

### 3. Una mirada al campo profesional de la educación infantil en Colombia, una aproximación a la perspectiva de Pierre Bourdieu<sup>23</sup>

---

Nadia Paola Acosta Marroquín<sup>24</sup>

#### Introducción

Distintas investigaciones realizadas en el campo educativo han encontrado en la sociología de la educación una perspectiva de análisis que, a través del uso de conceptos y metodologías, busca entender los fenómenos sociales y educativos a partir de la relación de distintos campos como el social, el político y el económico, entre otros. El abordaje de la categoría como *campo*, ha permitido pensar y comprender realidades sociales para actuar y tener posturas sobre éstas, “pensar en términos de campo es pensar relacionamente” (Gutiérrez, 2012, p. 41). Teniendo en cuenta lo mencionado, la investigación “Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, 1976 a 2015”, se propone analizar los procesos de configuración de dicho campo, fundamentado en la perspectiva estructural-constructivista propuesta por el sociólogo Pierre Bourdieu, autores como Juan Mainer (2010, 2015), Raimundo Cuesta (2003) y Antonio Viñao (2006), han venido trabajando en su trayectoria investigativa desde este enfoque distintas problemáticas de la educación, surgiendo de éstas la categoría de *campo profesional* como una construcción propia de sus estudios, la cual también será de gran importancia en la presente propuesta de trabajo.

---

23 Este capítulo se deriva del proyecto de la tesis doctoral “Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, 1976 a 2015” que se adelanta en Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

24 Candidata a Doctora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la UDFJC. Licenciada en Pedagogía Infantil de la misma universidad. Docente investigadora de la Universidad Libre.

El capítulo que aquí se presenta busca contextualizar la problemática para dar cuenta de la necesidad misma de configurar el campo profesional de la educación infantil; en un segundo momento se presentará el enfoque teórico y metodológico que orienta el estudio, dada la importancia que tiene el comprender los principales planteamientos de la teoría de Pierre Bourdieu y las categorías construidas por el autor, las cuales son utilizadas como herramientas de análisis para entender las realidades sociales y educativas. Seguido de esta comprensión, se propone abordar la categoría de campo profesional desarrollada desde los aportes de Mainer, Cuesta y Viñao, quienes la conciben como un espacio relacional en el que un conjunto de saberes y prácticas asociadas con la formación se institucionalizan. Espacio en el que están presentes los maestros que han transitado por procesos de profesionalización y que han adquirido en el tiempo unas trayectorias propias. Para finalizar, a modo de conclusión, se propone a través de la pregunta ¿Qué implicaciones metodológicas tiene trabajar desde la perspectiva estructural - constructivista para la configuración del campo profesional de la educación infantil?, dar cuenta de la posible construcción de la categoría campo profesional de la educación infantil, integrando todos los elementos epistemológicos anteriores e incluyendo un conjunto de temas y problemas relacionados con la infancia, los saberes, la formación, la institucionalización en este tipo de educación, tanto en la interpretación sociológica como histórica. En suma, se trata de plantear una ruta metodológica que permita reconocer los procesos de formación de los maestros dentro de un campo profesional, contribuyendo a la develación misma de su proceso de configuración en el tiempo.

## Un acercamiento al problema de estudio, momentos históricos claves para la configuración del campo profesional de la educación infantil

En los últimos años en Colombia han surgido distintas reformas educativas, que, como necesidad de responder a las demandas mundiales de una educación de calidad, han incidido en la formación y práctica de maestros. Para la educación infantil, ciertos discursos y conocimientos centrados en el niño han venido transformado la figura del maestro encargado de la educación de estas personas. A modo de ejemplo, el surgimiento del niño como sujeto de derechos, desde la Convención Mundial sobre los Derechos del

Niño de 1989, y particularmente en Colombia los avances logrados con la Constitución de 1991 y la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el *Código de Infancia y Adolescencia*, evidencian transformaciones en los discursos y las prácticas de la educación infantil, situación que, al parecer, también modifica el campo profesional en cuanto a la formación de maestros, los currículos de los programas de licenciatura y los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que los guían.

El viraje discursivo que se tiene de la comprensión del niño y de sus procesos de aprendizaje, conlleva a repensar en la transformación no solo de políticas en referencia con este nuevo sujeto, sino también en la formación de maestros para la educación infantil. Actualmente, “se ha puesto en marcha el diseño de nuevos programas de formación, el establecimiento de la acreditación en las instituciones de formación [...]” (Martínez, 2004, p. 9), procesos que han venido configurando el campo profesional e instaurando formas hegemónicas para la formación de maestros. Algunas de las transformaciones recientes por las que han venido atravesando los programas de licenciatura en el país, se pueden ver materializadas en el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 02041 de 2016 del MEN, los cuales propusieron reformas con orientaciones homogeneizantes para los programas de formación de educadores y, por supuesto, en particular de la formación de pedagogos o educadores infantiles. Es importante denotar que las licenciaturas en el país, cuyas denominaciones han sido utilizadas en el ámbito académico para la creación de programas de formación dedicados a la infancia, desde una perspectiva educativa y pedagógica, habían instaurado maneras específicas de abordar el problema de la educación de niños y niñas, con especificidades diferentes. De allí, la diversidad de denominaciones que existían, las cuales daban cuenta de unas prácticas, unas concepciones de infancia y del rol del maestro en este nivel educativo.

Así, el estudio investigativo en mención se centra en la formación de maestros para la educación infantil, aspecto que permitirá desentrañar y orientar la comprensión de la emergencia del campo profesional de la educación infantil, a partir de los procesos de institucionalización y profesionalización, los momentos históricos determinantes, las políticas que han incidido en ello, así como el papel de los agentes y sus prácticas en este campo. Se requiere, entonces, comprender los acontecimientos del pasado que dieron origen a la emergencia a este campo, reconociendo los procesos de formación en los que estos maestros han sido involucrados. El recorrido histórico de lo que ha sido estos procesos para los maestros en Colombia está atravesado

por la implementación de políticas y reformas que han incidido en la transformación de instituciones educativas “[...] y, en general a un cambio en la concepción de maestro” (Martínez, 2004, p. 12), así pues, la incidencia del campo político sobre estos procesos, no solo han determinado unas maneras de formar a los maestros, sino de concebirlos de una manera determinada. La historia de la educación en Colombia, desde los aportes de Herrera (2012), comprende cómo los procesos educativos fueron construidos a partir del proyecto de modernidad, allí se perfiló el campo de la educación, a partir de la idea de construcción de Estado Nación, que requería la formación de ciudadanos con valores y la escuela como institución civilizatoria, responsable de la formación de los sujetos que demandaba la sociedad y el Estado. Del mismo modo, se fueron modelando procesos de formación para los maestros, incidiendo en sus prácticas mismas.

En este contexto, también es clave hacer alusión a las distintas prácticas de educación infantil, que a la vez han sido determinantes en los procesos de formación y profesionalización de los maestros dedicados a esta labor. La institucionalización de la educación para niños y niñas se dio por distintos procesos por los que atravesó la educación preescolar; Cerda (2003), en su recorrido histórico de la educación preescolar, muestra la diferenciación entre las prácticas orientadas hacia el asistencialismo y la preescolaridad, esta última, influenciada por las primeras misiones de Alemania, a finales del siglo XIX, que proponían la utilización de distintas metodologías propias de la escuela activa. Estas empiezan a ser aplicadas a principios del siglo XX, bajo la idea del reconocimiento del niño como sujeto del aprendizaje, estableciéndose una tensión y diferencia marcada entre la práctica asistencial de la escolarizada.

Respecto a la educación de los niños y niñas, hacia 1925, los aportes de Restrepo Mejía orientaban este oficio a las mujeres, justificando la práctica de cuidado que debían tener los niños pequeños. Para Restrepo y Restrepo (1905), a diferencia de los asilos, la educación parvularia constituía una propuesta educativa para la primera infancia, en donde se preparaba al niño de manera pedagógica para la escuela primaria. Por consiguiente, la formación de maestras encargadas de esta labor, pasaba por la transformación de prácticas antiguas, por las nuevas propuestas pedagógicas de la escuela activa, centrándose en el desarrollo intelectual del niño y, paulatinamente, por la formación de normalistas, institutoras y maestras de Educación Preescolar. Se evidencia en los estudios de Cerda (2003) la creación de distintas propuestas para la educación de niñas y niños y la formación de maestras preescolares,

así como el papel de las políticas públicas que centraron sus discursos en torno a la infancia, la familia y la proyección de ésta. Un hito importante en los procesos de institucionalización de la educación para niños y niñas es la implementación del Decreto 088 de 1976, el cual formaliza la Educación Preescolar; este hecho, gesta el interés y la necesidad de proponer en 1978 la creación del primer programa profesional orientado para la formación de maestras de preescolar: la *Licenciatura en Educación Preescolar* de la Universidad Pedagógica Nacional. Es desde este punto de partida que se propone un recorte temporal que busca establecer las transformaciones en el campo profesional y los procesos formativos por los que han atravesado estos profesionales.

De acuerdo a lo anterior, se hace importante retomar los planteamientos de Mario Díaz (1995), quien explica la categoría campo intelectual de la educación de la siguiente manera:

el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del y con el campo político (p. 334)

En este sentido, se comprende cómo la política educativa, orientada a partir del Decreto 088 de 1976, que establece la formalización del preescolar, transformó las prácticas de cuidado de los niños y niñas, las cuales eran particularmente asistencialistas y acompañadas por agentes no oficialmente profesionales para esto. De esta forma se institucionaliza, de manera paulatina, la educación preescolar y con ello se busca la formación de docentes preescolares.

El paso a la institucionalización profesional contribuye a la consolidación de unos discursos educativos, unos saberes específicos y la producción de prácticas relacionadas con la profesionalización del oficio de las maestras para la infancia, proceso en el cual aparecen unos agentes sociales (auxiliares, institutoras, normalistas) que luchan por adquirir distintos capitales “de carácter cultural, simbólico y académico” (Jiménez, 2014, p. 19). Esta lucha se da en un escenario que Bourdieu (1988) ha denominado campo, entendido como “espacios de juego, históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios” (p. 108). Desde los aportes de Absalón Jiménez, es posible comprender la constitución de este campo a través de la perspectiva de Bourdieu, en donde existen diferentes elementos

que lo configuran: unos agentes sociales que se ubican y se relacionan en un escenario de lucha y tensión, en donde aparecen diferentes discursos, generados desde la academia, las prácticas y los organismos estatales. Este campo está atravesado por distintos saberes y conocimientos que devienen de varias disciplinas que también estudian la infancia. De allí que Jiménez (2014) aborde el tema de la “pedagogía infantil como una región importante del campo de la pedagogía en Colombia” (p. 32).

Esta “región”, instaurada en parte por la política educativa de Colombia, se ha ido constituyendo por unos sujetos, intelectuales, científicos, investigadores, maestros; por unos conocimientos, disciplinares, pedagógicos y escolares; unas prácticas específicas; y por la formación de maestros como proceso relacional a la emergencia de este campo. Este campo profesional, comparado con otros, es de reciente creación. Se diferencia porque la constitución misma de éste no surge de un problema disciplinar, sino de una práctica social y unos saberes que poco a poco se fueron legitimando. Se puede decir que este campo profesional, con 42 años de constitución, ha atravesado por distintos momentos y cambios, de los cuales no se conocen estudios o investigaciones que den cuenta de su proceso de configuración. Así mismo, por su aparición tardía, se puede considerar que es un campo el cual requiere ser estudiado y analizado para así contribuir, no solo a la producción académica de este, sino también al reconocimiento de éste frente a otras profesiones. Se trata de un capital simbólico por el que luchan los agentes que hacen parte del campo profesional de la educación infantil.

En coherencia con lo anterior, se ha evidenciado un vacío en la producción académica que diera cuenta de los procesos de profesionalización de este campo; los estudios encontrados se centran principalmente en trabajos históricos sobre la educación infantil, la perspectiva histórica normativa de ésta, el conocimiento profesional del educador infantil y perspectivas actuales sobre la formación por competencias y calidad educativa. Este ejercicio académico permitió analizar, interpretar, crear categorías y conceptualizar los datos contenidos en los documentos rastreados, generando posibles tendencias, orientaciones y perspectivas de los estudios encontrados. Dentro de los hallazgos realizados se encuentran algunos estudios enfocados en la problemática de la formación de profesores de educación infantil, desde una perspectiva histórica y analítica, lo cual indica que se hace pertinente abordar el problema desde un enfoque epistemológico y metodológico como el estructural -constructivista, desde donde es posible preguntarse por ¿Cómo se ha configurado el campo profesional de la Educación Infantil en Colombia,

en el periodo comprendido entre 1976 y 2015?, ¿Qué instituciones han liderado el proceso de formación de maestros infantiles en Colombia?, ¿Cuáles han sido los procesos de la institucionalización de la formación de maestros de educación infantil en el periodo de 1976 -2015 a través de las políticas educativas, hechos sociales y culturales y propuestas curriculares de algunos programas representativos?, ¿Qué conocimientos orientan los procesos de formación de maestros en educación infantil? ¿Qué presencia tiene la pedagogía infantil en el campo intelectual de la educación y la pedagogía en Colombia?, ¿Cuándo aparecen los distintos enunciados que hacen alusión a la educación de educación para niños y niñas, y así mismo de quienes se encargan de su formación, cómo y qué hace posible la emergencia de éstos?, ¿En qué momento se constituye la pedagogía infantil como enunciado profesionalizante en la formación de sujetos? y ¿Qué diferencias se establecen entre el educador y el pedagogo infantil?

Es importante señalar que, para el abordaje y la comprensión de este estudio, se hace fundamental tener claridades de la perspectiva epistemológica que orienta la investigación, para así dar cuenta del fenómeno estudiado. La complejidad de la teoría de Bourdieu se vislumbra desde los aportes de Gutiérrez (2012), quien ha venido trabajando la obra de este autor, planteando un horizonte más comprensivo. El enfoque propuesto por Bourdieu plantea el uso de distintas herramientas conceptuales y metodológicas que se irán desarrollando a lo largo del texto.

## Algunas precisiones necesarias sobre la teoría estructural constructivista de Pierre Bourdieu

Para este apartado, es importante hacer algunas precisiones respecto a la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, ya que desde ésta se fundamenta la comprensión del campo a analizar. Su propuesta analítica se constituye en una manera de pensar la realidad y actuar sobre ella, se distancia de dos posiciones o dualismos, que, en el transcurso del siglo XX, se venían produciendo: la dicotomía entre Teoría/práctica – objetividad/subjetividad. Bourdieu (2007) reconoce la necesidad de articular las perspectivas objetiva y subjetiva en la investigación social; plantea que, estos dos momentos de análisis de la realidad social, se encuentran en una relación dialéctica. De esta manera, el autor considera la doble existencia de lo social en las cosas y en los cuerpos, entendiendo que, “la sola descripción de las condiciones objetivas

no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción” (Gutiérrez, 2012, p. 26).

La comprensión de la relación construida entre los dos modos de existencia de lo social, permite dar cuenta de, por un lado, que existen unas “estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas” (Gutiérrez, 2012, p. 26), y por el otro, que en el mundo social también se encuentran unas “estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente” (Gutiérrez, 2012, p. 26), perspectiva que conduce a entender la relación entre el individuo y la sociedad, así como la importancia de las prácticas. Así pues, las estructuras sociales externas hacen referencia a campos de posiciones sociales que se han constituido históricamente, de allí la importancia de la noción de campo que hace Bourdieu (1988), en toda su teoría y desde donde es posible comprender diferentes campos en un espacio social. Ahora bien, las estructuras sociales internalizadas se refieren a *habitus*, el cual consiste en “disposiciones adquiridas, socialmente construidas” (Bourdieu, 1988, p. 25).

A partir de la relación dialéctica entre los dos conceptos construidos por Bourdieu, *campo* y *habitus*, el autor propone que estas dos formas de abordar la realidad son igualmente parciales y, desde su perspectiva, presenta la necesidad de superar la falsa dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, trazando un camino metodológico para ello (Gutiérrez, 2012). Estos dos modos de pensamiento, objetivista y subjetivista, posibilitan maneras de abordar la realidad, planteándose la relación entre el sentido vivido y el sentido objetivo (Bourdieu, 2007). Para el autor “el modo de pensamiento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (sentido objetivo) [...]. El modo de pensamiento subjetivista toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas, las percepciones y representaciones de los agentes [...]” (Gutiérrez, 2012, p. 27).

Este camino epistemológico y metodológico que plantea Bourdieu, se fundamenta en dos momentos de análisis que debe tener el sociólogo o el investigador, para dar cuenta de una realidad social. Un momento objetivista, que “analiza campos de posiciones relativas y de relaciones objetivas entre esas posiciones, y un momento subjetivista en donde se analizan las perspectivas, los puntos de vista que los agentes tienen sobre la realidad, en función de su posición en el espacio social objetivo” (Gutiérrez, 2012, p. 29), considerando las representaciones subjetivas de los agentes, ya que



éstas dan cuenta de las luchas individuales o colectivas que transforman o conservan las estructuras (Bourdieu, 1988).

Este enfoque teórico es denominado por Bourdieu (1988), como “estructuralismo constructivismo”; estructuralismo ya que, para comprender la realidad social, se tienen en cuenta las estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones; y constructivismo porque existe una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llama *habitus* (Gutiérrez, 2012). Así pues, para dar cuenta de la comprensión de una práctica, es necesario comprender, “las estructuras sociales externas o la historia hecha cosas: campo, capital, intereses, posiciones, señalando al mismo tiempo sus relaciones y su lógica de funcionamiento en la dinámica de los campos” (Gutiérrez, 2012, p. 18); se trata entonces de comprender la lógica de los campos a partir de los conceptos que explican la estructura externa de este. Además de esto, es fundamental entender las estructuras sociales internalizadas o la historia hecha cuerpo, para lo cual se relaciona “el concepto de *habitus* y sus relaciones con la noción de práctica en términos de estrategia y con la de clase social” (Gutiérrez, 2012, p. 19), conceptos que tienen que ver con los agentes, pero que al mismo tiempo tienen una incidencia de la estructura externa sobre estos.

En su enfoque, el autor retoma el modo de pensamiento relacional que deviene de la tradición estructuralista, el cual implica enfatizar en el estudio de la estructura “de las relaciones objetivas, determinar las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y de sus prácticas” (Gutiérrez, 2012, p. 31). De esta manera, Bourdieu (citado por Gutiérrez, 2012) pone en relación los conceptos centrales de su teoría: *campo* y *habitus*, e introduce la dimensión histórica en el modo de pensamiento relacional, que tiene en cuenta el análisis de la génesis, para la comprensión de las estructuras objetivas de los diferentes campos, con relación a los procesos de incorporación de *habitus*, y su implicación con las trayectorias de los agentes sociales insertos en determinado campo.

Este modo de pensamiento identifica lo real con relaciones, centra el análisis en las estructuras de las relaciones objetivas (esto implica un espacio y un momento específico) determinando las formas que pueden tomar las

interacciones, las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y sus prácticas (campo y habitus).

Lo que significa un aporte importante del autor para el análisis de las prácticas sociales en términos relacionales, es el rigor metodológico con el cual desarrolla su concepción [...] ello queda atestiguado fundamentalmente en dos hechos: primero, sus dos conceptos centrales (campo y habitus) constituyen nudos de relaciones [...] ambos conceptos son igualmente relacionales, en el sentido en que se comprenden uno en relación con el otro (Gutiérrez, 2012, p. 32)

La introducción de la dimensión histórica que hace Bourdieu (2007) en el modo de pensamiento relacional, deja ver su distancia con la tradición estructuralista. A esta elaboración la llama estructuralismo genético, en la cual el análisis de las estructuras objetivas de los diferentes campos es inseparable del análisis de la génesis; se debe tener en cuenta que en los individuos las estructuras mentales son producto de la incorporación de las estructuras sociales. En consecuencia, se requiere analizar la génesis de estas, reconociendo que el espacio social y los grupos que se encuentran en este son producto de luchas históricas, en las cuales los agentes se comprometen en función de su posición en el espacio social, y de las estructuras mentales de las cuales aprehenden ese espacio. Según estos planteamientos, se hace importante mirar la génesis de los procesos de formación de maestros en educación infantil, identificando las estructuras objetivas que permitieron estos procesos, retomando la dimensión histórica, el reconocimiento de la génesis de las estructuras sociales, que tiene que ver con el espacio social y los agentes que se encuentran en el campo (Gutiérrez, 2012), en este caso los maestros quienes son producto de luchas históricas.

Lo anterior implica, según Gutiérrez (2012), el análisis tanto de las estructuras sociales externas como de las estructuras internalizadas. Se debe analizar los diferentes sistemas de relaciones objetivas, cómo se han ido conformando y reestructurando esos sistemas en términos de campos, de posiciones sociales. Por otro lado, los esquemas de generación y organización, de percepción y apreciación de prácticas, deben ser analizados como procesos de incorporación de *habitus*, lo cual tiene relación con la trayectoria modal de la clase social en donde se ubican los agentes sociales, así como la trayectoria individual de dichos agentes insertos en los diferentes campos (Gutiérrez, 2012). Dicho esto, es necesario retomar las categorías

construidas por Bourdieu (1988, 1997, 2007) que hacen posible este análisis. Por un lado, las categorías campo, capital, intereses y posiciones hacen parte de lo que Bourdieu (2007) denomina estructuras sociales externas o la historia hecha cosas; y por otro, la categoría de *habitus* y noción de práctica que corresponden a lo que él llama estructuras sociales internalizadas o la historia hecha cuerpo. A partir de estas precisiones se hace importante dar cuenta de estos conceptos.

Una de las categorías más utilizadas en el ámbito académico es la de campo; en varias de sus obras Bourdieu hace referencia al concepto desde diferentes enunciados, para el autor el campo es producto de lo histórico, en éste se genera uno de los elementos fundamentales de éste: el interés, que es una de sus condiciones de funcionamiento y caracteriza a cada campo, de esta manera las luchas que se presentan en éstos son específicas y particulares. Según Bourdieu (1988), los campos son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (p. 108), que se presentan como sistemas de posiciones y relaciones entre esas posiciones, lo cual implica pensar relacionamente (Gutiérrez, 2012). Los campos están constituidos por instituciones y agentes comprometidos en este juego, los cuales se encuentran en una lucha constante por alcanzar una posición y adquirir unos capitales que están en juego. Bourdieu (1990) en su obra *Sociología y Cultura* plantea que los campos poseen algunas propiedades y leyes generales de funcionamiento, que pueden ser comprendidas en relación con otros conceptos como agentes, capital, intereses y posiciones.

Los agentes dentro de un campo se definen por sus posiciones relativas, éstos luchan por adquirir o conservar distintos capitales. Los capitales pueden ser definidos como un conjunto de bienes, acreditaciones, distinciones, posesiones, adquiridas por distintas vías, se producen, se distribuyen, se consumen, se acumulan, se pierden; de acuerdo a los capitales adquiridos los agentes ocupan cierta posición en el campo (Gutiérrez, 2012). Bourdieu (2001, 2007) distingue fundamentalmente, además del capital económico, el capital cultural, social y simbólico. La suma de estos dan cuenta del volumen del que pueden disponer un agente o un grupo de agentes que “comprometidos en un juego pueden luchar para aumentar o conservar su capital” (Gutiérrez, 2012, p. 52). Esta lucha parte de los intereses específicos que están en juego en determinado campo, y orientan las prácticas de los agentes; para hablar de esta noción de interés, Bourdieu prefiere usar el término

*illusio*, el cual “refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por el juego” (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 80).

En relación con las estructuras sociales internalizadas o la historia hecha cuerpo, Bourdieu (2007) hace referencia a la noción de *habitus* y de práctica. La categoría de *habitus* es retomada por el autor desde el lenguaje de la filosofía clásica (Gutiérrez, 2012). Ésta integra las relaciones entre las estructuras subjetivas y las estructuras objetivas, articulando lo individual de lo social; Bourdieu (2007), la define como “sistema de disposiciones duraderas y transferibles. Estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como generadores y organizadores de prácticas” (p. 86), producto del conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes. Las nociones prácticas y *habitus* constituyen una relación, se considera al *habitus* como principio de estructuración de prácticas, produce prácticas tanto individuales como colectivas. Para Bourdieu (2007), los *habitus* individuales se caracterizan por la singularidad de las trayectorias sociales de los agentes, que dan cuenta de sus experiencias y las posiciones ocupadas en determinado campo.

Algunas precisiones detalladas en este apartado permiten entender y hacer uso de los conceptos claves trabajados en la perspectiva de Bourdieu, con el fin de proponer lecturas de una realidad específica, para comprenderla y actuar sobre esta. A partir de su enfoque, se han generado varios estudios y apuestas epistemológicas en el campo educativo, de donde han surgido nuevas categorías como la de campo profesional, propuesta por el grupo de investigación “Fedicaria” en España, la cual se constituye en una categoría fundamental para la tesis doctoral.

## Lo constitutivo a la categoría Campo profesional

La categoría campo profesional surge de la interpretación de distintas investigaciones sobre la constitución de los campos intelectuales y científicos de Bourdieu y Weber, además de los métodos de análisis genealógicos propuestos por Michael Foucault. Es a partir de este ejercicio académico, que el investigador Cuesta (2003) hace uso de esta categoría en su estudio acerca del “análisis sobre el cuerpo de catedráticos de institutos”. Más adelante empieza a ser trabajado en el proyecto Nebraska del grupo Fedicaria (Mainer, 2015). Según los planteamientos de Cuesta (2003), el campo profesional se

constituye históricamente, a partir de unas condiciones sociales y políticas, configurando reglas de funcionamiento propias, “estas reglas, no escritas en su mayor parte, poseen la virtud de la durabilidad: se adhieren como una segunda piel y organizan la práctica- docente como una coriácea tradición, una y otra vez revivida en el comportamiento cotidiano de los profesionales” (Cuesta, 2003, p. 10). Desde la perspectiva de Mainer (2015), el campo profesional puede ser considerado “como un dominio en el que gravitan y actúan fuerzas diversas, un territorio acotado y blindado al exterior susceptible de convertirse en escenario de tensiones y conflictos, más o menos incruentos, por la hegemonía entre facciones del saber-poder” (p. 3). A partir de estos conceptos se puede evidenciar el uso de categorías y nociones propuestas por Bourdieu en su enfoque.

Para el estudio de la sociogénesis de un campo profesional y académico, desde la perspectiva de Mainer (2010), se hace importante buscar la matriz práctico – discursiva de una profesión, en la que sus miembros son reconocidos por su conocimiento, manejo y autoridad para determinar el qué enseñar y cómo formar y profesionalizar docentes. En la educación Infantil, el campo de profesionalización se ha venido configurando por unos saberes interdisciplinarios, unos discursos que han incidido en la formación y profesionalizado, tratando de constituir docentes. En palabras de Mainer, se trata de “Hurgar en la sociogénesis de los discursos en los que nos hemos formado y profesionalizado y que han tratado de construirnos como docentes” (2010, p. 17).

Comprender la institucionalización de un campo profesional implica recurrir a una perspectiva histórica en la que se desentrañen “los hitos constitutivos del modelo orgánico de formación y profesionalización de docentes” (Mainer, 2010, p. 233), entender y develar las condiciones socio-históricas que hicieron posible la emergencia de este, además de dar cuenta de los cambios legislativos y estructurales que han venido modificando los modos de educación, constatándolos con la realidad social y educativa actual. En desarrollo con la categoría, Mainer propone que “Un campo profesional adquiere plena madurez y rango académico cuando existe un reconocimiento oficial, externo e interno, del resto de la comunidad científica” (2010, p. 27). Como elemento fundamental en la tesis doctoral propuesta, se encuentra la institucionalización del primer programa universitario de *Licenciatura en Preescolar* en 1978, que ante el reconocimiento del preescolar en la educación pública, dio línea para la profesionalización de esta práctica que ya se venía haciendo años atrás, y que empezó a ser reconocida en el ámbito

académico y científico gracias a las disciplinas como la psicología que enfocaron algunos de sus estudios en el niño.

Además de lo anterior, para la comprensión de un campo es fundamental el reconocimiento de los contextos sociales en donde se ha constituido el campo profesional “en la determinación de un campo son definitivos los contextos sociales; existe una muy estrecha relación entre los productos intelectuales y los medios en los cuales dichos productos son generados” (Mainer, 2010, p. 28). De ahí la importancia para el autor en su investigación de analizar con detalle las condiciones de posibilidad que el marco sociogenético confiere a la constitución del campo profesional de los didactas de las Ciencias Sociales. El concepto de campo profesional que utiliza Mainer sirve de instrumento para explorar sociohistóricamente los usos y las prácticas sociales que la corporación-profesión ha ido desarrollando a lo largo del tiempo,

el momento en que el campo alcanza su reconocimiento institucional, dista mucho de ser una realidad objetiva y objetivable, y, pese a ello, nos es posible reconocer su existencia larvada y seguir el rastro a ese conjunto de hábitos, creencias, reglas, no escritas en su mayor parte, que terminan por constituir de modo infraconsciente al sujeto dotándole del bagaje necesario para reconocerse y ser reconocido como profesional, integrante del campo; uno de los nuestros [...], Este conjunto de disposiciones individuales, pero también colectivas, que Bourdieu dio en llamar *habitus*, constituyen, en efecto, un modo de estar, de ser, de percibir, de ubicarse en el mundo y de apreciarse a sí mismo y a los demás; una disposición que, casi siempre de modo inconsciente, pues pocas veces desencadena decisiones racionales y premeditadas sino más bien dotadas de altísimas dosis de espontaneidad y «sentido práctico», articula y estructura las acciones sociales de los sujetos al tiempo que limita (encarnándolas) las posibilidades de éstas (Mainer, 2010, p. 28)

Mainer (2010) acude al concepto de *habitus* de Bourdieu (citado por Mainer, 2010) para referir a los sujetos como agentes sociales que están dotados de *habitus*, el cual se incorpora a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas;

estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como a engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los

medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen (Bourdieu, citado por Mainer, 2010, p. 29)

En esta apertura de comprensión sobre el campo profesional, Mainer (2010) denomina esta categoría como heurística, ya que permite comprender el producto de la relación dialéctica entre las instituciones sociales que los prefiguran “y las marcas sociales identificadoras que los propios miembros del campo van incorporando al acervo constitutivo de su «ser» corporativo; el campo profesional es el resultado de esa interacción entre lo «interno» y lo «externo». (Mainer, 2010, p. 29). Hablar de la profesionalización implica abordar el tema de la formación de maestros y los procesos que han incidido en la misma, las reformas educativas, las condiciones sociales, políticas, económicas como lo señala Mainer (2010),

Los procesos de profesionalización docente, ligados a peculiares procedimientos de formación y selección, guardan pues una estrecha relación con la historia de las disciplinas en liza; en palabras de Viñao «una historia es el complemento de la otra». Pero detentar una profesión es algo más que estar en posesión de un título que acredita el dominio de un área de conocimiento homologada, la inclusión en un escalafón, la existencia de una corporación jerarquizada, la percepción de un sueldo o la disponibilidad de un despacho...; en todo caso, es todo eso, pero es más cosas también. Supone una serie de circunstancias externas, legitimadas jurídicamente, pero sería absurdo olvidar que esas circunstancias, aparentemente naturales, son vividas por personas y percibidas socialmente (p. 29)

El paso a la institucionalización profesional contribuye a la consolidación de unos discursos educativos, unos saberes específicos y a la producción de prácticas relacionadas con la profesionalización del oficio de las maestras para la infancia. En este escenario, aparecen unos agentes (auxiliares, institutoras, normalistas) que luchan por adquirir distintos capitales “de carácter cultural, simbólico y académico” (Jiménez, 2014, p. 19). Esta lucha se da en un escenario que Bourdieu (1988) ha denominado campo, entendido como “espacios de juego, históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios” (p. 108). En este marco, los principales agentes de este campo son las maestras que luchan por un capital cultural y simbólico, por un reconocimiento a su práctica, como una práctica profesional del mismo carácter e importancia que cualquier otra. Además de estos agentes, otros agentes que hacen parte del campo profesional son las instituciones políticas que dominan y participan objetivamente en este como

el MEN, la SED, UNESCO, entre otras, de las cuales se pretende analizar hitos históricos, y cambios en las políticas de formación de maestros. De esta manera, se retoma la perspectiva de Bourdieu (1988, 2007) que reintroduce el agente social que produce la práctica e introduce la dimensión histórica. Se propone entonces construir la estructura, reconstruir la trayectoria de cómo ha ido cambiando el sistema educativo y con ello comprender los distintos cambios sociales y culturales.

Así pues, el campo profesional se ha constituido en torno a la relación del campo educativo, el campo político, el campo científico y distintas prácticas sociales, lo que requiere pensar en estructuras que van más allá de los individuos. Desde la perspectiva de Bourdieu (1988), todos los campos tienen una génesis, por lo cual analizar sus estructuras sociales se encuentra en relación con que todo es producto de la historia (Bourdieu, 1988). De esta manera, es posible comprender el origen de la educación infantil en Colombia desde la dimensión histórica, lo cual requiere entender los acontecimientos del pasado que dieron origen a la emergencia a este campo y a los procesos de formación de maestros. De la misma forma, para el estudio del campo profesional de los maestros en educación infantil se hace fundamental retomar a los agentes protagonistas del mismo, los maestros, cuyas prácticas son un eje de análisis importante. Estos agentes, como ya se ha mencionado, se encuentran en este campo luchando por unos capitales culturales y simbólicos. Culturales porque requieren de procesos de formación que los legitimen como profesionales y puedan mantenerse en el campo. Y simbólicos, porque requieren del reconocimiento de los títulos que adquieren para alcanzar una posición determinada, que en muchos contextos significa una retribución económica. Así pues, estos agentes generan distintas prácticas que, como estrategias de reproducción, llevan a los individuos de manera consciente o inconsciente a conservar o aumentar sus capitales y correlativamente mantener o mejorar su posición en el campo (Bourdieu, 1999).

Las anteriores perspectivas epistemológicas permiten visibilizar y comprender la pertinencia de fundamentar el estudio del análisis del campo profesional de la educación infantil desde el enfoque estructural -constructivista, así como del uso de la categoría campo profesional. Así mismo, estas precisiones determinan no sólo una postura frente al objeto de estudio, sino la necesidad de trazar un camino metodológico coherente con la propuesta.



## Algunas consideraciones finales

Fundamentar un estudio desde la perspectiva estructural-constructivista, implica como investigador tener en cuenta el momento objetivista, donde se analizan los campos de posiciones relativas y relaciones objetivas entre esas posiciones. Se trata de reconstruir las estructuras objetivas. Dar cuenta del sentido objetivo consiste en reconstruir las estructuras objetivas, teniendo en cuenta la dimensión histórica propuesta por Bourdieu (2007), esto puede materializarse en la búsqueda o revisión documental de tipo histórico que dé cuenta de los antecedentes del campo a analizar. El otro momento fundamental tiene que ver con el momento subjetivista, que analiza las perspectivas, los puntos de vista que los agentes tienen sobre la realidad, en función de su posición en el espacio social objetivo. Aquí, se trata de comprender y visibilizar las luchas individuales o colectivas de los agentes; el sentido vivido tiene que ver con los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, producto de las experiencias de los agentes en el juego, de sus trayectorias sociales.

A partir de lo anterior, en primer lugar, la dimensión estructural de este enfoque asumiría que los maestros - agentes sociales son producidos y reproducidos por la estructura social, la cual, a su vez, está organizada por campos (Bourdieu). Se trata de reconstruir “la estructura de relaciones donde se insertan las prácticas, relaciones que son independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes” (Gutiérrez, 2002, p. 46). En este sentido, se plantea un modo de existencia de lo social, desde las estructuras sociales externas (la historia hechas cosas), que tiene que ver con las condiciones objetivas que configuran el campo. Desde este modo de existencia es posible pensar en el campo, los capitales, los intereses y las posiciones. Dichas posiciones están condicionadas por la estructura, lo cual hace que los cambios sociales y culturales sean casi imperceptibles. Siguiendo esta perspectiva, los maestros -agentes sociales de este campo también estarían determinados por ciertas condiciones de clase social, políticas y económicas, lo cual explicaría cómo se han producido los procesos de profesionalización en el tiempo.

En segundo lugar, la dimensión constructivista de este enfoque, la cual tiene que ver con estructuras sociales internalizadas o la historia hecha cuerpo, resalta el concepto de *habitus*, que a su vez se relaciona con el de práctica. De esta manera, se busca comprender cómo estos son incorporados en los agentes sociales, refiriéndose al *habitus* como “sistemas de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social” (Gutiérrez, 2012,

p. 26); perspectiva que retoma la idea de que los agentes sociales producen su práctica y constituyen el origen de la experiencia sobre el mundo social, de ahí la importancia de dar cuenta del sentido vivido de las prácticas, percepciones y representaciones de los agentes, reconociendo el conocimiento práctico que poseen. Desde este enfoque, se puede entender que este grupo social (maestros – agentes sociales de educación infantil) está ubicado en una estructura, el cual no los determina, pero si los condiciona. Así mismo, les atribuye un papel activo y transformador de su propia condición social, política y económica dentro del campo.

Se puede decir que el campo profesional de la educación infantil en Colombia estaría constituido por maestros- agentes sociales quienes, además de ocupar una posición en este espacio social y simbólico, de acuerdo con sus capitales, son portadores de trayectorias propias y productores de unas prácticas sociales y educativas. Esto indica, siguiendo a Gutiérrez (2012) que la estructura se objetiva en los agentes sociales, lo cual puede llegar a generar procesos de reproducción social y cultural. No obstante, lo subjetivo también se incorpora en la estructura social, situación que puede llegar a producir procesos de diferenciación social. En tal sentido, las prácticas de los maestros – agentes sociales pueden llegar a transformar aspectos de la estructura social a partir de sus prácticas sociales, y en este caso prácticas educativas. Este reconoce la importancia que contiene para la producción de conocimiento social y educativo esta doble relación (de la estructura al agente social, y del agente social a la estructura). Para tal efecto, es importante identificar los elementos de los enfoques estructural y constructivista con el fin de reconocer sus relaciones dialécticas (Gutiérrez, 2002).

Esto indicaría que el análisis del campo profesional de la educación infantil en Colombia debería reconocer tanto los aspectos estructurales que lo han configurado en el tiempo como las prácticas y trayectorias de los agentes sociales en el campo. Por esta razón, un camino posible para comprender el campo en su estructura es la interpretación histórica de éste en el periodo de tiempo indicado, a través de la exploración de fuentes documentales, que den cuenta de lo que ha sido la educación infantil y la formación de maestros encargados de esta labor en Colombia. Así mismo, se hace necesario comprender las trayectorias de algunos maestros – agentes sociales quienes, a partir de sus testimonios y narraciones, evidencien aspectos diferenciales desde sus discursos, sistemas ideacionales y/o prácticas narradas.

Siguiendo la comprensión del enfoque relacional, para esta investigación se hace necesario acudir a distintas estrategias y técnicas metodológicas que serán empleadas según su pertinencia. Esto permitirá acercarse al objeto de estudio de diversas maneras. Este horizonte amplio permitiría la interpretación, la mirada histórica, la comprensión de los contextos y de las relaciones entre los sujetos y sus prácticas. Desde esta perspectiva, la propuesta investigativa asumirá la emergencia del campo profesional de la educación infantil a partir de la comprensión de procesos sociales, contextos específicos y las transformaciones que allí se producen, dando apertura a nuevas formas de acercarse al fenómeno social para así describirlo, comprenderlo y explicarlo y particularizarlo.

A partir de la recopilación de datos históricos, específicamente a través de un corpus conformado por diversos archivos y fuentes, se propone la estrategia denominada trabajo de investigación documental, entendido como una revisión sistemática de documentos que circulan en distintas dimensiones de la vida social (políticas y normas, instituciones educativas, documentos académicos, prensa, fuentes producidas por medios de comunicación, entre otros) y que configuran el campo profesional de la educación infantil. Desde los aportes de Galeano (2004), estos documentos pueden clasificarse según dos criterios. El primero, según su intencionalidad, se clasifican en documentos escritos o contruidos con el objetivo de registrar hechos o acontecimientos sociales o de apoyar procesos investigativos. Galeano (2004) lo llama de intencionalidad explícita, o documentos que, si bien no fueron hechos con este objetivo, permiten el análisis de aspectos de la vida social. Específicamente los llama de intencionalidad implícita.

El segundo criterio tiene que ver con su naturaleza. Se pueden agrupar en documentos oficiales de las administraciones públicas, los documentos privados, la prensa escrita, los textos literarios, visuales y audiovisuales. Desde aquí se marca una orientación clara para el estudio de “La configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, el periodo: 1976-2015”, en donde se tendrá que hacer un trabajo de archivo basado en documentos oficiales, académicos, escolares, institucionales entre otros, que se aproximen a la temática abordada.

En este sentido, la investigación documental, [...] hace de sus fuentes (de información numérica y no numérica) su materia prima básica. La revisión de archivos y el análisis de contenido se convierten en técnicas fundamentales de su trabajo, más no exclusivas; pueden combinarse con la entrevista, el cuestionario, la observación, entre

otras. De la información que se adquiere a partir de los documentos, se elabora un dato para confrontar y triangular con información obtenida mediante técnicas diferentes, o de otros actores sociales, con el objetivo de posibilitar su validación (Galeano, 2004. p. 115)

De igual manera, para Jiménez (2006) los datos y los documentos son esenciales para dar cuenta de la dimensión histórica. Se hace hincapié en la diversidad de fuentes y testimonios que el investigador puede utilizar: fuentes escritas, como documentos públicos, de carácter político, económico, jurídico, y estadístico. Dentro de la clasificación de fuentes que propone el autor, al igual que Galeano, les da importancia a los testimonios orales, como las entrevistas de todo tipo, a las historias de vida, los testimonios y las charlas informales, que también serán importantes para el presente estudio que se inscribe en la sociología histórica.

Así mismo, es fundamental comprender que, a través del conocimiento práctico, es posible entender ideologías y comprender las prácticas mismas, en el caso propio de la presente investigación, prácticas sociales y educativas que implican el campo profesional de la educación infantil. Con relación al objetivismo, se podría decir que se constituye en las regularidades objetivas que han configurado este campo, se trata de comprender todo aquellos que tiene que ver con la estructura misma de la educación en Colombia, las leyes que legislan la formación de los maestros y en cuanto a relaciones de los sistemas, preguntándose por las relaciones que tienen el campo político, económico, con el campo profesional de estos docentes.

En coherencia con esta perspectiva analítica, es clave situar dos consideraciones importantes, la primera, tiene que ver con el uso de sus conceptos, “como categorías que muestran todas sus posibilidades cuando se las ponen en relación con realidades empíricas” (Gutiérrez, 2012, p. 17). De esta manera es posible comprender una realidad social y las dinámicas propias de esta. La segunda, hace referencia a la posibilidad de ver no solo las prácticas de los agentes que se investigan, sino las del propio investigador, de manera que, se logre entender los condicionamientos sociales que hacen que se observe de determinada manera la realidad, en palabras de Bourdieu, “la objetivación del sujeto objetivante”. Lo que implica, reconocer la posición del investigador, que como intelectual está ubicado en una posición

determinante, en un doble sistema de relaciones, pues existe una relación con los agentes que se investigan y una relación del mismo investigador con el objeto de estudio.

Reconocer la presencia de estructuras objetivas se hace importante para la comprensión del campo, su posición y la estructuración de este mismo, teniendo en cuenta categorías como campo, capitales, agentes, posiciones y estructuras objetivas, para aproximarse al ejercicio de constitución del espacio de la profesionalización de la Educación Infantil. Para ello resultará importante hablar de la profesionalización e institucionalización de esta práctica y las luchas que se dan en este campo. Analizar la historia del sistema en términos de estructuración y reestructuración de posiciones implica, revisar documentación política, económica y social de la génesis del campo, y también la historia incorporada al agente social en forma de *habitus*. Tener en cuenta las historias de los agentes, por lo que es muy importante conocer sus trayectorias.

Algunos aspectos de la trayectoria son importantes cuando son variables, procesos económicos, sociales, que pueden implicar reestructuraciones del campo. Según Gutiérrez (2017) se debe tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones, acontecimientos biográficos, tales como inversiones a plazo y desplazamiento en el espacio social. Diferentes estados sucesivos de la estructura, permite el desplazamiento en el espacio social, ya que el sentido de movimientos se define en el marco de relaciones mayores. Esto quiere decir que los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, dependen de la fuerza que confieren su estructura a este espacio y de las fuerzas de su propia inercia, es decir sus propiedades (incorporadas como *habitus*, disposiciones u objetivadas como capitales: bienes, titulaciones, etc.) (Gutiérrez, 2017).

En este mismo sentido, se puede entender que el paso de una trayectoria a otra depende de acontecimientos colectivos, (guerras, crisis, etc.) o individuales (ocasiones, amistades, protecciones, desgracias), que a menudo son descriptivas como casualidades (afortunadas o desafortunadas), aunque ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan (Bourdieu, 1999). La posición y la trayectoria no son estadísticamente independientes, la trayectoria modal parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase. Se puede distinguir entonces una trayectoria individual, la cual puede ser una desviación de una trayectoria colectiva, esto significa que solo cabe comprender una trayectoria

(envejecimiento social y envejecimiento biológico), teniendo en cuenta el sistema de relaciones por el cual está definiendo la trayectoria.

Proponer un estudio investigativo desde la perspectiva epistemológica y metodológica de Bourdieu, implica reconocer la complejidad de la constitución del campo a analizar, junto con las prácticas que se dan en este, y el entretreído de relaciones en la que se constituye su origen y su desarrollo, las relaciones con otros campos, identificar las luchas de los agentes y los capitales que están en juego. Todo esto teniendo en cuenta que el campo se puede comprender desde la articulación del sentido objetivo, el sentido vivido y el sentido del juego social, donde éste es movilizado tanto por los agentes mismos y las estructuras externas que le aportan a su constitución. Lo anterior invita a la posibilidad de trabajar distintas metodologías, uso de instrumentos, no sentir nada por evidente o explicable, sino concebir nuevos entramados dentro del estudio, esto, implica la construcción de nuevas relaciones y comprensiones respecto al origen y desarrollo del campo.

## Referencias

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, Política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclée de Brouwer, S.A.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. FCE.
- Cerda, H. (2003). Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Magisterio.
- Cuesta, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N°17, 3-23. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2994>

- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa, J. (Ed), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 332-365). Editorial La Piqueta.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de la investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín, Carreta Editores.
- Gutiérrez A. (2017). Seminario doctoral “Explicar y comprender desde la sociología de Bourdieu”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, A. (1999). La tarea y el compromiso del investigador social. En Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Editorial Eudeba.
- Gutiérrez, A. (2002). Análisis y acción: Notas sobre Pierre Bourdieu. *Revista RUNA*, XXII, pp. 45-59.<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/1298>
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.
- Herrera, M. (2012). *Historia de la Educación en Colombia la Republica Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946*. Revista Colombiana de Educación, 26. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26\\_06ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf).
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Editorial UD.
- Jiménez, A. & Torres, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.



- Mainer, J. (2010). *La forja de un campo profesional pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mainer, J. (2015). Claves sociogenéticas del campo científico de la pedagogía en España. En Rebazas, T. (coord.). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 19-41). Editorial Síntesis.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina*. Editorial Anthropos.
- Restrepo, M. & Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía*.: Imprenta eléctrica.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia educación*, pp. 243-269.