

HABITUS, REFLEXIVIDAD Y LA REALIZACIÓN DE CAPITAL INTERCULTURAL: EL POTENCIAL (NO APROVECHADO) DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Andreas Pöllmann

La necesidad de apreciar una amplia gama de diferentes experiencias interculturales parece ser más que obvia en el contexto de la educación intercultural. Sin embargo, en esta época, caracterizada por la hegemonía de políticas educativas neoliberales, los conocimientos interculturales socio-culturalmente menos dominantes y a menudo más coloquiales corren el riesgo de sufrir una continua marginación institucional y curricular. Para contrarrestar tales formas de violencia simbólica y para crear ambientes de enseñanza que valoren un amplio rango de procesos de realización de capital intercultural, la educación intercultural necesita superar las nociones de “mal *habitus*” y “buena reflexividad”, ya que estas desacreditan prematuramente el valor del sentido práctico de la gente, y al mismo tiempo fracasan en problematizar la contingencia sociocultural de sus capacidades reflexivas. En una apropiación crítica de la conceptualización de la agencia humana de Bourdieu, el presente artículo subraya la reconciliación entre la reflexividad y el *habitus*, con particular interés en los procesos de realización de capital intercultural y el potencial (no aprovechado) de la educación intercultural. *Palabras Clave:* *Archer; Bourdieu; habitus; agencia humana; capital intercultural; educación intercultural; hegemonía neoliberal; reflexividad; reconocimiento*

- * Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM; Doctor en Sociología por la Universidad de Essex (Reino Unido); estancias posdoctorales en la Universidad de Educación de Karlsruhe (Alemania) y en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM; tiene varios años de experiencia de docencia universitaria en Inglaterra y actualmente imparte clases en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; sus trabajos han sido publicados en revistas científicas arbitradas, incluyendo *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *Educational Studies*, *European Societies*, *SAGE Open* y *Cogent Social Sciences*.

La traducción del texto original en inglés fue realizada (con adaptaciones de contenido, estilo y sintaxis) por el mismo autor (Andreas Pöllmann). El texto original fue publicado en la revista *Cogent Social Sciences* el 22 de febrero de 2016 bajo licencia Creative Commons Attribution (CC-BY) 4.0, con la siguiente información bibliográfica: Pöllmann, A. (2016) ‘Reflexivity, habitus, and the realization of intercultural capital: The (unfulfilled) potential of intercultural education’, *Cogent Social Sciences*, 2(1): 1-12, DOI: 10.1080/23311886.2016.1149915.



Abstract: *Habitus, reflexivity and the realization of intercultural capital. The (unfulfilled) potential of intercultural education*

Nowhere does the need to appreciate a diverse range of different intercultural experiences appear more obvious than in the context of intercultural education. Yet, in times of neoliberal hegemony over educational politics and policies, less socioculturally dominant and often more colloquial funds of intercultural knowledge risk to suffer continued institutional marginalization and curricular obliteration. To counteract such forms of symbolic violence and to create learning environments that value a wide range of processes of intercultural capital realization, intercultural education needs to overcome ideas of "bad habitus" and "good reflexivity", for they prematurely discredit the value of people's practical sense, while failing to problematize the sociocultural contingency of their reflexive capacities. In a critical appropriation of Bourdieu's conceptualization of human agency, the present article highlights the reconcilability of reflexivity and habitus, with a particular interest in processes of intercultural capital realization and the (unfulfilled) potential of intercultural education.

Keywords: Archer; Bourdieu; habitus; human agency; intercultural capital; intercultural education; neoliberal hegemony; reflexivity; recognition.

1. Introducción

No hay duda de que los agentes tienen una aprehensión activa del mundo; no hay duda de que construyen su propia visión del mundo. Pero esta construcción se lleva a cabo bajo restricciones estructurales.
(Bourdieu, 1989, p. 18, traducción mía)

Desde su concepción, la noción de *habitus* de Pierre Bourdieu ha tenido una recepción controversial entre los teóricos de la agencia humana. Irónicamente, mientras que el concepto continúa inspirando a la investigación creativa en todo el mundo, sus críticos más radicales e implacables siguen siendo tan repetitivos y predecibles como siempre.¹ A menudo, y en forma desafortunada, el concepto de *habitus* tiende a ser utilizado por sus detractores académicos como una cita negativa para sus propias proposiciones teóricas. De manera prominente, Margaret Archer —una de las representantes académicas del realismo crítico británico— acostumbra delinear su idea de diferentes tipos cognitivos de reflexividad humana en forma antagónica a la noción de *habitus* de Bourdieu (Archer, 2007, 2010, 2012).²

1 La mayoría de los críticos más implacables de la obra de Bourdieu llaman la atención principalmente por sus interpretaciones selectivas y superficiales de las contribuciones conceptuales y empíricamente fundadas del prolífico sociólogo francés. La crítica de Alexander (1995) sigue destacando como una tergiversación particularmente presuntuosa de las intenciones conceptuales de Bourdieu.

2 Margaret Archer distingue entre la reflexividad comunicativa, la reflexividad autónoma, la meta-reflexividad y la reflexividad fracturada (Archer, 2003, 2007, 2012).

Vista desde la perspectiva Archeriana, la noción de *habitus* no constituye más que un residuo conceptual anacrónico y obsoleto. Sin embargo, este tipo de cuestionamiento radical del concepto de *habitus* —de su *raison d'être*, por así decirlo— se vuelve posible sólo desde una conceptualización problemática de la agencia humana que concibe falsamente al *habitus* y a la reflexividad como dimensiones esencialmente distintas y no relacionadas (Adams, 2006; Akram y Hogan, 2015; Decoteau, 2015; Elder-Vass, 2007; Farrugia, 2013; Farrugia y Woodman, 2015; Fleetwood, 2008; Sayer, 2010). Una dimensión particularmente trágica de la ironía de tales dicotomías antagónicas, y que está presente en la visión morfogenética de Archer, alude a las fantasías valorativas sobre el “mal *habitus*” y la “buena reflexividad”.

Este artículo parte de las caricaturas de tipo Archeriano de *habitus* y reflexividad como dos dimensiones irreconciliables y diferencialmente apreciadas de la agencia humana, ya que éstas oscurecen su interdependencia real y significación conjunta para las diversas (inter)relaciones entre personas y grupos. Con el fin de hacer explícito desde el principio y poder trabajar productivamente con una concepción de la agencia humana que reconcilie las capacidades reflexivas e intuitivas de la gente, la definición Bourdieusiana de *habitus* como “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1990, p. 53, *traducción mía*) requiere de algunas especificaciones adicionales.

Concretamente, para los propósitos de la presente contribución y como sugerencia para futuras investigaciones conceptuales y empíricas, el *habitus* se concibe por un lado como *estructuras psicosomáticas estructuradas* que emergen de las diversas experiencias más o menos conscientes de los respectivos individuos; y, por otro lado, como *estructuras psicosomáticas estructurantes* que forman la “base operacional” de sus (inter)acciones. Ambas estructuras psicosomáticas —siendo tanto producto como productoras de prácticas contextualmente situadas— median y “guían” la recepción, la memorización y la generación procesual de las impresiones y expresiones sensoriales de la gente.



Basado en un espíritu de apreciación crítica de acuerdo al cual “una invitación a pensar con Bourdieu es inevitablemente una invitación a pensar más allá de Bourdieu, y contra él cada vez que sea necesario” (Wacquant, 1992, p. xiv, *traducción mía*), la siguiente discusión se enfoca primero en una noción de la agencia humana que abarca el *habitus*, la reflexividad y el sentido práctico como sus componentes co-definidores e interrelacionados. A continuación, se ilustra la centralidad de ambos elementos reflexivos e intuitivos de la agencia humana en los procesos de realización de capital intercultural —dentro y más allá de las formas establecidas de educación formal—. La siguiente sección problematiza la contingencia socio-cultural de los procesos de realización de capital intercultural, con un particular enfoque en el potencial (no aprovechado) de la educación intercultural en tiempos de hegemonía neoliberal. A modo de conclusión, la última sección recapitula las ideas más importantes.

2. Más allá del “mal *habitus*” y la “buena reflexividad”

Contrario a lo que sugieren algunas interpretaciones equivocadas, el *habitus* “no es un destino” (Bourdieu, 2005, p. 45, *traducción mía*) sino que, al combinar “constancia y variabilidad” (Bourdieu, 2000; p. 161, *traducción mía*), constituye “algo tan lejano de la creación de novedades impredecibles [...como...] de la simple reproducción mecánica del acondicionamiento original” (Bourdieu, 1990, p. 55, *traducción mía*). Siendo el *habitus* “un producto de la historia, es decir, de la experiencia social y de la educación, podría ser *transformado a lo largo de la historia* —por nuevas experiencias, educación o capacitación” (Bourdieu, 2005, p. 45, *énfasis original, traducción mía*)—. El *habitus* puede contener, y en la mayoría de los casos contendrá un complejo conjunto de disposiciones históricamente contingentes, plurales y (a menudo) contradictorias,³ lejos de constituir un sistema

3 Después de todo, “la movilización de habilidades y disposiciones en una situación de interacción específica casi nunca” (Mouzelis, 1991, p. 198, *traducción mía*) está libre de contradicciones —como ha sido evidenciado por las investigaciones que revelan “una considerable inconsistencia en el comportamiento a través de situaciones y en-

monolítico de mecanismos neuroconductuales eternamente repetitivos. Sin embargo, a pesar de que el *habitus* puede llegar a ser más o menos flexible —es *per se* no-reflexivo—.

Por mucho que no tenga sentido analítico concebir al *habitus* en sí mismo como reflexivo,⁴ es problemático extrapolar sus límites operacionales más allá de la esfera de la agencia individual. Distintos individuos pueden compartir ciertos “juicios de gustos” de acuerdo a sus particulares clases de *habitus* (Bourdieu, 1984), pero una clase social en sí misma no tiene *habitus*. De manera similar, los distintos sentimientos de apego nacional de los individuos pueden mostrar semejanzas intersubjetivas importantes (Pöhlmann, 2008, 2009, 2012) que —mientras sean posiblemente indicativas de cierta cultura nacional o de la *doxa* nacional vigente— no forman el *habitus* de una nación. La misma lógica se puede aplicar a las nociones problemáticas de “*habitus* familiar” y “*habitus* institucional” que, de hecho, aluden a ideas de espíritu colectivo, ethos de grupo u otras *doxas* —como Atkinson (2011) lo demostró tan convincentemente—.

Es un punto clave entender que, si bien el *habitus* en sí mismo no es reflexivo, tampoco es opuesto a la reflexividad. Como receptor, memoria y matriz generadora, el *habitus* es producto y productor de prácticas intuitivas y reflexivas. Dependiendo de las condiciones de campo y de los diferentes momentos en tiempo y espacio, “un mismo individuo puede ser altamente reflexivo con respecto a algunos aspectos de su propia conducta, pero fuertemente guiado por el acondicionamiento social con respecto a otros [aspectos]” (Elder-Vass, 2007, p. 342, *traducción mía*). La complejidad resultante de las diferentes expresiones (contextualmente variables) de la agencia humana oscila entre dos polos ideal-típicos: el sentido práctico y la reflexividad.

tre medidas verbales de una disposición y comportamientos no-verbales específicos” (Ajzen, 2005, p. 39, *traducción mía*).

4 Por ejemplo, la idea de Sweetman (2003) de un “*habitus* reflexivo” ha sido criticada por combinar distintas dimensiones de agencia humana (Archer, 2012). Sin embargo, el presente artículo no pretende superar tales confusiones conceptuales a la manera de Archer quien rechaza cualquier posibilidad de reconciliación entre *habitus* y reflexividad.



Dentro de este modelo de agencia humana, la noción de sentido práctico incluye formas intuitivas de actuar, sentir, percibir y pensar que —mientras no sean exclusivas de reflexividades habituales y de reflejos reflexivos— se distinguen de las interrogaciones y deliberaciones más conscientes. Como una extensión “natural” del *habitus*, el sentido práctico implica una familiaridad intuitiva con las condiciones de campo en (y en relación a) las cuales opera —“una capacidad de anticipación práctica del futuro ‘próximo’ implícito en el presente” (Bourdieu, 1990, p. 66, *traducción mía*)—.

Por otro lado, la noción de reflexividad inherentemente implica cierto grado de atención consciente y cierta distancia crítica de los respectivos objetos de reflexión. Sin embargo, la agencia humana reflexiva nunca es puramente reflexiva —al menos en el sentido de que depende siempre y necesariamente de los procesos habituales de reconocimiento, memorización y articulación—. Claramente, no todo estímulo neurológico, memoria psico-social o función cerebral cognitiva que remarque y dé forma a las “deliberaciones reflexivas” de los individuos puede ser, por sí mismo, totalmente reflexivo; si así fuese, esto produciría un eterno retroceso auto-referencial y, como consecuencia, el final de la práctica socioculturalmente comprometida.

Así como sería imprudente equiparar de forma precipitada al sentido intercultural práctico con rutinas o hábitos socioculturales primordiales, parecería razonable cuestionar las celebraciones acríticas del potencial pedagógico emancipatorio de lo supuestamente reflexivo (Adams, 2003; Atkinson, 2010; Caetano, 2015). Si bien la...

... reflexividad es a menudo representada como una estrategia para fomentar la competencia intercultural y para abordar el etnocentrismo, no se debería asumir que ésta siempre tiene un impacto benigno o que conduzca a mantener una distancia crítica de los propios puntos de vista (Blasco, 2012, p. 485, *traducción mía*).

La relativa relevancia interpersonal y sociocultural de la reflexividad y del sentido práctico —lejos de constituir una esencia ontológica hermética— siempre emerge en (relación a) una situación y un

contexto concretos en los cuales las (inter)acciones humanas tienen lugar. Por ejemplo, hacer una invitación para reflexionar abiertamente sobre las diferentes concepciones de raza y las distintas formas de racismo, podría ser más apropiado en un seminario a nivel universitario que en un encuentro casual de individuos con diferencias reales o percibidas de su origen racial.

Mientras que el trabajo de Bourdieu está repleto de referencias a la complejidad y a la situacionalidad de la agencia humana, es justo decir que tiende a desestimar el alcance, la pluralidad y la frecuencia de las prácticas reflexivas de la gente “ordinaria” (Lahire, 2011; Mouzelis, 2007; Noble y Watkins, 2003). Por el otro lado, y en agradable contraste con los enfoques conceptuales con poca sensibilidad contextual, el marco conceptual de Bourdieu nos recuerda que es de vital importancia considerar que el desarrollo de las capacidades reflexivas de la gente está cercanamente relacionado a sus posiciones dentro de los campos de lucha por el poder simbólico.

A pesar de la fuerza analítica de la teoría de campos de Bourdieu (Bourdieu, 1985a, 1993; Wacquant, 1989) y de la importancia de subrayar la íntima relación entre las condiciones de campo pertinentes y el *habitus* de la gente, una concepción más amplia de las condiciones contextuales correspondientes podría poner más énfasis en colocar a los respectivos individuos no sólo dentro de los respectivos campos de lucha por el poder (simbólico), sino también considerarlos como elementos claves de acción e interacción. Después de todo, un campo puede ser o volverse pertinente no sólo “como una red, o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 97, *traducción mía*), sino también como un marco contextual para las relaciones sociales⁵ y los procesos de realización del capital intercultural.

5 Dado que “la verdad de una interacción nunca es contenida por completo en” (Bourdieu, 1977, p. 81, *traducción mía*) su contexto interactivo específico, y que los diferentes (grupos de) interactuantes a menudo poseen niveles desiguales de poder (simbólico), la incorporación conceptual de las relaciones entre personas, más que contradecir, amplía la teoría de campos Bourdieusiana. Indudablemente, esta última –y particularmente su énfasis recurrente en homologías “entre el espacio de posiciones y el espacio de disposiciones” (Bourdieu, 2000, p. 157, *traducción mía*)– ha generado abundante (y frecuentemente legítima) crítica. Sin embargo, y desafortunadamente, los rechazos más radicales de cualquier dualidad (parcial) entre las estructuras psico-



3. Procesos de realización del capital intercultural⁶

“El capital intercultural se puede realizar en términos de (una combinación de) conciencia, adquisición y aplicación” (Pöllmann, 2013, p. 2, *traducción mía*). Los procesos de adquisición y de aplicación pueden ser más o menos intuitivos o reflexivos, directos (e.g., durante programas de intercambio internacional de estudiantes) o indirectos (e.g., a través de libros, televisión o internet), iterativos o continuos, inclusivos o exclusivos, habilitados o restringidos. Sin embargo, en toda su complejidad empírica, estos procesos siempre están íntimamente —aunque no necesariamente de forma explícita— vinculados a (diferentes) *culturas*, es decir, a “marcos permeables, evolutivos y ‘compartidos’ de percepción, pensamiento e (inter)acción que se aprenden más o menos conscientemente y que son, tanto formados por sus historias de objetivación e institucionalización, como formativos de las mismas” (Pöllmann, 2014, p. 55).

En una época de creciente interconexión global, el capital intercultural no sólo constituye un recurso interaccional y económico cada vez más importante, sino también un marcador clave de distinción sociocultural (Pöllmann y Sánchez Graillet, 2015). Aquellos individuos cuyo posicionamiento sociocultural no favorece la incorporación de un capital intercultural altamente valuado y ampliamente convertible (Pöllmann, 2013, 2014), dependen de una educación intercultural socialmente justa y culturalmente incluyente que permita y reconozca oficialmente a una variedad de diferentes formas

somáticas y objetivadas tienden a ignorar las advertencias oportunas y explícitas de Bourdieu de que “hay que tener cuidado de no considerar a la homología de posición [...] como una identidad de condición” (Bourdieu, 1985b, p. 737, *traducción mía*).

- 6 En el presente artículo, la expresión “procesos de realización de capital intercultural” sirve como la taquigrafía de “procesos de realización de capital intercultural incorporado”. Además, cuando es mencionado sin un adjetivo calificativo, “capital intercultural” se refiere a “capital intercultural incorporado”. (El autor ha desarrollado ampliamente el concepto de capital intercultural —en el sentido de Bourdieu— y sus implicaciones en un artículo publicado en un número anterior de esta misma revista: *Cultura y Representaciones Sociales*, 9, nº 17, pp. 54–73. Nota del editor académico).

intuitivas y reflexivas de aprendizaje intercultural. Después de todo, el grado de objetivación en y a través de las instituciones...

... garantiza la permanencia y la acumulación de adquisiciones materiales y simbólicas que pueden subsistir sin necesidad de recrearlos continuamente y en su totalidad mediante la agencia individual deliberada (Bourdieu, 1990, p. 130, *traducción mía*).

El valor de intercambio relativo de las reservas individuales de capital intercultural incorporado depende fundamentalmente de las realidades y potencialidades de su objetivación e institucionalización dentro de los campos educativos, socioculturales y políticos pertinentes. Aquellos individuos que ya están favorablemente posicionados dentro de tales campos de lucha por el poder (simbólico)—ya sea teniendo acceso a redes familiares bien posicionadas, por pertenecer a una clase social privilegiada, y/o por sus afiliaciones a grupos socioculturalmente dominantes—no encontrarán mayores obstáculos para aplicar sus respectivas adquisiciones de capital intercultural. Por el contrario, aquellos individuos menos favorablemente posicionados tendrán que retar al *status quo* y por implicación a la *doxa* dominante de las jerarquías establecidas de poder (simbólico) (Pöllmann, 2013, 2014).

Cuando se habla de los recursos de capital intercultural diferencialmente valuados, vale la pena considerar la advertencia de Yosso (2005) de que el concepto de capital cultural de Bourdieu frecuentemente ha sido utilizado para construir y justificar imaginarios de inferioridad y superioridad culturales. Aún así, aunque las acusaciones de este tipo sigan vigentes, han sido desenmascaradas desde hace mucho tiempo como interpretaciones equivocadas de las contribuciones académicas e intervenciones públicas del famoso sociólogo francés (Harker, 1984; Swartz, 1997; Wacquant, 2004). De hecho, en una época en la que domina la hegemonía neoliberal sobre las políticas y normas educativas (Hill y Kumar, 2009; Hursh, 2007; Klees, 2008; Plehwe, Walpen, y Neunhöffer, 2006; Torres, 2009), el marco conceptual de Bourdieu ofrece una visión alternativa que, más que contradecir, complementa a otros enfoques críticos sobre



la (re)producción del conocimiento, del poder (simbólico) y de formas (simbólicas) de dominación.

Las contribuciones de la pedagogía crítica (Freire, 1970, 1973; McLaren y Kincheloe, 2007) y de la teoría crítica de la raza (Crenshaw, 2002; Delgado y Stefancic, 2012; Solorzano y Yosso, 2001)—así como las nociones de “fondos de conocimiento” y de “riqueza cultural de la comunidad” (Moll, 2005; Moll, Amanti, Neff, y Gonzalez, 1992; Rios-Aguilar, Kiyama, Gravitt, y Moll, 2011; Vélez-Ibañez y Greenberg, 1992)—podrían reconciliarse de forma útil con las formas de capital de Bourdieu (1986). De hecho, la reconciliación constructiva de los respectivos enfoques críticos podría ser vital en el avance de las batallas simbólicas por el reconocimiento de un rango más amplio de conocimientos y habilidades interculturales en diferentes contextos de adquisición (e.g., en familias biculturales, en comunidades indígenas, en vecindarios multiculturales, en escuelas y universidades pluriculturales, o como resultado de la migración voluntaria o forzada).

Sobre todo, las experiencias interculturales directas o *in situ* pueden ofrecer oportunidades “contextualmente intensivas” de aprendizaje intercultural. Cuando están basadas en cambios físicos más que en cambios virtuales a través de las culturas, tales experiencias personales podrían llevar a percibir lo que se siente ser (visto como) el “Otro”, lo cual pudiera desafiar y gradualmente modificar las estructuras psicosomáticas receptivas, memoriales, procesuales y generativas existentes —particularmente en los casos en los que estas experiencias coinciden con cambios en el valor relativo de la moneda de los recursos de capital hasta ese momento incorporados—. Las respectivas alteraciones del *habitus* pueden “irrumper” en los sentidos prácticos y en las maneras de ser reflexivo anteriormente adquiridos, posiblemente estimulando nuevas formas de conciencia e intuición interculturales.

Vale la pena señalar que el propio Bourdieu reconoce las situaciones de “crisis del *habitus*” a través de experiencias en campos nuevos o alterados significativamente (Bourdieu, 1990, 2000). No obstante, se tendría que hacer más explícito que esas crisis del *habitus*

no solamente involucran confrontaciones directas con condiciones estructurales nuevas (e.g., instituciones y leyes), sino que en gran parte es también a través del contacto y de la interacción con otros individuos o grupos como se experimenta el poder de nuevas fuerzas estructurales —como, por ejemplo, en el caso de los migrantes internacionales que se encuentran a sí mismos inmersos en un mundo de nuevos ambientes lingüísticos, etno-raciales, religiosos o socioculturales de la sociedad mayoritaria—.

Existe una amplia evidencia empírica de que las interacciones interculturales directas juegan un papel clave en el desarrollo de un sentido intercultural práctico y de una reflexividad intercultural crítica. Después de todo, “entre mayor es la experiencia que un estudiante tiene de otras culturas, más fácilmente verá la relatividad de su propia cultura o culturas” (Byram, 2003, p. 65, *traducción mía*). Sin embargo, y paradójicamente, en los ámbitos de la educación y de la administración escolar, la importancia pedagógica de las formas extracurriculares de aprendizaje intercultural todavía tiende a ser subestimada y negativamente contrastada con la transmisión y el análisis (supuestamente) reflexivo de contenidos curriculares prediseñados. Es importante señalar que el punto aquí no es desacreditar a los currículos formales —cuya importancia pedagógica ha sido examinada y probada durante décadas y siglos— sino problematizar su predominio institucional como contraproducente para el desarrollo de entornos de aprendizaje intercultural más socioculturalmente justos e incluyentes.

4. La realización del capital intercultural a través de la educación intercultural: perspectivas y limitaciones

Las acciones pedagógicas pueden [...], debido a que y a pesar de la violencia simbólica que implican, abrir la posibilidad de una emancipación fundada en la conciencia y en el conocimiento de los condicionamientos padecidos [...] (Bourdieu, 1999, p. 340, *traducción mía*).



Las instituciones de educación formal tienen, sin duda alguna, el potencial para facilitar las formas reflexivas e intuitivas de aprendizaje intercultural —incluso para individuos y grupos marginados—. Sin embargo, así como las escuelas y universidades pueden informar y empoderar, también pueden alimentar la idea ingenua de que la provisión legal de igualdad formal sería suficiente en sí misma para garantizar “oportunidades educativas idénticas”, teniendo el efecto (no deseado) de cimentar las desigualdades socioculturales existentes bajo el velo de una “meritocracia imparcial” (Bourdieu, 1974; Bourdieu y De Saint Martin, 1974; Bourdieu y Passeron, 1977).

Lamentablemente, las tendencias globales hacia la mercantilización de la educación —y la respectiva lógica economicista y los intereses de negocios involucrados— tienden a privilegiar las iniciativas privadas y las formas cognitivas (económicamente viables) de reflexividad instrumental sobre las formas cooperativas de aprendizaje y la visión de un mundo más justo (Dewey, 1916; Freire, 1998; Giroux, 1988, 2012; Matthews y Sidhu, 2005; McLaren, 1999). Peor aún, la mercantilización de la educación contribuye a la marginalización de los grupos e individuos ya de por sí vulnerables (Apple, 2001; Connell, 2013; Giroux, 2004; McLaren, 2005). El creciente costo de colegiaturas y la falta de becas de manutención apropiadas, por ejemplo, agravan la situación de aquellos estudiantes que tienen, debido a su posición sociocultural desfavorable, menos probabilidades de obtener certificados educativos altamente valorados y convertibles.

De una u otra forma, las ideologías neoliberales de mercantilización educativa han creado la moda penetrante y duradera de atribuir casi toda la responsabilidad del éxito y fracaso personales a los propios individuos —de acuerdo a sus motivaciones, deliberaciones y esfuerzos intencionales. Sin embargo, así como es necesario estimular el poder creativo de la práctica reflexiva y resaltar el valor de motivar a las personas para maximizar su potencial, también es importante evitar las celebraciones acríticas de las iniciativas privadas. Para ello, no debe olvidarse que la realización y la realizabilidad de los recursos de capital personales dependen en gran parte de

circunstancias que están más allá del control directo de los respectivos individuos (Pöllmann, 2013, 2014). Sin la consideración de las respectivas condiciones de campo, se corre el riesgo de que la celebración acrítica del potencial creativo de la agencia humana alimente expectativas poco realistas que puedan resultar en sentimientos más bien de culpabilidad que de empoderamiento por parte de los respectivos individuos.

Claramente, el punto no es acusar a todos los que están comprometidos con la bandera de la “reforma de educación neoliberal”, de tener motivaciones económicas inescrupulosas para favorecer sus propios intereses capitalistas. Muchas llamadas a la iniciativa individual, acción deliberada y espíritu empresarial —neoliberal o no— indudablemente tienen buenas intenciones pedagógicas. Pero estas, por sí solas, no son suficientes —al menos en el sentido de que sus efectos a nivel individual no pueden separarse de manera significativa de las injusticias estructurales en los ambientes educativos y socioculturales pertinentes (Banks, 2008; Cummins, 2000; Gorski, 2008; Olneck, 2000)—.⁷

Las décadas anteriores han sido testigo de la fascinación académica por la aparición de condiciones y fuerzas estructurales cada vez más volátiles y por la creciente significancia de la individualidad reflexiva (Archer, 2007, 2014; Beck, 1992; Beck, Giddens, y Lash, 1994; Castells, 1996; Giddens, 1991, 1992; Lash, 1999). En tiempos de la intensificación de los procesos de globalización económica, no hay duda de que es tentador proclamar una nueva era de reflexividad como lo ha hecho Margaret Archer en su reciente libro titulado *The Reflexive Imperative in Late Modernity* (Archer, 2012). Sin embargo, la lectura de ese libro nos lleva a la conclusión de que la narrativa Archeriana “se vuelve acríticamente optimista e incapaz de entender las desigualdades materiales que continúan estructurando

⁷ Por ejemplo —como las experiencias en los ámbitos de la educación bicultural e intercultural en las comunidades indígenas de México lo ilustran—, inclusive los programas y las iniciativas gubernamentales bien intencionados no pueden tener un éxito significativo bajo el peso de (su propio involucramiento en) las desigualdades sistemáticas y las distribuciones asimétricas de poder (simbólico) (Fuentes-Morales, 2008; Hamel, 2008; Pöllmann y Sánchez Graillet, 2015; Stavenhagen, 2015).



las subjetividades tardomodernas” (Farrugia y Woodman, 2015, p. 2, *traducción mía*).

Es cierto que en muchas partes del mundo se ha visto un incremento de la demanda de una fuerza de trabajo flexible y adaptable, lo cual crea un clima en el que los trabajadores necesitan invertir mucho en la actualización de sus conocimientos. Pero si tal clima económico verdaderamente implica que los negocios busquen empleados reflexivos que críticamente cuestionen su situación más allá de las distintas reflexiones técnicas necesarias para trabajar eficientemente, es una pregunta abierta que a menudo se queda sin respuesta. Por lo menos, en lugar de que apresuradamente se dé prioridad a la reflexividad frente a la intuición, parecería más sano reconocer que “la acción reflexiva no siempre está asociada con la morfogénesis, ni la acción habitual está condenada a reproducir siempre el orden social” (Decoteau, 2015, p. 9, *traducción mía*).

Si bien, en general es recomendable pensar más allá de las nociones de “buena reflexividad” y de “mal *habitus*”, es vital hacerlo dentro de la educación intercultural. Considerando, por ejemplo, el aprendizaje de idiomas no-nativos, que podría definirse como una parte crucial en el desarrollo de cualquier alfabetismo intercultural más substancial (Burck, 2005; Byram y Risager, 1999; Fuss, García-Albacete, y Rodríguez-Monter, 2004; Starkey y Osler, 2003), pero que —cuando se limita a deliberaciones en el aula sobre vocabulario, gramática y sintaxis— contribuye relativamente poco al desarrollo de una conciencia crítica intercultural, y mucho menos a la generación de un sentido intercultural práctico (Byram, 2008).

Son de vital importancia las experiencias y los conocimientos interculturales que las escuelas y universidades reconocen como legítimos y merecedores de certificaciones oficiales (i.e., de ser transformados en capital intercultural institucionalizado). Sólo se tendría que considerar la manera en que muchos sistemas educativos “ayudan directamente a devaluar las formas de expresión populares, clasificándolas de “argots” y “algarabías” [...] mientras imponen el reconocimiento del idioma legítimo” (Bourdieu, 1991, p. 49, *traducción mía*) —esto es, más precisamente, la legitimación (arbitraria) del

idioma dominante. Para contrarrestar tales formas de violencia simbólica y crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que empoderen a estudiantes con diversos antecedentes socioculturales y con diferentes recursos de capital, la educación intercultural necesita:

- Permitir y valorar un amplio rango de procesos reflexivos e intuitivos de realización del capital intercultural.
- Cuestionar las nociones dominantes de reflexividad y de sentido práctico.
- Combinar el aprendizaje adquirido en las aulas con experiencias interculturales *in situ* y menos formalizadas.
- Dislocar el *habitus* a través de la movilidad transcultural.

Aunque estas recomendaciones necesitan ser interpretadas en relación a las condiciones de los campos socioculturales y políticos que se tengan a mano, podrían servir como orientación en los debates académicos, institucionales y políticos sobre el reconocimiento oficial y la valoración real de las variedades empíricas de capital intercultural. A manera de conclusión, y con el fin de subrayar la relevancia del legado conceptual de Pierre Bourdieu para estos debates, a continuación se reconsiderarán algunos de los puntos centrales planteados a lo largo del presente artículo.

5. Conclusiones

Contrariamente a las percepciones erróneas persistentes, el *habitus* no es ni diametralmente opuesto a, ni irreconciliable con la reflexividad; como un receptor psicosomático, una memoria y una matriz generativa, evoluciona desde (y es mediador de) prácticas reflexivas e intuitivas. Aunque el *habitus* forma, sin lugar a dudas, una parte significativa de la agencia humana, no constituye de ninguna manera “el destino que algunas personas ven en él. Al ser un producto de la historia, es un *sistema abierto* de disposiciones constantemente sometidas a [nuevas] experiencias” (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 133; *énfasis original, traducción mía*). Dependiendo de la naturaleza de las experiencias personales dentro de las (diferentes) culturas y cam-



pos de lucha por el poder (simbólico), un individuo puede adquirir nuevos fondos de conocimiento intercultural que anteriormente podrían haber sido desconocidos, considerados como inconcebibles, o clasificados como no dignos de conocerse.

Sin duda, el desconocimiento puede incluir formas genuinas de “no saber” (Thrift, 1996) —en el sentido de ser incapaz de saber algo en cierto periodo de tiempo y en ciertos contextos culturales y geopolíticos—. Muchas veces, sin embargo, los distintos significados y conocimientos son accesibles a través de interrogaciones reflexivas conscientes o de descubrimientos intuitivos más “accidentales” —ambos mediados por los respectivos *habitus* de los individuos— y ambos pueden ser sustancialmente habilitados o restringidos por los campos de educación formal y por el ambiente socio-cultural más amplio. Por ejemplo, escuelas y universidades pueden o no proveer la movilidad transcultural que favorezca el desarrollo de la reflexividad intercultural y del sentido intercultural práctico de los estudiantes.

La necesidad de apreciar diferentes experiencias interculturales parece obvia en el contexto de la educación intercultural. Pero en tiempos de políticas y normas educativas neoliberales hegemónicas, los fondos de conocimiento intercultural menos dominantes socioculturalmente, y (supuestamente) menos reflexivos, corren el riesgo de sufrir la marginación institucional y la obliteración curricular continuas. Es así como las preferencias pedagógicas por los conocimientos “reflexivos” necesitan ser críticamente escudriñados. Después de todo, tales preferencias pedagógicas no solamente se refieren a cuestiones didácticas o estético-curriculares abstractas, sino también a las oportunidades concretas de desarrollo intercultural de los estudiantes.

Si el objetivo es lograr entornos de aprendizaje intercultural más genuinamente facilitadores, el apoyo institucional necesita ir más allá de las garantías legales de igualdad formal y debe buscar medidas concretas que valoren una gran variedad de fondos interculturales de conocimiento intuitivo y reflexivo —incluyendo aquellos informalmente adquiridos en los “márgenes” de los grupos e institucio-

nes socioculturales dominantes—. Es tiempo de superar las ideas de “mal *habitus*” y de “buena reflexividad”, ya que desacreditan prematuramente al valor del sentido práctico de las personas, mientras fracasan en problematizar la contingencia histórica y sociocultural de sus capacidades reflexivas.

Por muy deseable que sea concebir el potencial de la práctica reflexiva como una capacidad intrínseca de todo ser humano, es engañoso dar por hecho su realización y realizabilidad. Las celebraciones acríticas de la agencia reflexiva alimentan la ignorancia hacia las condiciones de campo particulares que pudieran mejorar o inhibir su desarrollo. Así mismo, distorsionan las formas sistemáticas de desigualdad sociocultural, marginalización, discriminación y desventaja, mientras exageran el peso explicativo de las (presuntas) diferencias en la iniciativa privada, las capacidades introspectivas y el llamado “talento individual”. El legado de Pierre Bourdieu continúa providing inspiración invaluable para contrarrestar tal reduccionismo voluntarista y la violencia simbólica que éste implica.

Bibliografía

- Adams, M. (2003). “The reflexive self and culture: A critique”. *British Journal of Sociology*, 54, 221–238.
- (2006). “Hybridizing habitus and reflexivity: Towards an understanding of contemporary identity?” *Sociology*, 40, 511–528.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Maidenhead: Open University Press.
- Akram, S., & Hogan, A. (2015). “On reflexivity and the conduct of the self in everyday life: Reflections on Bourdieu and Archer”. *The British Journal of Sociology*, 66, 606–625.
- Alexander, J. C. (1995). *Fin de siècle social theory: Relativism, reduction, and the problem of reason*. London: Verso.
- Apple, M. W. (2001). “Creating profits by creating failures: Standards, markets, and inequality in education”. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 103–118.



- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2010). “Can reflexivity and habitus work in tandem?” In M. S. Archer (Ed.), *Conversations about reflexivity* (pp. 123–143). Abingdon: Routledge.
- (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2014). “Structural conditioning and personal reflexivity: Sources of market complicity, critique, and change”. In D. K. Finn (Ed.), *Distant markets, distant harms* (pp. 25–53). Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, W. (2010). “The myth of the reflexive worker: Class and work histories in neo-liberal times”. *Work, Employment & Society*, 24, 413–429.
- (2011). “From sociological fictions to social fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of ‘institutional habitus’ and ‘family habitus’”. *British Journal of Sociology of Education*, 32, 331–347.
- Banks, J. A. (2008). “Diversity, group identity, and citizenship education in a global age”. *Educational Researcher*, 37, 129–139.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- , Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization*. Cambridge: Polity Press.
- Blasco, M. (2012). “On reflection: Is reflexivity necessarily beneficial in intercultural education?” *Intercultural Education*, 23, 475–489.
- Bourdieu, P. (1974). “The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities”. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32–46). London: Methuen.
- (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- (1985a). “The genesis of the concepts of habitus and of field”. *Sociocriticism*, 2, 11–24.
- Bourdieu, P. (1985b). “The social space and the genesis of groups”. *Theory and Society*, 14, 723–744.
- (1986). “The forms of capital”. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- (1989). “Social space and symbolic power”. *Sociological Theory*, 7, 14–25.
- (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.
- (1999). “Scattered remarks”. *European Journal of Social Theory*, 2, 334–340.
- (2000). *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity Press.
- (2005). « Habitus ». In J. Hillier & E. Rooksby (Eds.), *Habitus: A sense of place* (pp. 43–49). Aldershot: Ashgate.
- & De Saint Martin, M. (1974). “Scholastic excellence and the values of the educational system”. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 338–371). London: Methuen.
- & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- & Wacquant, L. J. (1992). “The purpose of reflexive sociology (the Chicago workshop)”. In P. Bourdieu & L. J. Wacquant (Eds.), *An invitation to reflexive sociology* (pp. 60–215). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burck, C. (2005). *Multilingual living: Explorations of language and subjectivity*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Byram, M. (2003). “On being ‘bicultural’ and ‘intercultural’”. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 50–66). Clevedon: Multilingual Matters.



- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caetano, A. (2015). “Defining personal reflexivity: A critical reading of Archer’s approach”. *European Journal of Social Theory*, 18, 60–75.
- Castells, M. (1996). *The information age: Economy, society and culture. Vol. I: The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Connell, R. (2013). “Why do market ‘reforms’ persistently increase inequality?” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34, 279–285.
- Crenshaw, K. (2002). “The first decade: Critical reflections, or ‘a foot in the closing door’”. In F. Valdes, J. McCristal Culp, & A. Harris (Eds.), *Crossroads, directions and a new critical race theory* (pp. 9–31). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Decoteau, C. L. (2015). “The reflexive *habitus*: Critical realist and Bourdieusian social action”. *European Journal of Social Theory*. doi:10.1177/1368431015590700 .
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2012). *Critical race theory: An introduction*. New York: New York University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Free Press.
- Elder-Vass, D. (2007). “Reconciling Archer and Bourdieu in an emergentist theory of action”. *Sociological Theory*, 25, 325–346.
- Farrugia, D. (2013). “The reflexive subject: Towards a theory of reflexivity as practical intelligibility”. *Current Sociology*, 61, 283–300.
- & Woodman, D. (2015). “Ultimate concerns in late modernity: Archer, Bourdieu and reflexivity”. *The British Journal of Sociology*, 66, 626–644.

- Fleetwood, S. (2008). "Structure, institution, agency, habit, and reflexive deliberation". *Journal of Institutional Economics*, 4, 183–203.
- Freire, P. (1970). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- (1973). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury Press.
- (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Fuentes-Morales, R. G. (2008). *The discursive construction of intercultural education in the Mexican indigenous context* (Unpublished doctoral thesis). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Fuss, D., Garcia-Albacete, G., & Rodriguez-Monter, M. (2004). "The role of language skills and foreign country experiences in the development of European identity". *Sociologica*, 53, 273–292.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- (1992). *The transformation of intimacy*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- (2012). *Education and the crisis of public values*. New York, NY: Peter Lang.
- Gorski, P. C. (2008). "Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education". *Intercultural Education*, 19, 515–525.
- Hamel, R. E. (2008). "Indigenous language policy and education in Mexico". In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 301–313). Heidelberg: Springer.
- Harker, R. K. (1984). "On reproduction, habitus and education". *British Journal of Sociology of Education*, 5, 117–127.



- Hill, D., & Kumar, R. (Eds.). (2009). *Global neoliberalism and education and its consequences*. New York, NY: Routledge.
- Hursh, D. (2007). "Assessing no child left behind and the rise of neoliberal education policies". *American Educational Research Journal*, 44, 493–518.
- Klees, S. J. (2008). "A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies". *Globalisation, Societies and Education*, 6, 311–348.
- Lahire, B. (2011). *The plural actor*. Cambridge: Polity Press.
- Lash, S. (1999). *Another modernity, a different rationality*. Oxford: Blackwell.
- Matthews, J., & Sidhu, R. (2005). "Desperately seeking the global subject: International education, citizenship and cosmopolitanism". *Globalisation, Societies and Education*, 3, 49–66.
- McLaren, P. (1999). "Research news and comment: A pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo Freire's politics of education: In memory of Paulo Freire". *Educational Researcher*, 28, 49–56.
- (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- & Kincheloe, J. L. (Eds.). (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?*. New York, NY: Peter Lang.
- Moll, L. C. (2005). "Reflections and possibilities". In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 275–288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- , Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into Practice*, 31, 132–141.
- Mouzelis, N. P. (1991). *Back to sociological theory: The construction of social orders*. Basingstoke: Macmillan.
- (2007). "Habitus and reflexivity: Restructuring Bourdieu's theory of practice". *Sociological Research Online*, 12, 1–6. doi:10.5153/sro.1449 .

- Noble, G., & Watkins, M. (2003). "So, how did Bourdieu learn to play tennis? Habitus, consciousness and habituation". *Cultural Studies*, 17, 520–539.
- Olneck, M. (2000). "Can multicultural education change what counts as cultural capital?" *American Educational Research Journal*, 37, 317–348.
- Plehwe, D., Walpen, B. J., & Neunhöffer, G. (Eds.). (2006). *Neoliberal hegemony: A global critique*. Abingdon: Routledge.
- Pöllmann, A. (2008). "National attachment among Berlin and London head teachers: The explanatory impact of national identity, national pride and supranational attachment". *Educational Studies*, 34, 45–53.
- (2009). "Formal education and intercultural capital: Towards attachment beyond narrow ethnonational boundaries?" *Educational Studies*, 35, 537–545.
- (2012). "Locating ancestry in notions of Britishness/Germanness: Beyond waning myths of civic and ethnic nations". *SAGE Open*, 2, 1–6. doi:10.1177/2158244012466666 .
- (2013). "Intercultural capital: Toward the conceptualization, operationalization, and empirical investigation of a rising marker of sociocultural distinction". *SAGE Open*, 3, 1–7. doi:10.1177/2158244013486117 .
- (2014). "Capital intercultural: Hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso", *Cultura y Representaciones Sociales*, 9, 54–73.
- & Sánchez Graillet, O. (2015) *Cultura, Lectura y Deporte: Percepciones, Prácticas, Aprendizaje y Capital Intercultural*, Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte (Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales; 13), México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Rios-Aguilar, C., Kiyama, J. M., Gravitt, M., & Moll, L. C. (2011). "Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge". *Theory and Research in Education*, 9, 163–184.



- Sayer, A. (2010). "Reflexivity and the habitus". In M. S. Archer (Ed.), *Conversations about reflexivity* (pp. 108–122). Abingdon: Routledge.
- Solorzano, D., & Yosso, T. (2001). "Critical race and LatCrit theory and method: Counter-storytelling". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14, 471–495.
- Starkey, H., & Osler, A. (2003). "Language teaching for cosmopolitan citizenship". In K. Brown & M. Brown (Eds.), *Reflections on citizenship in a multilingual world* (pp. 25–35). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Stavenhagen, R. (2015). "Indigenous peoples' rights to education". *European Journal of Education*, 50, 254–257.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sweetman, P. (2003). "Twenty-first century disease? Habitual reflexivity or the reflexive habitus". *The Sociological Review*, 51, 528–549.
- Thrift, N. (1996). *Spatial formations*. London: Sage.
- Torres, C. A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. New York, NY: Routledge.
- Vélez-Ibañez, C., & Greenberg, J. (1992). "Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.- Mexican households". *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313–335.
- Wacquant, L. J. (1989). "Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu". *Sociological Theory*, 7, 26–63.
- (1992). Preface. In P. Bourdieu, & L. J. Wacquant (Eds.), *An invitation to reflexive sociology* (pp. ix–xiv). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- (2004). "Pointers on Pierre Bourdieu and democratic politics". *Constellations*, 11, 3–15.
- Yosso, T. (2005). "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth". *Race, Ethnicity, and Education*, 8, 69–91.