

INVESTIGACIÓN SOCIAL

Herramientas teóricas
y Análisis Político de Discurso



Ofelia Cruz Pineda Laura Echavarría Canto
(coordinadoras)



300.72
I69

Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso / Ofelia Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto, coordinadoras. — México : Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación : Casa Juan Pablos, 2008.
304 p. ; 21.5 x 14 cm (Colección Investigación Social y Análisis Político de Discurso)
ISBN: 978-607-7554-13-4

1. Ciencias sociales - Investigación — México. 2. Investigación educativa — México. 3. Análisis de discurso. I. Cruz, Ofelia, coord. II. Echavarría, Laura, coord. III. Serie.

H62.5 M5
I69

Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso
Ofelia Piedad Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto
(coordinadoras)

Primera edición, 2008

D. R. © Ofelia Piedad Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto, 2008

D.R. © Programa de Análisis Político de Discurso, 2008
Tenorios 235, Col. Granjas Coapa
14330, México, D.F.
<<http://papdi.blogspot.com/>>

D.R. © Casa Juan Pablos, Centro Cultural, S.A. de C.V., 2008
Malintzin 199,
Col. Del Carmen, Coyoacán,
04100, México, D. F.
<casajuanpablos@prodigy.net.mx>

Ilustración de la portada: Carolina Castañeda, Duelo, Serie Dolor, tristeza y llanto, 2004,
Acrílico sobre tela, 61 x 31 cm. Colección de Pedro Miramontes

Diseño de la portada: Daniel Domínguez Michael

ISBN 978-607-7554-13-4

Impreso en México

La categoría intermedia

ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS*

En este texto me propongo elaborar y discutir una figura analítica de la investigación que si bien aún no ha adquirido un estatuto epistémico propio, sí se ha planteado en diversas investigaciones como herramienta heurística. La “categoría intermedia” encarna huellas de una inquietud por la relación entre teoría general y referente de estudio particular. El trabajo se fundamenta en la sistematización de experiencias de investigación educativa y en posicionamientos ontológicos y epistémicos derivados del Análisis Político de Discurso.

Para ello rastrearé la procedencia de esta expresión en espacios de formación de investigadores, elaboraré las características y finalidades que se persiguen con tal herramienta y su estatuto epistémico, y presentaré algunos ejemplos de investigaciones educativas recientes.

PROCEDENCIA

La primera ocasión que escuché la expresión “categoría intermedia” fue en la primera mitad de los años ochenta, cuando iniciaba mi formación como investigadora. En aquellos años nuestros formadores la enunciaban como forma de salvar el escollo de lo que denominaban “saltos mortales” entre la teoría y el referente empírico, y de bajar de la “estratosfera de la teoría” para aterrizar en la realidad. En un sentido distinto, también flotaba en el ambiente un cierto desprecio por lo que llamábamos “teorías *ad hoc*”, aludiendo a una especie de búsqueda

* Profesora-investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

da o producción teórica específica para las características del proceso a estudiar. En la segunda mitad de los años ochenta también escuché la expresión *mezzo categories* (Torfing, 1995), que aludía a figuras de intelección de alcance medio y que siguiendo la lógica general de un concepto abstracto se construirían para el estudio de un fenómeno específico y contextualizado. Como nada de esto está documentado en los textos de referencia de la investigación (compendios, manuales, etc.), quedan sólo como huellas en la memoria de algunos investigadores.

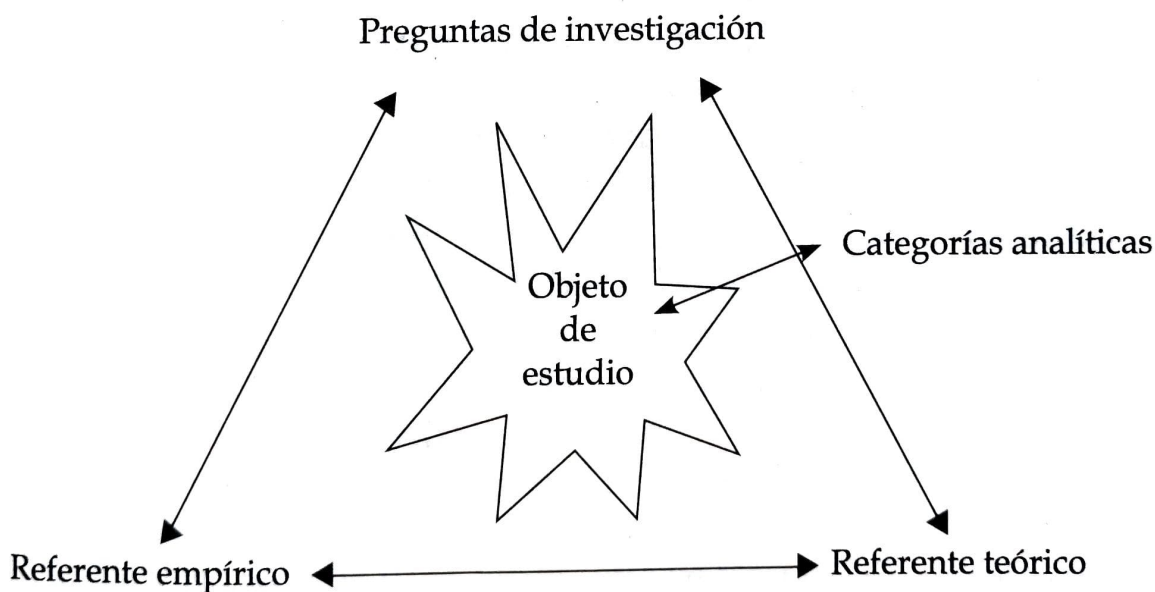
Antes de caracterizar lo que entiendo por categoría intermedia, es conveniente enmarcarla en las coordenadas intelectuales de cierto tipo de investigación, dentro de las cuales su provecho es más fácil de precisar. En el amplio campo de las investigaciones cualitativas, sean éstas de corte etnográfico, interpretativas, discursivas, entre otras, se ubica la perspectiva del Análisis Político de Discurso. Esta perspectiva de investigación no es una teoría pero sí involucra un componente teórico irrenunciable, es decir, lógicas, conceptos y posicionamientos ontológicos y epistemológicos, procedentes de diversas tendencias filosóficas y de teorías políticas, semiológicas, psicoanalíticas, entre otras. El Análisis Político de Discurso (APD) tampoco es un método (Torfing, 1995) en el sentido de un procedimiento de recolección, análisis e interpretación, sino una analítica discursiva que involucra, desde luego, procedimientos de investigación que retoma de diversas disciplinas y con los cuales va constituyendo una "caja de herramientas" (Lévi-Strauss, 1958; Foucault, 1992; Derrida, 1989 *inter alia*). Esta analítica "eclectica"¹ pone especial atención en la compatibilidad y/o compatibilización epistémica y ontológica de las herramientas intelectuales que articula, en busca de la mayor consistencia posible. A esto y otras precauciones, como la relativa a la implicación del investigador con el objeto que construye, nos referimos con la expresión "vigilancia epistemológica".

Entre los posicionamientos ontológicos que sostenemos en el APD (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993; Torfing, 1995), cabe poner de relieve el carácter histórico, discursivo y político del ser (*ergo*, de toda

¹ Aunque el asumir el eclecticismo pueda escandalizar a algunos, no tengo inconveniente en sostener esta decisión, ya que dudo de la existencia de un pensamiento puro y original que parta de cero y, en cambio, aplaudo la idea de Newton de que "estamos parados en los hombros de gigantes". Además, asumir el eclecticismo exige una vigilancia de orden epistémico.

identidad, de la realidad). En cuanto a posiciones epistémicas sostenemos, *inter alia*, que no es posible el acceso directo al mundo exterior (para su conocimiento), sino que este acceso al mundo siempre está mediado (cultural y discursivamente); que el conocimiento siempre es perspectivo (no neutral, parcial e imposible de ser exhaustivo), incompleto y contestable, gracias a lo cual seguimos avanzando en su producción.

No está de más hacer notar que de acuerdo con los posicionamientos ontológicos y epistémicos mencionados, también sostengo la distinción entre "objeto de estudio" y "referente empírico". Este último participa junto con el referente teórico y las preguntas del investigador, en la construcción del objeto de estudio, por lo cual éste es 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 crítico con cuyos lentes se enfocan ciertas cosas y se difuminan otras.



Dicho de otra manera, el objeto de estudio involucra una construcción y un ajuste constante entre los tres ámbitos mencionados.

CARACTERÍSTICAS Y ESTATUTO EPISTÉMICO

Desde que realizo investigación, la expresión "categoría intermedia" me ha acompañado a veces de manera deliberada y planeada, en otras de manera espontánea y sin proponérmelo de forma explícita.

Mencionar en ciertos espacios académicos “categoría intermedia” ha provocado escándalo al asociarla con el sentido filosófico (e.g., las nociones aristotélicas y kantianas de categoría). Aunque pudieran buscarse las huellas hasta los griegos, el sentido que aquí se le confiere está lejos de las pretensiones de la visión filosófica. En el marco de la investigación educativa y desde la perspectiva del APD, el significado al que se asocia esta expresión es el de figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación, lo cual, en el caso de APD, involucra el examen de las nociones recuperadas desde la filosofía, la teoría política, la teoría psicoanalítica, etc., para su uso en el análisis de lo educativo.

Desde una inquietud epistémica, quienes hacemos investigación nos enfrentamos al reto de cómo usar la teoría en nuestras indagaciones (véase Jiménez, 2006). Sin duda hay quienes consideran que sus investigaciones no se contaminan con la teoría (empirismo de diverso cuño), y habemos quienes estamos convencidos de que toda investigación académicamente hablando, no puede soslayar la inclusión de apoyos teóricos en mayor o menor medida. El asunto aquí es reflexionar sobre cómo hacemos jugar la teoría en la construcción del conocimiento de un fenómeno que tiene lugar en un contexto histórico particular, evitando en la medida de lo posible las aplicaciones mecánicas de la teoría al referente empírico y las “interpretaciones salvajes”. Me detendré en sólo dos ángulos de este proceso: primero, el uso de la teoría y la tensión universal-particular (Buenfil, 1998, 2006), y segundo, la importación teórica de una a otra disciplina y la perspectiva e implicación del sujeto (Remedi, 2005).

En este ámbito, el primer reto que se evidencia es el que alude al carácter general y abstracto de la teoría frente a la especificidad histórica del fenómeno en cuestión. En ocasiones no se reflexiona cuidadosamente sobre este asunto y se practica una especie de “paso automático” de lo general a lo específico, resultando de ello un forzamiento de las particularidades del objeto en estudio para ajustarlo a lo que la teoría sugiere. Este vicio en la investigación es lo que en otro espacio he caracterizado como el uso de la “camisa de fuerza” de la teoría (Buenfil, 2006), que si bien no obtura totalmente la particularidad del referente empírico, sí lo encajona, lo desfigura y, en ocasiones, mediante extrañas contorsiones lo adapta forzosamente a la

lógica y conceptos emanados de una teoría. El examen atento de este tipo de prácticas incompetentes y, eventualmente, incluso deshonestas, ha conducido a generar vías alternativas en la búsqueda de una relación entre lo general y lo particular, que si bien es una tensión que no tiene resolución final, al menos pueda reconocerse la posibilidad de ajustes no forzados y figuras intermedias que fabriquen un puente entre estos extremos.

Así, la categoría intermedia es el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto, al plano de lo histórico y particular. Por lo anterior, esta figura de intelección se construye *ad hoc*, y lo que para un objeto de estudio resulta una categoría intermedia, para otro puede no serlo. Dicho de otra manera, es una herramienta analítica que depende de su relación con el objeto en construcción y no tiene una positividad o autonomía propias.

Un segundo reto epistémico en el trabajo teórico involucrado en la investigación se enmarca tanto en el tránsito de conceptos procedentes de una disciplina distinta de aquella en la cual va a ser usado, como en los lazos que el investigador produce con el dato (Remedi, 2005). En el primer proceso, la categoría intermedia se produce en el desmontaje del concepto en su disciplina de procedencia para ser transferido a la disciplina educativa, por ejemplo. La categoría intermedia, al situarse en la tensión entre las lógicas del cuerpo teórico de procedencia y las de la particularidad del campo de su uso, permite un distanciamiento prudente, tanto del referente empírico (implicación del investigador) como del referente teórico ("suspensión de la teoría" Remedi, *dixit* 2007), por lo cual puede, además, fungir como una vigilancia epistemológica.

Otro plano que exige dilucidación es el relativo a la dimensión práctica de la procedencia de estas imágenes de intelección, ya que si no son parte de las teorías puestas en juego y recreadas en la investigación, ni son inherentes al referente empírico y sus expresiones testimoniales, y tampoco están implícitas en las inquietudes o pregunta articuladora del investigador, alguien podría pensar que estamos proponiendo una creación inspirada por las musas. No es para tanto, aunque sí se pone en juego una cierta dosis de creatividad en su producción, junto con otra dosis, más fuerte por cierto, de acuciosidad en la observación de los diversos componentes del trozo de la realidad

histórica que se estudia, de las herramientas lógicas y conceptuales con las que se mira y de las inquietudes de quien realiza la investigación. En otras palabras, estas herramientas analíticas se producen en la apropiación teórica (lógicas y conceptos procedentes de otras disciplinas o perspectivas) y su metaforización en el uso que de ella se hace; es decir, se construyen en el proceso mismo en que se va delineando el propio objeto de la investigación.

ALGUNOS EJEMPLOS DEL USO DE CATEGORÍAS INTERMEDIAS

A continuación mencionaré, sin entrar en detalles, algunos casos de investigaciones en las que la conformación de categorías intermedias resultó altamente productiva, distinguiendo que en ocasiones su elaboración, sin derivarse exclusivamente del referente teórico, sí fue más ligada a éste (Carbajal, 2001; Fuentes, 2006); en otras, más vinculadas a las preguntas de las investigadoras (Ruiz, 2005; Navarrete, 2007); y en otras, más conectadas a las particularidades del referente empírico (Buenfil, 1990; Echavarría, 2007).

Dos casos en los que se puede observar la construcción de *mezzo* categorías, claramente ligadas al encuadre teórico, son las investigaciones de Carbajal (2001) y Fuentes (2006). Carbajal realiza un estudio sobre la inserción de la internet en las agendas educativas y parte de ello es elaborado en la discusión sobre las implicaciones culturales de las innovaciones tecnológicas en general. Los escenarios que encuentra en esta búsqueda son, fundamentalmente, los catastrofistas, los elogiosos y el híbrido-agonal. Los dos primeros se derivan claramente de la clasificación de Umberto Eco —los apocalípticos y los integrados—, cuando se refiere a la presencia de una configuración apocalíptica y una configuración integrada en el complejo discursivo de la internet. La tercera caracterización es, por el contrario, una producción del propio Carbajal, que pone en juego el concepto de lo híbrido (García Canclini, 1990) y lo agonal (Mouffe, 1999) para poder dar cuenta de un sector de opinión que podía reconocer los problemas ocasionados y las desigualdades exacerbadas por la internet, sin por ello desconocer las oportunidades abiertas y las facilidades involucradas por su inserción en la agenda educativa mexicana. Esta caracterización mantiene la tensión entre la mirada heredada de Eco y la particularidad de los escenarios mexicanos de los años noventa sobre el tema; mantiene, además, la tensión que no se resuelve en un justo

medio, sino que permanece resistiendo y atrayendo en ambos extremos al interior mismo del sector híbrido-agonal.

Dentro de este mismo tipo de construcción, Fuentes, por su parte, produce la noción de "hegemonía regional" en un claro esfuerzo por fijar el sentido de una tensión entre la lógica hegemónica tal y como la plantean Laclau y Mouffe (1987) o Laclau (1993, 1996) en el sentido más formal y general de las tensiones entre articulación y antagonismo en toda relación de poder. Sin embargo, la particularidad de las formas hegemónicas desplegadas en la conformación de una interpelación al educador ambiental en México a fines del siglo XX, requería de un tejido fino al cual la lógica general de la hegemonía no correspondía. Por ello plantea:

En suma, la idea de *hegemonías regionales* pretende dar cuenta de una forma de ordenación, históricamente situada, de un determinado espacio *discursivo*, en el cual predomina la fluidez significativa; de tal manera que los niveles de sedimentación son débiles y como contraparte la *contingencia* predomina sobre las posibilidades de ordenación de dicho ámbito *discursivo* (Fuentes, 2006:247).

Un segundo par de casos muestra la producción de categorías intermedias más vinculadas a las preguntas de las investigadoras, lo cual imprimió un balance especial a los componentes de estas figuras de intelección. El primero se refiere a la investigación de Ruiz (2005), en la cual la expresión "archipiélago educativo" condensa la inquietud de la autora por dar cuenta de espacios y procesos educativos de adultos de sectores populares, en el marco de organizaciones civiles y movimientos sociales en México durante la última década del siglo XX. Si bien la idea de archipiélago tiene una procedencia teórica clara que viene de Lyotard (1991), de ahí la introduce De Alba (1995) al campo educativo al relacionarla con el contacto cultural, es solamente Ruiz quien inscribe en el significante "archipiélago educativo" el sentido peculiar de designar la multiplicidad de espacios (organizaciones y movimientos) en los que el sujeto adulto se forma. La autora se beneficia con lo que la noción misma de archipiélago involucra: pequeñas islas que aparentemente están desconectadas pero que en su formación quedaron unidas por diversas capas tectónicas, por lo cual lo que ocurra en una afecta a las otras, poniéndolas en tensión con las particularidades de lo que las organizaciones y movimientos sociales situados imprimen en tal herramienta analítica.

Un segundo caso en el cual la confección de la categoría intermedia está también más ligada a la pregunta, es el de Navarrete (2007), quien imprime en su noción "*ethos pedagógico*" la respuesta a la inquietud que motivó sus estudios de posgrado: ¿qué son los pedagogos?, ¿tienen una identidad profesional? En este ejemplo, si bien la idea de *ethos* es reactivada de la propuesta foucaultiana, en la reocupación semántica que Navarrete hace, queda investida con una significación resultante del trabajo con el referente empírico, pero claramente orientada por una inquietud de fondo por la profesión pedagógica. El "*ethos pedagógico*" es lo que permite a Navarrete Cazales articular la diversidad institucional, la fluidez de la historicidad disciplinaria y curricular, así como la variedad de las particularidades biográficas de los testimonios, en una identidad pedagógica (con todo lo situada que ésta sea).

Un último par de ejemplos alude a las *mezzo* categorías más ligadas al referente empírico. Es el caso de una investigación reciente relativa al ámbito del trabajo y a las políticas educativas durante el cambio del siglo XX al XXI y, en particular, sus efectos en el campo laboral de la maquila (Echavarría, 2007). En este caso, la categoría intermedia que se construye es la de "cuerpo maquilador" y funge como un figura de intelección que permite a la autora tejer los lazos conectivos entre el concepto de cuerpo como superficie de inscripción (Foucault, 1976, 1992) y las particularidades de los trabajadores de dos empresas de este tipo, en el marco de las políticas de agencias internacionales re-significadas en las reformas mexicanas y expresadas en la información de fuentes oficiales. En este ejemplo, es la fuerza del referente empírico observado, entrevistado, documentado y fotografiado, lo que mueve la balanza hacia la construcción de la categoría (lo cual no niega, desde luego, la mediación de la dimensión conceptual), manteniendo la tensión entre la abstracción general del concepto cuerpo y la particularidad histórica de los cuerpos maquiladores mexicanos al cambio de siglo.

El segundo caso de este tipo de construcciones de *mezzo* categorías estrechamente vinculadas con el referente empírico es el de Buenfil (1990), cuando en su investigación sobre la transición del cardenismo al avilacamachismo en materia de política educativa, al encontrar que ambas se proclamaban "herederas de la Revolución mexicana" siendo en muchos aspectos completamente antagónicas, recurre a caracterizar el propio ideario revolucionario y construye la categoría

“mística de la Revolución mexicana”, al poder establecer equivalencias entre el funcionamiento del discurso místico (tanto en filosofía como en religión) y el de la Revolución mexicana. Tales equivalencias no aluden, por supuesto, a los contenidos de las místicas sino a los modos de operar en la acción de un colectivo (emergen como compensación de una fuerte pérdida, se inscriben como establecimiento de vínculos sociales trascendentales, ofrecen ideales de plenitud futura, promueven la formación de ciertas identidades sociales, *inter alia*). La construcción de esta categoría fue resultado de varias contingencias que se encadenaron y que ofrecieron una posibilidad heurística a un problema interpretativo claramente derivado del referente empírico documentado.

Hasta aquí los casos comentados con la intención de que hayan servido de ilustración al carácter, estatuto epistémico, procedencia teórica y experiencial, su uso y aporte a la función interpretativa en la investigación.

CONSIDERACIONES FINALES PARA GENERAR EL INTERCAMBIO

He mencionado la larga data de las preocupaciones por la relación entre la teoría y el referente histórico/empírico en la investigación. Asimismo, enmarqué mi intervención en la línea de investigación que vengo desarrollando desde inicios de los años noventa, para contextualizar e incursionar en las dimensiones epistémicas y experienciales-prácticas de la producción de las categorías intermedias (*mezzo*) y, posteriormente, ofrecí algunos ejemplos de su producción en investigaciones educativas.

Estas reflexiones personales, las cuales son producto de intercambios en diversos grupos académicos, muestran que si bien la figura de intelección que nos ocupa no ha conseguido un estatuto epistémico propio, sí ha sido una herramienta de uso productivo en diversas investigaciones. Emerge en el marco de inquietudes propias del oficio de investigar y se va precisando y delimitando a partir de su iteración (alteración en la repetición, diría Derrida [1989]) y lo productivo de su uso y valor heurístico. Tanto en las reflexiones personales como los casos que sirvieron para ilustrar, lo que se observa son ciertas coincidencias y una gran diversidad.

La diversidad radica en varios aspectos y eso, afortunadamente, dificulta la cosificación de esta figura de intelección y la esclerotización del proceso mediante el cual se produce. Las diferencias incluyen desde la perspectiva analítica, las posiciones ontológicas y epistémicas en que se sostiene el estudio, hasta los procedimientos particulares (tanto planeados como casuales) en los que se producen estas *mezzo* categorías, los énfasis en cada caso (más teóricos, más empíricos, más de las inquietudes de quien investiga, *inter alia*), y las temáticas en cada investigación.

Las coincidencias permiten ubicar ciertos rasgos que han estado presentes no sólo en los casos mencionados sino también en otros, y consisten en que la categoría intermedia se produce en investigaciones que involucran una relación de tensión y ajuste permanente entre el referente empírico, el entramado teórico y las inquietudes del investigador en la construcción del objeto de estudio (lo cual implica que no se confunde el objeto de estudio con el referente empírico). Su propósito no se reduce a la descripción exenta de aparato teórico, sino que se extiende hacia el análisis e interpretación que, necesariamente, involucra el contexto del asunto estudiado y un referente teórico. Al recuperar teorías de procedencia ajena, el investigador realiza un desmontaje cuidadoso antes de incorporarlas en el ámbito de su uso analítico de destino. Se observan con atención la relación entre la teoría (lógicas y conceptos) general y la particularidad histórica (*i.e.*, contextualizada, situada) del referente empírico.

Por lo anterior, debe quedar claro que al proponer los beneficios que aporta la producción de categorías intermedias, no insinúo que deban ser requisito obligatorio de toda investigación, ni mucho menos que los ejemplos aquí presentados se entiendan como una tipología para establecer los procedimientos para su construcción. Tan sólo intenté mostrar su productividad en uno de los aspectos de lo que he llamado "vigilancia epistemológica" y que, por lo tanto, son constructos dignos de consideración y de discusión.

REFERENCIAS

- BUENFIL, R.N. (1990), *Politics, Hegemony and Persuasion: Education and the Mexican Revolutionary Discourse During World War II*, tesis doctoral, Essex, University of Essex.

- _____ (1998), "Análisis Político de Discurso en la narrativa histórica. Reflexiones metodológicas de investigación", en *Encuentro de historiografía. Discursos, géneros y formatos*, México, UAM.
- _____ (2005), "Simposio de Guadalajara, Jalisco", en *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*, México, COMIE/CEE, pp. 123-133.
- _____ (2006), "Los usos de la teoría en la investigación educativa", en M.A. Jiménez (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés/SADE, pp. 37-60.
- CARBAJAL, J. (2001), "Las posibilidades educativas de la internet en la tensión modernidad-postmodernidad. Un complejo discursivo", tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.
- _____ (2003), "Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo", en J. Granja (coord.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés/SADE, pp. 43-54.
- DE ALBA, A. (coord.) (1995), *Postmodernidad y educación*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- DERRIDA, J. (1989), *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- ECHAVARRÍA, L. (2007), "El cuerpo maquilador como sujeto de la globalización. Mundo laboral y políticas educativas en México. 1990-2000", tesis de maestría, México, UNAM.
- FOUCAULT, M. (1976), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- _____ (1992), "Nietzsche, la genealogía, la historia", en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 7-29.
- 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 de doctorado, México, DIE-Cinvestav.
- _____ (2006), "Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales", en M.A. Jiménez (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés/SADE, pp. 229-248.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- JIMÉNEZ, M.A. (coord.) (2006), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés/SADE.
- LACLAU, E. (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- _____ (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- _____ y Ch. MOUFFE (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1958/1968), *Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba.
- LYOTARD, J.F. (1991), *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
- MERTON, R. (1980), *Teoría y estructura sociales*, México, FCE.
- MOUFFE, Ch. (1999), *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós.
- _____ (2005), *On the Political*, Oxford-Nueva York, Routledge.
- NAVARRETE, Z. (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", tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav.
- REMEDÍ, E. (2005), "Simposio de Guadalajara, Jalisco", en *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*, México, COMIE/CEE, pp. 138-144.
- _____ (2007), Entrevista, México, DIE-Cinvestav.
- RUIZ, M. (2003), "Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia", en J. Granja (coord), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés/SADE, pp. 167-186.
- _____ (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.
- TORFING, J. (1995), "Politics, Regulation and Modern Welfare State", tesis doctoral, Essex, University of Essex.