

CLASES, GENEROS Y RAZAS EN EL ESPEJO DEL SABER ESCOLAR

CLASSES, GENDER AND RACES IN THE MIRROR OF KNOWLEDGE IN THE SCHOOL

ROACH, Eduardo Francisco Freyre

Universidad Agraria de la Habana, Cuba.

freyre.roach2007@gmail.com

RESUMEN Los saberes (incluyendo el saber epistemológico) no son neutrales o imparciales desde el punto de vista de su condicionamiento clasista, de género y racial. Se puede entonces hablar, por ejemplo, de cultura y saberes de los obreros, campesinos, intelectuales, mujeres, hombres, blancos, negros, o amarillos. Sin embargo, más allá del problema de la representación física (empírica y estadística) de las personas en las instituciones educacionales, emerge el problema de la representación cultural de las mismas en los contenidos o saberes (conocimientos, habilidades y valores) que se imparten en tales instituciones escolares. Cuba, un país que atesora conquistas en el acceso a la educación, no escapa de este problema.

Palabras clave: Saber escolar. Epistemología. Género. Razas. Campesinos. Cuba.

ABSTRACT Knowledge (including the epistemological knowledge) is not neutral from the point of view of classes, genders and races. Cuba is a country with much achievement in the physical representation (empirical and statistical) of famers, women, and black people. But, how is the Cuban situation in relations to the representation of those groups in the scholar knowledge?

Keywords: Knowledge. School. Epistemology. Classes. Gender. Famers. Races. Cuba.

INTRODUCCIÓN

Es sabido que los seres humanos, los pueblos, y las personas piensan como viven y que el saber que crean, usan y conservan, responde a una determinada “oferta ambiental” (natural, social, y cultural), lo cual implica también que viven como piensan, dado que la recepción de esa oferta no acontece desde la nada, sino que depende del saber previo o adquirido.

El estudio del saber a partir de esta perspectiva puede remontarse a diferentes unidades de análisis como un continente, una región, un país, un territorio, así también a unidades relativamente más pequeñas como las “clases sociales”, los “géneros” y las “razas”, categorías con que la solemos identificarnos, en cuanto compartimos o diferimos en materia de intereses, modos de vivir, de sentir o pensar.

En este sentido, los saberes no son neutrales o imparciales desde el punto de vista de su origen clasista, de género y racial. Se puede entonces hablar, por ejemplo, de cultura y saberes de los obreros, campesinos, intelectuales, mujeres, hombres, blancos, negros, o amarillos.

Ahora bien, en correspondencia con los flujos migratorios y las reformas sociales de orientación democrática, que se vienen intensificando en los últimos tiempos, la educación en muchos países tiene a convertirse en un espacio predilecto de diversidad cultural, interculturalidad o multiculturalidad, ya no solo desde el punto de vista del acceso a la educación de personas de diferentes regiones del mundo, sino de diferentes clases sociales, géneros y razas.

Sin embargo, más allá del problema de la representación física (empírica y estadística) de las personas en las instituciones educacionales, emerge el problema de la representación cultural de las mismas en los contenidos o saberes (conocimientos, habilidades y valores) que se imparten en tales instituciones. Con relación a esto cabe preguntarse: ¿Están diversas y diferentes clases sociales, géneros y razas en igualdad de condiciones en la estructura y dinámica los saberes que se inculcan las escuelas?

CLASES SOCIALES, GÉNEROS Y RAZAS

El análisis de este asunto requiere de importantes salvedades conceptuales, que atañen a los términos de clases sociales, género y razas.

Cuando decimos que somos de una determinada clase (alta, baja o media, burgués, campesino o intelectual), por lo general, sale a relucir nuestra posición económica, lo cual suele asociarse a las relaciones sociales de propiedad, la cantidad de dinero o ingresos que percibimos, el grado de comodidad o bienestar que gozamos, o el tipo de actividad que realizamos en el contexto de la división del trabajo. Ir más allá de un enfoque economicista de las clases sociales que absolutiza

estos aspectos, implicaría considerar otros factores de identidad o diferenciación clasista como la cultura, las costumbres, la idiosincrasia, los conocimientos, los valores y los saberes.

Si nos atenemos exclusivamente a las características físicas y biológicas como hombres (varones, masculinos o machos) o como mujeres (femeninas o hembras), entonces estamos hablando de sexos. Empero, hablar de “género” en la ciencia social actual más bien remite al comportamiento o papel que una sociedad preasigna a una persona por ser mujer o por ser hombre. En tal sentido se apunta no solo a las diferencias biológicas, sino también a las diferencias sociales y culturales que precisamente se articulan sobre la base de esas rotulaciones. Es por eso que a través de los tiempos y en los diferentes contextos es posible distinguir entre saber de mujeres y saber de hombres.

Actualmente el término “raza” alude no solo al color de la piel (blanca, negra, amarilla, roja, mestiza, etc.), y otras características anatómicas que se transmiten por herencia genética, sino que también a aspectos sociales, culturales, y étnicos. Es decir, que el concepto de raza va más allá de los rasgos biológicos diferenciadores de los grupos humanos. Y, por lo tanto, se puede hablar de un saber asociado a una determinada raza.

Una vez hechas estas salvedades conceptuales, conviene replantear la pregunta inicial en los siguientes términos: ¿En comparación con el saber de los intelectuales, hombres y blancos, el saber de los campesinos, mujeres y negros (o razas no blancas) están en igualdad de condiciones representados en el conjunto de saberes que la escuela transmite?

CONQUISTAS EDUCACIONALES DE CUBA

El abordaje de este tema está motivado por la ocurrencia de ciertos fenómenos sociales adversos que están teniendo lugar en sistema educacional cubano a partir de finales de los años 80. Me refiero concretamente a las desigualdades en el acceso de las clases obreras, campesinas e intelectuales, de las mujeres y los hombres, y de los blancos y mestizos en las instituciones escolares.

Como es sabido, antes del triunfo de la Revolución en 1959, imperaba en Cuba un orden exclusión y marginalización social en todos los ámbitos, y en particular en el de la educación. Basta decir que el analfabetismo en aquel entonces llegó a ser de 30 % de la población total. El advenimiento de la revolución social antiimperialista, popular y democrática en 1959, trajo consigo transformaciones, entre la que se destaca la erradicación del analfabetismo.

La Campaña Nacional de Alfabetización (1960-1961) concreta uno de los retos fundamentales de la Reforma Integral de la Enseñanza proclamada en 1959. A partir de este contexto se logra que la educación sea un bien y una oportunidad al alcance de todo el pueblo cubano, sin distinción de clase social, región, edad, género, raza. Esta oportunidad llega incluso a quienes padecen de algún tipo de discapacidad física o intelectual.

Como resultado de la proyección política de la Revolución, el país exhibe conquistas educacionales. Si para finales de los 80s se observa en América Latina una tasa de alfabetización de 90 %, Cuba logra una de 96,9 % y un índice de escolarización de 0,91 superiores al promedio regional (Canfus, 2006). Por otra parte, el país logra una tasa bruta de escolarización terciaria¹ de un 63.2 %, según datos presentados en el periódico *Granma* el miércoles 22 de julio del 2009. Un 60 % de los jóvenes entre 18 y 35 años están insertados en estudios superiores².

Actualmente uno de cada siete trabajadores, uno de cada 17 habitantes, y el 5,4 % de la población cubana, es graduado universitario. El 78,34 % de los miembros de la Asamblea Nacional Popular son graduados universitarios.

El sistema educacional cubano ha sido elogiado internacionalmente, inclusive por especialistas del Banco Mundial (BM) como Eric Swanson, Jefe del Grupo de Datos sobre Desarrollo y James Wolfensohn, Presidente. Al respecto declararon en el 2001 que Cuba, a pesar de ser un “antimodelo”, viene saliendo mejor, que casi todos los países pobres en indicadores de salud y educación.

Un estudio comparativo realizado en el año 2008 por parte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación y patrocinado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

¹ Representa la matrícula universitaria respecto a la población entre 18 y 24 años.

² Datos que la Dra. Aurora Fernández, Viceministra de Educación Superior informó en la reciente reunión de Ministros y vicetitulares latinoamericanos de Educación Superior, efectuada en el 2006, en la sede de la UNESCO.

(UNESCO), destaca que Cuba en comparación con otros países de América Latina posee una de las mejores tasas de escolarización neta y de estudiantes que repiten los cursos.

Se conoce también que Cuba en los 90 estuvo al borde de un colapso económico total, debido, por una parte, a factores externos como el derrumbe del campo socialista y el recrudecimiento del bloqueo norteamericano, y, por la otra, a factores internos, como las ineficiencias del sistema económico excesivamente centralizado y con sesgos burocráticos.

La crisis se hizo sentir en la productividad económica, las importaciones, las exportaciones, y la encasé de bienes, pero también en otros ámbitos sociales como la educación. Por ejemplo, se reportan niveles de escolaridad relativamente inferiores a la media nacional; mayor frecuencia de abandono o interrupción de estudios; utilización de los niños para apoyar las estrategias de los adultos (cuidado de hermanos más pequeños); sobrerrepresentación de personas de origen social obrero y de empleados de baja calificación; así como la subrepresentación de estudiantes de origen obrero, campesino, de mujeres y de negros y mestizos (Espina y Rodríguez, 2008).

Véase algunas de estas tendencias en datos. Desde los 80s se observa en Cuba que en la enseñanza primaria, secundaria y preuniversitaria precedente, se aprecia, que para el 2005 la procedencia social matrícula en esos niveles, el 76,8 % correspondencia a la obrera, el 14,5 % a la campesina, y el 8,6 % a la intelectual (Canfus, 2006). Pero importantes estudios sociológicos que se realizaron en los años 90s constatan que en los 60s, el 89 % de los/as profesionales pertenecientes a la generación de los años 60, procedían de familias de trabajadores manuales (obreros/as y campesinos/as). La proporción de estudiantes universitarios procedentes de la clase obrera y campesina se redujo al 62%. Para fines de ese período casi el 40% de los/las estudiantes universitarios/as eran hijos de profesionales.

Otro dato importantes es que si entre las décadas de los 60 y los 70 las mujeres representaban el 40 %, a inicios de los 80, el 57 %, y en los 90, el 70 %.

Por último, las investigaciones constatan que una proporción importante de estudiantes negros concluía sus estudios al finalizar el noveno grado, mientras que los mestizos tenían una fuerte presencia en la enseñanza politécnica y los blancos

eran mayoría entre los estudiantes universitarios. Por último apunta a la fuerte desvalorización de la función económica de la educación, a raíz del fenómeno de “la pirámide invertida”, lo cual hace que los hijos de obreros y campesinos, más que los de familias intelectuales, no vean la educación como canal exclusivo de movilidad social, de acceso a un mayor nivel de vida, y de status social. De ahí que esta juventud desplace sus expectativas laborales hacia los puestos de trabajo de mayor remuneración no asociados a la calificación o al nivel educacional superior. Relacionado con esto último, quizás habría que tomar en cuenta que en el periodo especial una buena parte de profesionales, emigran hacia esas esferas que reportan mejores ingresos (como los servicios: el turismo, la gastronomía y comercio).

Si bien estas tendencias responden a factores asociados a la crisis económica, tienen que ver también con la dinámica propia e interna del sistema educacional cubano. Por ejemplo, es necesario considerar el alto crecimiento de graduados/as universitarios/as en la educación superior, que conlleva a un aumento de familias, donde los padres son profesionales. Así también hay que tomar en cuenta la acentuada especialización estrecha en el sistema de la educación superior lo cual provoca desbalance entre oferta de egresados/as y demandas de la economía. Esto tiene que ver, por otra parte, con la pirámide de calificación con un nivel superior que no disponía de adecuadas proporciones en los niveles medio y básico. Por último, no se puede pasar por alto, el aumento de la selectividad de las pruebas de ingreso y ampliación de la enseñanza técnica profesional, así como el fortalecimiento de circuitos de excelencia (las escuelas vocacionales, o IPVCE) que inciden sobre la diferenciación posterior desde edades tempranas (Espina y Rodríguez, 2008). Respecto a la sobrerrepresentación del género femenino en la educación superior cabría acotar que en Cuba ha funcionado con éxito la insistencia social, institucional y familiar de que las mujeres alcancen los más altos niveles educacionales, como estrategia de emancipación y reivindicación de sus derechos y de la equidad de género. Este fenómeno se asocia a que un grupo importante de jóvenes varones no perciban el incentivo de continuar estudios, y optan por oportunidades de trabajo atractivos desde el punto de vista salarial. Las jóvenes mujeres no tienen culturalmente sobre sí el peso del sustento monetario en la relación conyugal y la familia, y dadas las oportunidades que dan el sistema, y las exigencias familiares, se propicia que tengan ventajas para continuar estudios en los

centros de educación superior. Entiéndase, con otras palabras, que en esta tendencia interviene las representaciones sexistas vigentes en la sociedad cubana (cristiana latina, católica, y socialista), que legitiman la responsabilidad monetaria recaiga sobre la espaldas de los hombres. Lógicamente, ante tal presión, el acceso y continuidad de estudios, se tornan más difíciles al género masculino.

Por otra parte, si bien las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas en la educación superior, y también en el conjunto de la fuerza profesional, están subrepresentadas en materia de puestos o cargos de dirección. Los estudios sociológicos realizados por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) constatan que, si en 1980, por cada 100 hombres ocupados, 10,7 eran dirigentes y de las mujeres ocupadas solo 5,4 ejercían la dirección, en el 2002, por cada 100 hombres ocupados, 12 ejercen la dirección mientras que 6,7 mujeres se encuentran en igual posición.

Junto con este problema de las diferencias de clase, género y raza, también preocupa en Cuba, que en los últimos años se manifiesta el aumento de la mortalidad académica y la disminución de la permanencia en los centros de educación superior. Se registra oficialmente que en los cursos regulares diurnos, sólo en los 17 centros de educación adscritos al Ministerio de Educación Superior (MES), se producen cada año unas 4 000 bajas y la eficiencia limpia (para una cohorte, en un plazo de cinco años) no rebasa con mucho el 60 %. Es decir, 40 de cada 100 estudiantes que ingresan a esas carreras no pueden culminar sus estudios. A pesar de esto, entre el 2005 y el 2006 Cuba logra un alto índice de eficiencia escolar que supera a España y a un grupo de países de América Latina (Canfus, 2006).

Afortunadamente, el reconocimiento oficial de este problema no se hizo esperar. Lo que en Cuba se denomina “Batalla de Ideas”, no es más que un conjunto de programas sociales, entre los que se destaca aquellos dirigidos a garantizar el pleno acceso a la educación y a la cultura. Fidel Castro Ruz, el líder de la Revolución Cubana, y quien fuera el promotor principal de esta iniciativa, decía, en el año 2002: *No hay igualdad social posible sin igualdad de cultura*. En sus intervenciones durante todos estos años plantea la necesidad de reconstruir un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos; que los niños,

jóvenes, y adultos, cuenten con las mismas posibilidades y oportunidades de estudiar en las escuelas primarias, secundarias, preuniversitarias, así también en la educación superior. El reconocimiento oficial de todos estos problemas – tanto el referido a la representación clasista, de género y de raza, como el de la deserción académica, y el éxito escolar - se articula con un conjunto de cambios institucionales y curriculares, direccionados a su evaluación y solución.

Para contrarrestar tales tendencias se amplió el acceso a la red de centros de la educación superior, proceso conocido como la “universalización de las universidades”, y que consiste en la fundación de Sedes Universitarias Municipales (SUM). Ahora se tienen los Centros Universitarios Municipales (CUM) que integran bajo un mismo marco institucional los perfiles de carreras (ciencias médicas, sociales y humanidades, agropecuarias, e ingenierías, educación física y deportes, ciencias sociales, ciencias pedagógicas, ciencias técnicas, etc.) que se estudian a nivel municipal³.

Todos estos cambios se acompañan de procesos de estrategias para la superación de las diferencias cognoscitivas entre los que acceden a las universidades, lo cual tiene que ver con el mejoramiento de la selección, el ingreso, los cursos introductorios de nivelación, las estrategias de permanencias, en cada uno de las carreras, y el perfeccionamiento de los programas.

Con el advenimiento de estas entidades se viabiliza y amplía la oportunidad de acceso a las universidades a quienes por una razón u otra razón⁴ no pudieron ingresar ni continuar estudios en las sedes centrales, es decir, en los centros universitarios tradicionales de cada unas de las 14 provincias que conforman la división político-administrativa del país.

Por razones obvias, asociadas a su carácter inédito e inicial, las SUM suscitaban dudas acerca del conflicto entre masividad de acceso y calidad académica. La política del MES en estas circunstancias se encamina al mejoramiento de la calidad de la selección, es decir, del ingreso, pero con el objetivo

³ En estas entidades se ha logrado un índice de progreso (relación entre el total de asignaturas aprobadas y el total de las examinadas) en las SUM es del 86% y el de éxito (total de asignaturas aprobadas contra la matrícula ajustada) es de 3.1, pues el promedio de asignaturas que los estudiantes matriculan por semestre es de cuatro. La matrícula responsable (total de asignaturas examinadas entre el total de las matriculadas) es del 86,7 % .

⁴ Problemas familiares, dificultades para asistir a clases por la lejanía de la universidad, maternidad y paternidad “socialmente prematura”, enfermedades, problemas económicos y sociales en la familia, obreros o campesinos con condiciones de cursar una carrera universitaria, etc.

de un mejor diagnóstico de las posibilidades de los aspirantes, no con vistas a la exclusión de su acceso a los centros universitarios, sino más bien, de adaptar el trabajo pedagógico de las carreras a esas posibilidades y características diferenciales⁵.

Quienes aun así no puedan vencer el rigor de la enseñanza universitaria en la modalidad que ingresó, tienen otras posibilidades de lograr su sueño de graduarse en la educación superior, matriculando en otras modalidades que le posibiliten estudiar a su ritmo y potencialidades. Puede, por ejemplo, pasar de una modalidad de estudio a tiempo exclusivo a una modalidad a tiempo parcial, tanto tradicional como nueva. En los cursos a tiempo de dedicación parcial, cada estudiante puede avanzar a su propio ritmo, sin límites de tiempo para culminar estudios. Esos cursos son menos presenciales, y su carga semanal es menor.

A la altura de julio de 2009 el MES anunció un conjunto de medidas, dirigidas a la elevación del rigor de los ingresos, que sin detrimento de la política de pleno acceso a la educación superior, incidiera en la disminución de las probabilidades de fracaso académico, mortalidad académica, y bajas. Entre esas medidas, informadas por el actual Ministro de Educación Superior, el Dr. Miguel Díaz-Canel Bermúdez, se tiene que para acceder a la universidad será indispensable aprobar exámenes de Español, Historia y Matemática, además, se estipula exámenes de ortografía indispensables para el egreso de las carreras⁶. Una vez cursado el proceso de selección, en diversas universidades se ejecuta una estrategia con vistas a lograr mayores índices de permanencia y egreso.

Se trata de estrategias de permanencia de las universidades, que concretizan la estrategia de permanencia del MES, que por lo general contemplan un diagnóstico, un conjunto de acciones y un tratamiento pedagógico personalizado,

⁵ Este enfoque se aplica también para los jóvenes con discapacidad que matriculan en las universidades.

⁶ El diagnóstico de Gramática realizado a 150 655 estudiantes que cursaban los años terminales en las sedes universitarias en 2008, arrojó que 20 000 no aprobaron, y de ellos 7 900 concluían sus estudios este curso. Quienes suspendieron asistirán clases de ortografía y redacción, entonces, si aprueban, podrán concluir sus tesis y graduarse. Antes el Español y la Historia se exigían solo a quienes optaban por carreras pedagógicas y de humanidades, y el de Matemática solo lo realizaban quienes ingresaban en carreras de ciencias naturales. Los exámenes se podían aprobar con 30 puntos de 100. Quienes matricularon en las SUM, y a través de otras fuentes como del Servicio Militar, no tenían que realizar exámenes de ingreso a las universidades.

según las carreras, y que abarca aspectos sociales, culturales, vocacionales, así como familiares de los que matriculan en las universidades⁷.

Todos estos problemas del acceso, la calidad académica y la permanencia en la educación superior, se plantea en condiciones de las nuevas exigencias del desarrollo social, y también por los cambios que se vienen implementando en los planes de estudio.

Merece destacarse en tal sentido el énfasis que hoy está teniendo la enseñanza activa, participativa y la modalidad de estudios y actividades docentes “no presenciales”, lo cual adiciona un conjunto de factores de riesgo académico de quienes matriculan en los centros de educación superior. Factores familiares, comunitarios y escolares precedentes pueden incidir en el desempeño académico de los estudiantes en esas nuevas condiciones.

Por último, no se puede pasar por alto, la relación que guardan todas estas medidas con el perfeccionamiento del sistema de acreditación de la calidad de los currículos de las carreras, el proceso pedagógico, el escenario institucional, y las modalidades o programas de formación, superación y capacitación posgraduada. Para tales efectos se manejan criterios e indicadores cuantitativos y cualitativos que dan cuenta de la calidad de los recursos humanos (profesores y estudiantes), de la base material o infraestructura material para las actividades docentes, y de la gestión del proceso de formación, superación y capacitación profesional. Estos criterios están funcionando en la evaluación de las sedes universitarias centrales y municipales, y permiten detectar y resolver los problemas que afectan la calidad académica universitaria.

Como puede apreciarse, las estrategias ministeriales e institucionales para encarar la problemática de la sobrerrepresentación clasista parten del reconocimiento de que el origen social está incidiendo en el acceso, y que para atajar los desbalances en tal sentido, se requiere, por un lado, ampliar el acceso y diversificar las modalidades de estudios, y por otro lado, mayor rigor en la selección, perfeccionamiento de los currículos y de las actividades docentes presenciales y no presenciales, así como la nivelación del aprendizaje (cursos introductorias). En la

⁷ Consúltese Jorge, M. Acerca de la estrategia de permanencia en ciencias técnicas. Disponible en: <http://www.google.com/cu/search?hl=es&q=estrategia+permanencia&btnG=Bus>. También el <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH15d9.dir/doc.pdf>, donde se documenta la estrategia de permanencia de otra universidad cubana.

misma perspectiva se contempla la promoción de un clima institucional (residencial y áulico) que propicie la permanencia y la calidad académica universitaria.

LA RECURRENCIA A BOURDIEU Y PASSERON

No es difícil darse cuenta que los sistemas educacionales contemporáneos son ámbitos de reproducción de las desigualdades sociales, sean de clases, géneros o razas, y que los campesinos, los obreros, las mujeres, y los negros, han estado en desventaja histórica.

Esa confabulación pedagógica que se cierne sobre los saberes de los campesinos, las mujeres, y las razas no blancas encuentra una conceptualización pertinente en la sociología crítica de la educación y la cultura de Pierre Bourdieu y Lois Passeron. Esta perspectiva colocación en entredicho la imagen de las escuelas como entornos donde simplemente las personas adquieren los conocimientos, habilidades, competencias y valores, indispensables para su integración a la sociedad, su movilidad ocupacional ascendente, y su bienestar, en correspondencia con su inteligencia, su talento y consagración al estudio. Desde este punto de vista cae por la borda el punto de vista meritocrático de la educación, que le asigna a la escuela una función selectiva neutral, que solapa el carácter clasista, de género y racial de la educación en la sociedad contemporánea, sea capitalista o socialista.

Toda teoría sociológica es hija de su tiempo. La teoría de Bourdieu y Passeron se enmarca históricamente en los años 60 del siglo pasado, y emerge de las insatisfacciones y protestas que suscita el sistema educacional capitalista, con las desigualdades sociales que les son propias, dada su naturaleza económica, política y social, y que se manifiestan de forma peculiar en el ámbito de la educación. Son tiempos de auge de los movimientos estudiantiles, y de la reacción contra la sociología estructural-funcionalista.

La sociología de la cultura y de la educación de Bourdieu se ubica también en el conjunto de aproximaciones al tema de la educación y la reproducción social, que se inspiran en Carlos Marx y el Marxismo, entre las que vale citar la del filósofo Lois Althusser, que enfoca la educación escolar como un recurso ideológico superestructural y clasista en manos del Estado. En línea con el legado marxista, los sociólogos neomarxistas Samuel Bowles y Herbert Gintis trabajan sobre la

correspondencia o paralelismo entre las relaciones sociales de producción y las relaciones escolares.

Bourdieu y sus colaboradores escudriñan la dinámica política y cultural que se desarrolla en la escuela, a través del desvelamiento sociológico crítico de la correlación entre el éxito escolar y el capital económico, social, y cultural que los estudiantes heredan, en correspondencia con su origen social, clasista, territorial, y escolar. Se trata de una dinámica que se escabulle entre la aparente neutralidad ideológica y política del proceso de pedagógico.

Es sabido que Bourdieu desarrolla estos temas teniendo como punto de mira el sistema educacional francés, pero los dispositivos teóricos que asume, y las herramientas que emplea en sus estudios sociológicos, se han aplicado a diversos sistemas educacionales, sean estos capitalistas modernos u otros que corresponden a una sociedad tradicional premoderna como Kabilia en Argelia.

La violencia simbólica es la imposición por la fuerza de determinadas significaciones. Tal imposición se presenta como legítima, de modo tal, que disimula la relación de fuerza que la sustenta. Esas significaciones no son más que los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que se inculcan en las escuelas. Desde este punto de vista, todo sistema educacional, a través de la acción pedagógica y el trabajo docente, impone arbitrariamente la cultura de los grupos y clases dominantes, ya sea en el contexto social “externo” en que se inserta la escuela, como al interior de la misma.

Por lo tanto, al tiempo que ya no es posible sostener el enfoque meritocrático de la educación, tampoco es posible sostener las pretensiones de neutralidad social, axiológica, ideológica, y cultural de la escuela, y los contenidos que enseña.

En la obra *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Bourdieu y Passeron (1970), hablan de cómo esa violencia simbólica se ejerce a través del “habitus” que inculca la escuela, mediante las “acciones pedagógicas” y el “trabajo pedagógico” de los docentes. Este concepto de “hábitos” alude a aquellas disposiciones o estructuras que el individuo (*Hábitos individual*) y las clases (*Hábitos de clases*) o interiorizan en los contextos socializadores (familia, escuela, trabajo, etc.). A partir de ese habitus, los actores perciben, piensan, actúan, y se exteriorizan de una manera que le es propia.

En cuanto tales los hábitos son duraderos y transferibles. Se manifiestan como estructuras estructurantes, es decir, *como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares”, sin ser para nada producto de la obediencia a determinadas reglas, y, no por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta* (Bourdieu y Passeron, 1970).

A través del hábitos se constituye nuestro mundo práctico, entendido, por Bourdieu como un sistema de estructuras cognitivas y motivadoras, donde encajan los fines y los medios, que anticipamos en lo que hacemos. Es decir, funciona como especie de “hipótesis prácticas”, que se fundan en la experiencia pasada, y a partir de ahí, es que precisamente el hábitos origina prácticas, sean individuales o colectivas, que responden a determinados esquemas de percepción, de pensamientos y de acción.

Al fundarse en esa experiencia pasada, todo hábitos, hace que el pasado actúe o funcione con cierta autonomía relativa como “capital acumulado”, “capital objetivado” o “capital incorporado” en las instituciones y en los cuerpos (gestos, posturas, etc.). En fin, el hábitos viene siendo ese sentido práctico en que se sustenta nuestra praxis.

Los hábitos son objeto de inculcación bajo determinadas condiciones objetivas (familiares, comunitarias o institucionales), pero más aún, *por una acción pedagógica, tendencialmente ajustada a esas condiciones y expectativas adaptadas de antemano a sus exigencias objetivas.*

Esos habitus pueden cambiar o alternarse, cuestión que se alude en Bourdieu cuando en sus últimos escritos habla de “habitus discrepante”, es decir, por ejemplo, cuando una persona que procede de una clase burguesa, y pasa a vivir en un ambiente de clase pobre, alterna ambos habitus. En tal sentido pudiera hablarse también de la alternancia entre habitus familiar y el hábitos escolar, el hábitos

popular y el hábitos académico, en cuanto a experiencias de enseñanza y aprendizaje se trata⁸.

Quizás la situación en que los profesores y alumnos se encuentran, expresan elementos de ambos habitus, refleja muy bien este proceso. Por ejemplo, es el caso de alumnos que en determinados momentos quiere que el profesor se muestre como un padre o como un amigo cómplice, o cuando el profesor proyecta un quehacer pedagógico paternalista (monológico, autoritario y bancario) o democrático (dialógico y participativo).

El trabajo docente de inculcación de un habitus que se hace en las escuelas y en la familia tiende según Bourdieu a garantizar su legitimidad, reproducción y durabilidad, atendiendo a los factores que definen las clases. Esos factores, que interactúan o se refuerzan son no solo económicos, sino también sociales, ideológicos y culturales, que nos socializa o nos inserta socialmente en una clase dominante o en una clase dominada.

Obviamente existen relaciones de continuidad y ruptura, así como de condicionamiento entre el habitus que se tiene, y el habitus que se adquiere Bourdieu y Passeron recalcan en su teoría e investigaciones que los habitus que aprendemos al pertenecer a una familia y una clase determinan la asimilación del habitus escolar académico. Se trata de relación entre el habitus ya inculcado y el que se quiere inculcar. Podría interpretarse que se pueden intercondicionar, es decir, que uno incida en el otro y viceversa. El trabajo de inculcación para hacer eficaz y efectivo ha de tomar en cuenta este factor de distancia entre los habitus.

El manejo de la ruptura entre los habitus puede influir también en la reproducción o reducción de las diferencias sociales. Son los casos a los cuales Bourdieu presta atención en que el habitus escolar académico se presenta como legítimo y el habitus que trae el alumno como ilegítimo.

Pues bien, tras ese efecto de legitimidad que se le concede a determinado habitus, se esconde la violencia simbólica, a través de la cual, la escuela, se presenta como instancia predilecta que impone “a la fuerza” ciertos significados. Como se dijo, esa fuerza aumenta precisamente en la medida en que se disimula y se presenta como legítima, natural o racional.

⁸ En tal sentido es sabido que el concepto de “habitus” en Bourdieu contrapuntea con la idea filosófica de la preeminencia del sujeto y del mundo como representación, y también con la tesis conductista, que entiende la acción social en término de relación estímulo-respuesta.

Por lo tanto, se deshace las pretensiones de neutralidad social, axiológica, ideológica, y cultural de la escuela. De ahí entonces también que los problemas del acceso, el rendimiento académico, las dificultades en el estudio, y la mortalidad académica (baja) asociada a las clases que portan un habitus alejado del habitus que inculca la escuela, se debe, no a la desventaja del capital económico, sino del capital social y cultural, reforzado justamente por la violencia simbólica, que la escuela ejerce mediante, como se dijo, las acciones pedagógicas y el trabajo pedagógico.

Esas acciones pedagógicas, al dimensionar el habitus escolar que se quiere inculcar, dimensionan también de forma encubierta el habitus de las clases cuyo capital simbólico está en líneas con el de la escuela. Quienes están en ventajas son también los elegidos, y pueden desenvolverse en la institución escolar con mayor soltura y oportunidades de éxito, y por lo tanto, serían los que, asimilando mejor el habitus inculcado, estarían en mejores condiciones de acceder a los escenarios de trabajo y distracción en poder de la clase que ostenta el poder.

El concepto de violencia simbólica conlleva, a mi modo de ver, al concepto de “violencia epistemológica”, como un factor que incide en la reproducción de las ventajas y dominación socioclasistas en la educación. Me refiero a un habitus predominante, que se acompaña o lleva tras sí una epistemología que precisamente se orienta a la legitimación y reproducción de ese habitus, o de ese capital cultural asociado a la clase intelectual. Esa “violencia epistemológica” suele ser inadvertida por los profesores y los directivos.

LA DEVALUACIÓN DEL SABER CAMPESINO EN LA EDUCACIÓN

Las escuelas modernas, desde el nivel primario hasta la universidad, al inculcar el dogma de la superioridad del conocimiento científico (cientificismo), contribuyen a la desvalorización de los saberes del hombre común y corriente, de los obreros y de los campesinos, y de los indígenas. Esa desvalorización se esconde tras la disimulada universalidad e imparcialidad (neutralidad) que se le atribuye a los conocimientos que producen las ciencias modernas. Estamos hablando de una práctica pedagógica muy común y que no es difícil develar, si se escudriña en el currículo docente, ya sea en un programa de carrera, de disciplina, o de asignatura,

así como en los libros cuya consulta los docentes orientan a los “disentes”. ¿Qué sistema educacional actual escapa de esta regularidad? ¿Dónde no se desvaloriza abierta o sutilmente el saber no científico en aras de las potencialidades de la ciencia moderna?

De esto habla muy bien el filósofo Paúl Feyerabend cuando en su *Contra el método* y en *La ciencia en una sociedad libre*, donde constata como en China en los años 50s se persiguió a los que se dedicaban a la acupuntura, la homeopatía, la moxibustión y la medicina verde, porque se asumió oficialmente que el saber tradicional no es más que oscurantismo, y se sobrevaloró el alcance cognoscitivo y práctico de la ciencia occidental moderna. Y eso mismo acontece respecto al saber de los campesinos.

En su crítica a la ciencia moderna, o más bien, al cientificismo, Feyerabend concluye que la ciencia moderna se impuso no porque era más inteligente que el saber tradicional, sino por sus promotores fueron más aguerridos, y derribaron a este no con argumentos, sino por una competencia desleal, con presiones económicas, políticas y militares. Obviamente podríamos hablar también de presiones educacionales contra el saber tradicional de los indígenas y campesinos, en el caso de una institución escolar con un discurso pedagógico predominante que, como dijimos, postula la inferioridad de ese saber y la superioridad de la ciencia, es decir, que su lógica discursiva sucumbe al cientificismo.

Esta interiorización del saber campesino se inserta en todo el ambiente de modernización capitalista que se extendió por Europa hasta nuestros países de América Latina, a partir de los siglos XVII y XVIII. La corriente modernizadora hizo creer que la agricultura debía imitar y servir a la industria, y que en el campo debía vivirse como se vive en las ciudades, “cómodamente”. Cuando los campesinos dieron muestras de su rechazo a la modernización, entonces se dijo que su mentalidad era retrógrada y arcaica. Este fue el mensaje que lanzaron antropólogos culturales y sociólogos funcionalistas tales Georg M. Foster, Everett M Rogers, y Edgard Banfield. Estas teorías se imbrican con aquellas perspectivas de la sociología agraria que, de una u otra forma, fundamentan teóricamente la desaparición, descomposición, disolución, o desnaturalización sociológica del campesinado, su conversión en proletarios, agricultores empresarios, o negociantes, que abandonen la agricultura como “forma de vida”.

Por lo general, no es difícil encontrar cómo en las escuelas se enseña que el saber campesino es inferior al saber científico, alegándose que se basa en la fe ciega, en los testimonios que le transmitieron sus ancestros. Es más, hoy no es difícil encontrar, sobre todo entre los científicos, profesores e investigadores en todas partes del mundo, quienes se prestan a decir que el saber campesino es mera empiria, pues se refiere al “cómo” y no al “por qué” suceden las cosas, y que no estudian ni razonan, que si tienen éxito es por pura maña o a fuerza de intuición, ensayo y error. Jean Larriere, un famoso antropólogo francés dice que las tecnologías campesinas son esencialmente un conjunto de habilidades prácticas, carentes de verdadera justificación, que se sabe producir tal o más cual efecto, pero no se sabe explicar porqué tal acción comportaba tal efecto.

No cabe dudas de que la histórica cruzada contra el saber tradicional indígena y campesino, que acompañó a la colonización europea, se hizo en nombre del progreso, de la evangelización católica, y el progreso, y, en no menos medida de ciencia y la tecnología. Hay que estar ciego para no ver que esa colonización europea exterminó a muchos agricultores campesinos e indígenas en América Latina, Asia y África. Lógicamente, con la desaparición de la gente, desaparece también lo que saben, y en última instancia, se entorpece el desarrollo de ese saber.

Tiene razón Paul Feyerabend, cuando insiste en que la colonización conlleva a una especie de competencia desleal entre el saber científico y el saber campesino, que a mi modo de ver, se manifiesta en nuestros días, y tiene su reflejo concreto en las escuelas, donde se les enseña a los estudiante a ver con desdén o paternalismo al conocimiento campesino, y donde existe dificultad para que los estudiantes entren en contacto directo con el acervo de saber de los campesinos.

Afortunadamente estamos viviendo en tiempos en que hay muchos que no se toman en serio que el saber campesino sea de forma absoluta inferior al saber científico o viceversa. Son abundantes los estudios que demuestran que los campesinos y los pueblos indígenas atesoran un valioso saber sobre la naturaleza y las buenas prácticas de hacer agricultura. ¿Quién duda hoy en día que con ese saber campesino hay que contar si se quiere mejorar la agricultura, conservar la naturaleza y corregir los errores de la modernización?

No hay más que ver cómo en muchos contextos se habla de las potencialidades de la medicina verde, la homeopatía, y otros saberes, como mismo

también se valora el saber agrícola de los campesinos, el uso de abonos orgánicos a partir de los residuos de cosechas y del humus de lombriz, los policultivos, el saber sobre la influencia lunar en los cultivos, y otros saberes. El reto educacional estaría en el acceso y representación de ese saber excluido en los contenidos que se imparten en las escuelas.

LAS BRECHAS SUTILES DE GÉNERO EN LA DINÁMICA DEL SABER DOCENTE

El que a las mujeres se les amplió el acceso a la educación responde a la reproducción del modelo tradicional de la división del trabajo y la distribución de dones entre los géneros. Por ejemplo, no es difícil detectar ver esto allí donde las mujeres siguen condenadas (sobre todo las de origen “bajo”), con mayor frecuencia que los chicos, a determinados tipos de estudios (letras, enfermería, servicios gastronómicos, educación). Sobre esto se discursa muy bien en los trabajos de Bourdieu y Passeron (1970), donde se demuestra que la inclusión escolar de las mujeres no siempre redundaba en una mayor democratización de género, y que el valor social de una profesión (como, en Francia, la de maestro de primer y segundo grado), se altera a medida que se feminiza.

En su *La dominación masculina*⁹, Bourdieu se refiere muy bien a como los estereotipos sexistas se expresan no solo en los discursos como los refranes, proverbios, enigmas, cantos, poemas, representaciones gráficas, decoraciones murales, y adornos, sino también en objetos técnicos, en las prácticas, en la estructuración de los espacios institucionales, en la organización del tiempo, así como en las técnicas del cuerpo, postura, ademanes y porte. Según Bourdieu todo esto conforma una especie de ritual o lívido institucional, o violencia simbólica, que contribuye al repliegue a las mujeres al ámbito privado, pero, inclusive, al reivindicarse su incorporación al ámbito público (el trabajo no doméstico), se descalifica una actividad que históricamente le daba alto reconocimiento social.

Tal efecto funciona también cuando las mujeres se tratan a sí misma como objetos estéticos, destinados a suscitar la admiración tanto como el deseo. Esa gestión del capital simbólico que ocurre en las familias suele trasladarse a las empresas y las escuelas, donde a las mujeres se les confía casi siempre las

⁹ Fuente: <http://www.udg.mx/laventana/libr3/bourdieu.html#cola>

actividades de presentación y representación, recepción y acogida. Ese dominio simbólico institucional o habitus (Bourdieu) funciona como una especie de doxa o de “actitud natural” (Husserl).

Para subvertir tal situación una guía importante en tal sentido lo suministran los estudios de “filosofía feminista de la ciencia”, la “epistemología feminista”¹⁰, “epistemología y género”, “epistemología de género”, “ciencia y género”, y “pedagogía de género”, donde se trata el asunto desde diferentes perspectivas o encuadres teóricos, ideológicos, políticos, y epistemológicos, y con diversas técnicas y metodologías. Esos estudios apuntan al desvelamiento sociológico y epistemológico de las brechas de género que pueden detectarse a través de la práctica científica en una determinada comunidad académica (científica o escolar). Los mismos confluyen en la idea de que la ciencia moderna europeo-occidental, la que se enseña en las escuelas, no es neutral y que por su naturaleza es sexista. Esos estudios abordan el asunto en tres planos. Uno, es el acceso de las mujeres a las especialidades científicas, otro, el silenciamiento de su aporte al desarrollo de la ciencia, y por último, como se articulan los estereotipos sexistas en la estructura misma del conocimiento científico, en los textos científicos (tratados, tesis, libros, artículos, etc.), en los textos escolares, en las comunicaciones, y en los debates, en los objetivos y problemas científicos que se plantean, en las hipótesis, y en la elección de los métodos de investigación.

Hoy en día se habla de una pedagogía de género que enrumba al maestro hacia una epistemología de la equidad de género en sus actividades docentes. Eso implica, por ejemplo, visibilizar el aporte de ambos géneros en los mencionados escenarios, y el desmontaje de la representación del hombre como el protagonista de la evolución del saber y la cultura humana. Al mismo tiempo se demanda una transformación en el currículo y las actividades docentes en cuanto a la presencia de objetivos y contenidos (conocimientos, habilidades, competencias y valores), así como lenguaje, métodos y técnicas, y bibliografía con enfoque de género. Abundan los estudios que apuntan hacia esa perspectiva, ya sea desde un enfoque crítico o constructivo (Harding, 1996, Prieto, 2001, Flores, 2005, Fiener, 2006, Arcos et al., 2006, Palacios, 2009).

SABER, RAZAS Y RACISMO EN LA EDUCACIÓN

¹⁰ Desarrolla esta área autoras como Harding, Donna Haraway, Helen Longino, Evelin Fox Keller y Lynn Hankinson Nelson

José Luis Luján en su *Teorías de la inteligencia y tecnologías sociales* comenta, que la esterilización o institucionalización de débiles mentales o la restricción de la inmigración en 1924 en los Estados Unidos han sido prácticas eugenésicas ligadas al determinismo biológico de la inteligencia. Lo mismo se puede decir de determinadas de la evaluación por examen y propuestas de modificación del currículo, que hablan de optimización de los recursos humanos, sobre la base de la distribución de los talentos naturales y en función de tributar al sistema productivo de especialización laboral. La optimización de recursos humanos se vale de la educación y de los test de inteligencia para llevar a cabo un proyecto de clasificación y distribución social de los talentos en función de necesidades sociales. Este es el caso del programa de educación compensatoria *Head Star*, implantado por Jhonson en los años 60, en los Estados Unidos, un proyecto de tecnología social ambientalista. Se trataba de incrementar la inteligencia de la gente como medio de solucionar importantes problemas sociales de la pobreza y la delincuencia.

En el libro *The Bell Curve*, sus autores, el sociólogo Charles Murray y el psicólogo Richard Herrnstein, basándose en pesquisas empíricas y estadísticas sobre la relación entre coeficiente (QI) de inteligencia y raza, plantearon tendencial y jerárquicamente los asiáticos tienen un QI superior al de los blancos, que a su vez superan al de los negros. Estos científicos alegan que el 37 % del QI puede ser resultado del status socioeconómico, pero que a fin de cuentas hay que reconocer que el mismo status socioeconómico es resultado de la inteligencia, pues las personas con habilidades cognitivas altas o bajas se orientan hacia lugares altos o bajos en la estructura de clases. Reconocen también que es posible reducir por medios socioeconómicos las diferencias de QI, pero que eso no dice nada en contra de la irreversibilidad genética. Por último consideran que el asunto no está en si eso se debe a factores genéticos o ambientales, sino cuán difícil es mudar esas diferencias, y, por consiguiente, deducen que por eso el programa de educación compensatoria fue un fracaso.

Como es conocido, parte de las conclusiones de esta investigación se insertan en el discurso político del ala más conservadora del Partido Republicano desde 1992 y en oposición al programa de Clinton. En síntesis ese discurso sugería que el Estado no debe gastar dinero público en programas sociales de incentivos

para la educación a personas poco inteligentes, pues las características genéticas asociadas a la inteligencia son irreversibles.

Hoy en día se reconoce la existencia de prejuicios y desigualdades raciales, no sólo en cuanto a representación física se trata en el ámbito ocupacional, mediático, cultural, deportivo o educacional, sino también en cuanto a que los saberes. Se tratan de desigualdades que ocurren en el plano simbólico.

Esto ocurre, por ejemplo, cuando en un currículo escolar se transmite un conocimiento de la historia que resalta sutilmente la hegemonía de la raza blanca, y se silencia o minimiza el papel de las otras razas, a las cuales se les trata como meros objetos de interés etnográfico, al estilo del National Geographic.

Es el caso de las culturas negras africanas, que, como dijera Morales (2006), son recogidas en la bibliografía preferentemente como religión, como folklore; y casi nunca como filosofía, como cosmogonía y pensamiento. El aporte de la intelectualidad africana es silenciado, y no se le conoce en las escuelas. Y eso quiere decir, que en los saberes que se transmiten en las escuelas, el saber de las razas no blancas no comparten la misma condición que los saberes de la raza blanca.

En este fenómeno funciona el sesgo epistemológico de una enseñanza que se presenta “sin color”, es decir, neutral o imparcial desde el punto de vista racial. Morales (2006) indica también que esta exclusión racial (se refiere a la del negro) en el ámbito de los contenidos docentes representa también una exclusión de la raza blanca, pues su cultura propiamente dicha es multicultural o multirracial. Al respecto dice: *Si sentados en el aula no reciben contenidos académicos, que por igual los asuma y presente mutuamente como forjadores de una nación uniétnica y multirracial. Cuando crezcan, lo más probable es que cada uno tome su camino. Podrán salir de ese experimento algunos matrimonios interraciales, pero no habremos avanzado mucho, ni todo lo que hubiéramos podido. En realidad, todo ello concluye, lamentablemente, en un ambiente social que tiende aun a transmitir a los negros y mestizos, a todos en general, que es mejor ser blancos* (Morales, 2006:65).

No es difícil comprender que en un contexto educacional donde se transmiten contenidos hegemónicamente blancos, sustentados en una epistemología universalista, el desplazamiento abierto o sutil de los contenidos según su origen

racial, redundando en un reforzamiento de las diferencias y desigualdades en cuanto a la representación social se trata. Es lo que también pasa, como se vio, con la marginalización o descalificación epistemológica de la experiencia obrera y campesina, y de la condición de mujer.

CONCLUSIONES

Estar por ver si el éxito escolar se asocia al origen familiar, al género y a la raza. Y es probable que eso ocurra. Empero, no se debe descartar que un estudio al respecto arroje una desviación en tal sentido, dado a que al interior de cada población que se tome, y en comparación con las restante, puede incidir el fenómeno de la selección. Por ejemplo, ¿qué tal si se demuestra que acceden a la universidad los mejores alumnos y alumnas de origen obrero y campesino, de piel negra o mestiza? Dígase con otras palabras, que todo depende de las estadísticas y las interpretaciones que se hagan sobre los datos que ofrecen.

No es difícil pensar que todos estos fenómenos articulados de diferenciación, reestratificación, movilidad social, reproducción social, y sobrerrepresentación origen social, de género y de raza, tienen su fuente en las circunstancias económicas en que se ha desenvuelto el país en los últimos años. Pero esto no agota la explicación del asunto, a no ser que se peque de economicismo, y se quieran obviar las mediaciones sociales, ideológicas, políticas, jurídicas, y culturales, que están en juego.

Cabe pensar que la sobrerrepresentación de estudiantes de origen social intelectual o profesional, del género femenino, y de raza blanca en Cuba, es un fenómeno que, si bien, se agudiza durante la crisis, viene persistiendo y reforzándose, a raíz de la violencia simbólica que ejerce la escuela, donde como resultado, se desvalorizan los saberes de los campesinos, las mujeres y los negros. Esa descalificación de saberes incide en la autoimagen de estos.

Además de incidir también en la perpetuación de las desigualdades – por cuanto de eso depende también el éxito académico y la movilidad social ascendente de los grupos -, limita el alcance y las potencialidades de la enseñanza.

La exclusión del saber de los campesinos, las mujeres y los negros, priva tanto a estos, como a los otros grupos, de las bondades de la posesión de ese saber. En fin, a la larga, la exclusión de los saberes, perjudica a todos.

Para empezar a desmontar las desigualdades de clases, género y razas se hace necesario transparentar la violencia simbólica y de las condiciones tácitas, incorporadas u objetivadas (condiciones y ritos institucionales) que la hacen posible en el escenario docente. Y, al unísono, promover la movilización, alfabetización o la acción colectiva (popular) para librar una lucha simbólica contra las formas solapadas de desigualdad clasista, de género y racial.

EDUARDO FRANCISCO FREYRE ROACH

Graduado en Filosofía (1983) y Doctor en Filosofía (1987) en la Universidad Estatal de Moscú. De 1983 a 2010 se desempeñó como profesor en la Universidad Agraria de la Habana (UNAH). Imparte materia como Filosofía, Historia de la Filosofía, Epistemología de la Investigación Social, Metodología de la Investigación Social, Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología, y Bioética. Ha realizado investigaciones y publicaciones sobre cuestiones de Epistemología, Bioética, Fenomenología, y Educación. En el 2007 realiza estudios de Posdoctorado en Educación en la Universidad de Campinas, Sao Paulo, Brasil. Actualmente realiza investigaciones en Colonialidad y Decolonialidad del saber.

BIBLIOGRAFÍA

Arcos G Estela., Irma Molina V., Ester Fecci P., Yanira Zúñiga A, Myriam Márquez M., Miguel Ramírez, Christian Miranda, Laura Rodríguez' Johanna Poblete E. Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación del tercer período de la Universidad Austral de Chile 2003-2004. Estudios Pedagógicos XXXII, N°. 1, 33-47, 2006. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

Bourdieu Pierre y Jean Claude Passeron. La reproducción. Editorial Laia, Barcelona, 1970, p.39

Canfux Jaime. Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en Cuba. CREFAL. 2006. http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/cuba.pdf. p.43.

Espina Mayra y Pablo Rodríguez: «Raza y desigualdad en la Cuba actual», ponencia presentada al taller «Pobreza y política social en Cuba. Los retos del cambio económico y social», CRCLAS / CIPS, La Habana, 2004.

Feiner S. "The Economics of Gender". Chronicle of Higher Education 52 (23):47-53, 2006.

Flores Bernal Raquel. Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida y en el proyecto de vida. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 38 (2005).

Harding Sandra. Ciencia y Feminismo, Madrid. Morata. 1996.

Morales Esteban (2006) Cuba: algunos desafíos del color.
<http://www.afrocubaweb.com/News/algunoisdesafios.pdf>

Palacio Ibáñez Loreto. Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. Horizontes Educativos, Vol. 14, N.º. 1: 65-75, 2009.

Prieto, María José (2001): El problema de la identidad femenina y la nueva auto-comprensión de la ciencia. Ponencia presentada en el I Congreso Multidisciplinar <Ciencia y Género> (Madrid 1996). Ponencias editadas en 2001 por la Universidad Complutense de Madrid.