M. A. (Coord.). *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*. (pp. 29-248). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Fuentes, S. (2007a). Discurso e institución. Coordenadas para leer el juego identificatorio: el Programa de Educación Ambiental de Mexicali, Baja California. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coords.). *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp.197-228). México: Juan Pablos-PAPDI.
- Fuentes, S. (2007b). Una articulación discursiva entre lo político y lo psíquico para leer el proceso articulador. En Fuentes, S. (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp.199-222). México: Juan Pablos– SADE (Serie CCCE # 7).
- Fuentes, S. (2008a). Hacia una analítica del proceso identificatorio. En Memorias del II Encuentro Internacional *Giros teóricos. Diálogos y Debates*. México: FFyL-UNAM. (CD).
- Fuentes, S. (2008b). La noción de identidad marginal: ambigüedad y utopía en la educación ambiental. En Saur, D. y E. Da Porta

- (Coords.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp.145-153). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Fuentes, S. (2008c). *Sujetos de la educación. Identidad, ideología y medio ambiente*. México: UPN.
- Fuentes, S. (2010a). "Proceso identificatorio: posibilidades y retos de una mirada político-psicosocial". En *III Encuentro Internacional Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. Buenos Aires, UBA, (pp.1-15). (Memoria en CD).
- Fuentes, S. (2010b). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En Fuentes, S. y Cruz, O. (Coords.). *Identidades y políticas educativas*. (pp. 13-35). México: UPN.
- Fuentes, S. (2012a). Horizonte de la dislocación: forma/contenido y ética. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y fronteras*, México, UNAM. (CD).
- Fuentes, S. (2012b). Subjetividad ético-política y situación epocal. En Buenfil, R.N., Fuentes Amaya, S. y E. Treviño *Giros Teóricos Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 27-36). México: UNAM.
- Fuentes, S. (2015). Lógicas conceptuales en la investigación. En Cruz, O. (Coord.) *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 201-213). Madrid: Sequitur-PAPDI.
- Fuentes, S. (2018). Del análisis del discurso al análisis político de discurso: proyecto utópico y misión instituyente. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete. *Ernesto Laclau. Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. . (pp.233– 245). México: Plaza y Valdés / PAPDI.
- Fuentes, S. y Cruz, O. (2010). Presentación. En Fuentes, S. y Cruz, O. (Coords.) *Identidades y políticas educativas*. (pp. 7-12). México: UPN.
- Fuentes, S. y Cruz, O. (Coords.) (2010). *Identidades y políticas educativas*. México: UPN.
- Fuentes, S. y Contreras (2010) El rave como espacio ideológico e identificatorio en la era informacional. En Carbajal, J. y D. Saur. *El des@fío tecnológico. Transformaciones y fronteras educativas*. (pp. 31-55). México: Juan Pablos / SADE (CDCCE # 8).
- Fuentes, S, Cruz, O y Segovia. (2016). *Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE (2008-2010)*. México: UPN.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Gaido, D. y C. Bosch Alessio (2015) José María Aricó y el grupo Pasado y Presente. *En Defensa del Marxismo 44*, pp. 173-207.

- Gálvez, V. (2008). *Representación social de la ciencia en discursos escritos por alumnos de bachillerato*. Tesis de Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- García Contreras, M. (2010). Discurso y memoria histórica de los movimientos estudiantiles en México (Ejercicio interpretativo preliminar). En *V Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación, Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM. CD.
- García Contreras, M. (2011). Sujeto en resistencia, análisis discursivo de las canciones de movimientos estudiantiles en México. En *VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa, México: UV. CD.
- García Contreras, M. (2012). Mujeres en movimiento: subjetividad y procesos de identificación. En *VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuergos*. México: UPN.
- García Contreras, M. (2013). Discurso y memoria histórica de los movimientos estudiantiles en México (Ejercicio interpretativo). En Cruz, O. y O. Juárez (Coords.). *Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 209-231). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- García Contreras, M. (2014a). Formación, aprendizajes y enseñanzas de las mujeres activistas del 68. *Mesa redonda: Las mujeres del 68. Centro Cultural Universitario Tlatelolco – Memorial del 68*. UNAM.
- García Contreras, M. (2014b). “Iterabilidad: una noción útil para el análisis del performance activista de mujeres mexicanas”. *Conversatorio y debate entre comunidades de investigación. Las herencias de Jacques Derrida. Toma de la palabra y derecho de Réplica*. México: FFyL, UNAM.
- García Contreras, M. (2014c). El género de las memorias: Traspasos y desencuentros discursivos en la construcción narrativa de los movimientos estudiantiles en México (1960-1980). En *IX Encuentro de Análisis Político de Discurso: Problemas sociales y educativos: formación de sujetos, políticas e instituciones*. México: Facultad de Estudios Superiores-Acatlán, UNAM. CD.
- García, Contreras, M. (2014d). *Memorias de formación: lucha social y activismo político de mujeres (en movimientos estudiantiles) de la Ciudad de México 1960-1975*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- García Contreras, M. (2015a). Mujeres en movimiento: subjetividad y procesos de identificación. En Cruz, O. *Investigación Educativa*

- y *Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 91-102). Madrid: Sequitur / PAPDI.
- García Contreras, M. (2015b). Sujeto en resistencia: Análisis discursivo de las canciones de movimientos estudiantiles en México. En Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 227-247). México: PAPDI/Balam.
- Garrado, A. (2012). El mito de la igualdad y el mito del mestizaje: claves para la comprensión del racismo educativo en México. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y fronteras*, (pp. 1– 9). México, UNAM.
- García Salord, S. (2007). Horizontes de intelección: las nuevas miradas de una mirada diferente. En Fuentes, S. (Coord.). *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp.17-37). México: Juan Pablos– SADE (Serie CCCE # 7).
- García Salord, S., Hickman, H. y M. Landesmann. (Coords) (2004). *Taller Cocina de la Investigación*. Instituto de Investigación en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas. México: UNAM.
- Geertz, C. (1973). “La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geras, N. (1987). “Post Marxism?” *New Left Review* 163, pp. 40 – 82.
- Geras, N. (1988). “Ex-Marxism Without Substance: Being a Real Reply to Laclau and Mouffe” *New Left Review* 169, pp. 35 – 61.
- Gilroy, P. (1993). *Black Atlantic: Double Consciousness and Modernity*. London: Verso.
- Giménez, S. (2012). “El quiebre de la escuela moderna. De la promesa del futuro a la contención social”. *Margen* 65, pp. 1-8.
- Gómez Aiza, A. (2002). *Deconstructing nationalist representations of Mexican identity: a struggle for the appropriation of indigenous symbols in post-revolutionary and Catholic historical narratives of the Conquest*. PhD Dissertation. Essex University. UK.
- Gómez Sollano, M. (2001). Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, (pp. 55-73). México: Plaza y Valdés – SADE. (Serie CCCE # 3).
- Gómez Sollano, M. (2003). Configuración y exigencias epistemológicas. Una aproximación al estudio del presente en educación. En Granja, C. (Coord.) *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*. (pp. 87-208). México: Plaza y Valdés SADE.

- Gómez Sollano, M. (2004). *Imaginario Sociales, Culturas Juveniles y Procesos de Formación: Reflexiones Acerca de la Condición Adolescente y la Escuela*. En Gómez Sollano Marcela y Bertha Orozco (Coord.). *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la Transición Epocal*. México. Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés.
- Gómez Sollano, M. (2010a). *Saberes de integración y educación. Contribuciones teóricas al debate*. México: UNAM.
- Gómez Sollano, M. (2010b). "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Conceptos y articulaciones". En *III Encuentro Internacional Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp. 1-16). Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Gómez Sollano, M. (2018). Ernesto Laclau: diálogo y horizonte para pensar la articulación pedagogía-política en la producción de alternativas pedagógicas en América Latina. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords). *Ernesto Laclau. Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. (pp.73-85). México: Plaza y Valdés / PAPDI.
- Gómez Sollano, M. y A. Puiggrós. (Coords) (1986). *La educación popular en América Latina* (2 tomos) México: SEP El Caballito.
- Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) (2001) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, (39-51). México: Plaza y Valdés – SADE. (Serie CCCE# 3).
- Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) (2004). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal. Cuaderno De Construcción Conceptual en Educación 6*. México: Plaza y Valdés.
- Gómez Sollano, M. (coord.) (2008). *Cultura política, integración de la diversidad e identidades sociales*. México: UNAM, Secretaria de Desarrollo Institucional.
- Gómez Sollano, M., L. Hamui y M Corenstein (coords.) (2009). *Educación e integración de la diversidad*. México: UNAM. FFyL. Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).
- Gómez Sollano, M. y M Corenstein (coords.) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. México: UNAM / FFyL, Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).
- Gómez Sollano, M. Cadena, B. y M. J. Franco. (2013). Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México. En Puiggrós, A. y L. M. Rodríguez. (Coords). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. (pp. 41-82). Buenos Aires: APPEAL.

- González Anaya, N. (2000). *El discurso educativo y el indigenismo cardenista: la incorporación de los grupos indígenas al progreso nacional por medio de la educación, el indio como modelo de identidad nacional, la práctica antropológica y la antropología mexicana*. Tesis Maestría UNAM / FFyL. México.
- González Arenas, M. (2011a). Ponencia: Los Retos de la Historia Oral en el Siglo XXI: Diversidades, Desigualdades y la Construcción de Identidades” XVII Conferencia de la Asociación Internacional de Historia Oral. Buenos Aires
- González Arenas, M. (2011b). Ponencia: Razón, sin-razón y transgresión de la razón. Tras las huellas de la incursión de investigadoras mexicanas en el debate epistemológico en su relación con lo educativo. México: COMIE.
- González Arenas, M. (2012a). Reason, unreason and transgression of reason. Regaining trust from the margins. En Joanna Ostrouch-Kaminska, Christine Fontanini, Sheila Gaynard (Cords.) *Considering gender in adult learning and in academia (in)visible act*. (pp. 23-33). Polonia: Wydawnictwo Naukowe.
- González Arenas, M. (2012b). *The Future of Theory in Education: Traditions, Trends and Trajectories*. En The Second Biennial International Theorising Education Conference, Auspiciada por Laboratory of Educational Theory de la University of Stirling, Escocia.
- González Arenas, M. (2015). *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. Tesis de doctorado. UNAM / FFyL. México.
- González Arenas, M. (2017). Ponencia: Ensayos Autobiográficos de Experiencia Docente como opción de titulación de la Maestría en Educación Básica y la Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo de la U.P.V. En *Memoria del XIV. Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: COMIE.
- González Arenas, M. (2018). Influencia del pensamiento de Ernesto Laclau en un Posgrado en Educación. El caso de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete. *Ernesto Laclau. Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. (pp. 215– 231). México: Plaza y Valdés / PAPDI.
- González Gaudiano, E. (1993). *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*. México: Secretaria de Desarrollo Social e Instituto Nacional de Ecología.
- González Gaudiano, E. (1997). *Educación Ambiental: Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: SITESA.

- González Gaudiano, E. (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. México: Mundiprensa.
- González Gaudiano, E. (2001). Educación ambiental y consumo sustentable: el caso mexicano. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) (2001) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 127-149). México: Plaza y Valdés Eds. SADE. (Serie CCCE # 3).
- González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdés /UANL.
- González Gaudiano, E. (2007). *Educação ambiental e Conservação da Biodiversidade: Reflexões e experiências brasileiras. Educação para a biodiversidade. Conceitos y práticas*. Brasil São Paulo: Manole.
- González Gaudiano, E. (2008). *Education and the environment. Retrospect and prospect Environmental education. A field in tension or intransition*. Gran Bretaña, Estados Unidos: Routledge.
- González Gaudiano, E. (coord.) (2008). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: UANL– Siglo XXI.
- González Gaudiano, Edgar & Michael Peters (eds.) (2008). *Environmental education. Identity, Politics, and Citizenship*. Taipei: Sense publishers.
- González Gaudiano, E. (2009). *Tendencias y oportunidades de la sustentabilidad en México*. México: Plaza y Valdés – UANL.
- González Gaudiano, E. (coord.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad. Once lecturas críticas*. México: Siglo XXI.
- González Gaudiano, E. y R. N. Buenfil (2009). The impossible identity of environmental education: dissemination and emptiness. In McKenzie, M., Bai, H., Hart, P. & Jickling, B. (Eds.) *Fields of green*. (pp. 97-108). Canada: Hampton Press.
- González Gaudiano, E. y Gutiérrez, E. (2010). *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable. Construcción de un enfoque multidisciplinario*. México: Siglo XXI.
- González, C. (2010). Una aproximación histórico-conceptual para pensar las universidades públicas. En *III Encuentro Internacional Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario* (pp.1-16). Buenos Aires: UBA.
- González Villanueva, L. (2015a). La construcción de la comunidad universitaria. Una mirada al movimiento estudiantil de la UNAM de 1999. En Cruz, O. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 103-115). Madrid: Sequitur / PAPDI.
- González Villanueva, L. (2015b). Lo Real como herramienta de intersección del proceso identificatorio del sujeto. En Treviño, E. y J.

- Carbajal. (2015) *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 145-155). México: PAPDI/Balam.
- González Villanueva, L. (2016). El debate por la autonomía. Una aproximación a la dimensión política de la universidad. En Navarrete, Z. e I. Loyola. (Coords.) *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*. (pp. 179-191). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- González Villanueva, L. (1917). Una mirada al proyecto político de la universidad. El debate por la autonomía universitaria. En Padierna, M. P. y M. García Contreras. (Coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*. (pp. 263-285). México: Plaza y Valdés / PAPDI.
- González Villanueva, L y D. Saur (2019) *Política y Afecto. Investigaciones Educativas*. México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- González Villanueva, L. (2019). Los movimientos sociales y la conformación política del orden social. En González Villanueva, L y D. Saur. *Política y Afecto. Investigaciones Educativas*. (pp. 145-157). México: Plaza y Valdés / PAPDI.
- Gramsci, A. (escrito entre 1929 y 1935/ publicado entre 1975 / 1999)1996 / 2001). *Quaderni de Carcere*. Torino: Einaudi. En castellano, Prefacio de Gerratana, V. (1981 / 1999) publicado en 1985 como *Cuadernos de cárcel*. México: Era.
- Granja, J. (1996). *Los saberes sobre la escuela mexicana en el Siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*. Tesis Doctorado Universidad Iberoamericana, Departamento de Sociología. México.
- Granja, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: DIE-Cinvestav y Universidad Iberoamericana.
- Granja, J. (2000a). Educación, complejidad social y diferencia. En Buenfil, R. N. (Coord.) *En los márgenes de la Educación. México a finales del milenio*. (pp. 55-85). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 1).
- Granja, J. (2000b). La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp. 23-36). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 2).
- Granja, J. (2001). Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 17-26). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 3).

- Granja, J. (2002). Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En Buenfil, R. N. (Coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. (pp. 235-249). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 4).
- Granja, J. (2003). Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En Granja, J. (Coord.) *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*. (pp. 229-251). México: Plaza y Valdés SADE.
- Granja, J. (Comp.) (2003). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés- SADE.
- Granja, J. (2004). Pensar el conocimiento: una lectura de Luhmann y Derrida. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la transición Epocal*. (pp. 57-66). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 6).
- Granja, J., e I. Rojas (2007). Memoria y autorreferencialidad: una lectura histórico-epistémica sobre la constitución del campo del conocimiento pedagógico. En Fuentes, S. (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp. 223-258). México: Juan Pablos- SADE (Serie CCCE No 7).
- Grosso, A. (2003). *The two princes. A comparative study of the political emergence of Vargas in Brazil and Peron in Argentina*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Guerrero, I. (2006). *Verano de la investigación científica: significados construidos desde la Universidad Autónoma de Yucatán*. Tesis de Maestría DIE-Cinvestav. México.
- Guerrero, I. (2008). “Puedo quedarme aquí o puedo ir más allá”: significados construidos alrededor de los estudiantes del Verano de la Investigación Científica. En Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 239-257). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Geertz, C. (1973). Cap. La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. En Rutherford, J. (Ed.) *Identity, Community, Cultural Difference*. (pp. 222-237). London: Lawrence and Wisham.

- Hall, S. (1996). Who needs identity. In Hall, S. y P. Du Gay (Eds) (1997). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications Ltd.
- Hall, S. (2000). "El gran espectáculo hacia ninguna parte". En Jacques, M. (ed.) *¿Tercera vía o neoliberalismo?* Madrid: Icaria.
- Hart, M. y A. Negri. (2000). *Empire*. Cambridge y Londres: Harvard University Press. Traducido al español ¿Quién necesita la identidad? En R.N. Buenfil (coord.) *En los Márgenes de la Educación* (pp. 227-254). México: Plaza y Valdés. En 2002, como Imperio. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1927 / 1989). *El Ser y el Tiempo*. México: FCE.
- Hernández Nilson, D. (2012). A Alba e a luta pela hegemonia no continente Americano: uma topologia do discurso bolivariano. Tesis maestría Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/2015/06/01/i-simposio-pos-estruturalismo-e-teoria-social-o-legado-de-ernesto-laclau/>.
- Hernández Nilson, D. (2017). A construação discursiva da hegemonia na América Latina e a disputa pelo relato sobre a região. Os discursos pan-americano, sul-americano e bolivariano. Tesis de doctorado Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.
- Hernández Zamora, G. (1995). *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes en Neza "¿Más turbados que nunca?* Tesis de Maestría DIE-Cinvestav. México.
- Hernández, D., J. Flores y L. Echavarría (2011). Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de Ciencias Naturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa XVI*, (49), 471-188, México: COMIE.
- Hickman, H. (2000). Antagonismo y hegemonía en psicología: algunas consideraciones desde el análisis. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp. 37-42). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 2).
- Hickman, H. (2001). Reflexión acerca de la identidad profesional de la psicología desde el académico. La noción de generación. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 101-113). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 3).
- Hickman, H. (2003a). Procesos de institucionalización: trayectorias e identidades académico-disciplinarias. En Granja, J. (Coord.) *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*. (pp. 89-112). México: Plaza y Valdés SADE.

- Hickman, H. (2003b). *Procesos de Institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de Psicología Experimental en la Universidad Nacional Autónoma de México (1960-1985)*. Tesis Doctorado FF y L /UNAM. México.
- Hickman, H. (2006). Trayectorias e institución. Un uso metodológico para su análisis. En Jiménez, M. A. (Coord.) *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*. (pp.119-138). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Hickman, H. (2007a). Comentarios. En Fuentes, S. (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp. 283-316). México: Casa Juan Pablos- SADE (Serie CCCE No 7).
- Hickman, H. (2007b). Una aproximación discursiva al estudio de la institucionalización, trayectorias e identidades: el caso de la psicología experimental. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coords.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp. 119-143). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Hjlemslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Howard, D. (1987) "The Possibilities of a Post-Marxist Radicalism" *Thesis Eleve 16*, pp 69-84.
- Ho Petula Sik-ying. (1997). *Politicising Identity: Decriminalization of Homosexuality and the Emergence of Gay Identity in Hong Kong*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Howarth, D. (1995). *Black Consciousnes in South Africa: Resistance and Identity Formation under Apartheid Domination*. PhD Dissertation. Essex University. UK.
- Howarth, D. (2002). Genealogía, poder, conocimiento y problematización. En Ruiz Muñoz, M. *Lo educativo. Teorías, discursos y sujetos*. (pp. 187-213). México: SADE / Plaza y Valdés. CDCCE 5).
- Howarth, D. (2005). "Aplicando la teoría del discurso: El método de la articulación" *Revista Studia Politicae-5* (1), pp.101-25.
- Howarth, D. y J. Torfing (2005). *Discourse Theory in European Politics Identity, Policy and Governance*. London: Palgrave McMillan.
- Howarth, D.; Norval, A. & Y. Stavrakakis. (Eds.) (2000). *Discourse theory and political analysis*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Howarth, D.; Norval, A. & Y. Stavrakakis. (Eds.) (2000) *Discourse theory and political analysis*. Manchester and New York: Manchester University Press.

- Husserl, E. (1984): *La crisis de las ciencias europeas y de fenomenología trascendental*. México: Folios.
- Imagen Diente de León <http://montesobarenesentornoyvida.blogspot.com/2018/07/diaspora.html> Imagen Rizoma 1 Equisetum <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/equisetum-arvense-horsetail-sporophyte-strobilus-sporangiophore-793557121>
- Imagen Rizoma 2 Planta del plátano En promusa.org https://www.google.com/search?q=planta+de+platano+caracteristicas&rlz=1C1AVNE_enMX708MX708&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=mbbFRYYvho9dUM%253A%252CcJZMhYPxiAg26M%-252C_&vet=1&usg=AI4_-kTlhLzlSbVocodAhko2iJ7tXPPWwS-Q&sa=X&ved=2ahUKEwiOu5W0tbjkAhWmna0KHfe3B10Q-9QEwAHoECAIQAw&biw=872&bih=408#imgdii=PLhxA-cJ-7tk9M:&imgsrc=mbbFRYYvho9dUM:&vet=1 Imagen Fractal 1 Una hoja <https://es.gizmodo.com/diez-bellisimos-ejemplos-de-fractales-en-la-naturaleza-1677114869>
- Imagen Fractal 2 Relámpago https://www.google.com/search?rlz=1C1AVNE_enMX708MX708&tbm=isch&sa=1&ei=2kdwXfeZ-No_KswW9vrzoAg&q=rel%C3%A1mpagos+im%C3%A1genes+fractales&oq=rel%C3%A1mpagos+im%C3%A1genes+fractales&gs_l=img.3...76439.79272..79449...0.0..0.92.815.10.....0....1..gws-wiz-img.....0i8i30.wldH2Mqhu74 &ved=0ahUKEwj37q6jqLjkAhUP5awKHT0fDy0Q4dUDCAY&uact=5#imgsrc=lm1ADaX-Ju_LL-M:
- Israel Z, Ricardo: (1980) *Chile 1970-1973. Allende y la Unidad Popular*. Disertación doctoral, Essex University.
- Jiménez, M. A. (1992). *Los cuerpos y las cosas de la enseñanza*. Tesis DIE-Cinvestav. México.
- Jiménez, M. A. (2000a). Génesis y transformaciones paralelas en la escuela y en el aula. En Buenfil, R. N. (Coord.) *En los márgenes de la Educación. México a finales del milenio*. (pp.37-54). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 1),
- Jiménez, M. A. (2000b). La escuela como dispositivo de poder. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp. 89-98). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 2).
- Jiménez, M. A. (2001). La noción de archivo como impresión educativa. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 27-38). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 3).

- Jiménez, M. A. (2002). El maestro como normalista. En Ruiz Muñoz, M. (Coord.) *Lo Educativo. Teorías, discursos, Sujetos*. (pp. 121-136). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 5).
- Jiménez, M. A. (2003). Análisis del discurso educativo moderno en México. En Granja Castro (Coord.) (2003) *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*. (pp. 113-134). México: Plaza y Valdés SADE.
- Jiménez, M. A. (2007). Identidades Imaginarias Un acercamiento a las significaciones sociales imaginadas en educación. En Fuentes *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos* (pp. 91-112) México: Juan Pablos-SADE.
- Juárez Nemer, O. (2005). *La actualización permanente (PRONAP): Una mirada desde el discurso del Maestro*. Tesis Maestría DIE-Cinvestav. México.
- Juárez Nemer, O. (2007). Actualización permanente (Pronap): análisis de la recepción de la política. En: Padierna, P. y R. Mariñez (Coord.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp. 75– 103). México: Juan Pablos Editores-PAPDI,
- Juárez Nemer, O. (2008). La política de formación permanente: arena de disputa discursiva por el ordenamiento social. En Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 188-203). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Juárez Nemer, O. (2009). *Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- Juárez Nemer, O. (2010a). Crítica Al Modelo Empirista De Análisis De Las Políticas Educativas En: *III Encuentro Internacional Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp. 1-15). Buenos Aires: UBA.
- Juárez Nemer, O. (2010b). Crítica al modelo empirista de análisis de las políticas educativas. En III Encuentro Internacional Giros Teóricos. *Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. (CD)
- Juárez Nemer, O. (2010c). La política de profesionalización permanente en el discurso del SNTE. En Fuentes, S. y Cruz, O. (Coords.) *Identidades y políticas educativas*. (pp. 69-89). México: UPN.
- Juárez Nemer, O. (2010d). Las reformas educativas: el vínculo entre lo político, la política y las políticas. En *V Encuentro de Análisis*

- Político de Discurso e Investigación, Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM, noviembre. (CD).
- Juárez Nemer, O. (2011). Políticas de formación docente e identificación profesional. En *VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana, septiembre. (CD).
- Juárez Nemer, O. (2012a). El uso de la analítica discursiva en el estudio de las identidades profesionales. En *VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejugos*. México: UPN. (CD).
- Juárez Nemer, O. (2012b). Lenguaje, verdad y subjetividad: La ficción de si mismo en la invención del futuro. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y Fronteras*. (pp.1-12). México: UNAM.
- Juárez Nemer, O. (2012c). Lenguaje, verdad y subjetividad: la ficción de si mismo en la invención del futuro. En *IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-UNAM, febrero. (CD).
- Juárez Némer, O. (2015a). Identificación profesional: normalización, norma y subjetivación. En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (pp.1-10). México: COMIE.
- Juárez Némer, O. (2015b). El uso de la analítica discursiva en el estudio de las identidades profesionales en la educación básica. En Cruz, O. (Coord.) *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejugos*. (pp. 43-56). Madrid: Sequitur – PAPDI.
- Juárez Pacheco, M., R. N. Buenfil y M. Trigueros. (2008). De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia. Un estudio con profesores de ciencias de bachillerato desde la teoría de la actividad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa XIII* (39), pp. 1055-1083.
- Juárez Pacheco, M. (2006). *Las prácticas de los profesores de ciencias de bachillerato en un ambiente convencional y otro colaborativo, a distancia y asistido por computadoras*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- Kant, I. (1787 / 1997). *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Alfaguara-Santillana.
- Kant, I. (1788 / 1981). *Crítica de la Razón Práctica*. Madrid: Espasa Calpe.
- Karabitian, S. (2016). *Representaciones mediáticas de la memoria del Genocidio Armenio en la prensa gráfica argentina. Análisis del periódico Página 12 (2007/2015)*. Tesis de Maestría Universidad

- Católica de Córdoba/ Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Argentina.
- Kennedy, R. y B. Benvenuto. (1986). *The Works of Jacques Lacan*. London: Free Association Books.
- Kristeva, J. (1987). *El lenguaje, ese desconocido: introducción a la lingüística*. Madrid: Fundamentos.
- Kuhn, T. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lacan, J. (1990). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1978). *Política e ideología en la teoría marxista*. México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1981). La Politique comme Construction de l'impensable. En Conein, Courtine, Gadet *et al.* (Eds.) *Matérialités Discursives*, Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Laclau, E. (1983). The Impossibility of Society. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, Vol 7, pp 21-24.
- Laclau, E. (1985a). New Social Movements and the plurality of the Social. En Slater (ed) *New Social Movements and the State in Latin America*. (pp. 27-42). Amsterdam: CEDLA.
- Laclau, E. (1985b). Tesis Acerca de la Forma Hegemónica de la Política. En Labastida Martín del Campo, J. (Comp.). *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*. (pp. 19-44). México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1986a). Discurso, Hegemonía y Política: Consideraciones sobre la crisis del marxismo y Clase obrera, hegemonía y socialismo En: Labastida Martín del Campo J: *Los nuevos procesos sociales y la política contemporánea*. (pp.30-40). México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1986b). Socialismo y transformación de lógicas hegemónicas En *Suplemento de Siempre*, 1271, agosto 13.
- Laclau, E. (1987a). Populismo y Transformación en el Imaginario Político en América Latina. *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* 42, pp 25-38.
- Laclau, E. (1987b). Psychoanalysis and Marxism. *Critical Inquiry* 13. University of Chicago.
- Laclau, E. (1988a). Metaphor and Social Antagonism. En Nelson Cary & Grossber Lawrence (eds). *Marxism and the Interpretation of Culture*. (pp 249-258). London: Mac Millan.

- Laclau, E. (1988b). *Politics and the Limits of Modernity*. En A. Ross (ed) *Universal Abandon?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Laclau, E. (1988c). *Politics and the Limits of Modernity*. (Trad. esp. autorizada: Buenfil, R. N. (coord.) (1996). *Debates políticos contemporáneos*. En *Los márgenes de la modernidad*. (pp.55-73). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Laclau, E (1990a). "Totalitarianism and Moral Indignation". *Diacritics* 20, pp. 88-95.
- Laclau, E. (Ed.) (1990b). *New Reflections on the Revolutions of Our Time*. London: Verso. (Trad. español Laclau, E. (1993). *Nuevas Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión).
- Laclau, E. (1991a). *Community and Its Paradoxes: Richard Rorty's Liberal Utopia* Miami Theory Collective (eds.) .*Community at Loose Ends*, Minnesota University Press.
- Laclau, E. (1991b). *Intellectual Strategies; Memorandum to PhD Students in the IDA Programme*. Essex University. UK.
- Laclau, E (1992). "Beyond Emancipation" *Development and Change* 23 (3), pp. 212-137.
- Laclau, E. (1993a). *Discourse*. En Goodin R. & P. Pettit (Eds.). *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*. The Australian National University, Philosophy Program.
- Laclau, E. (1993b) *Power and Representation*. En Mark Poster (ed.) *Politics, Theory and Contemporary Culture*. (pp.542-547). New York: Columbia University Press.
- Laclau, E. (1994a). 'Georges Sorel, objectivity and the logic of violence'. Paper presented to the *Politics and Passions* conference, Oxford, 24-6 June.
- Laclau, E. (1994b). *Why do Empty Signifiers Matter to Politics?* En Jeffrey Weeks. *The Lesser Evil and The Greater Good, The Theory and Politics of Social Diversity*. (pp.167-178). London: Rivers Oram Press.
- Laclau, E (Ed.) (1994c). *The Making of Political Identities*. London: Verso.
- Laclau, E (1996a). "Universalism, Particularism and the Question of Identity". En Rajchman, J. (ed.). *The Identity in question*. (pp. 93-110). New York: Routledge.
- Laclau, E. (1996b). *Emancipations*. London: Verso. (En castellano *Emancipación y diferencia* Buenos Aires: Ariel).
- Laclau, E (2002). *Misticismo, retórica y política*. México: FCE.

- Laclau, E. (2005). *La Razón Populista*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (2006). *Ideología y Postmarxismo. Anales de la Educación común*. Tercer siglo2 (4). Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (2014a). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. (2014b). Lógicas de la construcción política e identidades populares. En Coraggio, J.L. y J.L. Laville *Reinventar la izquierda en el siglo XXI*. (pp. 253-266). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso. (Trad. esp. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. México: Siglo XXI).
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). Postmarxism without apologies. *New Left Review* I/166. (Publicado en español en Laclau, E. (1993). *Nuevas Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E., C. Mouffe, J. Torfing, S. Žižek y R. Buenfil (Coord.) (1998). *Debates políticos contemporáneos. En Los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés / PAPDI.
- Laclau, E. y L. Zac (1994). Minding the Gap. The Subject of Politics. En español Laclau, E. & Zac, L. (2002): "Cuidado con el vacío: el sujeto de la política" en Buenfil, R. N. (coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. (pp. 253-300). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Laclau, Zizek y Badiou. (2004). *Psicoanálisis y filosofía*. Argentina: Escuela de la Orientación Lacaniana.
- Laclau, E, Lash S. y C. Mouffe. (2005). *Pensar este tiempo*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E., De Ípola, E. Winograd, B. y C. Hidalgo. (2010). *Filosofía para la ciencia y la sociedad: indagaciones en honor a Félix Gustavo Schuster*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E., García Linera, A. y G. O'Donnell. (2010). *Tres pensamientos políticos*. Buenos Aires: UBA.
- Laniado, R. (1985). *La formación del autoritarismo estatal brasileño en relación a la sociedad local: El caso de Bahía, 1960-1974*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Reino Unido: Cambridge University Press.

- LeBon, G. (1895/ 1995). *Psicología de las multitudes*. Madrid: Daniel Jorro.
- Lechte, J. (1996). *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid: Cátedra.
- Lefort, C. (1990). *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- León, A. (2006). *Sujeto ciudadano en tránsito. Huellas sobre la nueva gramática de la democracia*. Tesis Maestría DIE-Cinvestav. México.
- León, A. (2008). La noción de orden social a partir de la figura de Diego Portales observada como point de capiton. En Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 109-127). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Lombroso, C. (1876). *L'ommo delinquente*. Torino: Fratelli Bocca.
- Lopes, A. C. (2001). "Competências na organização curricular da reforma do ensino medio", *Boletim Técnico do Senac* 27 (3), pp. 1-20.
- Lopes, A. C. (2002). "A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino medio". En Dalva Rosa Gonçalves y Camilo de Souza Vanilton (orgs.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*, (pp. 94-112). Rio de Janeiro: DP & A.
- Lopes, A. C. (2004a). "Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos?", *Revista Brasileira de Educação* 26, pp. 109-118.
- Lopes, A. C. (2004b). "Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática". En Lopes, A. C. y E. Macedo, (orgs.), *Currículo de ciencias em debate*. (pp. 45-75). Campiñas: Papyrus.
- Lopes, A. C. (2005). "Política de currículo: recontextualização e hibridismo", en *Currículo sem Fronteiras* 5 (2), pp. 50-64. Accesible en <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>
- Lopes, A. C. (2006a), "Quem defende os PCN para o ensino medio?" En Lopes A. C. y E. Macedo. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. (pp. 126-158). Sao Paulo, Cortez,
- Lopes, A. C. (2006b). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras* 6 (3).
- Lopes A. C. (2007). *National Curriculum for Elementary School Education: the Common Culture Project*. *Journal of Curriculum Studies (JCS) – The Journal of Iranian Curriculum Studies Association* 1, p. 9-26.

- Lopes, A. C. (2008a). Por que somos tão disciplinares? A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. *Educação Temática Digital 1*, pp. 201-212.
- Lopes, A. C. (2008b). Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I.. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. 1 ed. Porto Alegre: EdPUC-RS, v. 1, 59-78.
- Lopes, A. C. (2008c). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Lopes A. C. (2008d). Articulación en las Políticas de currículo. *Perfiles Educativos 30* (120), pp. 63-78.
- Lopes A. C. (2008e) A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. In Lopes, A. C.; Lopes, A.; Leite, C. Macedo, E. y M. L. R. Tura. (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. (pp. 189-213). Rio de Janeiro: DPALii / Faperj.
- Lopes A. C. (2010a). Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. *Ciência educação 16* (1), pp. 87-102.
- Lopes, A. C. (2010b). Currículo, política, cultura. In Lucíola S.; Dalben, A.; Diniz, J y L. Leal. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (pp. 23-37). Belo Horizonte: Autêntica, v. 1.
- Lopes, A. C. (2011a). Libraries and identities. In Pinar, *Curriculum Studies in Brazil*. Intellectual histories present circumstances. (pp. 115-133). New York: Palgrave MacMillan.
- Lopes, A. C. (2011b). Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Lopes, A. C. (2012a). A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In Taborda, M., Filho, L.F., Viana, F., Fonseca, N. y R Lages. (Org.). *A qualidade da escola pública*. (pp. 15-20). Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 1.
- Lopes, A. C. (2012b). Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa 42* (147), pp.700-715. Disponível em www.scielo.br
- Lopes A. C. (2012c). Discurso y representación en las políticas de currículo: el signifiante calidad. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y fronteras*. (pp.1-9). México: UNAM.

- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas* 39, pp. 7-23.
- Lopes, A. C. (2014a). Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. *Educação (PUCCamp)* 19, pp. 99-104.
- Lopes, A. C. (2014b). Ainda é possível um currículo político? En Lopes, A. C. y A. De Alba *Diálogos Curriculares entre Brasil e Mexico*. (pp.43-63). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Lopes, A. C. (2014c). No habrá paz en la política. *Debates y combates* 6.
- Lopes, A. C. (2015a). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas* 21 (45) pp. 445-466. Acessível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/>
- Lopes, A. C. (2015b). Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes C, A. y D. Mendonça. *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo, Annablume.
- Lopes, A. C. (2016a). The theory of enactment by Stephen Ball: and what if the notion of discourse was different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives* 24, pp. 1-19.
- Lopes, A. C. (2016b). A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives* 24, pp. 1-19.
- Lopes, A. C. y E. Macedo (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990s. In: William Pinar (Org.). *International Handbook of Curriculum Research*. (pp. 185-203). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc Publishers.
- Lopes, A. C. y E. Macedo (2011a). *Teorías de Currículo*. Sao Paulo., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Lopes, A. C. y E. Macedo (2011b). Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: Ball, Stephen; Maindardes, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. (pp. 249-283). São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C. y E. Macedo. (2011c) *Teorias de Currículo*. Sao Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C., E, Macedo y Tura, M. L. (2012). As representações sociais e os estudos de políticas de currículo para a formação docente. In: Placco, V., Villas Boas, L. P. y C. Prado de Sousa (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. (pp. 109-136). São Paulo: Champagnat /FC.

- Lopes, A. C., Cunha, E. y H. H. C. Costa. (2013) Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras* 13, pp. 392-410.
- Lopes, A. C. y E. Macedo. (2014). Movimientos recientes en el campo del curriculum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas. En Angel Díaz Barriga; Jose Maria Garduno. *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. (pp. 89-104). Buenos Aires: Mino y Davilla.
- Lopes, A. C. y E. Macedo. (2014). The curriculum field in Brazil since the 1990's. In: William Pinar. (Org.). *International Handbook of curriculum Studies* (pp.86-100). New York: Routledge.
- Lopes, A. C. y E. Macedo. (Org.) (2012). *Representações sociais: diálogos com a educação 1*, pp. 109-136.
- Lopes, A. C. y Rangel (2018). Curriculum, ethnography, and the context of practice of curriculum policies in Brazil. In Beach, Bagley and Marques da Silva. *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. (pp.215-231). Wiley and Sons, Inc.
- Lopes, A. C., Oliveira, A. L. y G. G. Oliveira. (2018). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE.
- López Cabello, A. (2004). *Espacios de identificación en jóvenes urbanos*. Tesis Maestría DIE Cinvestav. México.
- López Cabello, A. (2007). La mirada del Otro y de los otros en la constitución identitaria de los jóvenes. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coords.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp. 401-417). México: Juan Pablos-PAPDI.
- López Cabello, A. (2012). Ese grotesco cuerpo punk. Discurso, identificación, jóvenes. En *Memoria del VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. México: UPN. (CD).
- López Cabello, A. (2013a). *Urdimbres y tramas en la constitución de lo punk como agencia educativa. Estudio sobre dos momentos*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- López Cabello, A. (2013b). Lo punk como una morada de experiencia formativa: apuntes para reflexionar desde y sobre otros espacios educativos. En *Educación, politicidad y subjetividad. 10 años del Programa de Análisis Político de Discurso*. México, 23 al 25 de octubre. (CD).
- López Cabello, A. (2013c). El cuerpo punk como referente identitario en jóvenes mexicanos. *Papeles del CEIC*, Vol. 2013 (2) 1-27. Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad del País Vasco, España.

- López Cabello, A. (2013d). La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11 (1), pp. 185-197.
- López Cabello, A. (2015). Andamiaje conceptual en el análisis del proceso de identificación y la constitución de sujetos. En Cruz, O. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 77-90). Madrid: Sequitur – PAPDI.
- López Hernández, E. S.; Bravo Mercado, M. T. y González Gaudiano, E. (2005). *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*. México: ANUIES.
- López Nájera, I. (2009a). La calidad educativa en el nivel básico: imaginario hegemónico y promesa de plenitud. En *Memoria del IV Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación, Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: FFyL-UNAM. (CD).
- López Nájera, I. (2009b). *La calidad educativa entre lo global y lo local. El peregrinaje de un significante de plenitud*. Tesis Maestría DIE-Cinvestav. México.
- López Nájera, I. (2011). El primer periodo de Jaime Torres Bodet en la Secretaría de Educación Pública: exhorto a la población a conformar la Unidad Nacional. En *Memoria del VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa: UV, (CD).
- López Nájera, I. (2011b). La calidad educativa en el nivel básico: imaginario hegemónico y promesa de plenitud. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. (pp. 113-132) México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- López Nájera, I. (2012). Imaginario hegemónico y el lugar de lo universal. En *Memoria del VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. México: UPN. CD.
- López Nájera, I. (2014). El Movimiento de 1968 y las tácticas de los estudiantes politécnicos: condiciones de producción del discurso revolucionario de la Liga Comunista 23 de septiembre. En *Memorias del IX Encuentro de Análisis Político de Discurso. Problemas sociales y educativos: formación de sujetos, políticas e instituciones*. México: Facultad de Estudios Superiores-Acatlán, UNAM, CD.
- López Nájera, I. (2015a). *Disputa democrático-revolucionaria sobre el 68 y el movimiento como condición de emergencia de idearios educativos antagónicos: la reforma de Luis Echeverría y la educación*

- política en el periódico Madera de la Liga Comunista 23 de septiembre*. Tesis Doctorado DIE Cinvestav. México.
- López Nájera, I. (2015b). Imaginario hegemónico y el lugar de lo universal. En Cruz, O. (Coord.) *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 187-198). Madrid: Sequitur – PAPDI.
- López Nájera, I. (2015c). Jaime Torres Bodet: exhorto a la población a conformar la Unidad Nacional. En Treviño, E. y J. Carbajal. (2015) *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 211-225). México: PAPDI-Balam.
- López Nájera, I. (2016). El movimiento de 1968 y las tácticas de los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional: condiciones de producción del discurso revolucionario de la Liga Comunista 23 de Septiembre. *Pacarina* Julio-Sep., pp. 98-127.
- López Nájera, I. (2018a). Antagonismo y agonismo en torno a la representación. En Soriano, R. y J. Sánchez *Educación, políticas y formación profesional*. (pp. 95-89). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- López Nájera, I. (2018b) El papel de los estudiantes universitarios del 68 en la construcción discursiva de la izquierda mexicana. Entre la democracia y la revolución. En Padierna, M. P. y M. García Contreras. (Coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*. (pp. 303 – 318). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- López Nájera, I. (2019). El tejido educativo en el periódico Madera de la Liga Comunista 23 de Septiembre. En González Villanueva, L y D. Saur. *Política y Afecto. Investigaciones Educativas*. (pp. 129 – 143). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- López Pérez, A. (2001a). Los proyectos educativos para la diversidad cultural en México: superficies de inscripción. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 117-126). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 3).
- López Pérez, A. (2001b). *Ser ou nao ser Triqui: entre o narrativo e o político*. En *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferenca*. (pp.187-194). Brasil: Auténtica.
- López Pérez, A. (2002a). Conocer o no conocer los proyectos educativos. En Ruiz Muñoz, M. (Coord.) *Lo Educativo. Teorías, discursos, Sujetos*. (pp. 39-51). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 5).
- López Pérez, A. (2002b). Ser o no ser Triqui: entre lo narrativo y lo político. *Revista Semestral Signos. Literarios y Lingüísticos*. (pp. 119-129). México: UAM, Iztapalapa, Vol. Monográfico IV.2.
- López Pérez, A. (2002c). Ser o no ser Triqui: entre lo narrativo y lo político. En Buenfil, R. N. (Coord.) *Configuraciones discursivas en*

- el campo educativo*. (pp. 143-154). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 4).
- López Pérez, A. (2003). *Tensiones entre individuo y comunidad: La propuesta educativa triqui y los programas de educación cívica y ética en México*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- López Pérez, A. (2004a). Espacios de identificación entre los estudiantes del bachillerato tecnológico. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la transición Epocal*. (pp. 241-248). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 6).
- López Pérez, A. (2004b). Individuo y comunidad: imágenes identitarias y tejidos culturales en los proyectos educativos de México. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la transición Epocal*. (pp. 165-188). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 6).
- López Pérez, A. (2005). Adiós a Derrida. En A. M. Martínez de la Escalera, (Ed.) *Adiós a Derrida*. (pp. 67-72). México: Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.
- López Pérez, A. (2006). Las ideas como guías para la decisión y la acción: tres experiencias de asesoría en asuntos educativos. En Jiménez, M. A. (Coord.) *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*. (pp. 159-180). México: Plaza y Valdés-SADE.
- López Pérez, A. (2007). Mi uso de las ideas de Jacques Derrida. En Fuentes, S. (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp. 259-281). México: Juan Pablos- SADE (Serie CCCE No 7).
- López Ramírez, J. J. (1998). *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*. Tesis Maestría DIE-Cinvestav. México.
- López Ramírez, J. J. (2003). Programa para la Modernización Educativa. Una reflexión deconstructiva desde la perspectiva del análisis político de discurso. En Granja Castro (Coord.) *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*. (pp. 65-88). México: Plaza y Valdés SADE.
- Loyola, I. (2007) *La constante búsqueda de la identidad, el caso de las políticas educativas para la educación media superior en México, 1997-2000*. Tesis de Licenciatura FFyL-UNAM. México.
- Loyola, I. (2009). La identidad del nivel medio superior en México. Una lectura desde los modelos educativos a distancia. En *Memorias del IV Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación*,

- Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: FFyL-UNAM. (CD).
- Loyola, I. (2011a). Los adolescentes como posibles sujetos de bachillerato a distancia. Resignificación de la educación a distancia y prácticas de identificación. En *Memorias del VI Encuentro de Análisis Político de discurso: Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa: UV, septiembre, (CD).
- Loyola, I. (2011b). La identidad del nivel medio superior en México, Una lectura desde los modelos educativos a distancia. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. (pp. 137-151). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Loyola, I. (2011c). *La implementación del bachillerato a distancia en México: aportaciones y significado para la identidad de la educación media superior*. Tesis Maestría DIE- Cinvestav. México.
- Loyola, I. (2014). El debate sobre la identidad de la educación media superior a finales del siglo XIX. El Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-1891. En *Memorias del IX Encuentro de Análisis Político de Discurso: Problemas sociales y educativos: formación de sujetos, políticas e instituciones*. México: Facultad de Estudios Superiores-Acatlán, UNAM. CD.
- Loyola, I. (2015a). Educación abierta y educación a distancia, posibles articulaciones y delimitaciones. Reflexiones sobre las identidades de los modelos educativos desde el Análisis Político de Discurso. En Cruz, O. (Coord.) *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 45-169). Madrid: Sequitur – PAPDI.
- Loyola, I. (2015b). Adolescentes en el Bachillerato a distancia. Resignificación de la educación a distancia y prácticas de identificación. En Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 266-281). México: PAPDI-Balam.
- Loyola, I. (2016). Debates y resoluciones del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-1891 en torno a la identidad de la educación media superior. En Navarrete, Z e I, Loyola *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*. (pp. 97-111). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Loyola, I. (2017). El Bachillerato Pedagógico, interpelación e identificación en torno a la docencia. En Soriano, R. y J. Sánchez *Educación, políticas y formación profesional*. (pp. 93-108). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Loyola, I. (2019). Del bachillerato pedagógico a la intervención educativa: acercamientos a la formación docente en estudiantes de educación media superior. En González Villanueva, L y D. Saur

- (2019) *Política y Afecto. Investigaciones Educativas*. (pp. 59-76). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- MacDonald, B. J. (1988). Towards a Redemption of politics: Introduction to the Political Theory of Ernesto Laclau. *Strategies 1*, pp. 5-9.
- McDougall, W. (1893/1920). *The Group Mind*. Cambridge: University Press.
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa 42* (147), pp. 716-737.
- Macedo, E. (2014). *Sobre el sujeto educado: Políticas curriculares instauradoras de sentidos. Debates y Combates 4*, pp. 32-43.
- Macedo, E; Lopes, A. C. Paiva, E. Oliveira, I. B. Dias, R. E. y R. Frangella. (2006). *Relatório da pesquisa "O Estado da arte do currículo da educação básica (1996– 2002)"*. Brasília: INEP/PNUD.
- Macedo, E. Tura, M.L.R. y A. C. Lopes (2012). As representações sociais e os estudos de políticas de currículo para a formação docente. In Nigro de Souza Placco, Villas Boas, y Prado de Sousa (Eds.) *Representações sociais. Diálogos com a educacã*. (pp.109-136). Sao Paulo: Champagnat / FCC.
- Madill, A. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology 91*(1), pp. 1-20.
- Magrini, A. (2016). Gaitanismo y peronismo (re)significados. Hacia la construcción de un enfoque teórico desde los márgenes disciplinares. *Identidades. Dossier 2*, 6. Revista electrónica semestral Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Magrini, A. L. y M. V. Quiroga. (2011). 10 años de diciembre de 2001 De la protesta social, luchas, desafíos y reinventiones de lo político. *Estudios 26*, pp. 59-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.31050/1852.1568.n26.863>
- Malaga, G. (2013). Compleción del discurso intercultural. Una mirada desde la textualidad documental. *Pampedia (9)*, pp. 22-36.
- Malaga, G. (2014a). Battlefield: Dispute over the meanings of “interculturality” signifier. *9th International Conference on Interdisciplinary Social Sciences* (en línea) Canada: University of British Columbia, Vancouver, junio.
- Malaga, G. (2014b). El significante interculturalidad. Categorías analíticas frente a un breve estado de conocimiento. *IX Encuentro de Análisis Político de Discurso: Problemas sociales y educativos:*

- formación de sujetos, políticas e instituciones*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores-Acatlán, CD.
- Malaga, S. G. (2014c). Towards a state of knowledge of the interculturality signifier in Mexico. *Discourse, Power and Resistance 14. Research & practice – Exchange & Change*. Presentación en University of Greenwich.UK,
- Malaga, G. (2014d). Interculturalidad: Significantes, significaciones y porosidad. En *Memorias del 1er Congreso Latinoamericano de Estudiante de Posgrado en Ciencias Sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Malaga, G. (2018). *Discursividad del signifiante interculturalidad en las políticas de educación básica en México. De Ernesto Zedillo (1994-2000) a Vicente Fox (2000-2006)*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- Manonni, O. (1982). *Freud. El descubrimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marchart, O. (2007). *Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh: Edinburgh University Press. En español (2009) *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: FCE.
- Mariñez, R. (2008a). El APD en el horizonte del giro historiográfico a inicios del siglo XXI. En *Memorias del II Encuentro Internacional Giros teóricos. Diálogos y Debates*. México: FFyL-UNAM, febrero (CD).
- Mariñez, R. (2008b). Puntos de encuentro y desencuentro para un quehacer historiográfico: Benjamin, Gilly, Florescano, Foucault, Laclau-Mouffe. En: Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 90-108). México: Juan Pablos-PAPDI.
- Mariñez, R. (2009). Conflictos en los maestros del Territorio Norte de la Baja California: entre demandas y promesas, una tensión nunca resuelta, 1943-1953. En Ávalos, D. y R. Soriano (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 202-216). México: Juan Pablos-PAPDI.
- Mariñez, R. (2010). Los patronatos pro educación en el Territorio Norte de la Baja California, 1945-1952. *Revista Frontera Norte 2*, (44), julio– diciembre.
- Mariñez, R. (2011). *La resignificación del nacionalismo en la frontera norte. El liderazgo de los profesores en el Territorio Norte de la Baja California. 1940-1952*. Tesis doctorado DIE-Cinvestav. México.

- Mariñez, R. (2012a). El Análisis Político de Discurso como perspectiva que disloca la narrativa moderna de la historia en el Siglo XXI. En Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 245-258) México: FFyL-UNAM (Colección Jornadas).
- Mariñez, R. (2012b). EL APD y la historiografía. Un estudio de caso: la política educativa de la unidad nacional y el liderazgo de los maestros en el Territorio Norte de la Baja California, 1940-1952. En *Memorias del VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. México: UPN.
- Mariñez, R. (2015). El Análisis Político de Discurso y el campo de la historiografía. Un estudio de caso. La política educativa de la Unidad Nacional y el liderazgo de los maestros en el Territorio Norte de la Baja California, 1940- 1952. En Cruz, O. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 117-131) Madrid: Sequitur – PAPDI.
- Martínez, N. y J M, Reynares. (2014). Devenir pueblo: la eventualidad hegemónica del Estado en la obra de Laclau. *Utopía y praxis latinoamericana* 19 (66), pp. 109 – 120.
- Martinis, P. (2016) Usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En Martignoni, L. y M. Zelaya (Comps.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. (pp. 245-261). Buenos Aires: Biblos.
- Matheus, D. (2009). *Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática*. Tesis de Maestría UERJ. Rio de Janeiro.
- Matheus D. S. y A. C. Lopes (2011) Política de currículo na escola: sentidos de democracia. In Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Miami Theory Collective (Eds.) (1991). *Community at Loose Ends*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Morales, M. (2009). Lo político como límite de la constitución del campo de la investigación educativa en México. En Soriano, R. y D. Ávalos *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 119-129). México: Juan Pablos-PAPDI.
- Morales, M. (2011). *Estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas*, Tesis Doctorado FFyL-UNAM. México.
- Morales, M. (2011). *Huellas cronotópicas, marcas sobre las tramas de la investigación educativa en Chiapas*. Ponencia en XI Congreso

- Nacional de Investigación Educativa. COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/0147.pdf
- Morales, M. (2013). Tres hilos: estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas. En Cruz, O. y O. Juárez Némer. (2013). *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 167-185). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Morales, M. (2015). ¿Qué falta? El síntoma como cuestión del ser. Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 156-169). México: PAPDI-Balam.
- Morales M. y M. Southwell (2014). La investigación educativa en México y Argentina. Trazos para pensar una relación. *Perfiles educativos* 36 (144), pp. 12-30.
- Moore, W. (1984). *Nacionalismo revolucionario y la restauración de la hegemonía del criollo: asistencialismo, descapitalización e identidad*. PhD Dissertation. Essex University. UK.
- Mouffe, C. (1979). *Gramsci and Marxist Theory*. (1979) Londres – Boston: Routledge / Kegan Paul.
- Mouffe, C. (1980). Hegemonía e ideología en Gramsci. *En Teoría* 5, Madrid. (posteriormente se republicó en 1991, “Hegemonía e ideología en Gramsci”. En: Suárez, H. (ed.): Gramsci y la realidad colombiana, Colombia: Foro nacional por Colombia, pp. 167-227.
- Mouffe, C. (1988a). American Liberalism and its Communitarian Critics. *Praxis International* 8 (2), pp. 257-262.
- Mouffe, C. (1988b). Radical Democracy: Modern or Post-Modern. En Andrew Ross (ed) *Universal Abandon?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mouffe, C. (1988c). The Civics Lesson. *New Statesman & Society*, 28-31.
- Mouffe, C. (1990). *Rawls: Political Philosophy Without Politics*. En David Rasmussen (ed) *Universalism versus Communitarianism*. (pp 217-37). Massachusetts: MIT Press.
- Mouffe, C. (1991). Pluralism and Modern Democracy: Around Karl Schmitt. *New Formations* no. 14. s/p publicado posteriormente en Mouffe, C. (1993) *The Return of the Political*. (pp. 117-135). London: Verso.
- Mouffe, C. (1992a). (Ed.) *Dimensions of Radical Democracy*. London: Verso.
- Mouffe, C. (1992b). *Democratic Citizenship and the Political Community*. En *Dimensions of Radical Democracy*, London: Verso.

- Mouffe, C. (1992c). Feminism, Citizenship and Radical Democratic Politics. En Butler, J. and J. Scott: *Feminist Theorize the Political.*, (pp. 369-84). New York/ London: Routledge.
- Mouffe, C. (1993). *The Return of the Political*, London: Verso. Se publicó en castellano *El retorno de lo político*. (1999) Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, C. (Ed.). (1996). *Deconstruction and Pragmatism*. London and New York: Routledge. En español publicada en (1998) como *Deconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. Londres: Verso. Se traduce al castellano en 2003 como *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2013). *Hegemony, Radical Democracy, and the Political*. London: Routledge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2018). *Izquierda. Por un populismo de izquierda*. México: Siglo XXI.
- Mouffe, C. e I. Errejón (2015). *Construir pueblo. Hegemonía y radicalización de la democracia*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Navarrete, Z. (2006). Proceso de-construcción de la identidad. En: *Memorias del 1er. Congreso Nacional del Sistema de Posgrados en Ciencias Sociales*. México: UAM-Xochimilco. Doctorado en Ciencias Sociales. CD.
- Navarrete, Z. (2007a). Constitución de sujetos: la identidad profesional del pedagogo. En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE – Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. (CD).
- Navarrete, Z. (2007b). *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*. Tesis Maestría DIE– Cinvestav. México.
- Navarrete, Z. (2007c). Identidad profesional del pedagogo universitario. *Pampedia*, (3), 12-21, Julio 2006-junio.
- Navarrete, Z. (2008a). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa XIII* (36), pp. 143-147.
- Navarrete, Z. (2008b). Construcción de una categoría intermedia: “ethos profesional. En: Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.)

- Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso.* (pp. 41-56). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Navarrete, Z. (2008c). The process of identity construction by university pedagogues in Mexico. *Cadernos de Pesquisa* 38 (134), pp. 503-534.
- Navarrete, Z. (2009a). Dispositivo de-construcción de la identidad del sujeto. En *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE y UV(CD).
- Navarrete, Z. (2009b). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político de discurso. En Ávalos, D. y R. Soriano (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 139-151) México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Navarrete, Z. (2009c). Las profesiones en México. Hacia una ontología. En *Memorias del IV Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación, Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: FFyL-UNAM, octubre. (CD)
- Navarrete, Z. (2009d). Institucionalización de la pedagogía universitaria en México. En *Memorias: Pedagogía 2009. Encuentro por la unidad de los educadores (Simposio 19: Educación superior)* Palacio de las Convenciones de la Habana, Cuba: UNESCO, UNICEF, OEI, entre otras. (CD).
- Navarrete, Z. (2010). La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo. En Fuentes, S. y Cruz, O. (Coords.) *Identidades y políticas educativas*. (pp. 39-56). México: UPN.
- Navarrete, Z. (2011a). Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. (pp.259-274) México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Navarrete, Z. (2011b). Simposio Formación en ética, identidad y relatos. En *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Navarrete, Z. (2013). Formación e identidad. En Ducoing Watty, P. y Fortoul Ollivier, B. (Coords.) *Procesos de formación*. (pp. 309-364). México: Colección Estado del Conocimiento, Vol. I. 2002-2011 COMIE / ANUIES.
- Navarrete, Z. (2013a). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. En *Memoria de Educación, politicidad y subjetividad. 10 años del Programa de Análisis Político de Discurso*. México: PAPDI. (CD).

- Navarrete, Z. (2013b). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades”. *Revista de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)*, Año LXIII, Nueva época, (57), 5-16.
- Navarrete, Z. (2014a). Hacia una ontología histórico-discursiva del concepto formación profesional. *Memoria del IX Encuentro de Análisis Político de Discurso: Problemas sociales y educativos: formación de sujetos, políticas e instituciones*. México: UNAM /Facultad de Estudios Superiores-Acatlán, CD.
- Navarrete, Z. (2014b). Re-discusión del eclecticismo teórico en las ciencias sociales, humanas y de la educación. En P. Ducoing (Coord.) *Epistemologías y metodologías de la investigación en educación*. México: Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE, Section Mexicaine)- UNAM – Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Navarrete, Z. (2015a). *Proyecto de formación profesional del pedagogo en las universidades públicas de México: un estudio comparativo de casos*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav: México.
- Navarrete, Z. (2015b). “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX”. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 17 (25), pp. 17-34. http://revistas.uptc.edu.co/revistas-index.php-historia_educacion_latinoamerican-article-view-3805-3356
- Navarrete, Z. (2015c). “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XX (65), pp. 461– 479.
- Navarrete, Z. (2016a). Una ontología histórico-discursiva del concepto formación profesional. Navarrete, Z. e I. Loyola. (Coords.). *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*. (pp. 35-48). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Navarrete, Z. (2016b). Investigación sobre formación e identidad profesional en México. *Revista de Educación Superior del Sur Global* 1 (1), pp. 05– 26. <http://www.iusur.edu.uy-publicaciones-index.php-RESUR-article-view-6-7>
- Navarrete, Z. (2017a). Una revisión histórica del concepto identidad desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso. En Padierna, M. P. y M. García Contreras. (Coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*. (pp. 205-228). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Navarrete, Z. (2017b). Afecto y memoria. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo universitario en México *Revista Argentina de Educación Superior* 9 (14), pp. 37-52.

- Navarrete, Z. (2018). La carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana. Historia fundacional y curricular 1954-2000. *Perfiles Educativos* XL (160), pp.47-63.
- Navarrete Z. y S. G. Malaga. (2014). Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso. En Navarrete, Z. y M. A. Navarro-Leal (Eds.) *Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América*. Palibrio-Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Navarrete, Z. e I. Loyola. (Coords.) (2016). *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*. México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Navarrete, Z. y R. N. Buenfil (2018). Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XXIII, (78).
- Nietzsche, F. W. (1887-1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. W. (2009). *La voluntad de poderío*. Madrid: Edaf.
- Nietzsche, F. W. (1984). *La gaya ciencia*. Barcelona: José J. De Olañeta Editor.
- Norval, A. (1993). *Accounting for Apartheid: Its Emergence, Logic and Crisis*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Oliveira, G. G., Oliveira, A. L. y R Gomes de Mezquita. (2013). A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & Realidade* 38 (4), pp. 1327-1349.
- Orlando, R. (2010). *Prensa y Políticas Nacionales de Comunicación y Medios en Argentina y Ecuador, en el período 2009-2010. Una perspectiva comparada sobre las disputas por la definición del sentido de la democracia*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales – Comunicación. FLACSO: Sede Ecuador.
- Orozco, B. (2000a). Perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa. En Buenfil (Coord) (2001) *En los márgenes de la educación. México a fines de milenio*. (pp. 145-163). México: Plaza y Valdés – SADE. (Serie CCCE 1).
- Orozco, B. (2000b). Currículum y nuevas tecnologías. Retos, rasgos y contornos de las universidades públicas. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp. 157-169) México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 2).
- Orozco, B. (2001). Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco

- (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 163-175) México: Plaza y Valdés – SADE. (Serie CCCE 3).
- Orozco, B. (2002). Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo. En Ruiz Muñoz, M. (Coord.) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. (pp. 165-185). México: Plaza y Valdés-SADE, (Serie CCCE 5).
- Orozco, B. (2004). La conceptualización *tecnologías del yo*, historia de un encuentro con Foucault para pensar lo educativo. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la Transición Epocal* (pp. 27-55). México: Plaza y Valdés SADE (Serie CCCE 6).
- Orozco, B. (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, México, IISUE – Plaza y Valdés
- Orozco, B. (2012). Problematización en investigación socio-educativa. En Marco Antonio Jiménez García (coordinador). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 95– 119) México: SADE – Juan Pablos, Serie CCCE N° 9.
- Orozco, B. (2015). Notas para la reactivación del discurso teórico curricular en México. En Alicia de Alba y Alice Casimiro (coordinadoras). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. (pp. 25-41). México, IISUE-UNAM.
- Orozco, B. (2016). Panelist. “Latin American Curriculum, Struggling in the World – Worlds”. Conference *Education in the Americas: Knowledges and Perspectives*. Teachers Colleges, Columbia University, Department of Curriculum and Teaching, June 1. Location Horace Mann 148.
- Orozco, B. (2016). Conference *Education in the Americas: Knowledges and Perspectives*. Teachers Colleges, Columbia University, Department of Curriculum and Teaching, May 31 to June 1.
- Orozco, B. y C. Pontón. (2013). *Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Padierna, P. (2007). Pensar la educación desde los movimientos sociales. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coords.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp. 317-343) México: Juan Pablos –PAPDI.
- Padierna, P. (2008a). *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en los movimientos sociales*. Tesis Doctorado UNAM, FFyL: México.
- Padierna, P. (2008b). Construcción de demandas y nuevos foros para la práctica ciudadana. En *Memorias del II Encuentro Internacional Giros Teóricos. Diálogos y Debates*. México: FFyL-UNAM. (CD).

- Padierna, P. (2008c). *Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales* en: Saur, D. y E. Da Porta (Coords.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 107-113) Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Padierna, P. (2008d). Los usos de la narración en la investigación educativa En: Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 71-89) México: Juan Pablos – PAPDI.
- Padierna, P. (2009a). Construcción de foros para la práctica ciudadana: mujeres zapatistas. En Ávalos, D. y R. Soriano (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 65-73). México: Juan Pablos – PAPDI.
- Padierna, P. (2009b). Sujeto femenino urbano popular: ocupando espacios. En *Memorias del Congreso Espacios de la democracia. Democracia del espacio*. México: FFyL-UNAM. (CD).
- Padierna, P. (2009c). Y así fuimos educándonos solas, en el camino. La constitución del sujeto popular femenino. En *Memorias del IV Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación, Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México: FFyL-UNAM. (CD).
- Padierna, P. (2010a). Educación y movimientos sociales. *Pampedia* (6), pp. 13-27.
- Padierna, P. (2010b). Saberes apreciados: mujeres participantes en organizaciones sociales de la ciudad de México. En *Memoria del V Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación, Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM. (CD).
- Padierna, P. (2011a). Foros para lo educativo en el ámbito urbano-popular. En *Memorias del VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa: UV. CD.
- Padierna, P. (2011b). Y así fuimos educándonos solas, en el camino. La constitución del sujeto popular femenino urbano-popular. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. (pp. 161-172). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Padierna, P. (2012a). Construcción de demandas y nuevos foros para la práctica ciudadana. En Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 451-460) México: FFyL-UNAM, Colección Jornadas.

- Padierna, P. (2012b). *Educarse ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas*. México: PAPDI-Plaza y Valdés.
- Padierna, P. (2012c). Espacio público y foros educativos. En *Memoria del VII Encuentro de Análisis Político de Discurso. Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. México: UPN. CD.
- Padierna, P. (2012d). La construcción de la ciudad en disputa. En Aguilar, M., Avilés, O y C. Aguirre (Coord.). *Depredación: comunidades intervenidas, ciudades rurales y espacios en conflicto*. (pp. 31-49) México: FFyL-UNAM – Juan Pablos.
- Padierna, P. (2012e). La disputa por la ciudad. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*. (pp.1-10). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-UNAM. (CD).
- Padierna, M. P. (2013). Políticas de género en la ciudad: caminos para la visibilización. En Cruz, O. y O. Juárez Némer. (2013) *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 233-251) México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Padierna, M. P. (2015). Espacio público y foros educativos. En Cruz, O. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp.175-185). Madrid: Sequitur – PAPDI.
- Padierna, M. P. (2017). Discursos de lo político es espacios populares. Padierna, M. P. y M. García Contreras. (Coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*. (pp.149-159). México: Plaza y Valdés –PAPDI.
- Padierna, M. P. (2019). Inclusión y exclusión en los procesos educativos de organizaciones populares. En González Villanueva, L y D. Saur. *Política y Afecto. Investigaciones Educativas*. (pp.159-168). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Padierna, M. P. y M. García Contreras. (Coords.) (2017). *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*. México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Panizza, F. (1984). *Los límites del consenso: Problemas de la democracia en un país periférico*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Piazzentino, R. (2017). *El programa de transformación de la formación docente en la historia reciente de la educación argentina (1990-1995)*. Tesis Doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos: Argentina.
- Pinto, C. R. (1986). *El discurso revolucionario en el Partido Republicano del Rio Grande del Sur*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Pitkin, H. F (1967). *The Concept of Representation*. USA: University of California Press.

- Pitkin, H. F (1973). *Wittgenstein and Justice* UCLA, versión castellana en 1984 por el Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- Plotke, D. (1981). Recasting Marxism: Hegemony and new political movements. Interview with Lac1au E. and Mouffe C. *Socialist Review* 12 (6), pp. 91-112.
- Ponce, A. (1934 / 1975). *Educación y Lucha de clases*. México: Fontamara.
- Popkewitz, T. (2007). *Teacher Education and Teaching as Struggling for the Soul: A Critical Ethnography*. London: Routledge.
- Popper, K. (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Puiggrós, A. (1978). *Progreso, desarrollo y crisis: proyectos educativos del Imperialismo para América Latina*. Tesis de maestría DIE Cinvestav. México.
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen. En la 8ª edición mexicana y la primera edición argentina (Paidós) se incorpora un Postscriptum.
- Puiggrós, A. (1984). Prólogo. *La Educación Popular en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (1986 /1989/1991). *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. et al. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). *Tomo I de Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). *Crisis y educación popular ATE*. Buenos Aires: Aique.
- Puiggrós, A. (Org.) (1993). *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós/ Sao Paulo: Livros do Tatu.
- Puiggrós, A. (1993). Estudios comparados e educação na América Latina. En Puiggrós, A.: Gertussi, G. Ciavatta Franco, M. A. (org.) *Estudios comparados e educação na America Latina. Brasil: Livros do Tatu*. (pp. 91-136). Buenos Aires: Cortez.
- Puiggrós, A. (1994). *La educación de nuestros hijos y el futuro*. Argentina: IMFC.

- Puiggrós, A. (1995). *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, A. (1995). *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1997). *Educar, entre el acuerdo y la libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Puiggrós, A. (1998). *Educación neoliberal y alternativas*. En Alcántara, A., Pozas, R. y C. A. Torres (Coords.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. (pp. 46 – 58). México: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1999). *Neoliberalism and Education in the Americas*. London: Routledge.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*. Bogotá: Organización Internacional Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, A. (2007). *Carta a los Educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires: Galerna
- Puiggrós, A. (2013). Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo. En Puiggrós, A. y L. M. Rodríguez. (Coords) *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. (pp. 9-18). Buenos Aires: APPEAL.
- Puiggrós, A. y M Gómez Sollano. (1992). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México: UNAM, FFyL, Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).
- Puiggrós, A. y M. Gómez Sollano (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/FFyL-UBA-Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. y R. Puiggrós, Adriana Gagliano. (direcc.). (2004). *Saberes socialmente productivos y educación*. (Proyecto de investigación). Argentina: Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. y L. M. Rodríguez. (Coords) (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Putnam, Hilary. (1976). "Two dogmas' revisited." In Gilbert Ryle, *Contemporary Aspects of Philosophy*. (pp. 202–213). Stocksfield: Oriel Press.

- Quine, W.V.O. (1951). Two Dogmas of Empiricism. En *The Philosophical Review*, 60 (1), pp. 20–43.
- Quiroga, M. (2016). Populismo y plurinacionalidad. Notas de un encuentro en Bolivia y Ecuador. *Identidades*, Dossier 2, Año 6.
- Ramírez, M. (2015). *La identidad de los docentes de educación preescolar en torno a las reformas sobre inclusión educativa*. Tesis de Doctorado UPN Ajusco. México.
- Ramírez Rubio, B. (2008). Análisis de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. En Cruz, O. y L. Echavarría (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 53-173). México: Juan Pablos – PAPDI.
- Ramírez Rubio, B. (2009) *La noción de cultura en la construcción de una identidad nacional y una identidad étnica: sujeto y posiciones de sujeto*. En Soriano, R. y D. Ávalos. (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 81-95). México: Juan Pablos – PAPDI.
- Ramírez Rubio, B. (2011). *Procesos identitarios en torno a la formación de estudiantes indígenas en la UNAM en el tránsito del bachillerato a la licenciatura: sujetos y prácticas institucionales*. Tesis de Doctorado UNAM, FFyL. México.
- Ramírez Rubio, B. (2013). Políticas para la población indígena en el contexto urbano: lo colonial y lo moderno. En Cruz, O. y O. Juárez Némer. *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 253-275) México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Ramírez Rubio, B. (2015). Políticas Lingüísticas, sujeto institucional y currículum. En Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 110-125). México: PAPDI-Balam.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. Tesis doctorado DIE-Cinvestav. México.
- Remedi, E. (2004). La institución: Un entrecruzamiento de textos. En Remedi, E. (Coord) *Instituciones educativas: Sujeto, identidad e historia*. México: Plaza y Valdés.
- Rey, M. T. (2007). Estado y Marxismo: Un Siglo y Medio de Debates. Buenos Aires: Editorial Prometeo. Consultado en https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_nocion_gramsciana_de_hegemonia.pdfhttps://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_nocion_gramsciana_de_hegemonia.pdf.

- Reynares, J. (2012a). *La política en boca de expertos: tecnocracia y consolidación neoliberal. Política y desborde. Más allá de una democracia liberal*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Reynares, J. (2012b). *La identidad política de la renovación: el peronismo cordobés en la transición democrática*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Reynares, J. (2013). Teoría política del discurso e identidades políticas: algunas consideraciones epistemológicas. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, 8.
- Reynares, J. (2015). La dimensión ideológica en el estudio de los partidos políticos. Una propuesta de lectura desde el posestructuralismo. *Trazos universitarios*.
- Reynares, J. (2017). *El neoliberalismo cordobés: la trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003*. Tesis de doctorado en Ciencia Política Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba: Argentina.
- Richard, N. (2012). Humanidades y ciencias sociales: travesías disciplinarias y conflictos en los bordes. En Buenfil, R. N., Fuentes, S. y E. Treviño, *Giros teóricos, diálogos y debates en las ciencias sociales y las humanidades*. (pp. 23 – 41) México: UNAM FFyL.
- Rodríguez Fernández, J. R. (2018). *Análisis político de discurso en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, L. M. (2011). Educación popular en América Latina. La situación en la Argentina en la historia reciente (1980-2008). En Anuario 2011. (pp. 330-336). del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA. Consultado en http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/22.Rodriguez.pdf
- Rodríguez, L. M. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En Puiggrós, A. y L. M. Rodríguez. (Coords). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. (pp. 25-40.). Buenos Aires: APPEAL.
- Rodríguez, L. M. (coord.) (2013). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Romano, A. (2010). ¿Existe un sujeto postestructuralista? En *III Encuentro Internacional Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp. 1-13) Buenos Aires: UBA.

- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1991). *Habermas. Derrida and the Functions of Philosophy*, Distinguished Annual Lecture, Universidad de Essex. UK.
- Rorty, R. (1996). *Consecuencias del Pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Ross, A. (1986). *The Failure of Modernism: Symptoms of American Poetry*. Nueva York: Columbia University Press.
- Ruiz García, L. (2009). *El proyecto escolar y su papel en la transformación de la gestión en la escuela secundaria general. Una perspectiva de análisis desde sus actores*. Tesis de Maestría UPN Ajusco. México.
- Ruiz Muñoz, M. (1996). El análisis político del discurso: una estrategia para el conocimiento del campo de la educación de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 4 (2), pp. 25-40.
- Ruiz Muñoz, M. (2000). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- Ruiz Muñoz, M. (2000). La genealogía de la participación en la educación de adultos. En Buenfil, R. N. (Coord.) *En los márgenes de la Educación. México a finales del milenio*. (pp. 129-143). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 1).
- Ruiz Muñoz, M. (2000). Política y alternancia en el campo de la educación de adultos en México en la década de los noventa. En De Alba, A. (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. (pp. 99-112) México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 2).
- Ruiz Muñoz, M. (2001). Archipiélago educativo: espacios de formación del sujeto adulto. En Gómez, M. y B. Orozco (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 75-88) México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 3).
- Ruiz Muñoz, M. (2002). *Discurso, memoria y conocimiento histórico en la narrativa de sectores populares*. En Buenfil, R. N. (Coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. (pp. 155-184) México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 4).
- Ruiz Muñoz, M. (2002). Narrativa popular: Memoria y política. *Revista Semestral Signos. Literarios y Lingüísticos*, Vol. Monográfico IV.2, pp.141-168.
- Ruiz Muñoz, M. (2002). Proyectos populares y alternancia educativa. En Ruiz Muñoz, M. (Coord.) *Lo Educativo. Teorías, discursos*,

- sujetos*. (pp. 53-61) México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 5).
- Ruiz Muñoz, M. (2003). Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia. En Granja, J. (Coord.) *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites*. (pp. 167-186). México: Plaza y Valdés SADE.
- Ruiz Muñoz, M. (2004). Narrativa popular: aprendizajes y prácticas sociales. En Gómez Sollano, M. y B. Orozco (Coords.) *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la transición Epocal*. (pp. 139-154). México: Plaza y Valdés-SADE. (Serie CCCE No 6).
- Ruiz Muñoz, M. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios de caso*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Ruiz Muñoz, M. (2005). El aprendizaje y las prácticas sociales en zonas urbanas marginales de la ciudad de México. Casos de estudio. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (2), pp. 71-12.
- Ruiz Muñoz, M. (2006). Investigación y conocimiento local: educación de adultos y organizaciones civiles. En Jiménez, M. A. (Coord.) *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*. (pp. 139-158). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Ruiz Muñoz, M. (2006). Lo popular como superficie discursiva. En Fuentes, S. (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp. 39-66). México: Juan Pablos- SADE (Serie CCCE No 7).
- Ruiz Muñoz, M. et al. (coords) (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina*. México: CREFAL.
- Ruiz Muñoz, M. (2009). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: UIA-CREFAL.
- Ruiz Muñoz, M. (2011). *Derecho a la educación de jóvenes y adultos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz Muñoz, M. (2012a). El retorno al derecho a la educación. Cosmopolitismo y agenciamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17 (53), pp. 351-359.
- Ruiz Muñoz, M. (2012b). Derecho a la educación. Política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17 (52), pp. 39-64.
- Ruiz Muñoz, M. (2012c). Derecho a la educación y narrativa popular en defensa de la escuela pública en México: el caso de la Unión

- Popular. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y Fronteras*, México: UNAM. CD.
- Ruiz Muñoz, M. (2014). *Educación de jóvenes y adultos. Aprendizajes y prácticas sociales en contextos no escolarizados: el caso de la comunidad de limpiaparabrisas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz Muñoz, M. (2015). Ponencia El análisis político y el cosmopolitismo como lógicas de intelección para la formación en análisis de políticas educativas. Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa. II Seminario Internacional de Questoes em Pesquisa em Educacao. UNIFESP– Guarulós– Sao Paulo. Brasil.
- Saavedra, L. (2006). *Las mujeres migrantes mazahuas que viven en la Ciudad de México: La reconfiguración de su identidad*. Tesis de Licenciatura. UNAM, FES Aragón. México.
- Sánchez Carrasco, M. J. (2011). *Educación y dimensión ambiental en la Universidad Autónoma Chapingo*. Tesis de Doctorado Universidad Autónoma Chapingo. México.
- Sánchez Carrasco, M. J. (2015). Discursos sobre los problemas ambientales complejos que afectan a la comunidad de Tequexquihahuac en Texcoco. En Barrón González M. P. Moreno Limón, Sergio, (Ed.) *Cambio climático y desarrollo sostenible. Aporte Científico*. (pp. 170-179). Tomo I. España: Editorial Académica Española. (Libro electrónico).
- Sánchez Carrasco, M. J. (2016). Planeación nacional ambiental en el contexto de Enrique Peña Nieto. En: Navarrete, Z e I. Loyola (Coords.) *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales*. (pp. 146-163). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Sánchez Carrasco, M. J. (2018). Gestión y problemática del agua en la comunidad de La Purificación, Texcoco. Una revisión desde el Análisis Político de Discurso. En Soriano, P. y M. J. Sánchez Carrasco. *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada política discursiva*. (pp. 69-83). México: Plaza y Valdés– PAPDI.
- Sánchez Carrasco, M. J. (2019) Lo ético y lo afectivo en saberes apreciados y socialmente productivos de la comunidad de Tequexquihahuac, Texcoco. En González Villanueva, L y D. Saur. *Política y Afecto. Investigaciones Educativas*. (pp. 43-57). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Saur, D. (2004). Traducción del texto de E. Laclau: “Discourse”. *Revista Estudios, Filosofía, Historia, Letras*, (68), pp. 7-18.
- Saur, D. (2005). Adiós a Derrida. En A. M. Martínez de la Escalera (Ed.) *Adiós a Derrida*. (pp. 101-105). México: Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.

- Saur, D. (2006a). *Representaciones mediáticas de la universidad pública en el contexto de un país en crisis*. México: tesis Doctorado DIE-Cinvestav.
- Saur, D. (2006b). Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre los discursos sociales. En Jiménez, M. A. (Coord.) *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*. (pp. 83-202). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Saur, D. (2007a). “Pliegues” discursivos: sentidos duales en la construcción de la universidad pública en la prensa gráfica argentina. En Fuentes, S. (Coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. (pp.131-150). México: Juan Pablos– SADE (Serie CCCE # 7).
- Saur, D. (2007b). Apuntes sobre la responsabilidad de la escuela ante el impacto mediático. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coords.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp. 293-301). México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Saur, D. (2007c). Presencia neoliberal en la discursividad mediática sobre educación superior. En Padierna, P. y R. Mariñez (Coords.) *Educación y comunicación: tejidos desde el análisis político del discurso*. (pp.155-187). México, D.F., Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Saur, D. (2008a). ¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso. En *Memorias del II Encuentro Internacional Giros teóricos. Diálogos y Debates*. México: FFyL-UNAM, (CD).
- Saur, D. (2008b). Categorías intermedias y producción de conocimiento. En Saur, D. y E. Da Porta (Coords.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp.63-72). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Saur, D. (2008c). Desajustes narrativos en la construcción de la universidad pública en la prensa gráfica argentina. En Cruz, O. y L. Echavarría (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 221-238). México: Juan Pablos – PAPDI.
- Saur, D. (2009). Ethos de la universidad argentina en el espacio público: excesos de demandas sobre una institución fluctuante. En Ávalos, D. y R. Soriano (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp.152-158). México: Juan Pablos – PAPDI.
- Saur, D. (2010). “Discurso mediático, entre la dispersión y la regularidad: limitaciones y posibilidades del Análisis de Discurso” En: III Encuentro Internacional *Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas*

- del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp. 1-13). Buenos Aires: UBA.
- Saur, D. (2012a). Creación e integración de categorías en los procesos de investigación (O de las posibilidades de diálogo entre arte y ciencia) En Memoria del IV Encuentro Internacional *Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y Fronteras*. (pp. 1-15). México: UNAM.
- Saur, D. (2012b). ¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso. En Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 217-230). México: FFyL-UNAM, Colección Jornadas.
- Saur, D. (2012c). Creación e integración de categorías en los procesos de investigación (o de las posibilidades de diálogo entre arte y ciencia). En *IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-UNAM, (CD).
- Saur, D. (2018a). Ernesto Laclau, una lectura biográfico teórica. En Buenfil, R. N. y Z Navarrete. *Ernesto Laclau. Apropiaciones y debates*. (pp. 25-32). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Saur, D. (2018b). Desnaturalización y gramáticas. Aportes para una discusión sobre el Análisis Político de Discurso. En Soriano, R. y J. Sánchez. *Educación, políticas y formación profesional*. (pp. 49-59). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Saur, D. y M. Sosa (2011). Jóvenes en tránsito. Narrativas estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En *Memorias del VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana. (CD).
- Saur, D. y M. Sosa (2015). Jóvenes en tránsito: el ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba. En Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 248-265). México: PAPDI-Balam.
- Scirea, L B. (2015). Entre discursos: aproximações e distanciamentos entre a categoria discurso da Escola de Essex e da Análise do Discurso Francesa. I Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social, UFPel, 20págs. Disponível em:<http://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/ARTIGO-GT4_Bonetti-Scirea-Lu%C3%ADSa.pdf>.
- Sayid, B.A: (1995) *A Fundamental Fear: Eurocentrism and the Emergence of Islamism*. PhD Dissertation Essex University. UK.

- Smith, A. M. (1992). *Otherness and Identity: British New Right Discourse on Race, Nation and Sexuality* PhD Dissertation Essex University. UK.
- Smith, T. (1994). *The Goats of Apocalypse: Green Consumerism as Hegemonic Social Myth*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Solís, C. (2018). *La Facultad de Economía (UNAM): El cambio curricular visto desde las Políticas de formación profesional de los economistas, 1994-2007*. Tesis de Maestría UPN Ajusco. México.
- Sollers, P. (1978). *Historia de la filosofía occidental*. Valencia: Pre-Textos.
- Soriano, R. y D. Ávalos. (Coords.) (2009). *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: Juan Pablos Editores-PAPDI.
- Soriano, R. (2009). La tesis de doctorado y la construcción de significaciones. En Soriano, R. y D. Ávalos. (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 291-306). México: Juan Pablos – PAPDI.
- Soriano, R. (2013). El posgrado en educación. El caso de la Maestría en Educación Superior de CIIDET. En Cruz, O. y O. Juárez Némer. *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 187-207). México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Soriano, R. (2015). Algunas herramientas conceptuales para comprender la constitución de sujetos educativos. En Cruz, O. *Investigación Educativa y Teoría. Tensiones y Rejuegos*. (pp. 57-75). Madrid: Sequitur – PAPDI.
- Soriano, R. (2015). Posgrados en educación y construcción de subjetividades. En Treviño, E. y J. Carbajal. *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 81-93). México: PAPDI-Balam.
- Soriano, R. (2017). Formación para la investigación y la cultura escrita. Padierna, M. P. y M. García Contreras. (Coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*. (pp. 247-261). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Soriano, P. y M. J. Sánchez Carrasco (2018). *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada político discursiva*. México: Plaza y Valdés– PAPDI.
- Soriano, R. (2018). La formación de ingenieros en México. En Soriano, P. y M. J. Sánchez Carrasco (2018) *Educación, políticas y formación profesional. Una mirada político discursiva*. (pp. 109-123) México: Plaza y Valdés– PAPDI.
- Soriano, R. (2019). La escritura académica de la tesis en el posgrado: una mirada desde el Análisis Político de Discurso y lo

- sociocultural. En González Villanueva, L y D. Saur. *Política y Afecto. Investigaciones Educativas*. (pp.105-119). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Southwell, M. (2001). *Educational discourse in post-dictatorial Argentina (1989 –1999)*. PhD Dissertation Universidad de Essex. UK.
- Southwell, M. (2007). Con la democracia se come, se cura y se educa. Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En Camou, A., Tortti, C. y A. Viguera, (Coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros*. (pp. 307-334). Buenos Aires: Prometeo.
- Southwell, M. (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En *Primer Encuentro Giros teóricos en las ciencias sociales*. (pp.211-219). Argentina: Comunicarte.
- Southwell, M. (2008). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado, en: Cruz, Ofelia y Laura Echavarría (coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. (pp. 261-295). México: Juan Pablos – PAPDI.
- Southwell, M. (2010). Historia y reocupación. Pedagogías de encrucijadas (Argentina, 1920). En *Memorias del III Encuentro Internacional Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. (pp. 1-10). Buenos Aires: UBA.
- Southwell, M. (2012a). La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas En Buenfil, R. N., Fuentes, S y E. Treviño (Coords) (2012) *Giros Teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 173 – 190) Mexico: FFyL UNAM.
- Southwell, M. (2012b). Ponencia: Investigación educativa y análisis político del discurso. *The Fourth World Curriculum Studies Conference*. Rio de Janeiro.
- Southwell, M. (2012c). Estética-política: un abordaje sobre esos conceptos y sus fronteras Work in progress. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y fronteras*. (pp. 1– 7). México: UNAM.
- Southwell, M. (2012d). Formas de vivir lo político en la escuela. En Southwell, Myriam (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. (pp. 49-70). Buenos Aires, FLACSO-Argentina: Homo Sapiens.
- Southwell, M. (2013). Análisis Político de Discurso: Posiciones y significaciones para la política educativa, en: Tello, César (coord.)

- Epistemologías de la política educativa: Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques.* (pp. 349-381). Brasil: Mercado de Letras.
- Southwell, M. (2014) Análisis Político del Discurso: Una Perspectiva de Investigación en Educación. En Southwell, M. Investigación educativa hoy. *Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional.* (pp. 138 – 163). Montevideo: Trecho.
- Southwell, M. (2017a). El concepto de posición docente y la cuestión de la politicidad de la educación. En Padierna, M. P. y M. García Contreras. (Coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso.* (pp. 109-131). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Southwell, M. (2017b). Análisis político del discurso educativo o ¿cómo hacemos cosas con palabras en educación? En La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. *Abordajes desde la comunicación, la educación y la política.* (pp. 65 – 85). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Southwell, M. (2018). Irreverencia y conceptualización: populismo y democratización desde América Latina. En Buenfil, R. N. y Z. Navarrete (coords.). *Ernesto Laclau: Apropiedades, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica.* (pp. 33-39). México: Plaza y Valdés – PAPDI.
- Southwell, M. y A. Vassiliades. (2015). Ejes para una historia de los docentes en América Latina. *Rev. Teoria e Prática da Educação* 18 (1), pp. 09-21.
- Southwell, M y J. Méndez. (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Argentina 1987.1989. *Revista Diálogo Educativo.* Curitiba 18 (59), pp. 1440-1464, out.-dez.
- Spivak, G. (1990). *The post colonial critic.* New York London: Routledge.
- Stäheli, U. (1998). *Signifying failures: a discourse theoretical reading of Niklas Luhmann's systems theory.* PhD Dissertation Essex University. UK.
- Staten, H. (1995). *Wittgenstein and Derrida.* London: Basil Blackwell.
- Stavenhagen, R., Laclau, E. y R. M. Marini. (1973). *Tres ensayos sobre América Latina* Madrid: Anagrama.
- Taine, H. (1878/1986). *Los orígenes de la Francia contemporánea.* Barcelona: Orbis.
- Tarde, G. (1893/1986). *La opinión y la multitud.* Madrid: Taurus.
- Tello, C. y J. Mainardes. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a

- las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 20, pp. 1-31.
- Torring, J. (1995/ 1998). *Politics, Regulation and the Modern Welfare State*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Torres, W. N. y R. E. Días (2011). Comunidades epistémicas nas políticas de currículo em EJA. In Lopes, A. C., Dias, R. E. y R. Abreu Gomes de. (Org.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Townshend, J. (2003). Discourse theory and political analysis: a new paradigm from the Essex School? *British Journal of Politics and International Relations*, 5 (1): 129–142.
- Treviño, E. (2007). Sociedades de información y conocimiento: circulación y vaciamiento de significados en educación. En *Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa*. Monterrey, Nuevo León, México: Red de Investigación e Innovación del Noroeste de México. CIESAS-Monterrey, Cinvestav-Monterrey, Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, Tecnológico de Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Monterrey, Universidad Regiomontana y UPN-Monterrey.
- Treviño, E. (2008a). Las sociedades de información y las sociedades de conocimiento como referentes en la proyección de reformas de la educación superior contemporánea. En Cruz, O. y Echavarría L. (Coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. (pp. 204-220). México: Juan Pablos – PAPDI.
- Treviño, E. (2008b). Sociedades de información, sociedades de conocimiento: diseminación y vaciamiento de significados. En *Memorias del II Encuentro Internacional Giros teóricos. Diálogos y Debates*. México: FFyL-UNAM, (CD).
- Treviño, E. (2009a). Hacia una problematización filosófico-política del conocimiento en las sociedades contemporáneas: insumos post-fundacionales para una reflexión desde el campo de la educación. En *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: UV, COMIE.
- Treviño, E. (2009b). Políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación superior contemporánea: exploraciones desde las lógicas de la equivalencia y la diferencia. En Ávalos, D. y R. Soriano (Coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (pp. 181-195) México: Juan Pablos –PAPDI.
- Treviño, E. (2009c). Sociedades de información y conocimiento: circulación y vaciamiento de significados en educación. En *Memorias de la Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación*

- Educativa REDIEN '07*. (pp-101-114). México: Red de Investigación e Innovación del Noreste de Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.
- Treviño, E. (2010a). Educación superior, conocimiento e interés público entre las máquinas de conocimiento y los efectos de reterritorialización. En *Memorias del V Encuentro de Análisis Político de Discurso e Investigación, Políticas Educativas y Formación de Sujetos*. México: FFyL-UNAM, (CD).
- Treviño, E. (2010b). *La educación superior frente al advenimiento de la sociedad del conocimiento. Configuración discursiva y efectos políticos de la propuesta de cambio de tres organizaciones internacionales y dos actores nacionales en la transición del siglo XX al siglo XXI*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. México.
- Treviño, E. (2010c). Los procesos de transformación en la Universidad Veracruzana desde los sujetos. En Fuentes, S. y Cruz, O. (Coords.) *Identidades y políticas educativas*. (pp. 161-180). México: UPN.
- Treviño, E. (2010d). The Notion of Knowledge Society According to three International Organizations. Consequences for the Conception of Higher Education. In *European Conference on Educational Research*. Helsinki. Finlandia: University of Helsinki; European Educational Research Association.
- Treviño, E. (2011a). Simposio panorama de la formación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los enfoques por competencias. Las nuevas tecnologías y metodologías de formación. En *Memoria online del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE
- Treviño, E. (2011b). Contra el efecto del olvido a la pregunta por el conocimiento: hacia las onto-epistemologías territoriales. En *Memoria online del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Treviño, E. (2011c). Reform Policy in Mexico: Re-territorializing Identities and Time in Education. In *Tenth Annual Meeting of American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. New Orleans, Louisiana.
- Treviño, E. (2011d). Los otros sujetos de las políticas educativas: onto-política e investigación. En *Memoria del VI Encuentro de Análisis Político de Discurso. Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. Xalapa, México: UV. (CD).
- Treviño, E. (2012a). Cómo producir sujetos: ontopolítica, lenguaje y conocimiento. En *Memoria del IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguajes, Transgresión y Fronteras*. (pp. 1-10). México: UNAM.

- Treviño, E. (2012b). Sociedad de la información y sociedad del conocimiento: diseminación y vaciamiento de significados. En Buenfil, R. N., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.). *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*, (pp. 373-386). México: FFyL-UNAM, Colección Jornadas.
- Treviño, E. (2013a). Conocimiento e interés público. Emergencia de las máquinas de conocimiento y los efectos de re-territorialización masiva. En Cruz, O. y O. Juárez (Coords.). *Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. (pp. 125-145). México: Plaza y Valdés PAPDI.
- Treviño, E. (2013b). La noción de lo político y el estudio de las políticas educativas, *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México: COMIE, Universidad de Guanajuato, 12 p.
- Treviño, E. (2014a). El programa escuela segura en escuelas de Veracruz: condiciones de recepción, matrices de representación y sus implicaciones para la participación social. En J. A. Zavaleta, E. Treviño y M. Jiménez (coords.). *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*, (pp. 83-103). México, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Treviño, E. (2014b). *La Educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES.
- Treviño, E. (2015). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación. En Treviño, E. y J. Carbajal. (2015) *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. (pp. 53-65). México: PAPDI-Balam.
- Treviño, E. (2016). Retos de política, políticas y gestión en la implementación del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana. En Elizabeth Ocampo Gómez, Erick Hernández Ferrer y Nereida Rodríguez Orozco, *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México*. (pp. 121-137). México, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Treviño, E. (2017a). La irremediable mutabilidad del discurso constitucional. El caso de la construcción política del pueblo, en Treviño, E., Galindo, J. y M. Ducey (coords.). *Cien años de la constitución de 1917: análisis interdisciplinarios*. (pp. 85-114). México, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Treviño, E. (2017b). Lo político y la noción de desarrollo social. En Padierna, M. P. y M. García Contreras. (Coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político de Discurso*. (pp.133-147). México: Plaza y Valdés – PAPDI.

- Treviño, E. y J. Carbajal. (2015). *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa*. México: PAPDI-Balam.
- Treviño, E, y M. Tolentino. (2017). El lugar de lo político en el discurso de las políticas públicas, *Andamios. Revista de Investigación Social* 14 (35) septiembre-diciembre, 99-121.
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México: Ariel.
- Valentine, J. (1994). *Matter and Maker: Leviathan and the Political Economy of Writing*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Vázquez, V. (2003). *Hacia un modelo no unívoco de alumno: una aportación desde la comunidad de Tepetitán*. Tesis en Pedagogía FFyL-UNAM y Universidad de Valencia.
- Visacovsky, N., R. Gagliano y A. Puiggrós, APPEAL (Organization). (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones Filosóficas*. México DF: Alianza IIF-UNAM.
- Zac, L. (1995). *Narrativa del orden: El discurso del régimen militar argentino 1976-1983*. PhD Dissertation Essex University. UK.
- Zeginis, D. (1993). *Nationalism and the Reality of the Nation-State*. PhD Dissertation. Essex University. UK.
- Žižek, S. (1985). La Société n 'existe pas: L' indétermination du social. *L 'Ane. Magazine du Champ Freudien*, 17, pp. 33-38.
- Žižek, S. (1989). *The Sublime Object of Ideology*, Verso, London, 1989 y su versión en castellano Žižek, S. (1992): *El Sublime Objeto de la Ideología*. México: Siglo XXI.
- Žižek, S. (1994). Más allá del Análisis de Discurso. En Laclau (1994) *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. (pp. 257-267). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Žižek, S. (2002). *For They Know Not What They Do*. London: Verso.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Madrid: Sextopiso.

Rosa Nidia Buenfil ofrece en este libro un mapa rico y complejo que nos acerca a la historia intelectual de las últimas décadas, vista desde la perspectiva de los desarrollos del post-estructuralismo y el posmarxismo en el campo teórico de la educación. Al hacerlo, da carta de ciudadanía al pensamiento teórico en la educación dentro del campo más amplio de la producción de ideas, y ayuda a visibilizar el trabajo minucioso y gris, pero valioso y brillante, de varias generaciones de intelectuales que se han hecho eco de un pensamiento rico en aperturas y acercamientos a la realidad latinoamericana como el de Ernesto Laclau, y que permiten que nuevas generaciones se sigan encontrando con él, en ese cruce de voces y textos que conforma su legado.

Del prólogo de Inés Dussel

