

Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 11: Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales

Coordinadora: Alicia de Alba

671 páginas. ISBN: 968-7542-33-0.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN. PERSPECTIVAS NACIONAL Y REGIONALES

coordinadora: Alicia de Alba

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Mtra. Margarita Zorrilla
Presidenta

Dr. Armando Alcántara
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Dirección General de Investigación
Educativa, de la Subsecretaría
de Educación Básica y Normal-SEP

Centro de Estudios
sobre la Universidad-UNAM

M. en C. Lorenzo Gómez-Morfin
Fuentes
*Subsecretario en Educación Básica y
Normal*

Dr. Axel Didriksson
Takayanagui
Director

Prof. Rodolfo Ramírez Raymundo
Director General de Investigación Educativa

Mtra Ma. de Lourdes Velázquez Albo
Secretaria Académica

PROGRAMA DE FOMENTO
A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONVOCATORIA 2002

Primera edición, 2003

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Colonia Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF

ISBN: 968-7542-33-0

Impreso en México

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO (1992-2002)

La colección de libros **La investigación educativa en México (1992-2002)** es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.¹ En el mes de mayo del año 2000 se dieron los pasos iniciales para conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa.

Como antecedente a esta actividad, en 1996, se editó una colección de nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país; destacan entre otras muchas

¹ Un agradecimiento especial para la doctora Guillermina Waldegg, presidenta del COMIE durante los primeros dos años de la realización de este proyecto, por su participación en la conformación de las comisiones que iniciaron los trabajos, en su apoyo para la selección de coordinadores de área y la obtención de condiciones económicas para hacer posible esta tarea. A la maestra Margarita Zorrilla presidenta actual que hizo posible la continuidad y término de las actividades previstas.

actividades la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iniciada en 1996 y que a la fecha sigue publicándose puntualmente.

El COMIE retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país, por lo que se dio a la tarea de revisar la producción en la década pasada. La actividad se formalizó al conformar un equipo de investigadores dispuesto a invitar a otros colegas y constituir equipos de trabajo voluntario para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. La combinación de iniciativas personales y una discusión amplia colegiada delimitó la configuración de once áreas con sus respectivos temas al interior. Durante distintas etapas del proceso se contabilizó la participación de 433 académicos, 146 miembros del COMIE y 287 de otras instituciones.

Para la elaboración de los estados de conocimiento del periodo que abarca esta colección, se reconoció como finalidad de la actividad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

El conjunto de trabajos estuvo dirigido a través de un comité académico, compuesto por un coordinador general, los responsables de las once áreas de conocimiento y un representante del comité directivo y del consejo consultivo del COMIE. Los coordinadores de las áreas se designaron a partir de autopropuestas y de invitaciones formuladas a miembros del COMIE desde la coordinación general y el comité directivo, en todos los casos los nombramientos fueron avalados por el comité académico.

La actividad del comité académico se inició formalmente con el diseño de algunos criterios de orientación general:

a) Organización

- El trabajo estará organizado a partir de un grupo de investigadores cuya producción se inscribe dentro de un campo temático específico.
- El grupo de trabajo estará coordinado por un miembro del COMIE y debe incluir investigadores de, por lo menos, dos instituciones educativas del país.
- Para colaborar en un campo temático, el investigador debe tener producción en ese campo.
- Cada campo temático formará parte de un área temática coordinada por un miembro del COMIE.
- Los grupos de trabajo deben convocar ampliamente y dar cabida a investigadores de distintas instituciones (idealmente con cobertura nacional), independientemente de su tendencia teórica o metodológica.

b) Contenido

- La actividad está dirigida principalmente a investigadores, aunque el proceso debe incluir a estudiantes y auxiliares de investigación.
- No se trata solamente de una recopilación; sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, requiere de un aparato conceptual y emplea la crítica.
- Enfatiza líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación.
- Incluye problemas y perspectivas abiertas, así como agendas en marcha.
- Cada grupo deberá discutir y explicitar los criterios sobre los tipos de investigación y conocimientos que se incluirán en la revisión.

- Se deberá cubrir el panorama de la producción nacional y según lo acuerden en cada equipo de trabajo se ubicará en el contexto regional e internacional.
- En cada equipo se deberá definir la pertinencia de desarrollar las condiciones de producción del conocimiento en cada tema, sin excluir la posibilidad de hacerlo en un estudio que considere al conjunto.
- Se procurará la promoción de trabajos que den cuenta del conjunto de la investigación educativa y ensayos sobre cruces entre campos.

El comité académico funcionó como cuerpo colegiado para tomar las decisiones y establecer las directrices generales en la coordinación del proceso de elaboración de los estados de conocimiento; así mismo procuró la coordinación entre las áreas y buscó el equilibrio entre las instituciones y las personas que participaron en ellas. Se empleó una página electrónica del COMIE como eje de la coordinación, la comunicación y el seguimiento del proceso. Se extendió una invitación amplia a todos los miembros del COMIE para participar en la elaboración de los estados de conocimiento y para el envío de las referencias bibliográficas de su propia producción.

Se diseñó un formato de registro para todos los trabajos con la finalidad de contar con una base de datos común, la especificidad de cada una de las áreas mostró, desde los primeros intentos, la dificultad de emplear un solo formato. Al mismo tiempo la idea de contar al final con una base de datos que incluyera toda la información analizada no fue posible de concluir debido a problemas técnicos y de comunicación con los encargados de diseñar la base electrónica.

Los lineamientos generales se difundieron a través de la página electrónica y se fueron completando durante el proceso con los lineamientos específicos de cada área, con la finalidad de que las demás pudieran beneficiarse de las experiencias particulares. En cuanto al funcionamiento de los grupos, cada uno definió su forma de trabajo y lo plasmó en planes de acción y reportes parciales que se dieron a conocer en la página electrónica, con la intención de enriquecer el trabajo colectivo a través del intercambio.

El comité directivo del COMIE dio a conocer públicamente, a través de carteles y publicidad en medios impresos, el proyecto de elaboración de estados de conocimiento, para facilitar a los investigadores el acceso a la información por parte de los cuerpos directivos de las instituciones y, a su vez, extender la invitación para que el público en general enviara materiales para cada uno de los temas a desarrollar.

Durante la realización del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en el año 2001) se presentaron los avances de los trabajos

correspondientes a las áreas, a cargo de cada uno de los responsables; con las presentaciones se confirmó la diversidad de estilos de organización, formas de trabajo y variedad de productos esperados como resultantes del complejo proceso seguido a lo largo del primer año de colaboración.

El comité académico acordó como procedimiento que cada una de las áreas y sus respectivos temas propusieran los nombres de dos o tres lectores externos (personas especialistas en el tema que no hubieran participado en la elaboración de los documentos), para que de manera conjunta con los responsables de cada tema pudieran intercambiar puntos de vista para lograr la versión final de los libros. Las propuestas de dictaminadores fueron analizadas y aprobadas por el comité académico. Asimismo se aceptó la posibilidad de que los lectores, si así lo consideraran en cada área, pudieran participar como comentaristas, elaborando un documento breve que se incluiría en la versión final de los estados de conocimiento.²

BALANCE PRELIMINAR

Una apreciación inicial sobre el proceso de elaboración de los estados de conocimiento se trató de captar con las respuestas de los coordinadores de las áreas a un cuestionario³ que solicitaba su opinión sobre el cumplimiento de los propósitos con los que se inició la actividad. Las respuestas se agruparon según los propósitos previstos:

1) Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa

En relación con la producción de la investigación educativa, siete de los once coordinadores afirmaron que el área de conocimiento y sus campos temáticos sí cumplieron con el objetivo de producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo; mientras que tres coordinadores expresaron que dicho objetivo se alcanzó parcialmente debido a que no se ha efectuado un análisis profundo del desarrollo de cada campo temático, así

² La culminación de la actividad colectiva recibió un fuerte impulso con la firma del convenio suscrito entre la SEP y la UNAM, con la participación decidida del doctor Ángel Díaz-Barriga director en su momento del CESU.

³ Un agradecimiento especial a las maestras Leticia Elizalde Lora y Alma Delia Torquemada González por su participación en el diseño del cuestionario y en el análisis de la información obtenida.

como a la complejidad que representó la producción de escritos sistemáticos, críticos y, sobre todo, propositivos. Únicamente una persona no respondió a esta pregunta.

2) Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones

Respecto de la conformación de grupos de trabajo, 7 coordinadores comentaron sobre la existencia de un equipo de investigadores reducido que inicialmente trabajó de manera constante. Estos grupos de trabajo se habían consolidado debido al desarrollo previo de investigaciones conjuntas. El tiempo que reportan haber trabajado juntos oscila entre los 3 y los 15 años.

Así, los académicos participantes provienen de diversas instituciones de nivel superior: facultades y centros de la UNAM, DIE-CINVESTAV, ICAI, CIESAS, COLMEX, UPN; universidades de los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Morelos, Puebla, Guadalajara, Baja California, Estado de México, Veracruz; Archivo Histórico de Colima; ISCEEM; Escuela Normal para Maestros de Toluca núm. 2; SEP, SEIT y SEJ.

En estas siete áreas temáticas, las redes académicas existentes desarrollaron diversas actividades, tales como:

- *Seminarios*: Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.
- *Reuniones de discusión*: Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material*: Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de todo el país.
- *Proyectos colectivos*: Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Foros académicos*: Organización de encuentros de interés común a escala nacional o internacional.
- *Seguimiento de actividades*: Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo*: Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Otras actividades realizadas en menor medida fueron:

- *Publicaciones*: producción para revistas de obras colectivas.
- *Productos*: entrega de informes sobre la integración de los estados de conocimiento, resúmenes analíticos y elaboración de diccionarios.
- *Directorio*: un conjunto de directorios en constante actualización.
- *Formación académica*: redes informales de formación académica especializada y programas de posgrado.
- *Definición de líneas de investigación*: Identificación y construcción de líneas de investigación constitutivas de cada campo.

Dada la existencia reducida de estos grupos de trabajo, nueve coordinadores comentaron que se “impulsó el crecimiento de esta red académica” a través del involucramiento de nuevos participantes. Esto se desarrolló principalmente a través de dos medios. Primero, mediante una convocatoria abierta propuesta por el COMIE que brindó la oportunidad de establecer contacto con investigadores de todo el país. El segundo medio fue la decisión de cada área y/o campo temático, conformando proyectos temáticos de los participantes. Otras maneras que permitieron la integración de equipos de trabajo fueron los congresos y seminarios colectivos.

Cabe señalar que de 5 a 90 académicos colaboraron en los distintos grupos para elaborar los estados de conocimiento, procedentes de diferentes instancias de la UNAM, así como de otras universidades de la república, como: ICEEM, Escuela Nacional de Maestros, CENEVAL, SEP, CIIDET, DIE-CINVESTAV, ISCEEM, CIESAS, COLMEX, Colegio Mexiquense, Toluca, Cuernavaca, Universidad de las Américas, de Puebla, Morelos, Yucatán, Hidalgo, Guadalajara, Querétaro, Veracruz, Sonora, Aguascalientes, Guerrero, Chapingo, Zacatecas, Nuevo León y Michoacán, entre otras. Participaron además becarios, ayudantes de investigación y prestadores de servicio social.

En lo que se refiere a las “funciones desempeñadas por los equipos de trabajo”, se reportaron:

- *Productos*: Redacción, análisis, interpretación, integración y presentación de los documentos de cada campo temático.
- *Discusión*: Reuniones periódicas para trabajar y analizar los ejes temáticos de los estados de conocimiento.
- *Recopilación del material*: Búsqueda y clasificación de información sobre las temáticas de interés.

- *Bases de datos:* Sistematización de bases bibliográficas y documentales, con el apoyo de asistentes y ayudantes de investigación.

3) Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones

Por otra parte, en todas las áreas temáticas se señaló como principales “mecanismos de comunicación” el correo electrónico y las reuniones periódicas, algunas de ellas seminarios de trabajo, lo que en su conjunto permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos al interior de los campos. En menor medida se señalaron el uso de bases de datos y eventos académicos como medios de comunicación. Cabe destacar que tres de las once áreas temáticas utilizaron una página electrónica para facilitar la comunicación entre los participantes.

En cuanto a las acciones de colaboración entre los miembros del grupo, en seis áreas temáticas los coordinadores manifestaron que se dio a través de la organización y desarrollo del trabajo; así se delimitaron tareas, criterios de revisión e integración de los materiales. De igual forma, se tomaron acuerdos sobre la presentación formal de los documentos. Otra acción de colaboración consistió en el intercambio de material bibliográfico entre los campos. Es importante señalar que tres coordinadores reconocieron la importancia de la comunicación electrónica como medio de colaboración.

Asimismo, cinco coordinadores comentaron que “las relaciones de colaboración se han mantenido” gracias al trabajo conjunto, permanente y al apoyo mutuo de los equipos, así como al ambiente de armonía y cordialidad entre sus integrantes. Algunas áreas expresaron que la comunicación electrónica y el intercambio de material bibliográfico también permitieron mantener las relaciones de colaboración entre los campos.

Por otra parte, en nueve áreas temáticas se reconocieron diversas “dificultades”:

- *Diferencias personales:* Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos:* Se detectaron dificultades en la redacción de escritos, en la definición de núcleos temáticos, así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos:* En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia, algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.
- *Financiamiento:* Apoyo económico insuficiente por parte de las instituciones para que los participantes de diversas partes de la república se trasladaran a la ciudad de México.
- *Manejo de bases de datos:* Carencia de una formación conceptual para el análisis y capacitación en cómputo de bases de datos.

Ante las dificultades encontradas, los coordinadores manifestaron el empleo de algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los campos, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los campos que configuran cada área temática. Se apoyó en la coordinación de otros campos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos ejes temáticos para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo de expertos:* Se invitó a especialistas con el propósito de orientar el trabajo en algunos campos temáticos.
- *Apoyo financiero:* Únicamente un coordinador expresó la obtención de ayuda económica para desarrollar reuniones de trabajo.

Cabe destacar que solamente en dos áreas temáticas no se reportaron dificultades durante la elaboración de los estados de conocimiento.

Además nueve coordinadores afirmaron que continuarán trabajando en equipo una vez que concluyan los estados de conocimiento desarrollando diversas actividades como:

- *Proyectos:* Investigaciones colectivas sobre temáticas derivadas de los estados de conocimiento y de interés para el grupo de trabajo.

- *Eventos académicos*: La organización conjunta de diversos eventos, tales como foros y congresos.
- *Redes académicas*: Conformar vínculos de comunicación para identificar académicos que realicen investigación en las temáticas del grupo de trabajo y generar el intercambio de información.

En menor medida se señalaron además la integración de nuevos estados de conocimiento, publicaciones de los productos efectuados, elaboración y entrega de bases de datos a instituciones académicas, así como la operación de programas de posgrado.

Es importante señalar que mientras cuatro coordinadores no especifican el tiempo en el que desarrollarán el trabajo posterior a la culminación de los estados de conocimiento; cuatro de ellos señalaron que la duración del trabajo colectivo estará en función del desarrollo de las temáticas de interés, o bien, de la realización de eventos académicos previamente organizados. Solamente en un área temática se especificó una fecha concreta.

Únicamente dos coordinadores puntualizaron que no continuarán trabajando colectivamente después de haber concluido los estados de conocimiento, debido a que no existen intereses comunes sobre temáticas de investigación y dada la incompatibilidad de los integrantes para desarrollar actividades en equipo.

4) Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación

Respecto a la incorporación de nuevos académicos al campo de la investigación, la mayoría de los coordinadores comentan que sí se realizó dicha incorporación y sólo uno enfatiza que no, debido a que es muy reciente el trabajo de investigación en el área y el tipo de trabajos como ensayos suelen escribirse por personas con fuerte presencia en el sector educativo.

Por lo que se refiere a si el estado de conocimiento facilitará la incorporación de nuevos académicos para la investigación sobre el tema, siete coordinadores expresan que sí, ya que tenían como propósito hacer crecer la comunidad. Entre las estrategias para realizar la incorporación se consideraron:

- Integrar a jóvenes investigadores como coordinadores de subcampo, coautores o asistentes.
- Otorgar tareas diferenciales.
- Difundir los productos realizados.
- Formación de equipos de trabajo base y regionales.

Asimismo, se plantea que las temáticas en sí generan la incorporación, ya que están relacionadas con la vida laboral y personal de los participantes interesados en la investigación.

En este aspecto dos coordinadores señalan que no se realizará la incorporación, ya que los estados de conocimiento no son espacios para la formación propiamente dicha de investigadores y, por lo tanto, es la existencia de grupos o líneas de investigación en las instituciones la que propicia esta incorporación. Un coordinador plantea la posibilidad de incorporación, pero no amplió sus comentarios al respecto.

5) Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa

En cuanto a la participación de estudiantes, ésta se presentó en nueve áreas. De esta manera colaboraron en tres de ellas estudiantes de licenciatura; en dos de maestría y doctorado y en cuatro de ambos niveles. Las funciones desempeñadas consistieron, entre otras, en recopilar y analizar el material bibliográfico; elaborar bases de datos; elaborar ensayos; realizar síntesis; elaborar categorías analíticas y coordinar subcampos.

Las habilidades que desde la perspectiva de los coordinadores se promovieron en los estudiantes fueron el análisis, la expresión escrita, la lectura crítica, la localización de material especializado, el trabajo en equipo y la investigación. Sobre las actitudes promovidas, se plantearon el respeto y la comunicación.

Para cuatro áreas se determina que no se considera la permanencia de los estudiantes después de la elaboración de los estados de conocimiento, ya que las instituciones no tienen lugar y presupuesto destinado para nuevos investigadores. Por el contrario, los que sí consideran su permanencia especifican que ésta se destinará a la culminación de trabajos de tesis.

En dos áreas no se propició la participación de estudiantes por considerar que la elaboración del estado de conocimiento exige competencias académicas y un nivel de análisis que rebasa, en mucho, la recopilación de material y llenado de fichas bibliográficas y documentales.

6) Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos

La difusión de los productos no fue realizada por siete áreas, bajo el argumento de que sería conveniente hacerlo hasta tener los productos terminados y dictaminados por los lectores correspondientes. Las 4 áreas que sí difundieron sus trabajos siguieron como estrategias la presentación en con-

gresos y conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.

7) Contribuir a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa

Para diez de los coordinadores, las actividades realizadas sí contribuyeron a la consolidación del COMIE como organización, especificando que el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización, por lo que si se fortalece la comunidad de investigadores, se fortalece el COMIE, que desempeña un papel fundamental en la investigación a nivel nacional. Al respecto en un área de conocimiento se percibe que se trabaja para realizar investigaciones específicas, pero no necesariamente para consolidar a la organización que promueve la actividad.

En siete áreas sí se incorporaron participantes no agremiados al COMIE, oscilando los números entre 4 y 18 personas. En dos áreas los participantes están en el proceso de ingreso, en otra se desconoce si se realizará dicha incorporación y, en una más, no se considera debido a que los criterios de selección son muy cerrados. En este sentido, se propone solicitar una relación de los participantes en la elaboración de los estados de conocimiento, para que sea considerada como un antecedente importante para ingresar al COMIE.

La función del comité académico en la organización y orientación en la toma de decisiones, es percibida por ocho áreas como favorable, enfatizando:

- El funcionamiento colegiado y conciliador, realizándose los trabajos en un ambiente de armonía, diversidad y tolerancia.
- Buena organización.
- Elaboración de orientaciones centrales para la integración de los documentos.

Para dos áreas la función del comité académico fue innecesaria, siendo más conveniente tener un procedimiento escrito con los controles necesarios para la actividad (lectores, revisores, mecanismos de consolidación, etcétera). Asimismo, se considera que el papel del comité académico no fue tan decisivo; en el mismo sentido se señala que fue poco favorable intentar elaborar una base de datos compartida con toda la información capturada.

Algunos comentarios adicionales giraron en torno a:

- *El contexto.* Los estímulos a la productividad han producido presiones en los académicos, a diferencia de la situación en la que se elaboraron los estados de conocimiento de la década de los noventa.
- *Coordinador del comité académico.* Su papel ha sido fundamental para la conclusión de los trabajos, aunque se recomienda actuar con mayor autoridad.
- *Grupos de trabajo.* El crecimiento de los equipos, por un lado, amplió el estado de conocimiento y, por otro, obstaculizó su organización. Sería recomendable no trabajar con convocatorias abiertas, por lo cual sería conveniente reconocer grupos de trabajo integrados institucionalmente.
- *Campos temáticos.* Considerar la permanencia del tema de formación de investigadores.
- *Apoyo del COMIE.* Este Consejo debería emplear parte de sus ingresos en apoyar la actividad de elaboración de los estados de conocimiento bajo la modalidad de proyectos de investigación.

Finalmente, como podrá apreciarse por los comentarios vertidos, la visión general de los coordinadores plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. La actividad desplegada no deja de representar un acontecimiento notable al involucrar por cerca de tres años a más de cuatrocientas personas interesadas en constituir la memoria del quehacer profesional sobre la investigación educativa en México; este esfuerzo promovido por el COMIE por segunda ocasión, reafirma su vocación de servicio hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores. Quizás lo más extraordinario es que la tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

Mario Rueda

ÍNDICE

PRÓLOGO	23
<i>Adriana Puiggrós</i>	
PREFACIO	29
<i>María Teresa Yurén</i>	
INTRODUCCIÓN	33
<i>Alicia de Alba</i>	
Justificación académica	33
Constitución de un campo	38
Objeto de estudio	39
Supuestos hipotéticos iniciales	40
Estructura del volumen	41

CAPÍTULO PRIMERO

ELEMENTOS CONCEPTUALES Y HERRAMIENTAS DE INTELIGIBILIDAD	45
<i>Rosa Nidia Buenfil Burgos, Alicia de Alba, Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes</i>	
Filosofía y teoría	48
<i>Rosa Nidia Buenfil Burgos</i>	48
Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales	50
<i>Alicia de Alba</i>	
Noción de crisis estructural generalizada	50
Elementos flotantes de la CEG y contornos sociales	53

La crisis como espacio de posibilidades inéditas	56
Esfera pública: tensión en el vínculo educación-sociedad	59
Sujetos	62
Constitución discursiva y ontológica a partir de la Escuela de Essex, Inglaterra	64
Filosofía, teoría y campo de la educación en el contexto de la crisis estructural generalizada y de su productividad	67
¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de análisis político de discurso	68
<i>Rosa Nidia Buenfil Burgos</i>	
Discurso, diferencia y deconstrucción	69
Lo político, la política y las tácticas intersticiales	78
Genealogía, sedimentación y huellas	88
Sobredeterminación	91
FTyCE: genealogía de un campo de investigación sobredeterminado	93
La noción de espacio: concepción y potencialidad	95
<i>Marcela Gómez Sollano</i>	
Ubicación y pertinencia	95
Delimitación: concepción y potencialidad	99
Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo	103
<i>Bertha Orozco Fuentes</i>	
Problemática de la teoría de conocimiento humano-social como marco de la relación teoría y educación	103
Usos de la teoría en la investigación educativa: aspectos metodológicos	116
Consideraciones de cierre	125
Investigación formativa	126
<i>Alicia de Alba</i>	
Investigación formativa	126
Características de la investigación formativa	127
Estructura organizativa	128
Sistematización de la información	131
Impacto y productividad de la investigación	131
Referencias bibliográficas	132

CAPÍTULO SEGUNDO

SISTEMA RELACIONADO DE BASES DE DATOS. NOTAS SOBRE SU CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL, METODOLÓGICA Y TÉCNICA	137
--	-----

Claudia Pontón, Ana Laura Gallardo y Armando Torres

Introducción	139
El impacto de la era informacional en el ámbito de la educación superior y de la investigación	142
Sistema Relacionado de Bases de Datos. Apuntes metodológicos y técnicos	155
Etapas de equipamiento y puesta en marcha	168
Consideraciones finales. retos y perspectivas del SRBD	173
Bibliografía	174
Anexo estadístico	175

CAPÍTULO TERCERO

APROXIMACIÓN EN CLAROSCURO AL CONTEXTO TEÓRICO INTERNACIONAL	187
---	-----

María Marcela González Arenas

Introducción	189
Objeto de estudio	198
Objetivo	199
Dimensiones de estudio y sus respectivos indicadores	199
Análisis	201
Huellas del contexto internacional en algunos de los programas curriculares	220
Huellas del contexto internacional en los eventos académicos	225
Consideraciones finales	229
Bibliografía	235
Anexo estadístico	237

CAPÍTULO CUARTO

PRODUCCIÓN EN EL PERIODO 1992-2002	249
--	-----

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Introducción	251
Mapa del campo: temas, perspectivas y tendencias	261

Discusión: amarres, agenda	295
Mirando hacia el futuro: prospectiva, posibilidades, alternativas	302
Reflexiones	304
Bibliografía	307
Anexo estadístico	311

CAPÍTULO QUINTO

LOS EVENTOS ACADÉMICOS REALIZADOS EN MÉXICO DE 1992 A 2002 (ESPACIOS, AGENTES Y DEBATES)	343
---	-----

Marcela Gómez Sollano

Presentación	345
Eventos académicos: delimitación conceptual, antecedentes y presupuestos metodológicos	347
Análisis de la información: ordenamiento y tendencias	357
Perspectivas: un horizonte para continuar	378
Bibliografía	380
Anexo estadístico	383

CAPÍTULO SEXTO

PROGRAMAS CURRICULARES Y FORMACIÓN EN FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN	419
--	-----

Bertha Orozco Fuentes

Presentación	421
Introducción a la problemática de la formación en FTyCE, aspectos problemáticos, conceptuales y metodológicos	424
Aspectos conceptuales y categoriales que guían el análisis	435
Análisis descriptivo de 87 posgrados en educación en relación con el de formación en FTyCE	450
Análisis explicativo a partir de campos memo	467
Reflexiones sobre resultados del análisis descriptivo: apertura de interrogantes e hipótesis de trabajo para 2003	482
Bibliografía	488
Anexo estadístico	491

CAPÍTULO SÉPTIMO

UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO REGIONAL SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FTyce	529
<i>Rita Angulo Villanueva</i>	
Introducción	533
El objeto de estudio	537
Antecedentes	538
Herramientas analíticas	539
Resultados	544
Discusión	552
Mirada al futuro	553
Bibliografía	554
Anexo estadístico	555

CAPÍTULO OCTAVO

CONSTITUCIÓN Y GENEALOGÍA DEL CAMPO. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DÉCADA EN ESTUDIO: 1992-2002.....	593
<i>Alicia de Alba</i>	
Constitución o reconstitución de FTyce en el periodo en estudio: 1992-2002	599
Genealogía	607
Tesis	627
Balance y perspectivas	633
Líneas o núcleos temáticos para la discusión, el análisis y la realización de futuras investigaciones	634
Bibliografía, fuentes electrónicas	637

ANEXO

PROYECTO: ANTECEDENTES, PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS, METAS Y AVANCES	639
<i>Rosa Nidia Buenfil y Alicia de Alba</i>	
Antecedentes: Condiciones de la producción de Filosofía, teoría y campo de la educación	641
<i>Rosa Nidia Buenfil</i>	
Trazos de políticas educativas y de investigación	642

Antecedentes del estado de conocimiento de 1993 en el ámbito de producción de autores nacionales	647
Sobre los usos generalizados de las filosofías y las teorías	651
A manera de cierre	654
Situación del área temática X de Filosofía, teoría y campo de la educación	656
<i>Alicia de Alba</i>	
Problemática	656
Avances y logros	657
Objetivos y metas	659
Bibliografía	664
Anexo estadístico	665
POSTFACIO	669

PRÓLOGO

El trabajo que presentamos forma parte de un esfuerzo de enorme valor para la investigación educativa. El actual estado de conocimiento que ha producido el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) contiene, además, connotaciones referidas a otras áreas de investigación y trasciende la realidad mexicana para resultar un aporte al conocimiento pedagógico en general. Debe destacarse el valor de un trabajo que requiere sincronizar esfuerzos de personas y grupos que viven en distantes lugares del país, que trabajan en universidades diferentes y que pertenecen muchas veces a corrientes de pensamiento distintas. Vincular a los investigadores y a sus producciones, es una de las mayores contribuciones que pueden hacerse para mejorar el campo de investigación

En los momentos actuales, las sociedades tienden a dispersarse y los localismos superan las visiones nacionales y regionales. La vinculación más frecuente es entre los individuos y el mundo global, entre lo inmediato y un plano inalcanzable de múltiples sonidos escasamente racionales. En nuestras universidades y centros de investigación es muy difícil lograr visiones amplias, diagnósticos abarcativos, así como estudios sistemáticos y confiables sobre la producción de conocimientos. Con excepción de algunas publicaciones a las cuales accedemos de manera azarosa, poco sabemos acerca del trabajo de otras personas o instituciones, cuyos temas de interés probablemente compartamos o con quienes resultaría enriquecedor confrontar diferencias.

Ese hecho constituye un déficit importante para analizar la pertinencia de los problemas de investigación, para construir los objetos de estudio, para confrontar nuestros avances. Se trata de una carencia que afecta la trama cultural de la sociedad, porque le resta posibilidades de rehacerse o enriquecerse mediante nuevas articulaciones teóricas y programáticas.

Frente a esa situación resulta especialmente alentador el esfuerzo de los investigadores mexicanos. El “estado de conocimiento” constituye en sí mismo una investigación importante, a la vez que un aporte para el afianzamiento del campo educativo como espacio de producción de conocimientos. Esta última se enriquece si hay intercambio, si se discuten criterios, si se comparten experiencias. Debe ponerse atención en los efectos que cause una visión inclusiva de la producción de investigación educacional. Señalaremos tan solo uno de esos efectos posibles, aunque no el menos importante.

El signifiante *evaluación* es actualmente el ordenador principal del trabajo por el cual recibimos un salario y se nos adjudica un determinado estatus, adecuado o inadecuado, pero que nos coloca en un orden académico y social que dista de garantizar su democracia. Evaluar es valorar, subrayar unas cualidades y desechar otras, organizar una escala y requiere necesariamente comparar. Lamentablemente en muchas universidades la evaluación se realiza mediante criterios aleatorios, inconstantes, que lejos de basarse en consensos constituyen arbitrariedades y no aportan a la discusión. Muchas veces es la carencia de una visión general, el desconocimiento del conjunto del campo, lo que impide establecer parámetros de comparación adecuados. Tener acceso a un estado del conocimiento del campo que se aborda posibilita disminuir la arbitrariedad de las evaluaciones, orientar más adecuadamente las tesis, precisar aspectos curriculares, compensar insuficiencias en aspectos determinados.

En relación con el estado de conocimiento *Teoría, filosofía y campo de la educación*, además de caberle las consideraciones anteriores, se trata de una empresa valiente, pues incursiona en un terreno poco valorado durante las últimas décadas. Si aplicamos los criterios dominantes en el mercado educativo, encontraremos que venía obteniendo poco estatus. Pero el informe que ha realizado la comisión respectiva del COMIE muestra avances significativos en la apreciación de la tarea de filosofar y construir teorías sobre la educación. Debe aclararse que no queremos decir que exista algún educador, algún investigador de la educación, algún científico social que carezca de teoría. Por supuesto siempre alguna o algunas teorías organizan los discursos, aunque sus locutores no lo sepan, lo nieguen o lo rechacen.

Ocurre que una buena regla del discurso neoliberal es evitar nombrar las teorías. Sólo que quienes aceptan tal norma no advierten que no mencionándolas, se produce el efecto contrario al de aquel rey que de pronto se vio sin ropas: la inocencia que tecnócratas y neoconductistas trataban de sostener creyéndose desnudos de teorías, se mancha de intenciones subjetivas, políticas e ideológicas. La neutralidad de supuestas racionalidades deja lugar a la presencia de antagonismos cruzados por elementos irracionales, e incontrolables y la

teoría vuelve a ser necesaria. Ocurre un acontecimiento que convoca a los grandes pedagogos como John Dewey o Paulo Freire, quienes, lejos de postular el fin de las teorías, coincidieron en su importancia y ocuparon largas horas de sus vidas en reflexionar y argumentar sobre los fines de la educación, el sentido del método, las reglas del juego entre el educador y el educando, el problema pedagógico de la axiología y el problema axiológico de la pedagogía. Los grandes educadores han explicitado aportes teóricos.

El análisis de un campo del saber no responde a recetas previstas, ni una ruta crítica que alguien haya dejado definitivamente marcada. Hay diversas maneras de ver el conjunto que debe abordarse. Pueden imaginarse distintas configuraciones. En todo caso, la representación del campo debe construirse en base a criterios que requieren decisiones teórico metodológicas. Puede trabajarse como un campo trillado por un solo arado, eliminando los residuos o como un espacio a conquistar contra invasores que provienen de otras áreas, profesiones, especialidades o grupos. Es dable decidirse por hacer una colección, consistente en la lista de las investigaciones que se autoidentifican con el campo. Se podría también seleccionar solamente aquellos textos que consisten en un conjunto de premisas cuyo valor deriva de otras que las preceden y han encontrado legitimidad entre la comunidad científica presente o pasada. Se podría seleccionar un conjunto de enunciados de resistencia a formulaciones anteriores, estructurados como antinomias, o un conjunto de supuestas verdades, que se posicionan frente a otras que sustentan el mismo carácter, estableciéndose una relación dilemática,

Una manera difundida pero de funestas consecuencias es abordar la tarea de un “Estado de conocimiento” negando la muerte de las propias ideas y, como Melanchton, aquel personaje del Borges “a quien le fue suministrada en el otro mundo una casa ilusoriamente igual a la que había tenido en la tierra (donde) reanudó sus tareas literarias como si no fuera un cadáver y escribió durante unos días la justificación de la fe”.¹ Los ángeles lo abandonaron y, aunque en una habitación halló mucha gente que lo adoraba, terminó como sirviente de los demonios. También es posible hacer un listado pretendidamente completo que adquiriera un orden supuestamente objetivo. Walter Benjamin nos miraría con descreimiento, mientras seguiría ordenando su biblioteca.

Todo investigador construye representaciones del campo que aborda, lo cual no significa que existan tantos órdenes del campo cuanto represen-

¹ Borges, Jorge Luis (1954). “Etcétera”, en *Historia Universal de la Infamia*, Buenos Aires, Emecé.

taciones individuales o sectoriales. Un campo del saber, en nuestro caso la teoría pedagógica, anida muchas imágenes, ideas, paradigmas, tecnologías, configuraciones profesionales, intereses económicos y políticos y hasta deseos y sentimientos ocasionalmente disimulados con términos extraídos del diccionario científico.

Es difícil ver el conjunto desde un centro, desde un observatorio imbuido de completa neutralidad. Empero, a diferencia de los astrónomos y los físicos que han aceptado finalmente la relatividad de sus explicaciones, es aún una ilusión de muchos científicos sociales y profesionales de las humanidades emitir aseveraciones definitivas, aunque chocan repetidas veces contra las evidencias de acontecimientos posteriores a sus diagnósticos. Precisamente una de las virtudes del presente informe es que no pretende instalarse en un panóptico y ejercer el poder de evaluación. Admite la posibilidad de que algunos argumentos propios y ajenos circulantes en el campo, sean “trampas de la imaginación, oasis en el desierto, apariciones que le hacen a uno frotarse los ojos” (usando palabras de Elena Poniatowska).² Claro que al renunciar a darle al proceso de construcción del “Estado de conocimiento” un rol de controlador, podría caerse en la posición opuesta y aceptar eclécticamente todo lo que venga. Esta última actitud tampoco contribuiría a la construcción del campo porque una de las condiciones de esa construcción es que se perfilen sujetos cuyas distinciones permitan establecer debates y confrontar hipótesis.

Los autores del trabajo eligieron manifestar su punto de vista, poner sus categorías al alcance de la comunidad científica que accederá a la lectura del informe. Se trata de una decisión loable desde del punto de vista de la ética y de los resultados destinados a aumentar la transparencia de la metodología utilizada. Al presentar su visión, los autores se exponen, puesto que ponen en juego la trama de sus propios criterios de selección de los participantes del campo. Al mismo tiempo proporcionan a la comunidad de investigadores los elementos para brindar otros aportes, enriquecer siguientes informes o acordar nuevos criterios. De lo contrario, cerrarían la selección organizando el campo en torno a un juicio de verdad esencial, que dividiría dicotómicamente la producción que se presenta como teórica.

El análisis de discurso es ubicado en este informe como una de las formas posibles de abordaje de la producción de Filosofía, teoría y campo de la educación. Por otra parte se recalcan las ventajas de otros emprendimientos, como el estadístico y se desarrolla una compleja base de datos

² Yampolsky, Mariana y Elena Poniatowska (1988). *Estancias del Olvido*, México: Gráfica.

dispuesta para contener información cualitativa y cuantitativa. Coherente con la posición ética y científica de dar a conocer el propio marco teórico, los autores desarrollan una amplia explicación de las categorías provenientes del análisis de discurso pedagógico, que dirige el trabajo. Debe tenerse en cuenta que la serie de nociones ennumeradas y explicadas constituye un punto de encuentro entre investigadores que provienen de formaciones distintas. El seminario de Análisis de discurso educativo, que se ha desarrollado en el DIE-CINVESTAV desde ocho años atrás, las investigaciones sobre el campo realizadas con la dirección del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM) en un importante número de universidades mexicanas y latinoamericanas, en particular el proyecto “El curriculum universitario en el siglo XXI”, las investigaciones, publicaciones y tesis realizadas en el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en las Facultades de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, han sido ámbitos de discusión que aportaron a los numerosos congresos, seminarios y actividades docentes que se recogen en este trabajo.

Destacamos el enunciado *puntos de encuentro* para que se advierta que en la reconstrucción del campo no se ha buscado fijar un dispositivo doctrinario, sino aportar una masa crítica de conceptos capaz de sostener de manera temporal desarrollos teóricos y filosóficos de diversa índole. Es interesante la productividad de aquel encuentro. Un ejemplo es el uso de las categorías *fronteras* y *espacios* que, aunque explicitadas por parte de Buenfil y Gómez Sollano respectivamente, están presentes en el tejido conceptual de todo el trabajo. La categoría *fronteras* disemina múltiples significados y es cargada de provisoriedad.

Esa cualidad distingue y democratiza el *espacio* que pretende ocupar este estado de conocimiento, en el que está presente el “ideal democrático”. En el estado de conocimiento sobre *Filosofía, teoría, y campo de la educación* no se ha tratado de fijar “puntos más numerosos y variados de interés participados en común”, sino de garantizar una interacción libre entre los grupos de investigadores posibilitando las interferencias y facilitando el dislocamiento de los discursos instituidos y su “reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado”.³

El diseño del espacio de la teoría, la filosofía y el campo de la educación (que no corte, ni demarcación territorial), mediante fronteras cargadas de historicidad, permite dar cuenta de producciones que son distintas por-

³ Dewey, John (1995). *Democracia y educación*, Madrid: Morata, p. 81.

que provienen de sujetos ubicados en variadas áreas del conocimiento, geografías y comunidades académicas. Posibilita admitir, como se hace en el informe, que la Universidad debería reconocer que otras instituciones de la sociedad, tales como las empresas, organismos sociales, etcétera, también educan. Agregaremos que producen discursos pedagógicos que contienen teorías y filosofías y que inciden políticamente en la conformación del espacio de la educación.

Las fronteras se han vuelto lábiles en las últimas décadas. El neoliberalismo pedagógico ha efectuado una operación de borramiento de los límites entre lo público y lo privado del espacio educacional. Esa operación no debe confundirse con la inminencia teórica de darle un sentido temporal y abierto a las fronteras del campo teórico profesional. Es preferible por esa razón definir las fronteras como *espacios de mayor densidad en la constitución de antagonismos*. En el ejemplo de la producción pedagógica de instituciones que provienen del mercado, es necesario discutir su identidad educativa para reconocer sus características y distinguir la naturaleza de su discurso pedagógico del universitario.

Pero la penetración de las categorías del mercado en los discursos pedagógicos es suficientemente importante como para que se detenga uno a analizar las modificaciones que han producido en la teoría y la filosofía educativas modernas. Ya las fronteras no se pueden demarcar topológicamente, no es posible clasificar grupos de investigadores en uno u otro lugar definitivo por su lenguaje, lo no quita la necesidad de identificar preferencias dominantes en unos y en otros. Las fronteras son alteraciones en las constantes semióticas que alertan sobre cambios de sentido. En la mesa del debate pedagógico esas situaciones deben constituirse en momentos de gran productividad. La transdisciplinariedad de las fronteras y el carácter heterogéneo y transitorio que este informe les adjudica, estimulará enormemente la producción de filosofía y teoría, reflexiones sobre el campo de la educación.

Se espera, pues, que nuevos aportes modifiquen las categorías acordadas, las enriquezcan o desarticulen. De hecho, los autores de los textos que se incluyen muestran en ellos avances respecto al los “puntos de encuentro”, que los distinguen.

Debemos, finalmente, destacar el valor de este trabajo para la producción teórica y filosófica latinoamericana y la indudable capacidad de influencia de este informe sobre la investigación de otros aspectos de la actividad educativa.

Adriana Puiggrós

Zacatecas, 29 de noviembre de 2002

PREFACIO

Un prefacio es, literalmente, lo que se dice al principio. Es también un preámbulo, es decir, aquello que antecede al caminar. Por eso, cuando me solicitaron que hiciera el prefacio para esta obra me sentí muy halagada pues me daban con ello la oportunidad de anticipar al lector lo que encontrará en estas páginas; de comentarle algo acerca del camino andado por los investigadores que presentan este estado del conocimiento, y también de invitarle a andar su propio camino a partir de las reflexiones que esta obra habrá de suscitarle.

Desde hace muchos años, comparto con una buena parte de los y las autores(as) de este estado del conocimiento la idea de que es conveniente recuperar y valorar los esfuerzos de los investigadores mexicanos que contribuyen a la conceptualización, la teorización e incluso el trabajo meta-teórico en educación. Si bien es cierto que en muchas investigaciones se arriba a la teoría y se utiliza la teoría, también lo es que todavía son pocos los investigadores de la educación que cultivan el arduo trabajo de hacer análisis teórico, determinaciones conceptuales, distinciones analíticas y, en fin, construcción de las herramientas teóricas y metodológicas que contribuyen a sacarle más jugo a los datos empíricos, a hacer descripciones más densas, a mostrar de mejor manera la complejidad de los fenómenos educativos, y a proporcionar interpretaciones o explicaciones más poderosas, así como críticas más certeras. Son pocos quienes se dedican a esto porque hay que reconocer que no se trata de una tarea atractiva, llena de colorido, y que dé lustre. Por el contrario, se trata de una actividad en la que se encuentran múltiples escollos. No en balde los filósofos se han referido a ella utilizando metáforas que aluden al dolor y a la dificultad que implica; al hastío y aridez que la envuelven; a la persistencia que demanda. Sócrates

hablaba del “parto del espíritu” para ilustrar la dificultad de la tarea; Hegel se refería al “esfuerzo del concepto”, al “calvario del espíritu” para mostrar la persistencia que requiere y las dificultades que conlleva; Nietzsche asimilaba este trabajo al “rumiar de las vacas”, pues una y otra vez hay que elaborar y reelaborar los conceptos; por su parte, Foucault reconocía que es una actividad “gris” pues requiere de una obsesiva sistematicidad y una exigencia de rigor que cuestan muchos dolores de cabeza y que finalmente queda en la sombra.

Pese a mis coincidencias con los y las colegas que abordaron este campo, mi compromiso con otro grupo de investigadores me impidió participar en esta obra; ello si bien significó una renuncia a algo que me parecía muy estimulante, me permitió examinar con una mirada externa, el resultado del acucioso trabajo que se expone a lo largo de las siguientes páginas. Ver con ojos de lector sin haber lidiado con las decisiones y los obstáculos que implicó el trabajo de elaboración de este estado de conocimiento, constituyó una ventaja al fin y al cabo pues pude disfrutar más el producto resultante.

Debo confesar, sin embargo, que mi exterioridad en relación con el proceso no fue total, ya que el haber tenido la oportunidad de leer la versión preliminar y hacer —junto con otras colegas— algunos comentarios y sugerencias que ayudaron a los y las autoras(es) a afinar el trabajo, me implicó de alguna manera en lo que ahora se presenta.

La forma en la que emprendí la lectura de los apartados incluidos aquí fue tan gratificante que me atrevo a proponérsela a los futuros lectores. Me asumí como aprendiz que desea saber, como novata que se deja llevar de la mano. Esta posición me permitió mirar el orden lógico y el sentido didascálico del trabajo y apreciar que éstos no van en detrimento de una mirada analítica y crítica. La lectura que hice fue una especie de escucha atenta que me permitió plantearme una buena cantidad de preguntas y me abrió nuevos caminos para la teorización.

Lo primero que destaca a los ojos de quien hace una lectura de ese tipo es que se trata de un trabajo sumamente original que si bien tiene como punto de confluencia el estado de conocimiento, va más allá de lo que éste implica. En efecto, aunque se hace el recuento de la producción en el campo y una valoración de la misma, el trabajo se orienta sobre todo por una finalidad teórica: la de hacer la genealogía del campo.

Imagino que el conjuntar a los investigadores que habrían de participar en el equipo significó una ardua tarea, pero creo que el hacerlos coincidir en un objetivo genealógico que orientara la actividad significó un verdadero desafío. Cuando tuve la oportunidad de trabajar con el equipo, me per-

caté que compartían un mismo objetivo, aunque sus herramientas teóricas y sus formas de emprender la tarea fueran diferentes.

La genealogía fue asumida por el equipo de investigadores como un horizonte y a la vez como una estrategia de inteligibilidad que se hizo tanto más conveniente cuanto mayores eran las complicaciones que surgían en la realización del trabajo. La primera de ellas fue la de la constitución misma del campo, pues este se configuró en medio de oposiciones, resistencias y negociaciones diversas, y sólo la persistencia de algunos investigadores ha asegurado la existencia y consolidación paulatina del mismo.

Lo que este estado de conocimiento refleja es que en la última década ha habido una buena cantidad de producción que conlleva un capital simbólico acumulado, aunque la circulación de esa producción todavía sea muy limitada, y el reconocimiento social que se tenga de los resultados no se corresponda con el esfuerzo que implica la producción. Esto último se debe sobre todo a que el consumo de esta producción suele estar restringido a quienes tienen un interés especial por la teoría o el trabajo filosófico y por ende no existe un mercado amplio de consumo de esa producción. Además, la calidad de la producción es muy heterogénea: mientras que se encuentran trabajos de excelente calidad, también los hay que revelan todavía falta de oficio.

La delimitación del campo fue difícil porque las fronteras de éste son sumamente porosas y movibles. Pero ello en lugar de conducir al grupo a la parálisis sirvió de acicate para encontrar diferentes vías de delimitación. El resultado ha sido un estado del conocimiento que se construyó teorizando ¿de qué otra manera podían los elaboradores del estado de conocimiento de *Filosofía, teoría y campo de la educación*, hacer honor a su vocación, sino haciendo ellos mismos teoría?

En efecto, la delimitación del campo implicó preguntarse por sus condiciones de posibilidad, lo cual a su vez llevó, por una parte, a indagar sobre la interdependencia de la producción en este campo con otras prácticas como: *a)* los eventos académicos en los que se difunde la producción, *b)* los programas de formación de los investigadores en educación, y *c)* los grupos de investigación que cultivan este tipo de trabajo. Por otra parte, condujo al equipo a preguntarse sobre las condiciones espacio-temporales de la producción y la difusión lo cual les llevó a examinar la relación centro-regiones, y la relación entre la producción nacional y la internacional.

Algo que en mi opinión resulta muy meritorio es el haber aplicado un enfoque específico y un conjunto de herramientas analíticas que se hacen explícitos en el primer capítulo del libro. Lo dicho ahí permite al lector darse una idea del complejo entramado que construyeron los(las)

autores(as) de este estado del conocimiento. Asimismo, le brinda al lector la oportunidad de reconocer una rica síntesis teórica (con todo el peso del significado literal de la palabra “síntesis”: *con una posición*) que estructura, al mismo tiempo que enriquece, el contenido de este estado de conocimiento.

Además de la posición teórica expresada, el lector encontrará en esta obra la exposición de la manera en la que se sistematizaron los datos. Así, el trabajo en su conjunto contiene: el estado del conocimiento, el entramado de prácticas y relaciones que la producción implicó, el instrumental teórico y metodológico para realizar el trabajo y la descripción de los aspectos técnicos que permitieron organizar la información. Es, en suma, un producto amplio, pero sin desperdicio, que da cuenta no sólo de los esfuerzos desplegados a lo largo de una década por investigadores mexicanos en la construcción de herramientas teóricas y metodológicas y en la delimitación del campo de la educación y de la investigación educativa, sino también da cuenta del empeño que han puesto algunos(as) investigadores(as) en recuperar la memoria de tales esfuerzos, asumiéndolos críticamente.

Vaya pues mi felicitación a los elaboradores de este estado de conocimiento por el resultado obtenido.

María Teresa Yurén

Cuernavaca, Morelos, julio 7 de 2003

INTRODUCCIÓN

Alicia de Alba

En 1981 se llevó a cabo el I Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) en México y se elaboraron los primeros estados de conocimiento al respecto. Posteriormente y, en relación con dicho Congreso, se fundó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que, en 1993, organizó el II CNIE con motivo del cual se elaboraron los segundos estados de conocimiento. El COMIE ha continuado organizando desde entonces los congresos nacionales de investigación educativa con una periodicidad de dos años. En 2000, el COMIE emprendió de nuevo la tarea de convocar a la comunidad de investigadores en educación en México, con el fin de dilucidar el estado que guarda la investigación educativa en el país durante la década de 1992 a 2002. Así, se organizaron once mesas de trabajo que dan cuenta del campo de la IE en el país en el periodo señalado. Del estado de conocimiento del área X: *Filosofía, teoría y campo de la educación* se da cuenta en la presente publicación.

JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

Filosofía, teoría y campo de la educación (FTyCE), área temática X del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, es de importancia radical para el crecimiento y consolidación del campo de la investigación educativa (IE) en México. La teoría afecta a todos los aspectos de un campo de conocimiento, es un elemento nodal y constitutivo del mismo, en la medida de que, si se cuenta con mejores teorías, es posible tener mejores intervenciones en la realidad. En esta justificación, se abordan: *a)* la importancia del campo; *b)*

las características del equipo interinstitucional base, coordinador de la investigación; *c)* la relevancia del proyecto y necesidad e importancia de la participación de un grupo interdisciplinario de investigadores a nivel nacional y regional, *d)* la necesidad e importancia de fortalecer la infraestructura institucional de las instituciones participantes; y *e)* la relevancia del proyecto en la producción de conocimiento científico en el área temática correspondiente.

Importancia de FTyCE

En cualquier disciplina, el desarrollo teórico permite y potencia el desarrollo del campo en su conjunto y en sus más diversos aspectos. En nuestro caso, existe un atraso teórico importante, por ello, se pretende que esta investigación impacte al área temática misma y al campo de la investigación educativa en general. Además, debido al papel geopolítico y académico (en este campo) que juega México, esta investigación contribuirá a incrementar el conocimiento científico sobre Filosofía, teoría y campo de la educación en nuestro país, en la región latinoamericana y en relación con el conocimiento científico universal. En esta línea conviene destacar:

- 1) La importancia de reducir la distancia frente a otros campos de conocimiento y frente a otras áreas de la IE, para que FTyCE adquiera impulso, visibilidad, producción e intercambio. (Buenfil *et al.*, 1995). Aspectos que se espera, se adviertan con claridad en el evento que se organizará para el tercer año de la investigación y como cierre de ésta.
- 2) La creación de un Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD) de FTyCE, ya que: *a)* la información con la que se cuenta actualmente, se encuentra fragmentada y poco actualizada; y *b)* la creación de un SRBD permitirá la posterior generación de un Sistema Nacional y Regional de Información sobre el área temática. Este aspecto es central, en la medida en que no existe nada similar en el país.

Equipo base coordinador: conocimiento del área temática y experiencia

Algunos de los investigadores del equipo base coordinador de este proyecto han sido autores del estado del conocimiento de *Filosofía, teoría y campo de la educación*, realizado en 1993, de entonces a la fecha han seguido de manera muy cercana la trayectoria del campo por lo que conocen amplia y profundamente su genealogía, problemática, avances, retrocesos y logros.

Otros investigadores se han incorporado al equipo, de tal forma que se ha contado con un grupo de punta en la temática para la realización del estado de conocimiento. El trabajo de este grupo de investigadores líderes¹ ha permitido la formación de recursos humanos en esta área, específicamente a través de los posgrados y de la incorporación de estudiantes y jóvenes investigadores en los seminarios de estudio y en los proyectos de investigación, uno de los cuales es el propio estado de conocimiento.

Relevancia del proyecto y necesidad e importancia de la participación de un grupo interdisciplinario de investigadores a nivel nacional y regional

La relevancia del proyecto al que se acaba de hacer referencia, la complejidad temática y analítica de la FTyCE, la dispersión de la información, el escaso contacto entre investigadores en el país, las dificultades para la recopilación, sistematización, tratamiento, análisis y difusión² de la informa-

¹ La doctora Alicia de Alba (CESU-UNAM), responsable del proyecto; la doctora Rosa Nidia Buenfil Burgos (DIE-CINVESTAV), co-responsable, y la Mtra. Marcela Gómez Sollano (FFyL-UNAM), investigadora, coordinadora del grupo de trabajo sobre “Eventos académicos”, fueron miembros del equipo que elaboró el estado de conocimiento de FTyCE en 1993. Otros líderes académicos que participan en el proyecto son: la maestra Bertha Orozco Fuentes (CESU-UNAM), coordinadora del grupo de trabajo sobre “Programas curriculares”; la maestra Claudia Pontón Ramos (CESU-UNAM), coordinadora del grupo de trabajo del SRBD; la licenciada Marcela González Arenas (UPV), coordinadora del equipo de trabajo sobre “Contexto internacional”; la maestra Rita Angulo (UAGRO), coordinadora del equipo regional SIBEJ y coordinadora general regional; la maestra Guadalupe Chávez (UANL), coordinadora del equipo regional del equipo regional SIREYES; el maestro Manuel Martínez Delgado (UAZ), coordinador del equipo regional SIVILLA; la maestra Lyle Figueroa (UV), coordinadora del equipo regional SIGOLFO; la doctora Martina López Valdovinos (ENSEM), coordinadora del equipo regional SIHGO; el doctor Liberio Victorino Ramírez (UACHapingo), coordinador del equipo regional SIZA; y el maestro David Pérez Arenas (ISCEEM), coordinador del equipo: Distrito Federal, Estado de México y Morelos. Consultar la parte de *investigación formativa*, para que se comprenda la interacción de diferentes niveles formativos y académicos y de liderazgo en el campo y la intención de conjuntarlos en este proyecto y equipo.

² En cuanto a la escasa difusión, es nuestra intención colaborar de manera significativa para que ésta se incremente, tanto en el mercado simbólico de los especialistas como en otros mercados simbólicos de ésta área en particular, así como en otros campos de la IE y de la educación en general.

ción, hicieron necesaria la participación de un grupo de investigación interinstitucional que, a la vez que tuviera la formación y el liderazgo requeridos en el área, fuese capaz, y lo sea, de formar recursos humanos que lo enriquezcan. La formación de recursos humanos se ha llevado al cabo en el proyecto de manera prioritaria al incorporar estudiantes de posgrado tanto de maestría como de doctorado.³

El área temática se ha enriquecido y fortalecido en el periodo en estudio. Por ello, uno de los intereses rectores de esta investigación ha estribado en promover e impulsar el carácter plural, regional e interdisciplinario del proceso y los resultados, al través de la participación de grupos de investigación, instituciones e investigadores, con diversas trayectorias y ubicación en el país.

Es nuestra intención recuperar producciones de las diversas entidades federativas del país, de manera tal, que este estado del conocimiento sea representativo a nivel nacional y de cada una de las regiones en las que se agruparon los estados.⁴

Necesidad e importancia de fortalecer la infraestructura institucional de las instituciones participantes

Ha sido muy importante contar con el financiamiento de las distintas instituciones cuyos investigadores han participado en el proyecto, así como con el del COMIE. Lo anterior ha permitido el logro parcial o total de los objetivos de este proyecto:

- 1) diseño y operación de un Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD);
- 2) formación de recursos humanos en posgrado (principalmente doctorado), tanto en el ámbito nacional como regional;
- 3) formación de equipos de investigadores en FTyCE en las regiones del país que corresponden a los sistemas de investigación regionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); y

³ En el equipo se cuenta con la participación de seis doctorandos.

⁴ Se comparte el sentido de la reunión del 3 de mayo de 2000, del COMIE, en cuanto a que los estados de conocimiento son una oportunidad para convocar y asociar, grupos, instituciones, investigadores y procedimientos diversos, y que se inscriben en espacios disciplinarios y académicos nacionales e internacionales pudiendo además involucrar en el ámbito nacional, los contextos locales y regionales como es nuestro caso.

- 4) elaboración del estado de conocimiento de FTyCE a niveles regionales y nacional.

Considerando la organización y formas de participación en el proyecto ha sido importante que cada grupo de trabajo y equipo regional cuente con los materiales y apoyos diversos (de manera particular para el manejo del SRBD, la formación teórica y la capacitación metodológica) que se han requerido de acuerdo con las tareas desarrolladas en el proyecto; además de la infraestructura y los equipamientos que cada una de las instituciones proporcione.

Los recursos financieros se requieren para:

- 1) gasto de inversión que incluye: equipos de cómputo, audio, video⁵ y accesorios para cada uno de los grupos de trabajo que el proyecto articula;⁶ así como la compra de un acervo bibliográfico especializado y actualizado en el tema, además de contar con aquellos que son propios de las respectivas bibliotecas institucionales;⁷
- 2) gasto corriente que incluye insumos la operación del proyecto: papelería, fotocopias, aditamentos y materiales de cómputo consumibles, gastos de mensajería, gastos para el desarrollo de los trabajos de campo que incluyen el traslado de los investigadores a los espacios institucionales en donde se organicen entrevistas, levantamiento de encuestas, y reuniones específicas para la organización, realización y evaluación de dicho trabajo de campo. También, se requiere este tipo de gasto para el pago de honorarios, pasajes y viáticos de los colaboradores extranjeros.

⁵ Los equipos de audio y video son indispensables para guardar la memoria histórica en sus aspectos gráfico y visual para que permitan difundir los resultados de la investigación y para sus usos posteriores en investigación, docencia, difusión, etcétera.

⁶ Los equipos de cómputo que se requieren en cada una de las regiones, así como para las actividades de cada grupo de trabajo, son componentes inherentes a la producción de conocimiento multidisciplinario e interinstitucional, en la medida en que posibilitan la creación de un sistema de comunicación y de sistematización de la información, que sólo puede ser concebido por medio de los recursos de la informática; puesto que permiten comunicarse ágilmente, almacenar, jerarquizar y organizar datos para su uso como material de información.

⁷ La bibliografía especializada se requiere para fortalecer la fundamentación teórica y categorías de análisis como herramientas de trabajo, sin las cuales ninguna investigación puede llegar a la etapa de la producción del conocimiento.

Relevancia del proyecto en la producción de conocimiento científico en el área temática correspondiente

La relevancia de esta investigación radica en el conocimiento que se espera, aporte, sobre: 1) el capital simbólico existente; 2) la estructuralidad de FTyCE; 3) el conocimiento y análisis de su autonomía relativa y prestigio social y académico; y 4) el conocimiento de la capacidad actual y la potencialidad del área para establecer sus propios criterios de ingreso, permanencia y evaluación.

CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO

El cómo abordar un área temática o campo de estudio es en sí una tarea compleja, ya en el estado de conocimiento de 1992-1993 (Buenfil *et al.*, 1993) se habían incorporado diversos elementos referidos a la noción de campo. En esta ocasión se ha tomado la decisión de abordar el tema como campo intelectual o simbólico, por lo cual, la organización del equipo de trabajo,⁸ las dimensiones analíticas, expuestas en los distintos capítulos y el volumen en general están abrigados y atravesados por dicha noción de campo.

Un campo intelectual o simbólico se constituye de manera relacional, en condiciones sociales específicas de producción y a partir de ciertos sujetos, productores, actores o agentes. Esto es, se conforma por un sistema o configuración de elementos de distinta índole, como lo son los espacios sociales e institucionales, los sujetos y actores sociales y las redes de interrelación, lucha, fuerza, poder, producción, legitimación e intercambio, en torno a un objeto o tema; en función de las demandas que se expresan a través de los proyectos políticos, sociales, culturales, educativos, etcétera, o a través de rasgos disruptivos, entendidos éstos como los elementos provenientes de estructuras anteriores y elementos nuevos, inéditos, que se vinculan en contornos sociales de articulación. Los cuales en situaciones de crisis estructural, como la que en este momento histórico se vive, se manifiestan en dicho contexto social amplio. Además de las luchas, posicionamientos, producción de reglas y lenguaje (en torno al juego de lenguaje) que en el proceso mismo de constitución y sedimentación del campo se producen.

Objeto o tema por el cual se lucha y se negocia; se legitiman, reconocen o rechazan, posicionamientos estructurantes y estructurales, así como

⁸ Cfr. *infra* capítulo primero, apartado “Investigación formativa”.

funcionales, que pueden comprenderse y estudiarse a partir del análisis de las características, particularidades y eventos producidos en el proceso de constitución y en la genealogía del campo.

Sujetos y agentes producen bienes simbólicos sobre el objeto o tema del campo, los cuales circulan en un mercado restringido (el de los pares o especialistas) y en un mercado amplio (el de aquellos que se vinculan al través de sus prácticas profesionales con el campo intelectual o simbólico). Un campo tiene una mayor fuerza y consolidación en la medida en que:

- 1) Tiene un alto grado de capital simbólico acumulado;
- 2) tiene una fuerte y sedimentada estructuralidad, que implica contar con reglas claras y estrictas de ingreso, permanencia y circulación de la producción simbólica. Esto es, con un *juego de lenguaje*⁹ propio;
- 3) tiene una fuerte autonomía y prestigio social;
- 4) cuenta con un mercado restringido y un mercado amplio para el consumo de sus bienes simbólicos;
- 5) tiene la capacidad para establecer sus propios criterios de producción y evaluación.

De acuerdo con lo anterior, la genealogía de un campo de investigación se refiere a los dispositivos de poder y sus correspondientes diagramas de poder,¹⁰ que permiten comprender los vínculos entre los discursos, en nuestro caso los discursos de la investigación en Filosofía, teoría y campo de la educación y las redes de poder que conforma y constituye, así como con las cuales se vincula de manera específica. Se refiere, además, a las redes de poder sobre el campo a nivel internacional y al interior de la investigación educativa en México; en relación con las políticas y las luchas, acuerdos y reglas, que al interior del campo se van produciendo.

OBJETO DE ESTUDIO

En cuanto al abordaje del tema, en términos de investigación el objeto de estudio planteado es: la constitución y genealogía de los elementos consti-

⁹ Se hace referencia a la noción *juego de lenguaje* en el sentido en que Wittgenstein lo maneja (1952).

¹⁰ Se hace referencia a la noción de dispositivo y sus correspondientes diagramas de poder, en los términos en los que Foucault los trabaja.

tuyentes del campo Filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002 en México para la elaboración del estado de conocimiento correspondiente, en los ámbitos nacional y regional. Estos elementos se han organizado como sigue: 1) producción bibliográfica; 2) eventos académicos; 3) programas curriculares; 4) grupos de investigación, investigaciones e investigadores; 5) contexto y características del campo en las distintas regiones de México; y 6) contexto internacional; y sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD).

SUPUESTOS HIPOTÉTICOS INICIALES

Al inicio de la investigación se plantearon los siguientes supuestos hipotéticos, los cuales han funcionado como herramienta de orientación e interrogación durante la investigación. Pese a lo cercano que se encuentran los resultados, no ha sido nuestra pretensión usar los supuestos hipotéticos para su comprobación empírica. De cualquier forma, para quienes se ubiquen en esta línea de trabajo, podrán tener una mayor confianza en la investigación en su conjunto al contrastar tales supuestos con los resultados. Desde luego, en esta investigación, tales resultados pueden entenderse en la medida en que se asuma que se ha intentado un ejercicio genealógico, de corte foucaultiano.

Generales

- 1) FTyCE es un área temática que, paradójicamente, se ha ido fortaleciendo durante la década en estudio (1992-2002), al tiempo que ha sufrido un fuerte desconocimiento y rechazo por una parte importante del gremio de investigadores en educación. Se fortaleció por el trabajo que en ella se ha realizado por parte de los agentes productores de bienes simbólicos en el área y por el mercado de tales bienes simbólicos, el cual tiende a crecer. Su desconocimiento y rechazo se explica por ignorar la importancia del papel de lo teórico en cualquier campo de conocimiento, por el pragmatismo sociológico imperante en las políticas educativas, que supone que las teorías no apoyan la resolución de problemas educativos inmediatos; y, por lo que implica el fortalecimiento y desarrollo del área en el conjunto de fuerzas, luchas de poder, negociaciones y acuerdos al interior del mismo en la investigación educativa. Es decir, por el lugar que tiende a ocupar en los espacios simbólico-posicionales de éste.

- 2) La consolidación y fortalecimiento del área temática, tenderá a impulsar al campo de la investigación educativa en su conjunto debido al papel que juega lo teórico en cualquier campo de conocimiento, a la importancia de incorporar los debates de frontera y al hecho de que esta área impacta —trastoca y enriquece— a todas las otras áreas de la investigación educativa.

Particulares

- 1) Debido a la relativa y reciente consolidación de los espacios de investigación educativa institucionales en el país y a que la investigación teórica es la que requiere una mayor autonomía para su realización, son aún muy pocos los espacios y los investigadores que se dedican a esta área.
- 2) Tanto agentes como bienes simbólicos se encuentran dispersos e incommunicados en el país.
- 3) Existen fuertes contrastes en cuanto a formación académica de agentes en el área y al tipo y calidad de producción de bienes simbólicos de éstos.

ESTRUCTURA DEL VOLUMEN

El volumen está compuesto por ocho capítulos que van desde el planteamiento de las herramientas conceptuales hasta la constitución y genealogía del campo.

En el primero de ellos se exponen las herramientas conceptuales y metodológicas generales empleadas en el proceso de investigación. En este capítulo es posible notar con claridad la articulación compleja y en algunos casos conflictiva de las distintas posturas que se esfuerzan al mismo tiempo por articularse e imponerse en el contexto y conjunto de la investigación. Desde este primer capítulo se *muestra*¹¹ la tendencia genealógica del estudio.

En el capítulo segundo se lleva al cabo la exposición de todo el proceso de diseño, puesta en marcha y capacitación de los equipos para la sistematización de la información al través del Sistema Relacionado de Bases de Datos.

En el capítulo tercero se exponen aspectos importantes del contexto internacional asumiendo una original forma de abordaje, que se centra en la significatividad de aspectos particulares y concretos de la interlocución

¹¹ En términos wittgenstenianos.

con intelectuales del campo a nivel internacional y complejizar las relaciones conceptuales, teóricas y metodológicas como parte del entramado de FTyCE.

En el capítulo cuarto, columna vertebral de la investigación, se realiza la exposición y el análisis de la producción en FTyCE en el periodo en estudio.

En el capítulo quinto se exponen y analizan los eventos académicos como elementos constitutivos que coadyuvaron a la consolidación de FTyCE en el periodo en estudio.

En el capítulo sexto se analizan programas curriculares de postgrado como espacios formativos que fortalecen y contribuyen a la consolidación de FTyCE.

En el capítulo séptimo se hace una exposición descriptiva y se plantean elementos nodales de análisis sobre la situación y papel de FTyCE en las distintas regiones del país.

En el capítulo octavo se lleva al cabo un análisis general de la investigación, que intenta recuperar tesis y otras aportaciones de los capítulos anteriores y del volumen en su conjunto. Se hace un balance y se exponen algunas perspectivas.

Finalmente, es importante reconocer que la empresa llevada al cabo para la elaboración de este estado de conocimiento ha significado un proceso de investigación intenso, complejo, en algunos momentos conflictivo y la mayoría de las veces apasionante. El camino recorrido por el equipo de investigación ha culminado en un producto conceptual, analítico y descriptivo. Documento plural, diverso y a su vez articulado, el cual da cuenta del crisol de tendencias académicas que confluyen en este campo de conocimiento, de su potencial productivo e intelectual sobre sí mismo y sobre la investigación educativa en general.

La culminación de un proyecto de esta envergadura ha sido posible gracias a la participación y al apoyo interinstitucional. Sin duda el esfuerzo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa para fortalecer la actividad, ha sido el detonador de este interesante proceso de investigación. Aunado a ello, es necesario agradecer a las distintas instituciones de educación superior las que, a través del trabajo incansable de los coordinadores regionales, investigadores, técnicos académicos, becarios, ayudantes de investigación y prestadores de servicio social contribuyeron con esta labor.

Merecen especial reconocimiento, la doctora Adriana Puiggrós, de la Universidad de Buenos Aires, por el prólogo que a esta publicación le ha escrito y por su invaluable trabajo como asesora internacional del proyecto, en todo momento ella fue una luz y una preclara guía en el proceso de investigación; la doctora Teresa Yurén, de la Universidad Autónoma de

Morelos, por su valiosa, generosa y productiva contribución, a través del prefacio, de la cuidadosa y rigurosa lectura, así como de sus agudos y enriquecedores comentarios y críticas a los distintos borradores de esta publicación; y la doctora Leda Badilla, de la Universidad de Costa Rica, por el postfacio, la agudeza analítica, compromiso y rigurosidad con que pródicamente leyó los distintos borradores de esta publicación, así como los aportes al equipo a través de sus críticas y comentarios. A ellas el más profundo de los agradecimientos.

Gracias, a todo el equipo, colegas, técnicos, becarios, estudiantes, prestadores de servicio social. Gracias a todos y a todas por su incansable y cotidiano trabajo y por su decidido compromiso.

Alicia de Alba
Domingo 20 de julio de 2003

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (1993). *Estado del conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación* (cuaderno 29), México: Comité Organizador del II CNIE-SNTE.
- Buenfil, Burgos, Rosa Nidia (1995) *et al.* “Filosofía y teoría de la educación: Una década de esfuerzo”, en Quintanilla, S. (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación*, II CNIE, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CAPÍTULO PRIMERO
ELEMENTOS CONCEPTUALES
Y HERRAMIENTAS DE INTELIGIBILIDAD

AUTORAS:

Rosa Nidia Buenfil Burgos,
Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

Alicia de Alba,
Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

Marcela Gómez Sollano,
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Bertha Orozco Fuentes,
Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

ELEMENTOS CONCEPTUALES Y HERRAMIENTAS DE INTELIGIBILIDAD

Rosa Nidia Buenfil Burgos, Alicia de Alba,
Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes

Hablar de Filosofía, teoría y campo de la educación supone un tema apasionante y profundamente polémico. Como en todo campo de conocimiento, la discusión sobre las tendencias y miradas epistémicas a las que convoca implica ya un debate en sí mismo. En este capítulo la intención es *mostrar*¹ tal debate en el sentido del andamiaje teórico, conceptual y epistémico que sustenta el trabajo de investigación de este estado de conocimiento, el cual se entiende como una mirada articulada a partir de las distintas visiones que confluyeron en la investigación.

Este primer capítulo tiene seis apartados. En Filosofía y teoría (primer apartado), Buenfil Burgos, aborda en términos conceptuales la complejidad de la delimitación del objeto de estudio de FTyCE, de su constitución y fronteras anexas.

En Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales (segundo apartado), de Alba intenta colocar al periodo en estudio y a su objeto en el contexto de tal crisis, así como exponer algunas herramientas para la lectura de la realidad social y educativa en éste.

¹ En el sentido en que Wittgenstein (1952) trabaja conceptualmente este término.

En el apartado dedicado a herramientas de análisis de discurso (tercer apartado) Buenfil plantea las nociones nodales de esta perspectiva así como de sus elementos metodológicos. Subrayando la importancia, en esta investigación, del antiesencialismo desde la perspectiva de la Filosofía Política de la Escuela de Essex, Inglaterra (cuyo máximo exponente es Laclau).

En el rubro dedicado a la noción de espacio (cuarto apartado), Gómez Sollano expone con meridiana claridad y profundidad las diversas aristas de esta noción central, que es retomada en varias partes del libro.

En el rubro dedicado a los usos de la teoría y la producción del conocimiento (quinto apartado) Orozco realiza una exposición cuidadosa y sistemática del tema, el cual atraviesa de diversas formas esta publicación.

Por último, en el rubro dedicado a la investigación formativa (sexto apartado) De Alba realiza una exposición sintética y sistemática de esta perspectiva de investigación, la cual sirvió como timón en la organización del equipo de investigación, en el establecimiento de las líneas de autoridad y las jerarquías, en los procesos formativos de quienes participaron en el proyecto y en la estipulación de las reglas del juego para la obtención de productos nacionales, interinstitucionales, regionales, institucionales, grupales e individuales.

FILOSOFÍA Y TEORÍA

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Un primer momento involucra una importante delimitación de fronteras entre lo que se va a considerar constitutivo del campo. La complejidad de esto se incrementa por dos lados: primero, en la medida en que el componente “teoría” de esta área temática, concierne a diferentes temas y por ende tiene yuxtaposiciones con otras comisiones temáticas en las que se recuperan discusiones teóricas sobre su tema particular; segundo, en la medida en que el componente “campo educativo” invita a pensar que se refiere a investigación de la investigación. Si bien nos interesa recuperar estudios de este tipo, cabe aclarar tres puntos: el componente campo no se limita a esto, nos interesan especialmente investigaciones sobre investigación teórica o filosófica y, además, desde el primer estado de conocimiento hemos definido este componente como la dimensión ontológica de nuestra área. Es decir: interesa entender cómo se ha constituido el campo edu-

cativo ¿Cómo en diversos escritos se plantea esto?, ¿a partir de un fundamento?, ¿como el desenvolvimiento de una esencia fija?, ¿como un proceso histórico regido por la razón?, ¿como un proceso sin una dirección prefijada?, ¿como un proceso social e histórico en el cual se dan luchas, improvisaciones, negociaciones?

Entre los aspectos generales que decidimos mantener en este nuevo estado de conocimiento está nuestro interés reforzado por recuperar información de las diferentes regiones de la república² y asimismo con el objeto de delinear la conformación del área temática conservamos para la ubicación de los materiales la distinción básica de:

- 1) *genéricos*, para ubicar escritos que abordan:
 - a) filosofía (epistemología, construcción del conocimiento, construcción del objeto ciencia(s) de la educación, ética y valores, ontología: el ser de..., la identidad de..., el sentido de);
 - b) teoría (concepto, conceptualización, aproximación conceptual, construcciones de... representaciones de..., perspectivas teóricas o conceptuales de la educación, pedagogía, ciencia(s) de la educación, perspectivas pedagógicas o reflexiones sobre la educación);
 - c) investigación: estados de conocimiento (regional, nacional, internacional), construcción y o definición del campo;
 - d) *metodologías de investigación* (no métodos didácticos ni de enseñanza discurso sobre... o análisis de discurso, hermenéutica, etnometodología, experimental, genealogía, deconstrucción, crítica epistemológica, perspectiva sistémica, etcétera).
- 2) *subordinados*, cuando son estudios que desarrollan:
 - a) aportes sobre lo anteriormente apuntado pero para discutir otros temas como: formación, sujeto, currículum, políticas educativas, contexto de desarrollo, programas, etc.;
 - b) en el proceso mismo de investigar sobre otros temas producir contribuciones teóricas, filosóficas y metodológicas en la investigación educativa.

Cabe señalar, por un lado, desde un punto de vista del carácter conceptual de esta distinción, que con ella no estamos marcando una primacía ni una

² Se está tomando como parámetro el sistema de regiones de CONACYT en 2002.

jerarquía y menos una evaluación mayor de lo genérico frente a lo subordinado. No se trata de ver lo genérico como la esencia del campo y lo subordinado como un epifenómeno, sino de distinguir dos formas diferentes de aportar al campo, dos funciones distintas en su conformación, modos de operar y permanencia. En otras palabras, tan constitutivos son los estudios subordinados como los genéricos ya que estamos pensando esta distinción desde una lógica en la que lo central y lo marginal y *mutatis mutandis*, lo genérico y subordinado, mantienen un vínculo de co-dependencia, una forma de pensar la relación semejante a la lógica de la suplementariedad (Derrida, 1987), donde el suplemento no es un parásito unidireccionalmente dependiente del objeto al que suplementa. Más bien es tan constitutivo como aquello a lo que suplementa. No hemos encontrado un vocablo que enuncie estos rasgos en forma directa y unívoca y que no resuene en tonos descalificadores.

CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA: SUS ELEMENTOS Y SUS CONTORNOS SOCIALES

Alicia de Alba

NOCIÓN DE CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA

A diferencia de la transición del siglo XIX al XX, en la cual se perfilaban dos grandes utopías —la del progreso capitalista y la del socialista— las cuales devinieron historia durante el siglo XX, en la presente transición de siglo y de milenio, existe una fuerte ausencia de horizontes utópicos y proyectos políticos y sociales que de ellos devengan. El neoliberalismo, en sus distintas formas, se erige como proyecto económico y político dominante, más no se caracteriza por la riqueza de sus planteamientos sociales y políticos, en estos sentidos su pobreza es evidente. Lo que tenemos, es una crisis estructural generalizada de largo alcance.

Se entiende por crisis estructural generalizada (CEG) el debilitamiento general de los **elementos**³ de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que

³ De acuerdo con Laclau y Mouffe, se considera “elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente” (1987:119).

definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etcétera, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etcétera. Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos a los cuales nos referiremos más adelante. En seguida se exponen algunas de las características más importantes de las crisis estructurales generalizadas, como la que se vive en esta transición del siglo XX al XXI:

- 1) Son crisis que se producen en espacios amplios de tiempo. No es posible predecir su duración pero sí reconocerlas en la medida en que la desestructuración de las estructuras se produce en toda la interrelación de estructuras que constituyen a las sociedades.
- 2) Las CEG, al desestructurar estructuras, son a su vez posibilitadoras de la constitución de nuevas estructuras, es por ello de la mayor importancia el enfrentarlas de manera creativa y comprometida.
- 3) La desestructuración de las diversas estructuras se produce en diferentes momentos⁴ y de muy distintas maneras en relación con los distintos puntos del mundo e incluso de una región o país, o de los distintos grupos o sectores sociales.
- 4) La CEG exige nuevas formas de pensar y actuar. Esto es, exige ensayar y poner en práctica nuevos juegos de lenguaje, nuevas formas de vida.

Las sociedades en sus diversos planos y dimensiones se encuentran en procesos de erosión y dislocadas,⁵ las estructuralidades que las han consti-

⁴ Se emple momento como un lapso específico en la dimensión del tiempo y no en términos teóricos, como se hace más adelante.

⁵ Se está manejando el concepto de dislocación como lo trabaja Buenfil Burgos, retomando a Laclau en este capítulo: “Es conveniente avanzar aquí algunos rasgos de lo que implica la dislocación en nuestro entramado y para ello de entrada hay que enfatizar que solamente se puede dislocar algo que está estable, ordenado y relativamente sedimentado”. Además recuperamos de Laclau (1993a) tres dimensiones de la dislocación: primera, como forma de temporalidad (que marca la distancia, separación, hiato irreductible entre antes y después, lo representado y lo no representado, entre agente y estructura, abre la posibilidad a lo indeterminado); segunda, como forma de la posibilidad (distinta a la potencialidad aristotélica en la

tuido se están resquebrajando y la señalada crisis se observa en los distintos planos y dimensiones de éstas. Tal erosión y dislocación provoca la proliferación de significantes flotantes,⁶ lo cual implica la pérdida de los significantes vacíos⁷ que habían organizado y dado sentido a las sociedades en el siglo XX y a las vidas de los individuos que en el seno de tales sociedades se habían desarrollado, que habían vivido cambios fuertes, revoluciones y transformaciones, en el marco del arco histórico de la modernidad, el cual simbólicamente puede expresarse entre 1789 (Toma de la Bastilla, en Francia; Revolución Francesa), 1989 (Caída del Muro de Berlín, inicio del desplome de la URSS, del socialismo real).

Lo anterior dificulta la comprensión de nuestras sociedades y de los acelerados cambios que en ellas ocurren, por ello es relativamente común encontrar desesperanza y posturas pesimistas e incluso catastrofistas con relación al presente y al futuro. Sin embargo, pese a la dificultad que ello

cual ya estaría marcado un *telos*) que no tiene un futuro predefinido (al desordenar un sistema la dislocación opera como momento que exime de las normas y relaciones convencionales); y tercera, como forma de libertad e indeterminación ya que si la estructura está en falta, las identidades que la constituyen se organizan a partir de una falta estructural que pretende ser resuelta vía identificaciones sucesivas. Esto supone que el “fundamento” vacío y la exterioridad constitutiva son los que organizan la sistematicidad del sistema, que no es poco decir. Temporalidad, posibilidad y libertad están imbricadas en la dislocación. El evento exterior a la estructura, imposible de ser absorbido como momento interno del autodespliegue de ésta (como supondría la ontología hegeliana).

⁶ Se entiende por significativo flotante a aquel que tiene diferentes cargas de significación en los distintos discursos en que se presenta y que en momentos de crisis estas cargas de significación tienden a diluirse, traslaparse, perderse. Hay una fuerte relación entre significativo flotante y significativo vacío. En una situación de CEG, en los procesos de desestructuración, existe una fuerte proliferación de significantes flotantes. Por ejemplo, si bien el significativo “revolución” en México, desde el movimiento revolucionario iniciado en 1910 ha sido un significativo flotante, por la carga de significación que ha tenido para diversos sectores y sujetos sociales, así como un significativo vacío, en la medida en que cumplió la función de sistematizar a la configuración significativa de la “Revolución”, cabe señalar, que en el momento actual, 2002, es un significativo flotante que tiende a diluirse. Por ejemplo las cargas de significación vinculadas al significativo “revolución” han cambiado de manera notable en el régimen foxista.

⁷ La función de los significantes vacíos es representar la identidad puramente equivalencial. Esto es, las diferencias se disuelven en cadenas equivalencias y constituyen una identidad. Para profundizar sobre este tema consultar Laclau, 1996.

conlleva, es imperante asumir que precisamente una situación de crisis como la que actualmente se vive, representa un crisol de oportunidades inéditas para contribuir de diversas formas a la tarea de transformar la realidad hacia un mundo mejor, la cuestión estriba entonces en cómo nos posicionemos ante y en la crisis, en la medida en que Laclau y otros autores afirman que la solución de esta crisis es tarea de toda una generación o incluso de varias, lo cual significa que existe una alta probabilidad de que las distintas generaciones existentes en el momento actual, vivamos el resto de nuestras vidas en tal contexto de crisis.

En tal estado de desestructuración surgen nuevos procesos y fenómenos sociales, éstos se muestran o bien como elementos tendientes a contribuir a la desestructuración o como nuevas y en muchos casos **momentos**⁸ de incipientes condensaciones de significación con diversos grados de sedimentación, tendientes a conformar las nuevas estructuralidades sociales, los cuales nos permiten acercarnos a la comprensión del contexto en el que vivimos y plantearnos estrategias, programas y acciones en este contexto de crisis.

ELEMENTOS FLOTANTES DE LA CEG Y CONTORNOS SOCIALES

Una clave importante para pensar y actuar en la crisis es la de incorporar la dislocación, la invasión de la espacialidad en la estructuralidad, como una oportunidad inédita, ya que el dislocamiento de un orden, genera las condiciones que permiten la transformación de tal estructura.

Los aspectos conceptuales que se van a exponer fungen como herramientas que permiten empezar a asumir la ausencia de proyectos políticos y sociales acordes a las necesidades e intereses de la esfera pública, así como a las fronteras inexactas entre esfera pública y esfera privada.

Elementos flotantes o significantes flotantes

Al desestructurarse una estructura, un sistema o configuración significativa, se rompe la cadena de equivalencias y sus elementos o significantes se desprenden de la estructura o sistema como una diferencia (significante) que no se articula discursivamente por ello se les considera flotantes.

En un contexto de CEG se pueden diferenciar tres tipos de elementos flotantes:

⁸ De acuerdo con Laclau y Mouffe “Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso” (1987:119).

- a) Los rasgos disruptivos (
- b) Los elementos que provienen de otras estructuras X
- c) Los elementos nuevos e inéditos O

Un elemento puede a su vez, ser nuevo e inédito y rasgo disruptivo; esto es un elemento o significante puede tener dos o incluso tres características de los elementos flotantes, al tiempo que puede ir cambiando la diferencia significativa en el contexto de la crisis.

Rasgos disruptivos (

Por rasgos disruptivos se entiende al hecho de que algunos elementos nuevos e inéditos o que prevalecen de configuraciones sociales anteriores se muestren de manera significativa en el espacio social y realicen dos funciones. La primera referida a contribuir a la dislocación de un orden de cosas en una coyuntura de crisis generalizada. La segunda encargada de mostrar algunos indicios de los elementos tendientes a conformar los contornos de una nueva configuración social discursiva. Los rasgos disruptivos no logran articularse de manera discursiva y se mantienen en los bordes entre lo real, lo simbólico y lo imaginario” (de Alba,1995a:7y10).

Los rasgos disruptivos son incursiones fortísimas de la temporalidad en la espacialidad o estructuralidad, de tal forma que la afectan seriamente. Sólo se podrá saber si un rasgo disruptivo es dislocatorio, en la medida en que sea constitutivo de una nueva estructuralidad, o bien sólo se podrá saber si un rasgo disruptivo permanece en el contexto de la crisis, si llega a articularse como un elemento más, en un contorno social.

Elementos o significantes que provienen de otras estructuras X

Los elementos que provienen de otras estructuras pueden mostrarse en el contexto de la CEG de dos formas:

Como elementos que provienen de la estructura que se encuentra en proceso de des-estructuración.

Como elementos o significantes que provienen de estructuras anteriores, que de alguna forma fueron excluidos en la que se encuentre en des-estructuración y que en el proceso de la CEG son reactivados de diversas maneras.

Elementos nuevos e inéditos..... O

Son aquellos que aparecen en el contexto de la CEG, que en ella se constituyen y expresan y que como todos los significantes flotantes, pueden per-

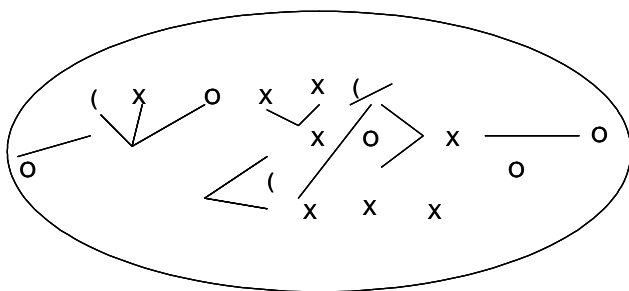
manecer en ésta con una decisiva tendencia a la práctica discursiva articuladora, o bien desaparecer.

Contornos sociales

Los contornos se conforman en un momento avanzado de la crisis estructural generalizada, por un conjunto de elementos emergentes⁹ articulados en una sociedad en proceso de desestructuración. Son los esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad, independientemente de su éxito. Tienen mayor capacidad de articulación que los rasgos disruptivos y los otros elementos que emergen en la crisis, sin embargo esa capacidad de articulación se da en la medida en que aparece un significante que permite que tales distintos elementos lleguen a articularse. Los contornos sociales se constituyen como espacios de significación articulados de manera inicial e incipiente, logran una mayor articulación discursiva entre lo imaginario y lo simbólico, con un mayor énfasis en lo simbólico o social. Un contorno social, a manera de esquema, puede apreciarse en la ilustración 1.

Entre otros, en la actual CEG se advierten los siguientes rasgos disruptivos y otros elementos que pueden articularse en contornos sociales: pobreza, celeridad, globalización, modernización, desarrollo y diferencias¹⁰ (de Alba, 1995a:11-130).

ILUSTRACIÓN 1. CONTORNO SOCIAL



Diseño: Alicia de Alba. *Elaboración:* Ana Gallardo

⁹ Rasgos disruptivos, elementos que provienen de otras estructuras, elementos nuevos, inéditos.

¹⁰ Cfr. de Alba, 1995a.

LA CRISIS COMO ESPACIO DE POSIBILIDADES INÉDITAS

Si no fuera por la agudización de las problemáticas que se viven cotidianamente tanto en nuestros países latinoamericanos como en la inmensa mayoría de las distintas partes del orbe, parecería ya familiar el afirmar que se está en crisis. La cuestión nodal es comprender qué tipo de crisis es la que se vive, que lejos de superarse se agudiza y cambia sus perfiles y características como si de jugar con un calidoscopio se tratase.

Como ya se señaló, en la crisis estructural se produce el debilitamiento de los múltiples sistemas relacionales que constituyen al sistema social y que le dan identidad. Esto es, el debilitamiento de las identidades relacionales de los sistemas político, cultural, económico, educativo, etcétera. Tales sistemas relacionales constituyen y fundan el sistema y permiten su reproducción, por ello, al verse debilitados de manera severa, se ven amenazadas y dislocadas las identidades de los espacios políticos, sociales, educativos, etcétera, lo cual propicia la proliferación de elementos flotantes, aspecto característico de las crisis.

Comprender la crisis y asumir compromisos en su contexto, es importante en el momento actual ya que la celeridad de los acontecimientos que en su seno se desarrollan, así como las características de los mismos, dejan hendiduras de posibles rumbos francamente desoladores, *e.g.* la crisis ambiental, plantea escenarios que obligan a pensar y a actuar de manera sensata, eficiente y comprometida, para lo cual se requiere la comprensión de su constitución y genealogía; o bien plantean escenarios catastrofistas en la medida en que no se comprende la crisis y no se establezcan compromisos serios para superarla.

Laclau es uno de los autores contemporáneos que aporta elementos de mayor significatividad para comprender y enfrentar la crisis que hoy se vive. De éstos, destacaré el imperativo ético y político; la dislocación y celeridad; la relación crisis-tareas generacionales; y, la crisis como espacio de posibilidades inéditas.

El imperativo ético y político de la crisis, al que de alguna manera se acaba de aludir cuando se ejemplificó la severidad de la crisis con la problemática ambiental, se aprecia en el conjunto general de la obra de Laclau y, en los últimos tiempos, señala la importancia de atreverse a aportar elementos que nos permitan construir “respuestas al imperativo ético y político de intervenir en debates acerca de transformaciones que se están produciendo ante nuestros ojos” (Laclau, 1996:11-2).

En varios de sus últimos trabajos Laclau deconstruye aspectos centrales de la crisis con la noción de dislocación en relación al tiempo y al espacio o más bien a la temporalidad y a la espacialidad. En *Nuevas reflexiones sobre la revolución*

de nuestro tiempo (1990) relaciona a la espacialidad con la estructuralidad y a la temporalidad con la posibilidad del cambio. La dislocación se refiere a la temporalidad que irrumpe en la espacialidad y disloca la estructura. En la crisis que actualmente se vive, se aprecian constantes irrupciones de la temporalidad en la espacialidad de tal forma que en ocasiones llega a percibirse como la pérdida de todo orden, de toda posible significación, debido al extremo debilitamiento, al estallamiento del sistema relacional o configuración significativa y a la proliferación de significantes flotantes.

En cuanto al imperativo ético y político de participar en relación a hechos que suceden frente a nuestros ojos, Laclau trae a la discusión la imposibilidad de “fundar” de una vez y para siempre “un orden”, “un proyecto político” y retomando ideas que trabaja Derrida (1993), en “Los espectros de Marx” señala la inagotable posibilidad de la fundación en la medida en que no hay principio ni fin y ante ello, la ineludible responsabilidad histórica que tenemos en este momento de crisis.

En cuanto a fundar de una vez y para siempre un orden, Laclau señala:

[...] el problema de una fundamentación ética total —ya sea a través de la apertura a la alteridad del otro, o de cualquier otro principio metafísico similar— nunca surge. “El tiempo está dislocado”, pero por eso mismo no hay nunca un comienzo —ni un fin— del tiempo. La democracia no necesita —y no puede— ser fundada radicalmente. Sólo podemos encaminarnos hacia una sociedad más democrática a través de una pluralidad de actos de democratización. La consumación de los tiempos —como Derrida lo sabe muy bien— nunca llega. Ni siquiera como idea reguladora (Laclau, 1996:143).

En cuanto a la ineludible e intransferible responsabilidad histórica que tenemos, Laclau afirma:

Repensar una alternativa democrática radical para el siglo XXI requiere de incontables intervenciones abarcando de la política —en el sentido actual del término— a la economía, y de la estética a la filosofía. Esto puede ser solamente el trabajo de una generación entera, realizado en muchos años¹¹ (Laclau, 1993a:XV).

¹¹“Rethinking a radical democratic alternative for the twenty-first century requires countless discursive interventions, ranging from politics —in the current sense of the term— to economics, and from aesthetics to philosophy. This can only be the work of a whole generation, carried out over a number of years” (Laclau, 1993a:XV) [Traducción libre de Alicia de Alba].

De modo muy sintético, en el párrafo anterior se señala que la crisis que hoy se vive requiere del trabajo y de la participación de toda una generación. Lo anterior indica con claridad que la crisis en la cual estamos inmersos es de largo alcance, por ello es que las dislocaciones del orden social son cada vez más marcadas y estrepitosas. Estamos ante la caída de un edificio monumental cuya construcción duró varios siglos.

Podríamos decir que la Guerra Fría constituyó de algún modo, en la ideología de sus dos protagonistas, la última manifestación del Iluminismo: es decir, que se trató de ideologías que distribuían al conjunto de las fuerzas operantes en la arena histórica en dos campos opuestos, y que identificaban los propios objetivos con los de una emancipación humana global. Tanto el “mundo libre” como la “sociedad comunista” eran concebidos por sus defensores como proyectos de una sociedad sin fronteras ni divisiones internas (Laclau, 1996:8).

La sociedad sin fronteras, sin divisiones, el llegar a un “punto” a partir del cual los problemas básicos de la humanidad se resolverían, implica el sostenimiento del proyecto de la modernidad, el cual con la Revolución Francesa asume características nodales que han pervivido hasta el siglo XX y de alguna manera, hasta el momento de transición que vivimos en estos inicios del siglo XXI. Tal es tal el proyecto iluminista de la modernidad, el que se ha construido de manera monumental, de cuyo resquebrajamiento, desmoronamiento y caída somos partícipes y testigos. Por ello, no sólo se está de acuerdo con Laclau en cuanto a que la superación de la crisis actual es tarea de una generación completa, sino que me atrevo a afirmar que es tarea de varias generaciones. Tal afirmación nos enfrenta a la situación de pensar, vivir, actuar y muy posiblemente morir, en esta situación de crisis estructural generalizada. La cuestión en este punto se nos plantea particularmente compleja ya que nos hemos formado para dar respuestas, no para plantear preguntas, para aprender los conocimientos existentes y no para producir conocimientos nuevos, para adaptarnos a la sociedad y no para imaginar una nueva sociedad.

Toda esta situación de crisis nos lleva a afirmar que existe un bloqueo histórico-social de los académicos para constituirnos como sujetos sociales y sujetos de la educación, capaces de asumir contornos sociales que direccionen y aporten contenidos a las propuestas educativas. Tal bloqueo, implica la imposibilidad de pensar y actuar en la crisis, así como percibir a la crisis como temporalidad dislocadora que borra toda estructuralidad de manera catastrófica y no como posibilidad.¹² Lo anterior, se vincula con las

¹²Cfr. de Alba, 1995a.

posturas de quienes se declaran impotentes para repensar la realidad por la complejidad de la misma. Al respecto, Laclau y Mouffe afirman sobre la desesperanza y la decepción —de algunos marxistas— que empezó a propagarse cuando se veía venir la caída del bloque socialista:

Aquí no hay lugar para la decepción. El hecho de que cualquier reformulación del socialismo tiene que empezar hoy desde un más diversificado, complejo y contradictorio horizonte de experiencias que aquél de hace cincuenta años —para no hablar de 1914, 1871 ó 1848— es un reto para la imaginación y para la creatividad política. La desesperanza en esta materia es propia solamente de aquellos que, como dijo J. B. Priestley, han vivido por años en un paraíso de tontos y repentinamente pasan a inventarse un infierno de tontos. Estamos viviendo, por el contrario, uno de los momentos más revigorizantes del siglo veinte: un momento en el que las nuevas generaciones, sin los prejuicios del pasado, sin teorías que se presenten a sí mismas como “verdades absolutas” de la Historia, están construyendo nuevos discursos emancipatorios, más humanos, diversos y democráticos. Las ambiciones (teleológicas y epistemológicas) son más modestas, pero las aspiraciones liberadoras son más amplias y profundas (Laclau y Mouffe, 1987:1-2).

ESFERA PÚBLICA: TENSIÓN EN EL VÍNCULO EDUCACIÓN-SOCIEDAD

Tales rasgos disruptivos, elementos que provienen de otras estructuras y elementos inéditos, tienden a articularse como contornos sociales, los cuales si bien no llegan a constituirse como proyecto sí aportan elementos nodales que nos permiten la reconstitución como sujetos sociales y sujetos educativos, en la medida en que se constituyen como espacios de interlocución identificatoria, y por lo tanto del vínculo educación-sociedad.

El confrontar y asumir la CEG y en su contexto los rasgos disruptivos, elementos provenientes de estructuras anteriores y elementos nuevos, inéditos, que se van perfilando al interior de la crisis, nos dota de elementos para tomar decisiones en relación con los contornos sociales, en función de lo cual se constituyen los sujetos y el vínculo educación-sociedad, en el contexto de la indecidibilidad.

Dicha indecidibilidad se encuentra como constitutiva de lo social y adquiere una magnitud inconmensurable cuando la dislocación del orden social —la CEG— llega a afectar la estructuralidad de la estructura, como en el momento actual. Dislocación de la estructuralidad de la estructura de los espacios sociales y de sus esferas pública y privada. La esfera pública, como todo lo social, se ha dislocado y se encuentra atravesada por la celeridad de

esta transición de siglo, de tal forma que viejas concepciones sobre lo público hoy muestran su insuficiencia. En este momento, se considera que lo público¹³ es agonístico (en los sentidos de lucha, poder, conflicto y resistencia, así como de la búsqueda de excelencia), compuesto por una multiplicidad de espacios (archipiélago) y sus fronteras en relación con lo privado, son anexas¹⁴ (vagas y móviles, necesariamente inexactas). La esfera pública —compuesta a su vez por múltiples espacios públicos— es aquella en la que hombres y mujeres se reúnen en torno al discurso y la acción, en cualquier momento y en cualquier lugar. Se caracteriza por: *a)* la visibilidad de los discursos; *b)* sus circuitos de deliberación; *c)* la interacción; y, *d)* la posibilidad de acciones colectivas (Ardite, 1996).

Además de los espacios públicos que podrían considerarse como “tradicionales”, actualmente interactuamos en espacios públicos virtuales (como los constituidos por medio de internet) y espacios públicos intermitentes o nomádicos (sitios móviles que tienen un doble status, el de eludir la codificación oficial y el de no estar por completo fuera del orden).

Es en esta complejidad de la esfera pública agonística, anexa, nómada y virtual, en la que el académico se ha perdido como sujeto, como sujeto educativo. En esta tensión entre esfera pública y esfera privada es en la que se encuentra la educación en México. Ésta constituye y reviste con fuertes niveles de complejidad al bloqueo histórico y social de los académicos y educadores para actuar como sujetos sociales, como sujetos de la educación.

Dicho bloqueo impide a los académicos [a los educadores en general] el desarrollo del pensamiento utópico, crítico, categorial y conceptual, constituyéndose en el entramado del antagonismo entre esfera pública y esfera privada. En este antagonismo, el neoliberalismo pugna por el ensanchamiento de la esfera privada, sin reparar en los perjuicios que ésta trae a la esfera pública y esta última se encuentra, parafraseando a Giroux y Aronowitz, en un estado de sitio, del cual le es sumamente complejo salir [...]. El bloqueo se encuentra sobredeterminado en el

¹³ Sobre todo lo expuesto en esta parte en relación con la tensión entre lo público y lo privado se retoman las ideas trabajadas por Benjamín Ardite —en aquel entonces, de la Universidad de Essex, Inglaterra y hoy en día profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM—, en el seminario Espacio público y universidad, el cual coordinó en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, durante los días 7, 8 y 9 de agosto de 1996.

¹⁴ Se entiende a lo anexo como lo referido a aquello que es necesariamente inexacto y no accidentalmente inexacto, esto es, que tiene continuos desplazamientos de sus fronteras.

ámbito del antagonismo entre esfera pública y esfera privada y entre los aspectos más relevantes (De Alba, 2002:394-5).

Del mismo, se encuentran:

- 1) La sedimentación fundamentalista o esencialista de los discursos de los académicos.
- 2) Los grandes cambios que se han venido produciendo de 1989 a la fecha (diciembre de 2002), los cuales han sido constitutivos del antagonismo entre esfera pública y esfera privada y de la agudización de la CEG.
- 3) La celeridad de dichos cambios, que dificulta su análisis, incorporación y comprensión. Esto es su simbolización o incorporación como parte de la realidad.
- 4) Entre estos cambios y de manera específica, la caída del muro de Berlín como símbolo del inicio del derrumbe del socialismo real, por la fuerte identificación, en muchos aspectos, de la educación pública en México, con el ideario socialista.
- 5) La crisis política mexicana signada en los últimos tiempos por el ascenso a la presidencia de la República Mexicana de Vicente Fox, el 1° de diciembre de 2000 y su impacto en los distintos grupos, sectores y sujetos que conforman a la sociedad mexicana.
- 6) Por aferrarse a modelos y estructuras del pasado, de distinto signo político e ideológico.
- 7) Los remanentes de la sobreideologización de corte marxista o la actual sobreideologización de corte neoliberal.
- 8) La imposibilidad de pensar e imaginar de manera creativa, inédita, osada y comprometida el presente y el futuro.

Al exponer este bloqueo se pretende destacar su proceso de constitución, a fin de aportar elementos que sirvan a los académicos para incrementar su capacidad de identificarse con el mismo, para que al asumirlo se acelere el proceso de su deconstrucción y superación, lo que permitirá y de hecho está empezando a permitir, desarrollar procesos a partir de los cuales educandos y educadores en general e investigadores en particular, se asuman como sujetos de la educación y de la direccionalidad de ésta.

Asimismo, su comprensión es nodal ya que éste se constituye y sedimenta principalmente en la década en estudio (1992-2002).

SJETOS

“Los múltiples aspectos de la crisis estructural generalizada implican de manera paradójica tanto el abandono del sujeto como un nuevo retorno al sujeto” (de Alba, 2000a:1). El campo de la educación se encuentra atravesado por esta paradoja de tal forma que uno de los temas centrales que hoy en día fungen como obstáculo y posibilidad en los planos epistémico, teórico y de los procesos y prácticas, en los discursos pedagógicos y educativos es el del sujeto.¹⁵

El estallamiento¹⁶ de los sujetos educativos, pedagógicos y del currículum

La paradoja en la que se encuentra el campo de la educación nos ha llevado al estallamiento de la categoría de sujeto; sujeto social, sujeto político, sujeto psíquico, sujeto de la educación, sujeto pedagógico, sujeto del currículum, de tal forma que lo que en las siguientes líneas se intenta es recuperar algunos de los pedazos que han quedado y *mostrarlos* para deconstruir el concepto moderno de sujeto e ir articulando nuevos elementos conceptuales de la categoría sujeto, desde una óptica postfundamento.

Entre dichos pedazos está el sujeto centrado, histórico y vanguardista de Zemelman; el sujeto-sujetado, las posiciones de sujeto en el Foucault del estructuralismo, a su vez retomado por Laclau y Mouffe en *Hegemonía y estrategia socialista* (1987); el sujeto de la carencia, la falta, de Lacan y Žizek; el sujeto escindido de Žizek y el sujeto como distancia entre la estructura indecidible y el momento de la decisión de Laclau en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (1990) y sus trabajos posteriores.

Se recoge en el espacio que se encuentra entre el estallamiento del sujeto y el insaciable deseo del sujeto: la problemática de la constitución del sujeto y el *empowerment* (empoderamiento); la constitución del sujeto y los registros de lo real, lo imaginario y lo simbólico; y la posicionalidad del discurso y del sujeto.

Se considera básica la relación constitución del sujeto (en este caso de los sujetos de la educación) y el *empowerment* (empoderamiento), ya que im-

¹⁵ En este mismo volumen, pueden apreciarse algunas aristas sobre esta discusión actual en torno al sujeto, particularmente al sujeto educativo y al sujeto pedagógico.

¹⁶ Estoy en deuda con Adriana Puiggrós por su idea del estallamiento de la categoría de los sujetos sociales y sujetos de la educación y de la productividad de tal estallamiento, que empezamos a comentar en una de sus visitas a México, en agosto de 1996.

plica no sólo dotar a los sujetos de instrumentos intelectuales, culturales, políticos, éticos, educativos, etcétera, para que sean capaces de deconstruir la realidad,

sino para que se incorporen a la construcción social de las articulaciones epistémicas y teóricas desde las cuales se harán las lecturas de la realidad, de tal forma que sean capaces de escribir sus propias interpretaciones en un distinto crisol de significación. Esto es, para ser sujetos, inscritos ellos mismos en sus propias superficies de inscripción (De Alba, 2000a:2).

Los registros de lo real, lo imaginario y lo simbólico nos remiten a niveles de complejidad en la constitución del sujeto que escasamente se han trabajado en el campo educativo (así como en muchos otros) y que se considera, aportarían valiosos elementos para comprender la compleja e inextricable relación entre registros de constitución del sujeto, niveles y planos de identificación, formulación de proyectos, propuestas, tareas y acciones.

En cuanto a la noción de sujeto y la posicionalidad del discurso, se está en un proceso de elaboración de la incipiente tesis: la centralidad es una función nodal discursiva, que asume la tarea de significar-lo (al discurso) y que se define arbitrariamente por la posicionalidad del discurso. De tal manera que si se habla desde un espacio discursivo político, esto es, si la posicionalidad del discurso es lo político, la centralidad discursiva se manifiesta en afirmaciones como “todo es político”; si el discurso es filosófico se dirá “todo es filosófico”; si el discurso es social “todo es social”; y si es educativo “todo es educativo”. Cabría señalar que en el ámbito de lo humano y lo social los anteriores “todo es...” son verosímiles, en la medida en que respondan a su posicionalidad discursiva. Sin embargo, el problema es mucho más complejo dadas las fronteras anexas entre los distintos discursos de las ciencias sociales y humanas. Esto nos lleva a la problemática de la constitución ontológica de la realidad o al plano ontológico de la realidad, el cual se aborda posteriormente en este apartado y que se ha abierto como una veta de investigación que ha empezado a explorarse en la década en estudio (de Alba, 2000b).

Reconstitución de los sujetos en las fronteras anexas de lo público y lo privado en el contexto de la CEG

Se subraya la importancia y emergencia de la reconstitución de los académicos como sujetos sociales, como sujetos educativos en las fronteras

anexas de lo público y lo privado en el contexto de la CEG, a partir de la deconstrucción y superación del bloqueo, a través de asumir de manera crítica dicho bloqueo, entre otros elementos, como herramienta que facilite la comprensión de los rasgos disruptivos, elementos provenientes de otras estructuras y elementos nuevos e inéditos, que tienden a articularse en contornos sociales. De entre ellos, algunos de los elementos que se nos muestran como nodales en el momento actual son: la superación de la pobreza, la celeridad, la globalización, la modernización, el desarrollo, la emergencia de las diferencias, la crisis ambiental, los avances de la ciencia y la tecnología, etcétera. Elementos que surcan la superficie de inscripción de la crisis estructural generalizada y en ésta, de los múltiples espacios públicos sociales “tradicionales”, nomádicos, intermitentes y virtuales, desde los cuales, estos contornos sociales interpelan a los académicos, para que se identifiquen con ellos, de tal forma que se constituyan —o reconstituyan— como sujetos sociales, como sujetos de la educación, cuya posicionalidad discursiva es precisamente la educación. Sujetos que a través de su *empowerment*, sean capaces de: *a)* inscribir en las propuestas político-educativas los contornos sociales que circulen y se debatan en los espacios públicos y en las fronteras de la tensión entre lo público y lo privado; *b)* asumir su carácter escindido, con una doble función, reconocer el peso que rasgos disruptivos, elementos provenientes de estructuras anteriores y elementos nuevos, inéditos, que se articulan en contornos sociales, tienen en los bordes de lo imaginario y lo simbólico, lo que les otorga su capacidad movilizadora y productiva, y asumir la escisión como elemento dislocador de su propia identidad, lo que les permite reconstituirse ante nuevos giros en el entorno social, al no tener una identidad suturada.

CONSTITUCIÓN DISCURSIVA Y ONTOLÓGICA A PARTIR DE LA ESCUELA DE ESSEX, INGLATERRA

El punto que se quiere exponer aquí es acerca de la constitución discursiva y de la constitución de sujetos, con la finalidad de tener un asidero en el campo de las ciencias sociales y las humanidades que nos permita abordar la realidad desde diversas perspectivas discursivas (ontológicas), partiendo del Análisis de discurso de la Escuela de Essex, encabezada por Laclau y desarrollada por sus discípulos en distintos puntos del orbe.¹⁷

¹⁷ En el campo de la educación en México, los aportes más importantes desde esta línea de pensamiento los ha realizado Buenfil Burgos, desde lo que ella ha denominado Análisis Político del Discurso (APD).

En tal exploración se parte de asumir que la realidad es discursivamente construida, como lo trabaja en este mismo capítulo, Buenfil Burgos.

Wittgenstein mostró la imposibilidad del lenguaje unívoco y explicó cómo el significado se define a partir del uso de los elementos al interior del juego de lenguaje. Laclau señala que: “La hipótesis básica de un abordaje discursivo es que la mera posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de cierto campo de significación el cual pre-existe a cualquier factualidad inmediata” [a cualquier empiricidad pura e inmediata]¹⁸ (Laclau, 1993b).

Es esta estructuración de un campo de significación lo que constituye al juego de lenguaje o discurso y el significante vacío o maestro, el *point de capitón*, asume precisamente la función de significar al campo o al sistema. Éste se define en el plano ontológico-discursivo a partir del cual se comprende y construye la realidad.

Es este significante vacío el que define la centralidad discursiva, el “centro” del discurso o de la realidad, se entiende, como Derrida (1975) lo ha explicado, como una función y no tiene un lugar topológico en el discurso.

La complejización o tal vez la explicitación anterior, se refiere a la productividad del Análisis de discurso,¹⁹ al reconocer que sus aportaciones han ido más allá de la filosofía política y han afectado al campo de la filosofía y de las ciencias sociales y las humanidades en general.

El punto específico a discusión, es si la constitución de un sistema de significación, de un discurso o de la realidad y la constitución de los sujetos, pueden producirse a partir de otra perspectiva que no sea necesariamente la de la ontología política pero que reconozca su procedencia de ella y recupere la complejidad de esta perspectiva.²⁰

Lo anterior se relaciona estrechamente con la noción de sobredeterminación en la medida en que en los procesos de desplazamiento y condensación, los significantes que tienden a asumir la función de significar pueden ubicarse en diversos planos ontológicos: ético, político, histórico, educati-

¹⁸ “The basic hypothesis of a discursive approach is that the very possibility of perception, thought and action depends on the structuration of a certain meaningful field which pre-exists any factual immediacy” (1993b:431). Traducción libre de Alicia de Alba.

¹⁹ Me refiero a la productividad teórica, política, epistemológica, ética, etcétera, pero de manera especial a la productividad ontológica.

²⁰ En esta línea existe un desacuerdo polémico entre Buenfil Burgos y de Alba, que puede apreciarse en los distintos apartados de este capítulo, de acuerdo con sus respectivas autorías.

vo, psicoanalítico, artístico, etcétera, dependiendo de la posicionalidad del que enuncia o construye el discurso y de la estructuralidad del discurso mismo, de la realidad o de las características de los *rasgos disruptivos, elementos procedentes de estructuras anteriores y elementos nuevos, inéditos, que se articulan en contornos sociales* que se producen en momentos de crisis estructural generalizada, como el que hoy se vive. Por posicionalidad se entiende al espacio ontológico, epistémico, teórico, psíquico, cultural, social, geopolítico, económico, etcétera, desde el cual el se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad del discurso le imprime a éste la fuerza del entramado social del cual forma parte el que enuncia, se refiere al espacio de la enunciación. Por estructuralidad o rasgos disruptivos, elementos procedentes de estructuras anteriores y elementos nuevos, inéditos, que se articulan en contornos sociales, me refiero a un campo de significación el cual existe de manera previa a cualquier hecho o factualidad inmediata.

Para precisar este análisis en relación con el porqué se hace referencia a la productividad del Análisis de discurso, en la búsqueda de posibles y distintas centralidades discursivas, específicamente para asumir la centralidad discursiva de lo educativo, se intenta poner en tensión las nociones de diferencia y antagonismo.

Benjamín Arditi expone en su trabajo “Rastreado lo político” (1995), retomando a Carl Schmitt, una diferenciación nodal entre lo político y la política. En donde lo político se refiere “a algo capaz de cubrir la totalidad de las relaciones constitutivas de la *polis* —al menos en principio, en el sentido de que todo es *polítizable*, no que todo es *político* [...] [y] abre las puertas a un tipo de análisis capaz de percibir el surgimiento de lo político en los pliegues más insospechados del tejido social” (339). Lo político es así, hasta donde se comprende, el significante vacío que asume la tarea de significar a la realidad, en la cual todo es *polítizable*. La política, en esta concepción, se refiere a las instituciones y a los espacios sociales en los cuales se expresa y desarrolla lo político.

Para llegar a la especificidad de lo político, Schmitt propone una oposición central. “Una «oposición central» es la que no se deriva de, ni se puede reducir a otra oposición, Por ende puede servir como criterio apropiado para fundar la especificidad e independencia relativa de un dominio particular de fenómenos” (Ardite, 1995:334). La oposición central que propone Schmitt para la constitución de lo político es la de amigo *versus* enemigo (nosotros “o” ellos).

Detengámonos en esta oposición nosotros “o” ellos, amigo *versus* enemigo. Ésta nos señala con claridad una relación de antagonismo, donde una parte de la oposición está negando la identidad de la otra y donde dicha

relación se constituye en relación con un “x” elemento que hace que sea antagónica, el cual puede ser el territorio, el tipo de gobierno, la propiedad, determinados derechos, etcétera.

La pregunta que aquí se plantea es la siguiente, en el terreno de lo educativo, ¿la relación constitutiva es una relación antagónica amigo-enemigo? o ¿es una relación de encuentro de diferentes que, de manera compleja, intenta incorporar o hacerse de lo mismo (no pelear por ello, aunque el pleito, la lucha, no se encuentre *necesariamente* fuera del plano de lo educativo)?

Si la segunda interrogante tiene validez, entonces nos encontramos ante el dilema de pensar qué tipo de relación, podría ser la constitutiva de lo educativo y si lo educativo puede llegar a constituirse como un plano discursivo (ontológico) en donde todo sea *educable* aunque no todo sea educación. Si esto es así, lo anterior no significa negar la complejidad de las aportaciones del análisis de discurso al campo de la educación, sino más bien incorporarlas cambiando el énfasis discursivo, el énfasis ontológico, en síntesis, la mirada.

El argumento que aquí se expone es que la relación constitutiva de *lo educativo* se caracteriza por el encuentro de un nosotros “y” ellos, que de manera conjunta y compleja asumen las tareas educativas. Estos, nosotros “y” ellos son *diferentes*, pero no son necesariamente antagónicos. Si esto es válido, estamos ante una diferencia nodal en la constitución del plano discursivo-ontológico de lo político y del plano discursivo-ontológico de lo educativo.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto la centralidad discursiva se refiere al significante que asume la función de significar un discurso y por lo tanto de definir su sentido más abarcativo u ontológico.

FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA Y DE SU PRODUCTIVIDAD

Se considera que la década en estudio 1992-2002 transcurre en un periodo de agudización de la crisis estructural generalizada y por ello, que los diversos capítulos que constituyen este volumen cobrarán sentidos y significados importantes y diversos si se leen con la perspectiva que en este apartado se ha expuesto. Lo anterior, debido a que es central la postura tanto de autores como de lectores en relación a tal crisis en cuanto a su propio posicionamiento ante la misma y su comprensión de la información que en este volumen se aporta, así como de la recuperación que de ésta se haga.

¿CÓMO NOS POSICIONAMOS PARA MIRAR EL CAMPO? HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Una pregunta que difícilmente puede eludirse cuando uno hace una investigación sobre un campo es, precisamente, ¿en qué consiste el campo? ¿Qué es Filosofía, teoría y campo de la educación? Hay múltiples maneras de responder esta cuestión. Tradicionalmente se ha optado por buscar la esencia (en el sentido aristotélico de aquello que es universal a priori, necesario y eterno en un objeto). Sin embargo numerosos han sido los cuestionamientos a este tipo de esencias y las alternativas para pensar en la identidad de los objetos de otra manera. En esta sección del capítulo presentaremos una toma de posición al respecto.

El argumento de este apartado se teje en torno a la pregunta ontológica por el *ser* y lo que sostenemos es que ésta solamente puede ser respondida por vía de la historicidad, la discursividad y lo político.²¹

En este apartado nos dedicamos a la presentación de algunos conceptos y lógicas que facilitaron el análisis e interpretación del trayecto de este campo en la década que nos interesa. Estas figuras de intelección son: discurso, poder, táctica, genealogía y sobredeterminación que, junto con los conceptos de campo (Bourdieu, 1971), dislocación (Laclau, 1993a) y elementos de la crisis estructural generalizada y contornos sociales (de Alba, *supra*) entre otros, sostendrán nuestra lectura del proceso.

Lo que a continuación se presenta es una lectura con cierta profundidad de herramientas de intelección que nos permiten interpretar la identidad y el devenir de Filosofía, teoría y campo de la educación. Por una parte, en consonancia con el posicionamiento ontológico que sustentamos se presentan estas nociones para que el lector sitúe por qué sostenemos que el discurso de un campo es lo que lo constituye como tal y que se trata de un proceso en el cual las lógicas políticas juegan un papel crucial en su estructuración, para entender que la identidad de este campo es relacional y sobredeterminada (no pura o con una esencia) es de gran importancia hacer su genealogía, ubicar las huellas de sus trayectorias de gestación, consolidación, sedimentaciones, crisis, transformación y declinación de sus formaciones discursivas (del tipo que éstas sean: institucionales, disciplinares, grupales, programáticas, financieras, etc.). Por otra parte, para conocer

²¹ Este abordaje presupone la distinción entre ser y existencia (*ens* y *esse* en Heidegger).

cómo es que en estos recorridos se forman identidades impuras, híbridas, relacionales, es fundamental entender las operaciones simbólicas de la sobredeterminación. Después de comentar las dimensiones conceptuales de estas herramientas intelectuales se harán ejercicios para ver su productividad en la interpretación de nuestra área de interés en este estado del conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación.

DISCURSO, DIFERENCIA Y DECONSTRUCCIÓN

En la actualidad muchos hablan de discurso: intelectuales e investigadores, funcionarios y comunicadores, estudiantes y profesionistas, amas de casa y gobernantes. Las diversas concepciones que subyacen a sus enunciados muestran que el vocablo discurso es polisémico, ambiguo y que tiene múltiples usos (en el sentido de Wittgenstein, *postmortem*, 1952).

Algunos usan el término discurso como un conjunto de palabras, pronunciadas por algún funcionario; palabras que se oponen a la práctica, a la verdad y que enmascaran la realidad. Para otros, discurso es un conjunto de expresiones lingüísticas que pueden ser estudiadas desde su construcción gramatical, su estructura, sus significados, etcétera. Sin pretender hacer ahora una revisión amplia del concepto (Buenfil, 1995b) señalaremos que la productividad de esas maneras de entender el discurso presenta serias limitaciones cuando uno se pregunta por las formas como se gesta, constituye, se sedimenta, transforma, y decae un objeto como es el campo de conocimiento que aquí nos ocupa. Cuando uno se hace este tipo de preguntas se requiere de un concepto de discurso que ilumine vigorosamente sus nexos con lo social y que profundice en la fuerza conceptual de las figuras de intelección que ofrece.

Para comenzar, apuntaremos que el concepto de *discurso* como lo usaremos aquí, no es ni causa ni efecto de lo social, sino correlativo a lo social; tampoco es lingüístico sino analíticamente previo a la distinción entre lo lingüístico y lo extra-lingüístico.²² Lo anterior se sostiene desde la perspectiva

²² Si nos ubicamos en el contexto de una cárcel donde existen normas, órdenes y reglamentos, rutinas, uniformes, premios y castigos, los primeros actos son lingüísticos en tanto que los segundos son secuencias de acciones, pero es fácil percibir que los dos tipos de actos están conectados como parte de una operación total que es la vida cotidiana en las cárceles. Este momento relacional de la operación total no puede ser ni lingüístico ni extralingüístico, ya que incluye acciones de ambos tipos; si se lo piensa positivamente, por tanto, los conceptos que lo aprehendan deben ser previos a la distinción lingüístico/extra-lingüístico.

del análisis político de discurso (Laclau y Mouffe, 1987) que recupera críticamente el proyecto semiológico de De Saussure y los juegos de lenguaje de Wittgenstein. En este orden de ideas toda acción social tiene un sentido, *ergo*, se constituye bajo la forma de secuencias discursivas, articulando elementos lingüísticos y extralingüísticos²³ en una configuración significativa.

El concepto de discurso que aquí será desplegado²⁴ se conforma de la compatibilización de los aportes de las dos tradiciones mencionadas que se ocupan del estudio del lenguaje, Estudios del lenguaje ordinario (Wittgenstein, 1952) y el Estructuralismo lingüístico (De Saussure, 1959). Ambas tradiciones representan puntos no sólo divergentes sino paradójicamente, en ocasiones hasta antagónicos, pero cuya equivalencia puede construirse por lo siguiente:

- en ambas trayectorias se genera un debilitamiento de las esencias y las ideas de fundamento último, se erosionan los esencialismos y las metafísicas (de la presencia, de los orígenes, etc.);
- en ambas se postula el carácter relacional, holista, de estabilidad precaria y de apertura del lenguaje, así como la codependencia entre organización social y sistemas de significación.

La construcción de esta equivalencia es una precaución de corte epistémico con la finalidad de llamar la atención de que no se desconocen las múltiples diferencias y hasta incompatibilidades entre ambas tradiciones, pero que es posible rastrear movimientos intelectuales en ambas que permiten en ciertos rasgos (y sólo en esos) encontrar argumentos dirigidos hacia el mismo camino. Permítanos ahora lector abusar de su concentración para zambullirnos en profundidades algo abstractas y apoyándonos en la argumentación de Laclau sobre la crisis de la inmediatez de lo dado (Laclau y Mouffe, 1987), dar seguimiento a algunos rasgos y momentos clave de ambas tradiciones hacia el cuestionamiento del esencialismo y cómo (y en qué medida) es esto que nos permite la equivalencia propuesta.

²³ Nótese que no es correcto argumentar frente al carácter fundacional de lo discursivo que toda secuencia discursiva presupone el lenguaje; esto es sin duda verdad, pero el lenguaje presupone a su vez las cuerdas vocales. De lo que se trata no es de definir las condiciones abstractas de existencia de algo sino la totalidad estructural en que esas condiciones están articuladas.

²⁴ Se recupera aquí una argumentación presentada en la ponencia de Buenfil, R. N. (1996) *Postmodernidad y discurso* ante la Red Mexicana de Analistas de Discurso Perteneciente a la Asociación Latinoamericana de Estudios de Discurso.

La descentración de la estructura

La tradición estructuralista —dice Laclau (Laclau y Mouffe, 1987)— puede examinarse en tres momentos. El primero asociado con Saussure y su intento por localizar el objeto específico de la lingüística en *la langue* como abstracción del conjunto de los fenómenos del lenguaje sobre la base de oposiciones, *e.g.* *langue/parole*, *significante/significado* y *sintagma/paradigma*. En la constitución del objeto lingüístico destacan dos principios fundamentales:

- en la lengua no hay términos positivos sino sólo diferencias;
- la lengua es forma y no sustancia.

Ambos principios confluyeron en la centralidad de la categoría de valor —que es crecientemente afirmada en la tradición estructuralista posterior, frente a la de significación.

El avance lingüístico permitió observar fisuras en la teoría saussuriana poniendo de relieve inconsistencias entre principios y postulados básicos. En primer término la distinción entre *significante* y *significado*: si la lengua es forma y no sustancia, y si hay un perfecto isomorfismo entre el orden del *significante* y el orden del *significado*, ¿cómo establecer la diferencia entre los dos sin reintroducir la sustancia? —fónica en un caso y conceptual en el otro. En segundo término, la distinción entre *langue* y *parole*: si es preciso distinguir entre la lengua como ‘tesoro’ colectivo y el uso de la misma por parte de cada uno de los hablantes, esto sólo puede hacerse sobre la base de la postulación de un sujeto exterior al sistema lingüístico. Con lo cual una de las oposiciones básicas del mismo requería ser externamente definida y el formalismo lingüístico encontraba un nuevo límite (Laclau y Mouffe, 1987).

Una lingüística del discurso fincada en estas incompatibilidades y reductiva del discurso a la *unidad lingüística más extensa que la oración*, en la noción de *langue* anclada en la materialidad del signo lingüístico, estaba limitada como proyecto por más que se propusiera la semiología como ciencia general de los signos en la vida social.

El segundo momento queda representado por Hjelmslev (1961) quien, rompe con el isomorfismo entre *significante* y *significado* desagregando el signo en unidades menores, abriendo la posibilidad de establecer en términos puramente formales la diferencia entre ambos órdenes sin necesidad de recurrir a la inserción de la sustancia. Se apunta así al debilitamiento de las fronteras entre sistemas de posiciones diferenciales propios del *speech* y las

acciones ‘extralingüísticas’ a las que aquellas aparecen ligadas, ya que ambos, *speechs* y acciones, son posiciones diferenciales dentro de configuraciones más amplias.²⁵ Lo anterior, aunado a la crítica al sujeto cartesiano,²⁶ permitió expandir el modelo lingüístico al campo del discurso, evidenciando que las intervenciones lingüísticas de los hablantes individuales son constituidas en modelos y regularidades posibles de concebirse como sistemas de diferencias. En este proceso de radicalización del estructuralismo aún no se cuestiona el carácter estable del vínculo entre significante y significado.²⁷

Las fronteras de la lingüística se habían expandido pero la inmediatez y el carácter de presencia plena de sus objetos no había hecho sino acentuarse. Es, al contrario, cuando la presencia y evidencia plena de estos últimos tiende a desdibujarse, que podemos detectar la transición [...] al post-estructuralismo.

El tercer momento de esta trayectoria de la tradición estructuralista se caracteriza fundamentalmente por la crisis del carácter fijo del vínculo entre significante y significado.²⁸ Esto, además, hace cada vez más difícil sostener el carácter cerrado del sistema y se abre el cuestionamiento radical de la inmediatez y transparencia del signo.²⁹

Esta crisis de la inmediatez del signo aparece dominada por un doble movimiento: el significado puede sólo definirse en función de un contexto, cada vez menos cerrado en sí mismo, además, los límites de ese contexto se desdibujan, haciéndose cada vez más imprecisa la lógica misma del límite.³⁰

²⁵ Ello amplía inmensamente el área de validez de ‘modelo lingüístico’, pero la especificidad del objeto lingüístico tiende a desdibujarse.

²⁶ Crítica procedente de tradiciones filosóficas.

²⁷ Aunque la crítica al isomorfismo estructural entre ambos era ya una condición que lo permitía.

²⁸ La transparencia cuasi-cartesiana que el formalismo estructural había establecido entre las identidades puramente relacionales del sistema lingüístico no hace sino incrementar la vulnerabilidad de esas identidades respecto a todo nuevo sistema de relaciones.

²⁹ Las diversas variantes de este cuestionamiento son bien conocidas: la crítica a la distinción denotación/connotación en el último Barthes, la afirmación de la primacía del significante y la centralidad creciente de lo ‘real’ respecto a lo ‘simbólico’ en Lacan, el énfasis en el carácter constitutivo de la *différance* y la crítica a la metafísica de la presencia en Derrida.

³⁰ Es sabido cómo Hegel presentaba a esta lógica: percibir un límite es percibir lo que está más allá de él —el límite es, por tanto, interno a lo concebible.

El carácter relacional de las identidades, unido al de la imposibilidad de dominar intelectualmente el contexto, se presenta en las más diversas corrientes antiesencialistas del pensamiento contemporáneo. Varias dimensiones se abren en torno al carácter inestable, no fijo, de la relación significante/significado —*i.e.*, de toda identidad: por una parte, el efecto polisémico,³¹ por la otra, el efecto de ambigüedad, no fijación *strictu sensu*.³² Cabe distinguir entre la polisemia *qua* multiplicidad de sentidos precisables en la relación contextual, y la ambigüedad que marca la dificultad de fijar un significante a un significado aun en un contexto preciso.³³ Cuando ambos discursos son antagónicos y operan en un mismo contexto argumentativo, su efecto es el de relajamiento de los sistemas relacionales que establecen la identidad del término, el cual deviene un significante flotante (hasta aquí la línea argumentativa de Laclau —Laclau y Mouffe, 1987).

Es en este marco del postestructuralismo donde adquieren mayor resonancia las lógicas deconstructivas (como la indecidibilidad) y nociones como dispersión, diseminación y exterior constitutivo (que se verán en acción más adelante). Sin detenernos mayormente en esta sugerente estrategia de lectura, no podemos dejar de mencionar que parte de sus lógicas y conceptos impregnan la apreciación que de la producción en el campo se realiza en este capítulo. No la incorporamos aquí como un sistema sino como un dispositivo estratégico de lectura abierto, no clausurable y no totalmente formalizable en reglas de lectura. La recuperamos como

³¹ Cuando una pluralidad de significados se unen de manera inestable a ciertos significantes, el resultado necesario es la introducción de equívocidad (en el sentido aristotélico) en estos últimos.

³² Cuando no depende tanto de la equívocidad del significante sino de los contextos mismos en los que este significante es empleado, ya no se trata de equívocidad sino de ambigüedad.

³³ Por ejemplo, en ‘*estábamos a 3 grados bajo cero*’ y en ‘*su bajo rendimiento evidenciaba...*’ el término ‘bajo’ es equívoco porque en ambos contextos significa algo enteramente distinto, pero su significado en cada contexto es perfectamente claro. En cambio, si hablo de ‘socialismo’ en el contexto político de México durante los años del cardenismo, la ambigüedad del término procede del contexto mismo, ya que éste se constituye en cierta medida a través de la presencia simultánea de discursos comunistas y anti-comunistas. El término es, por tanto, radicalmente ambiguo y no simplemente polisémico. Aquí no se trata de que el término signifique una cosa en el discurso comunista y otra en el discurso anti-comunista —aunque esto desde luego también ocurre— pues en ese caso estaríamos confrontados con una pluralidad de contextos perfectamente definidos y, por tanto, con un caso simple de equívocidad.

un dispositivo que permite revelar cómo se estructura un sistema de normatividades académicas, ubicar en qué oposiciones binarias se sostiene (lo útil y lo inútil, la ociosidad teórica y los problemas educativos verdaderos, lo científico y lo ideológico), cómo las jerarquiza, cómo perdura gracias a la borradura de los momentos de su institución (*i.e.* gracias a su “normalización”).

La deconstrucción, dice Derrida en *El tiempo de una tesis* (1997), sigue la gráfica de la *differance* (en su doble dimensión de espacialidad *distinguir* y temporalidad *diferir*), de la huella (la marca de una decisión instituyente plasmada sobre una superficie de inscripción y gracias a la cual puede hacerse esta lectura a contramano), del suplemento como constitutivo del texto, la diseminación (como la proliferación significante) en contra del impulso estructuralista de encontrar la regularidad, la continuidad, y busca configuraciones textuales menos lineales. Apunta Derrida en la *Carta a un amigo japonés* (1997), que la deconstrucción se dirige a desedimentar, descomponer, preguntarse cómo algo llegó a construirse (pregunta que es fundamental para entender nuestro campo). Rechaza que se trate del acto de negatividad, aniquilación o eliminación del texto, y no busca su mera descomposición a elementos irreductibles como el análisis, ni es crítica en el sentido de la crítica trascendental. Finalmente Derrida niega que la deconstrucción sea un método, técnica, conjunto de reglas o procedimientos transportables.

Estas y otras figuras y lógicas de intelección juegan a veces tímida y a veces vigorosamente en las preguntas que nos hacemos sobre el campo, en el peso que otorgamos a ciertos indicios, al tipo de énfasis que damos a ciertos momentos del proceso estudiado y el estatuto que atribuimos a determinados comportamientos de los componentes del campo, sus temas, sus referentes, sus tendencias, sus incrementos, etcétera. Sin duda estas formas de leer la trayectoria de nuestro campo tienen además la ventaja de estar en consonancia con los posicionamientos ontológicos, epistémicos y éticos de los otros insumos conceptuales que alimentan nuestra interpretación.

Filosofía del lenguaje ordinario: hacia una teoría de los juegos

Una trayectoria paralela puede reconocerse en el campo de la filosofía del lenguaje en la tradición de la escuela anglosajona de la filosofía analítica (Russel y Moore) y del positivismo lógico en el Círculo de Viena (Schlick, Carnap, Neurath), donde como una característica del *giro lingüístico*,³⁴ se ve-

³⁴ El lenguaje ocupa el lugar de la experiencia en el pensamiento filosófico (Rorty, 1993, 83) y el lugar de la matemática en el campo epistemológico.

rifica la substitución gradual de una visión referencial del lenguaje hacia una teorización del lenguaje como discurso, como acción. Wittgenstein puede ubicarse como un representante clave de esta trayectoria y a la vez un parteaguas dentro de estas tradiciones.³⁵

En su obra entre la primera y la segunda Guerra Mundial, especialmente en el *Tractatus*, Wittgenstein muestra su convicción de que los lenguajes, más allá de su gran diversidad, mantenían una forma lógica que funcionaba como esencia. Mantiene una visión atomista de las proposiciones y se esfuerza por descubrir la relación entre una totalidad de unidades discretas, de hechos atómicos, de objetos simples y los nombres que se les atribuyen. La combinación adecuada de dichos nombres expresaría proposiciones elementales positivas, e independientes unas de otras, para plasmar o retratar un estado de cosas. La lógica de las proposiciones sería idéntica a la de aquello que éstas representan. Esta época de su producción se ubica dentro los intentos por descubrir una especie de semántica trascendental, fijar una estructura común y universal, eliminar la ambigüedad, alcanzar la univocidad del lenguaje. Aparece como un intento —como diría Rorty— por distanciarse del tiempo y del azar, con vistas a la garantía de completa exactitud y uniformización del lenguaje, *inter alia*, del lenguaje científico (Rorty, 1991).

Una serie de dificultades y callejones sin salida son condición de la revisión crítica del propio Wittgenstein.

- Primero, el problema de la autorreferencialidad, *i.e.* que la búsqueda de la verdad no empírica sobre las condiciones de posibilidad de la describibilidad, hacía que la lógica constituyese una excepción a las condiciones que ella misma establecía (Rorty, 1993:94).
- Segundo, la incompatibilidad entre su concepto de necesidad lógica (*Tractatus* par 6.37) y la independencia lógica de las proposiciones elementales en su idea de verdad atomística.
- Tercero, la vaguedad de los conceptos con que se pretende comprender los fenómenos siempre deja una zona de ambigüedad debilitando la valoración de proposiciones elementales.
- Cuarto, muy ligado con la cuestión de la autorreferencialidad está el problema del solipsismo en la percepción del mundo (*Tractatus* par 5.62) que, al asumir la subjetividad de manera atomista y radical, implica un sujeto filosófico metafísico.

³⁵ En esta comparación de trayectorias sobresale el trabajo de Henry Staten (1985) Wittgenstein y Derrida.

Problemas como los anteriores junto con el impacto de avances científicos de la época, especialmente los de Gödel, conducen a Wittgenstein a una revisión de su posición que lo llevaría a abandonar el atomismo lógico.

Sus trabajos publicados después de la segunda Guerra Mundial, y particularmente las *Investigaciones filosóficas* (publicado en inglés hasta 1952) están marcados por una clara visión holista y pragmática donde el significado solamente se aprende y reconoce mediante el uso del lenguaje en contextos específicos. Se perfilan nociones como la de “las reglas” que le permiten homologar al lenguaje con los juegos (Spiel) y la de “parecido de familia” como una complicada red de similitudes que se traslapan y se entrecruzan. Su noción de juego de lenguaje plantea además la interdependencia entre el lenguaje y la acción tanto en el terreno de los enunciados performativos como en cualquier otro tipo de lenguaje: “hablar un lenguaje es parte de una actividad o de una forma de vida” y “las palabras son también hechos”.

Las dimensiones que se abren a partir de lo anterior en relación con la ética y la política (Pitkin, 1984) son cruciales para el campo educativo.

Este cuestionamiento a la posibilidad de la fijación definitiva del sentido y de la significación autorreferencial, aunque por un camino diferente al de la tradición estructuralista, desemboca en la aserción del carácter relacional, precario y social (público) del lenguaje. La ambigüedad radical, que subvierte la fijación del signo, constituye el carácter abierto de un contexto.

Uno de los exponentes contemporáneos del pragmatismo es Rorty quien conocedor profundo de la filosofía continental (Hegel, Heidegger, entre otros) destaca el carácter contingente del lenguaje, de la comunidad y del sujeto, aportando valiosos insumos conceptuales a la perspectiva que aquí hemos asumido (la noción de contingencia se abordará esquemáticamente más adelante).

Es por este recorrido que se llega al concepto de discurso donde se emplaza nuestro análisis. El carácter relacional del discurso permite la generalización del modelo lingüístico al conjunto de las relaciones sociales. No se trata de que la realidad se reduzca al “lenguaje” sino de que la formalización creciente del sistema lingüístico condujo a la definición de un conjunto de lógicas relacionales que no se limitan a lo lingüístico,³⁶ sino

³⁶ Siguiendo el ejemplo, la rutina matinal en la prisión no es un hecho lingüístico, pero su relación con el acto lingüístico de estar prescrita por un reglamento, es una relación discursiva precisa: una combinación de secuencia sintagmática entre los dos actos.

que incluyen cualquier tipo de relación social. Esto conlleva una ampliación considerable de las lógicas relacionales de lo social, que abren la vía hacia una concepción distinta de la objetividad.³⁷

El relacionalismo radical de las identidades sociales evidencia la vulnerabilidad de las mismas a toda nueva relación e introduce en ellas los efectos de ambigüedad. Esto no implica, sin embargo una indiferenciación “relativista” en la cual daría lo mismo “represión que emancipación”, como apunta Habermas (1989:399 y ss), ya que de lo que se trata es de que, en primer lugar, lo que se objeta es que exista un lugar privilegiado o un fundamento desde el cual eso se pueda definir de antemano y sin conocer en qué condiciones un acto es represivo y en cuáles ese mismo acto puede no serlo. Precisamente por esto, en cada contexto particular es necesario ver cómo opera ese acto y entonces se puede saber si es significado o vivido como represivo o no por los protagonistas. En segundo lugar, en términos de Rorty (1982: 166) “las bases para elegir entre ambas opciones son menos algorítmicas de lo que se ha pensado”. No hay forma de justificar las pretensiones de conocimiento o las de verdad (ni las políticas o las éticas), más que apelando a aquellas prácticas sociales que se han ido desarrollando en el transcurso de la historia humana y que son las formas dentro de las cuales distinguimos lo que es verdadero y lo que es falso, lo objetivo de lo idiosincrático (Bernstein 1983).³⁸

El discurso no se opone a la realidad sino que la delimita y estructura, es en el discurso donde se construye “el ser de los objetos”, incluidas desde luego la educación y la investigación educativa, por ello hablamos de una ontología discursiva, histórica y política al inicio. No está de más aclarar que si el ser de los objetos es histórico, discursivo y político, estamos lejos de una metafísica esencialista, que no toda ontología histórica es discursiva y política, pero que la que sostenemos aquí, sí reclama estas tres características. El discurso es también el espacio donde se construyen las identidades de los sujetos. El discurso no se opone a la verdad sino que ésta sólo es pensable y enunciable dentro de un marco discursivo (Rorty, 1991)³⁹ y tampoco se opone a la práctica. Al contrario, para que una práctica sea algo

³⁷ “Los textos para Derrida y la conducta humana para Davidson, son redes de relaciones carentes de centro, redes que siempre pueden ser redescritas y recontextualizadas, situándolas en una red mayor...” (Rorty, 1993, 90).

³⁸ Un extenso y dedicado trabajo sobre el relativismo es el de Joseph Margolis *The Truth about Relativism*.

³⁹ *Contingencia, ironía y solidaridad*, (especialmente el capítulo sobre La contingencia del lenguaje).

más que un desplazamiento de masa y energía en el tiempo y en el espacio, es necesario que sea socialmente significativa, *ergo*, discursiva (Buenfil, 1994).⁴⁰

LO POLÍTICO, LA POLÍTICA Y LAS TÁCTICAS INTERSTICIALES

Cuando uno se pregunta por cómo es que un campo de conocimiento ha llegado a ser lo que “es” se generan inquietudes por aquello que forma parte y aquello que no forma parte de ese campo, y esto, de acuerdo con los planteamientos que aquí sostenemos, es un asunto que nos remite a lo político.

De manera semejante al concepto de discurso anteriormente elaborado, lo político suele situarse a nivel de sentido común como algo indeseable: como la demagogia, como la mentira, como “la grilla”, y otras delicadezas por el estilo. Sin negar que ciertas prácticas políticas no escapan a lo que el sentido común y las opiniones acostumbradas sostienen, hay que resaltar que ni la política se reduce a eso y lo político alude, desde luego a muchas otras dimensiones y prácticas de los agentes sociales.

Cabe aclarar inicialmente que lo político se entiende aquí como un registro de lectura de cualquier proceso social (incluido, desde luego, el de la investigación educativa), en el cual lo que se enfoca es precisamente la práctica hegemónica implicada en las acciones de inclusión y exclusión y cómo se decide esto en la formación de un ordenamiento societal, disciplinario, cultural, etcétera.

La política alude a las superficies en las cuales se inscriben dichas prácticas en su acontecer en tiempo y espacio. Así, la inclusión de nuestra área temática en el estado de conocimiento de 1993 es una acción de carácter político académico resultante de fuerzas que en un momento dado actuaron y fueron condición de decisiones sobre el reconocimiento simbólico (social y académico) de la existencia del campo con derecho, posición y nombre propio en el marco de la investigación educativa en México a fines del siglo XX.

Puntos de partida

El punto de partida es la problematización y crítica a concepciones que ven la política como:

⁴⁰ *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación* (ver especialmente la Introducción).

- aparato, institución o sistema de gobierno, ya que tal conceptualización deja de lado una parte crucial de la política como acción, como relaciones entre fuerzas;
- contactos sociales de lucha, dominación y exclusión, ya que tal concepto soslaya que toda relación política involucra la dimensión de la negociación, la articulación y el consenso;
- capacidad que emana de un centro preestablecido y fijo (sea en un sujeto-institución como el Estado o en un sujeto-agente como el proletariado o el pueblo), ya que se soslayan los múltiples focos en los que se generan y reverberan relaciones de poder;
- misión subjetiva universal, es decir, como acto predefinido y cuya realización aparece asignada en forma apriorística y universal con un fundamento fijo (primero o último, da lo mismo) como la razón y/o como responsabilidad de un sujeto, debido a que tal visión no considera el carácter contingente del surgimiento de movimientos sociales como los que durante la segunda mitad del siglo XX comenzaron a ser visibles.

La crítica a las concepciones recién esquematizadas no es ninguna novedad ya que durante parte de la primera mitad del siglo XX y sin duda con mayor fuerza durante la segunda, proliferaron argumentos que nos permitieron visualizar las limitaciones de tales concepciones reduccionistas. Desde el mismo marxismo cuya revisión sirve como plataforma de despegue de la visión que aquí se sostiene, se elaboraron objeciones a los conceptos instrumentales, coercitivos, centralistas y de subjetividad trascendental. Por dar un ejemplo, en los años treinta Gramsci escribía en la cárcel su crítica a la política como pura dominación proponiendo su noción de Estado como consenso y coerción, rechazaba la centralidad del proletariado como sujeto exclusivo de la misión revolucionaria y, en cambio, proponía la formación de una voluntad colectiva nacional y popular (susceptible de ser liderada por el proletariado).

Fuera de la historia del marxismo podemos encontrar los argumentos sostenidos por Foucault en torno al concepto de poder en los cuales objeta también la idea del Estado como institución central a partir de la cual se irradian las relaciones políticas y, a cambio, propone:

- concebir el poder básicamente como una relación de doble entrada: dominación y resistencia (*Historia de la sexualidad*, cap 4);
- la “microfísica del poder” como forma de entender los diversos focos,

espacios, agencias, sujetos, contenidos, estrategias y finalidades de dichas relaciones (*Microfísica del poder*).

Así podría seguirse la consideración de propuestas críticas a las visiones reduccionistas del poder. No obstante, para los fines de este capítulo, abordaremos una escuela que alimenta nuestra perspectiva conceptual.

Si queremos intervenir en la historia de nuestro tiempo y no hacerlo ciegamente, debemos esclarecer en la medida de lo posible, el sentido de las luchas en que participamos y de los cambios que tenemos ante nuestros ojos. Es necesario, por tanto, templar nuevamente las armas de la crítica (Laclau y Mouffe, 1987).

Poder y postmarxismo

El concepto de poder, lo político y la política a considerarse en esta investigación (estado de conocimiento) se alimenta, fundamentalmente, en la tradición que critica conceptualmente al marxismo reteniendo y potenciando sus posicionamientos éticos y políticos. En este marco sobresalen los trabajos de Lefort y Castoriadis, quienes junto con Lyotard y otros promovieron en Francia la revista *Socialisme ou barbarie* en los años cuarenta, comprometiéndose con una militancia intelectual exenta de autocomplacencias y encaminada a revitalizar a la izquierda. Laclau hace lo propio en Inglaterra desde los años setenta.

Los autores citados, además de la crítica sin abandono del marxismo, tienen en común una peculiar recuperación de lógicas y conceptos tomados en préstamo del psicoanálisis y activados en la crítica a los esencialismos y fundacionalismos filosóficos, conceptuales y ontológicos de la tradición marxista y movilizados en la elaboración de distintas figuras de intelección para comprender los sentidos e intervenir en los procesos políticos.⁴¹ Una de estas figuras de inteligibilidad se ubica en “el vacío” como esencia negativa o antiesencia.

En 1982 Claude Lefort publica en francés “*Démocratie et avènement d’un lieu vide*”⁴² y plantea que el lugar de poder es un lugar vacío y de indeterminación radical ya que no hay individuo ni grupo ni institución que

⁴¹ Al abordar la sobredeterminación como lógica y como concepto.

⁴² En español fue traducida como “La democracia y el advenimiento de un lugar vacío”. Hemos usado la versión que se publica en 1990 en Buenos Aires (pp. 187-193).

le sea consustancial. Es irreducible a los aparatos legales, gubernamentales, etcétera. Como relación, Lefort la visualiza sin fundamento. El lugar de poder no está fuera ni dentro de los marcos sociales y alude a formaciones simbólicas; es decir, no se trata de una existencia al margen de las representaciones. Sin embargo, el poder hace visible la imposibilidad de una sociedad homogénea y unitaria.

El psicoanálisis ha sido una de las tradiciones que ha enfatizado la lógica de tensión irresoluble entre lo necesario y lo imposible. Castoriadis en la *Institución imaginaria de la sociedad* (en francés, 1975) había criticado la metafísica de la lógica identitaria que articula la tradición marxista. Pero en otro escrito publicado en 1990 *Le monde morcelé* traducido al español como *El mundo fragmentado*⁴³ y en su capítulo “Psicoanálisis y política”, elabora la lógica de lo imposible-necesario para caracterizar tres profesiones: psicoanálisis, pedagogía y política (las tres *pe*, de las cuales nos atañen aquí especialmente las dos últimas). Así, aunque estas tres profesiones son indispensables en la organización social, Castoriadis nos alerta no sólo sobre la imposibilidad de que logren sus objetivos sino también lo “monstruoso” que sería en cuanto a:

- eliminación del ello; es decir, es imposible e indeseable la eliminación de lo irracional, los deseos, las pulsiones y la imaginación en el intento de gobernar, educar y (psico)analizar.
- Control total por parte del yo; en otras palabras, es imposible y aberrante la pretensión de un dominio absoluto por parte de lo racional, lo conciente, lo lúcido, lo censurado.
- Formación del humano autónomo en una sociedad heterónoma, en el sentido de instruir, educar, preparar, conformar a los seres sociales como si fuesen a vivir en una organización social de entes positivos, independientes, de libre albedrío, y que pudiesen decidir sin consideración de un orden externo a sí y que le es a la vez propio y ajeno.

Poder y hegemonía en Análisis político de discurso (Laclau y Mouffe)

Ernesto Laclau inicia también su argumentación crítica desde 1977 pero no es sino hasta 1985 (año de publicación en inglés, en español 1987) cuando su libro con Mouffe *Hegemony and socialist strategy*⁴⁴ logra un impacto inter-

⁴³ En 1993, en coedición de Buenos Aires-Montevideo (pp. 91-102).

⁴⁴ En español publicado hasta 1987, en Buenos Aires.

nacional en la tradición marxista y en la filosofía política y las ciencias sociales. En este y otros libros de Laclau, se elabora ya una crítica a aspectos muy precisos del marxismo:

- la idea de un fundamento positivo, último o primero de la política, la vida social y las revoluciones (“las relaciones entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción”);
- los determinismos (base económica y superestructura) y teleologías (del comunismo primitivo al comunismo avanzado pasando por diversas etapas...) frente a las cuales se plantea la tensión irresoluble entre necesidad y contingencia como una alternativa para entender el devenir indeterminable de la historia;
- tanto a la “contradicción” inserta en la lógica dialéctica, como a la “oposición real” de la lógica materialista (por soslayar ambas que el sujeto se constituye precisamente en la relación y no es previo ni independiente a ella).
- El titubeo entre una lógica esencialista y otra abierta a lo indeterminado implícita en algunas obras de Marx (e.g. *La contribución a la crítica de la economía política* frente a *El manifiesto del Partido Comunista*, por mencionar la más obvia⁴⁵).

Laclau en su libro con Mouffe, y en libros posteriores (junto con Zac, 1994; 1996, etcétera) plantea la política como relación hegemónica. Esto es posible gracias a la genealogía y la deconstrucción del concepto de hegemonía en la tradición marxista y su reactivación en una articulación no esencialista, posfundacionalista, que incluye figuras del psicoanálisis lacaniano, *inter alia*. Aunque hay una gran distancia entre los niveles de abstracción y las escalas sociales a los que alude Laclau y los que requerimos para interpretar el estado de conocimiento de FTyCE, se puede establecer una equivalencia, ya que tenemos en común la finalidad de poder “*intervenir en la historia de nuestro tiempo y no hacerlo ciegamente, [esclareciendo] el sentido de las luchas en que participamos y de los cambios que tenemos ante nuestros ojos... [para lo que se requiere] templar nuevamente las armas de la crítica*” (Laclau y Mouffe, 1987).

A partir de las problematizaciones y de las articulaciones conceptuales comentadas previamente la hegemonía es conceptualizada en varias dimensiones:

⁴⁵ Ver un amplio desarrollo en Laclau, 1990.

- Intento por fijar identidades sociales en estructuras abiertas, relacionales, parcial y temporalmente estables, incompletas y susceptibles de ser trastocadas.
- Relación de articulación y antagonismo, consenso y disenso, convencimiento y dominación, persuasión y coerción, inclusión y exclusión, todas ellas involucrando el trazado de fronteras políticas, la acción en registros de lo imaginario, lo simbólico y lo real (Lacan) y a partir de una serie de lógicas de tensión irresoluble (necesario-contingente, interior-exterior, necesario-imposible, etcétera).
- “Llenado” parcial y temporal de un vacío (cfr. “rodear el vacío” Lacan, Lefort, 1982) en una dinámica en la cual es precisamente tal vacío el que genera la posibilidad de imaginar (Castoriadis 1990) contenidos posibles para “llenarlo” y así supuestamente alcanzar la plenitud de la sociedad, pero como este vacío es constitutivo, tal llenado es imposible aunque sigue siendo necesario. Es en esta dinámica en donde tienen lugar las relaciones políticas (Laclau y Zac, 1994, en Buenfil, 2002).
- Reordenación de un campo o estructura dislocada, en la medida en que ofrece principios de articulación y trazado de fronteras mediante los cuales es posible delimitar, aunque sea parcial y temporalmente un orden alternativo a la dislocación (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993a).

Es conveniente avanzar aquí algunos rasgos de lo que implica la dislocación en nuestro entramado y para ello de entrada hay que enfatizar que solamente se puede dislocar algo que está estable, ordenado y relativamente sedimentado. Además recuperamos de Laclau (1990) tres dimensiones de la dislocación: primera, como forma de temporalidad (que marca la distancia, separación, hiato irreductible entre antes y después, lo representado y lo no representado, entre agente y estructura, abre la posibilidad a lo indeterminado);⁴⁶ segunda, como forma de la posibilidad (distinta a la potencialidad aristotélica en la cual ya estaría marcado un *telos*) que no tiene un futuro predefinido (al desordenar un sistema la dislocación opera como momento que exime de las normas y relaciones convencionales); y, tercera, como forma de libertad e indeterminación ya que si la estructura está en

⁴⁶ Aquí Laclau recupera la idea de espacio como representable y simbolizable, frente al tiempo como irrepresentable, como distancia, separación irreductible entre agente y estructura, que abre posibilidad: radical en lo abstracto e históricamente ubicada, por lo cual, a diferencia de Hegel, nunca tiene un *telos* que predefina hacia dónde se desarrollará.

falta, las identidades que la constituyen se organizan a partir de una falta estructural que pretende ser resuelta vía identificaciones sucesivas. Esto supone que el “fundamento” vacío y la exterioridad constitutiva son los que organizan la sistematicidad del sistema, que no es poco decir. Temporalidad, posibilidad y libertad están imbricadas en la dislocación. El evento exterior a la estructura, imposible de ser absorbido como momento interno del autodespliegue de ésta (como supondría la ontología hegeliana).

Lo político se concibe como decisión en una estructura indecible, en el sentido de que si la estructura estuviese de antemano decidida o determinada, la subjetividad sería impensable o reducida a la función de “soporte” de estructura o posiciones de sujeto. Es precisamente por el carácter indecible de todo sistema, por el hecho de estar estructurado en torno a un vacío que intentamos interminablemente “llenarlo”, que se abre la posibilidad de la subjetivación, especialmente en su sentido político.

Táctica intersticial

En este orden de ideas puede pensarse la configuración de un campo de conocimiento como el que nos ocupa en este escrito, desde una perspectiva de lo político como práctica hegemónica en la que se intenta fijar la identidad de FTyCE. La categoría de tácticas intersticiales es una figura de inteligibilidad intermedia entre el plano más abstracto comentado hasta ahora y las características históricas particulares de nuestro referente empírico (*i.e.* los documentos que localizamos y analizamos para dar cuenta del estado de conocimiento en FTyCE). Esta categoría intermedia tiene dos condiciones, la primera es de orden de la vigilancia epistémica y consiste en que está en consonancia con los planteamientos ontológicos (no esencialistas, posfundamentalistas) y conceptuales (conceptos de discurso, poder, hegemonía, etc.); y la segunda es que nos orienta para pensar este proceso en el marco de relaciones entre las fuerzas que juegan y las que irrumpen en el marco de la investigación educativa en México, incluyendo la correlación entre fuerzas en las diversas entidades federativas, las diversas instituciones, grupos de investigadores, corrientes de pensamiento.

Táctica intersticial es la categoría con la que en este apartado, designamos al conjunto de modalidades de las cuales los agentes participantes en el campo nos hemos servido para abrirnos paso, alcanzar un espacio, un nombre, afirmar su existencia, empujar sus límites, antagonizar con los que niegan al campo y formar equivalencias con quienes lo afirman desde posiciones diferentes a las nuestras, buscando articulaciones académico-políticas que lo fortalezcan. Con esta categoría intermedia nombramos las diversas

maneras desplegadas para incluir agentes, grupos, perspectivas de investigación y excluir aquello que de una u otra manera es significado como un perfil indeseable para el campo o una amenaza para su permanencia.

En concordancia con las posiciones ontológicas y conceptuales que hemos sostenido hasta aquí, las tácticas no dependen de un plan predefinido, una lógica del cálculo y la predicción y mucho menos de una esencia o un fundamento suprahistóricos. Estas tácticas no son necesariamente deliberadas o planeadas mediante una selección cuidadosa de medios conforme a objetivos discutidos y consensuados por una comunidad sino que, en ocasiones, son formas dispersas y fragmentadas de proceder, a veces a nivel de sobrevivencia y otras como improvisaciones ingeniosas y sobresalientes. En el plano analítico, las tácticas intersticiales son reconstruidas a partir de las huellas e indicios que encontramos en las superficies de inscripción de FTyCE de los modos específicos de desplegarse del campo con sus intereses, sus temas, sus referentes teóricos, sus perspectivas analíticas, los procedimientos de sus agentes ante diversas circunstancias (negación, reconocimiento, abandono, etc.). En la medida en que todo ordenamiento social y sin duda el de la investigación educativa lo es, se constituye como un intento por detener el flujo de significaciones y fijar identidades y sus fronteras, se conforma al mismo tiempo como una arena de contiendas y negociaciones, de antagonismos y articulaciones (*i.e.* de prácticas hegemónicas).

Estamos así reiterando en el plano de lo singular la inerradicabilidad de la política como constitutiva de lo social. Con ello se rechaza todo intento de cierre de lo social, ya sea en su versión marxista del comunismo avanzado de la sociedad sin clases, o la sociedad transparente en la que la comunicación sin distorsiones genera lazos sociales sin conflicto. Se afirma en cambio que el conflicto no es erradicable como tampoco lo es la posibilidad de acuerdos temporales y estos forman parte de los arsenales de las tácticas intersticiales.

Discurso, poder y tácticas en Filosofía, teoría y campo de la educación

Pensar la identidad de Filosofía, teoría y campo de la educación a la luz de los posicionamientos ontológicos, discursivos y políticos elaborados en este apartado es un ejercicio intelectual que nos ha permitido reconocer que nuestra área temática es un constructo que traza fronteras con otras áreas de la investigación educativa, aunque éstas no son precisas y mucho menos fijas de una vez y para siempre. Basta ver su inexistencia formal

durante el I Congreso, su emergencia como campo temático en el segundo, las altas y bajas por las que ha pasado durante la década en estudio, para reconocer que las fronteras que delimitan la “identidad” del campo están lejos de ser fijas (afortunadamente). Por el contrario están siempre sujetas a negociación y operan en este sentido decisiones posibles porque no existe una estructura fija, completa y con un centro definitivo del campo mismo de la investigación educativa. Como toda identidad la de nuestra área temática:

- 1) Es relacional ya que no tiene sentido al margen de sus nexos (diferencia, oposición, semejanza, afinidad) con otros campos del conocimiento (disciplinarios o no, teóricos, metodológicos, etcétera) y con otras funciones de la vida académica (investigación, docencia, difusión). Tanto nuestra área temática en su relación con otras de las que se definen en el COMIE, como considerando nuestra área como una unidad con sus componentes discretos o particulares (nación, regiones, eventos, grupos, programas de formación, etcétera), su identidad y sus linderos se definen porque guardan relaciones de diferencia, afinidad, semejanza, superposición, zonas o rasgos comunes, equivalencia, oposición, negación, negación recíproca, etcétera. Piénsese, a modo de ejercicio intelectual, las relaciones entre nuestra área temática y la de “Educación en valores”.
- 2) Está condicionada por otros discursos: las políticas internacionales y las nacionales, regionales, y así sucesivamente; los estilos y prioridades institucionales, los desarrollos de otras disciplinas como la sociología, la antropología y sus avances teóricos, metodológicos y temáticos. Esto fue visible desde el primer estado de conocimiento, en 1993, y ha sido manifiesto desde entonces.
- 3) Su delimitación no responde a una lógica de cálculo predictivo, necesaria ni exclusivamente racional, sino que está sujeta a inclusiones y exclusiones sobredeterminadas (*infra*) en la medida en que se desplazan a lo largo de las diversas funciones sustantivas del conocimiento (producción, difusión, formación) y se condensan en puntos nodales que fijan temporalmente el campo (que pueden ser desde corrientes de pensamiento, metodologías de trabajo, hasta temas emergentes o favorecidos en un periodo particular) y que se encarnan en tácticas intersticiales reconstruibles a posteriori por los efectos que producen en el campo.

Nuestra área temática se constituye genealógicamente en torno a una falta constitutiva: en el primer congreso de los años ochenta, nuestra área ni siquiera figuraba como tal. También podría decirse que quizá muchas faltas se condensan en un gran desafío: la necesidad de producir conocimiento teniendo en mente la imposibilidad de producir conocimiento universal, certero, verificable; la necesidad de producir conocimiento sabiendo que las grandes promesas de la Ilustración, el reinado de la razón y demás son ilusiones de grandeza más que posibilidades razonables,⁴⁷ y encima de esta gran piedra de Sísifo, nuestra área tiene la peculiaridad de que el conocimiento que produce ha sido nombrado, asociado y definido (*i.e.* ha sido construido) como “no prioritario”, “prorrogable”, dispensable, e incluso por algunos, como la causa de que no se atiendan los “verdaderos problemas educativos”.

Esta cadena de equivalencias a las que se ha asociado nuestra área muestra ese vacío constitutivo (*supra* Lefort, Laclau y Zac) que el estado de conocimiento puede “llenar” temporal y parcialmente, generando conocimientos sobre lo que lo que el área ha llegado a ser, ha logrado, lo que ha conseguido frente y a pesar de antagonismos y exclusiones y gracias al despliegue de tácticas intersticiales tanto ingeniosas como recicladas de otros campos.

Las relaciones hegemónicas mediante las cuales se delinear los márgenes de nuestra área temática involucran dominación y persuasión, inclusión y exclusión por lo cual las argumentaciones en este estado de conocimiento son tan importantes como las descripciones, las cifras y las interpretaciones. De esto tenemos muestras a lo largo de los años que van del segundo congreso y primer estado de conocimiento a la fecha.

Preguntarse en torno a qué “es” el campo nos ha llevado al cuestionamiento ontológico sobre el “ser” de las cosas y hemos argumentado que éste es histórico, discursivo y político. Hasta ahora hemos desarrollado herramientas de intelección relativas al discurso y a lo político. Es tiempo ahora de elaborar la dimensión de la historicidad, dimensión crucial cuando la pregunta ontológica giró del “qué es” al “cómo ha llegado a ser” y así como la deconstrucción (*supra*), la genealogía nos ofrece también insumos valiosos al respecto.

⁴⁷ Distingo racional (derivado de “la Razón”, *ergo*, universal a priori), de razonable en el sentido de un consenso que depende del contexto y de la capacidad de persuasión desplegada en el argumento.

GENEALOGÍA, SEDIMENTACIÓN Y HUELLAS

Tomando distancia de las formas de la historia que reintroducen un punto de vista suprahistórico, sostenemos que no hay forma de reducir la temporalidad a una totalidad cerrada, con un fundamento una esencia y un telos (sean estos divinos o seculares). La genealogía es una estrategia de reconstrucción histórica que indaga los procesos de formación de un área u objeto de interés. La recuperación que aquí será presentada es la que Michel Foucault realiza de diversos planteamientos de Nietzsche (1976, 1984 *inter alia*). La genealogía nos posibilita una narrativa de la trayectoria de Filosofía, teoría y campo de la educación en el ámbito de la investigación educativa mexicana entre 1992 y 2002.

La genealogía ofrece formas de pensar el devenir y la historia que son críticas de la metafísica de los orígenes, de la búsqueda de un fundamento último o primero, y la posibilidad de una esencia que explique el sentido del devenir. Foucault (1979) en su lectura de Nietzsche, pone de relieve los grandes olvidos de la Ilustración en sus explicaciones: el azar, el error, la dispersión, la proliferación, la diferencia. Pone en cuestión la noción de origen y destaca cómo en la emergencia de un programa, de un campo, de un discurso, más que encontrar un origen puro —la identidad, la esencia, la unidad, la mismidad de la cosa, la verdad— lo que se encuentra es la lucha, la irrupción de las fuerzas, la proliferación, lo aleatorio, el error y el azar, la diferencia. Así, la genealogía explora los procesos de gestación de un régimen discursivo sin el presupuesto de un origen incontaminado ni de un fundamento metafísico y metahistórico.

En la genealogía además se pone especial atención en la búsqueda de series discursivas, su procedencia, sus movimientos, sedimentaciones, y las huellas y marcas sutiles, singulares entrecruzadas en una raíz difícil de desenmadejar, que podemos encontrar en las diversas superficies de inscripción disponibles.

Entenderemos aquí la sedimentación sin una restricción especial de larga, mediana o corta duración; pero lo más importante es que la elaboramos en tres planos imbricados: primero como el proceso de iteraciones (repetición con alteración) mediante el cual una asociación de sentido, una delimitación de fronteras, etcétera, se va consolidando gradualmente hasta dar la impresión de ser una fijación sólida; segundo y montado en lo anterior, un proceso en el que el momento instituyente, la decisión que incluye y excluye, (*i.e.* la dimensión política de lo que emerge) se va borrando paulatinamente, va perdiéndose de vista; tercero este desdibujamiento del carácter político de la institución o emergencia de un discurso (del tipo que

éste sea) “naturaliza” o hace sentir que el discurso en cuestión es “lo normal”, lo lógico, lo natural, que “así es”. Es por lo anterior que la búsqueda de huellas, marcas, indicios de estos procesos de irrupción de fuerzas, institución de una configuración y sedimentaciones sirve tanto al geneólogo como al analista político de discurso.

La propuesta de la genealogía pone de relieve la tensión entre necesidad y azar y entre inclusión y exclusión en todo momento instituyente. En un sentido análogo Laclau y Mouffe (1987) presentan su concepto de historia como un trayecto regido por la tensión entre necesidad y contingencia en el que sólo la visibilidad de las dislocaciones (*supra*) y las nuevas articulaciones permiten hacerlo inteligible. Laclau (1990) explica con mayor precisión los alcances de la contingencia al remitirnos a la genealogía del concepto mismo en dos momentos clave: Aristóteles y el cristianismo.

Aristóteles⁴⁸ intentaba mostrar la imposibilidad de atribuir una causa definida a lo exterior a la forma, *i.e.* la imposibilidad de hacerla una parte determinable y cognoscible del ser; en otras palabras: marcar la distinción entre *eidós* y su exterior, entre la forma cognoscible y la materia incognoscible. Del cristianismo⁴⁹ Laclau recupera dos rasgos: que la existencia vulnerable,

⁴⁸ En Aristóteles se formulan dos tipos de accidente que ofrecen dos figuras clave: *a)* aquello que se aplica a algo pero no es necesario ni usual, aquello que no forma parte de la esencia (e.g. cavando un agujero para plantar un árbol, se encuentra un tesoro); *b)* no tiene una causa [pre]definida, sino incidental, no deliberada (e.g. llegó a Egina no porque quisiera ir allí sino porque una tormenta lo desvió de su camino). En el primer ejemplo, el accidente no interfiere con el propósito inicial de cavar. En el segundo, el propósito es afectado.

⁴⁹ Cuando Laclau (Laclau y Zac, 1994) analiza la contingencia en el cristianismo, destaca que es contingente el ser cuya esencia no implica su existencia. Sólo Dios escapa a tal condición. Para Laclau dos puntos son supuestos en dicho argumento: el acto de creación divina rompe la frontera entre forma y contingencia [facticidad material]; se trata de una creación *ex nihilo*, y hay una distancia entre el creador y el creado, quedando este último amenazado de aniquilación. Si algo es radicalmente contingente su esencia no implica su existencia. Lo anterior equivale a decir que las condiciones de existencia de una entidad son exteriores a ella. El carácter infinito de la distancia entre creador y creado son las condiciones de la contingencia misma. Otra posibilidad era pensar una totalidad autogenerada y autorregulada: de Spinoza a Marx se pensó en esta alternativa en la cual se elimina la idea de un creador externo, pero también la contingencia es absorbida por la necesidad. Hegel lo plantea como la identidad entre lo real y lo racional eliminando también la contingencia (a menos que la razón sea contingente). Sobre si Hegel erradica o no la contingencia en sus nociones de totalidad expresiva, negatividad como momento

contingente (de los humanos) no implica la esencia (divina) y que las condiciones de existencia de una entidad son exteriores a ella. Al extraer estos elementos de la teología y secularizarlos se puede recuperar un argumento de suma importancia para ver cómo opera la contingencia en la interpretación de la historia y en la genealogía de los procesos. De la existencia de los fenómenos no se deriva su esencia y tampoco se deriva, en un pensamiento secular, de una deidad: es entonces un constructo sociosimbólico, histórico, contingente. En el caso que nos ocupa, es también una herramienta intelectual para entender el momento de dislocación de un sistema o estructura (*e.g.* un campo de conocimiento), ya que lo que produce una dislocación es contingente y a su vez permite la emergencia de formas compensatorias que reinstauren lo que la contingencia dislocó, o si se quiere, posibilita una respuesta discursiva.⁵⁰

La contingencia, además de tener una importancia en la comprensión de la historia, ofrece herramientas para repensar las identidades. “La identidad finita es una identidad amenazada [ya que] una dimensión de negatividad penetra y está latente en toda objetividad” (Laclau 1990). De acuerdo con este argumento la contingencia de toda identidad es mostrada en la medida en que sea amenazada por un antagonismo, del cual es impredecible la procedencia de las fuerzas políticas que lo van a protagonizar, las condiciones de existencia de dichas fuerzas antagónicas y la resolución a la que pueda llegar. La contingencia no significa un mero conjunto de relaciones aleatorias y de exterioridad entre identidades plenas, sino la imposibilidad de fijarlas y definir las con precisión, con un fundamento necesario (Laclau, 1990:20).

También se refuerza el argumento del carácter relacional de las identidades. En la filosofía tradicional (especialmente las diversas formas de atomismo y de positivismo), las identidades eran vistas como independientes entre sí, en ellas la exterioridad no tenía una función constitutiva. La filosofía racionalista moderna, por su parte, plantea relaciones de implicación lógica entre identidades pero referidas a una totalidad de la cual ellas son momentos internos plenamente definibles. Con identidades contingentes la frontera entre esencia y existencia se desdibuja del horizonte de problemas.

interno de esta totalidad, de historia como autodesenvolvimiento de una esencia, existen numerosos debates. Uno que se acerca a los conceptos que aquí se elaboran es el que entablan Butler, Laclau y Žižek (2000). En la noción de contingencia que aquí asumimos (Laclau y Zac, 1994) el carácter constitutivo de la negatividad en el antagonismo es incompatible con una visión positiva y objetiva de lo social.

⁵⁰ Sobre el estatuto de la respuesta discursiva, ver De Alba, 2002.

Las identidades de los agentes y de los campos son relacionales y no se constituyen plenamente porque no están en una totalidad cerrada. Ello tiene dos consecuencias:

- a) que las identidades y sus condiciones de existencia forman un todo inseparable en una tensión sutil entre necesidad y contingencia. *Como la identidad depende enteramente de condiciones de existencia contingentes su relación con ellas es enteramente necesaria;*
- b) las fuerzas antagónicas cumplen dos funciones: bloquean la identidad de la fuerza a que se oponen, pero son parte de las condiciones de existencia de las mismas.

Esta tensión entre el bloqueo y simultáneamente la afirmación de una identidad es la contingencia, que introduce un elemento de *indecidibilidad radical en la estructura de la objetividad*. La objetividad entendida en este caso no como ideal epistemológico sino como atributo ontológico.

Cuando la idea de una totalidad cerrada, completa, centrada y estable es puesta en cuestión, y el caso de la identidad de Filosofía, teoría y campo de la educación no es la excepción, nuestra concepción de historia, devenir, trayectoria requiere también de otras figuras de intelección que permitan el juego de tensiones (necesidad y contingencia, inclusión y exclusión, interioridad y exterioridad), tensiones irresolubles e indecibles. Pensar la tensión irresoluble nos sitúa ya en una lógica aporética, en una operación intelectual distinta a la de las fronteras “claras y distintas”, precisa y fija, positiva e independiente. Esta lógica puede ser entendida mediante las operaciones implícitas en la sobredeterminación.

SOBREDETERMINACIÓN

Sobredeterminación es una noción que involucra dos figuras de intelección; por una parte un concepto y por la otra, aunque inextricablemente ligada con lo anterior, una lógica. Inicialmente esta categoría procede del psicoanálisis y de ahí es importada por Louis Althusser al desarrollo de la filosofía política marxista (Althusser, 1967) con el objeto de mostrar que Marx no “sólo” había invertido la “envoltura mística” de dialéctica de Hegel, sino que había transformado la estructura misma de la dialéctica al pensar la contradicción como una “unidad de ruptura” que involucraba una fusión muy particular de luchas y procesos; es decir, como una “contradicción sobredeterminada”. En el marco de la filosofía política la sobre-

determinación es posteriormente recuperada por Laclau y Mouffe (1987) radicalizando su sentido.

La sobredeterminación ofrece formas para pensar la causalidad en las ciencias sociales, que son críticas tanto del determinismo (causa y consecuencia inevitable) como de la teleología (autodesenvolvimiento de una esencia); tanto de las causas fijas como de las causas monodireccionales; es decir, nos permite tomar distancia de la causalidad necesaria y suficiente (o “causalidad dura”) y reconocer que en lo social, si queremos mantener algún tipo de causalidad, vale la pena incursionar en lo que se conoce actualmente como el “pensamiento débil” (Vattimo y Rovati, 1989).

La sobredeterminación involucra dos operaciones simbólicas: la condensación y el desplazamiento, que son interdependientes ya que son condiciones de posibilidad una de la otra. La condensación alude a la fusión de múltiples representaciones en una sola. Involucra entonces la combinación de los elementos que cada una de ellas imprime en la resultante, supone la asociación de lo múltiple en una unidad en la cual lo que se unió modifica parcialmente su identidad, pero no la pierde completamente sino que conserva su especificidad. La condensación corresponde al plano paradigmático, de la sustitución por equivalencia y por asociación con algo que es evocado por no estar contiguo con lo que reemplaza, es decir, alude a la metaforicidad. El desplazamiento alude al reenvío simbólico, la transferencia, el tránsito de una carga simbólica entre diversas representaciones. El desplazamiento permite entender cómo la intensidad vinculada con una representación puede circular hacia otra representación en la cual es depositada. Esta operación simbólica corresponde al plano de lo sintagmático, de la asociación por contigüidad que caracteriza a las operaciones metonímicas.

Estas dos operaciones involucradas en la sobredeterminación que sólo pueden distinguirse para fines analíticos, nos permiten entender cómo es que las identidades sociales involucran siempre los rasgos de otras identidades con las cuales están relacionadas y a partir de las cuales se constituyen. La sobredeterminación es una figura que nos permite entender cómo es posible la unidad de lo diverso, qué significa la impureza de cualquier identidad (Laclau y Mouffe, 1987). Por ejemplo, se evidencian las yuxtaposiciones, traslapes e imbricaciones entre Filosofía, teoría y campo de la educación y Educación y valores, como un rasgo constitutivo de nuestra área temática (que vale la pena examinar) y no como algo que deba ser eliminado sin más.

La lógica de la sobredeterminación es afín con la estrategia genealógica en la medida en que ambas parten de un cuestionamiento a las esencias

fijas de las identidades (procesuales o resultantes), de la crítica a los fundamentos últimos o primeros; y ambas objetan la posibilidad de fijación definitiva de las representaciones así como la posibilidad de predefinir de dónde viene y hacia dónde se dirige un proceso. La estrategia genealógica encuentra en la lógica de la sobredeterminación una posibilidad de intelección de la contingencia como constitutiva de la historia y las identidades. La genealogía de un campo de investigación y de cualquier discurso, encuentra en la lógica de la sobredeterminación la posibilidad de pensar una causalidad móvil y múltiple que es afín con la tensión constitutiva de necesidad y contingencia implícita en la estrategia genealógica.

FTyCE: GENEALOGÍA DE UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN SOBREDETERMINADO

Intentar la genealogía de FTyCE como un campo sobredeterminado involucra entonces que ésta no tiene una identidad independiente de otras identidades educativas y de investigación, ni tampoco puede explicarse como un momento particular del autodesenvolvimiento de la ciencia o de la razón. Implica, por el contrario, preguntarse cómo es que ha llegado a ser lo que hoy es buscando pistas de cómo emergió, qué es lo que en el curso de sus transformaciones ha conservado y qué es lo que ha excluido. Por ello, ubicar el I Congreso Nacional de Investigación Educativa que tuvo lugar en 1981, reconocer qué fuerzas académicas lo hicieron posible, localizar las formas particulares como la filosofía y la teoría eran significadas en ese espacio, señalar que éstas estaban dispersas en otros campos, excluidas formalmente de la organización temática y que su inclusión operaba muchas veces en los márgenes de dicha organización temática es, *inter alia*, crucial para conocer el campo de FTyCE de los inicios del siglo XXI. Hacer la genealogía de FTyCE como un discurso sobredeterminado implica reconocer que este campo:

- Es resultado de una serie de procesos, que solamente se pueden fijar con fines analíticos, en los cuales interviene lo que previamente se ha constituido (*e.g.* en la historia del conocimiento occidental en nuestro caso, en la historia internacional, nacional o local de las comunidades científicas, etcétera), pero también interviene aquello que no formaba parte del campo. Sucesos inesperados, conexiones inusitadas, visitas de intelectuales desconocidos, resultados de la investigación (a veces hasta erróneos) son, en ocasiones, significados y vividos como algo que

desestructura la estabilidad del campo, disloca las posiciones de sus componentes y genera la posibilidad de nuevas estructuraciones.

- En su constitución depende de los vínculos y diferencias que mantiene con otros campos de la investigación educativa y otros más de la investigación en las ciencias sociales; que su identidad se forma a partir de las relaciones que establece con otros aspectos del campo educativo distintos de la investigación: la docencia, la administración, la difusión, el diseño de políticas, la evaluación, en las escalas internacional, nacional y local, etcétera. Es decir, su carácter relacional se verifica al reconocer qué de la investigación educativa se yuxtapone con la investigación sociológica, la filosófica, la antropológica, la psicología de la educación (por mencionar algunas), y en qué se diferencian. En este sentido, las fronteras no son sólo difusas y cambiantes (anexactas) sino que son además constitutivas del campo mismo.
- Es resultado de una serie de procesos en los que problemas educativos, agentes que se posicionan en estos discursos, teorías educativas y corrientes de pensamiento circulan y se desplazan. Por ejemplo, un investigador que inicialmente fue formado como filósofo, posteriormente se ubica en el área de FTyCE construyendo problematizaciones epistemológicas que aportan al campo; por ejemplo, una perspectiva de investigación que se constituye en un campo disciplinario de la antropología en Estados Unidos, comienza a circular en la investigación educativa mexicana. Esto es el desplazamiento pero también la iteración (repetición en la alteración en tiempo, espacio) de perspectivas, estrategias y objetos de interés de otros campos hacia la investigación de la que nos ocupemos.
- En circunstancias (espacio-tiempo) específicas se fijan temporalmente algunas significaciones en torno a un tema, una perspectiva, un objeto de interés; siendo tal fijación de mayor o menor permanencia y consenso en las comunidades científicas. Por ejemplo, en la década del ochenta al noventa, en la sociología de la educación había un número limitado de opciones interpretativas: funcionalismo, marxismo, teoría de la dependencia, y un par más, en las cuales se asentaban e inscribían las investigaciones que disciplinariamente veían los procesos educativos desde la sociología. Por ejemplo, que en un grupo de investigación de una institución particular se condensaban las representaciones genéricas de un tema o una perspectiva

Por lo anterior, las herramientas conceptuales de genealogía y sobredeterminación, así como otras que se han elaborado a lo largo del estado de

conocimiento y a lo largo de este apartado resultan de gran utilidad para el análisis y la interpretación la información, concerniente al área temática que aquí nos ocupa. Su utilidad se relaciona con la posibilidad de ofrecer al lector algo más que un retrato del mundo (al estilo del primer Wittgenstein) de la Filosofía, teoría y campo de la educación en México durante la década de los años noventa, que no sería poca cosa si fuera posible. Algo más que un reporte administrativo de los productos que existen y dónde los ubicamos, algo más que una cuantificación más o menos sofisticada (que de ninguna manera se minimiza y que de hecho es parte del objetivo del SRBD), nos interesa la posibilidad de ofrecer un análisis y una interpretación sostenida en las figuras de intelección que hemos intentado explicar en este apartado y en las otras que se exponen en este capítulo.

LA NOCIÓN DE ESPACIO: CONCEPCIÓN Y POTENCIALIDAD

Marcela Gómez Sollano

UBICACIÓN Y PERTINENCIA

La noción de espacio se fue configurando como una construcción significativa en el desarrollo de cada una de las unidades temáticas que conforman el presente volumen, a saber: producción, eventos, currículum y formación, grupos e investigadores, análisis regional y contexto internacional.

Esto le fue dando una dimensión particular ya que, a diferencia de otras categorías que articulan parte del *corpus* construido para pensar el proceso de conformación de Filosofía, teoría y campo de la educación en la década de los noventa en nuestro país (campo, discurso, configuración, dislocación, sedimentación, antagonismo, hegemonía, sobredeterminación, genealogía, genérico, subordinado, crisis estructural generalizada, entre otras), la noción de espacio se integró como una apoyatura particular en los estudios que los diferentes investigadores llevaron a cabo para ubicar las tendencias que, a partir de dimensiones concretas, presenta este ámbito de conocimiento, con base en el análisis de la información recopilada en su oportunidad.

El uso reiterado del término, en ocasiones sin un desarrollo conceptual específico, llamó la atención al equipo de investigadores que participamos en la realización de este estado de conocimiento, tanto por su presencia,

como por el tipo de articulaciones que se construyeron y que, no solamente la ubicaron como un punto nodal del horizonte de intelección construido, sino que, relacionada con otras nociones, se constituyó en una herramienta significativa para dar cuenta de la especificidad de los procesos que juegan en la configuración de un determinado ámbito de conocimiento de lo educativo. Así, por ejemplo, Angulo trabaja, desde la perspectiva de Bourdieu, las nociones de espacio social, campos de producción cultural, mundo científico y condiciones de producción para conceptualizar la producción regional en la constitución del área temática que nos ocupa. La sociedad mexicana es asumida, desde esta perspectiva, como un espacio social donde las regiones y estados del país conforman fuerzas sociales que interactúan de cierta forma, que adoptan una cierta distribución y correlación en atención a la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital.⁵¹

Por otra parte, Buenfil hace una referencia general a la noción de espacio en el apartado relacionado con producción, particularmente para ubicar cómo la búsqueda de calidad de los productos de investigación pasa por el intercambio con pares en diversos espacios (no sólo en el plano conceptual, sino también geográfico), asumiendo el riesgo de la crítica y estando al tanto de contribuciones de otros campos. Si bien en el análisis que realiza la autora dicha noción no constituye un punto nodal, sí brinda elementos importantes para situar, desde la perspectiva trabajada por Ernesto Laclau, el carácter discursivo de toda configuración social.⁵²

Esta propuesta le permite a Gómez Sollano trabajar los eventos académicos como espacios en los que se articulan, de manera particular, procesos, saberes, discursos, actores condiciones de producción/circulación, etcétera, en la configuración del presente campo temático. En este contexto la noción de espacio constituye un soporte analítico importante,

⁵¹ Para una ubicación específica del tipo de recuperación que Rita Ángulo hace de la noción de espacio social de Bourdieu, véase el capítulo sobre análisis regional de este tomo. Asimismo se sugiere Bourdieu, 1997.

⁵² Al respecto, Buenfil desarrolla elementos de carácter conceptual y analítico importantes para pensar la dimensión discursiva de cualquier objeto de la realidad. Si bien la autora ha generado en México una producción significativa al respecto del análisis de discurso educativo, en la parte de este capítulo, que ella desarrolla, se pueden ubicar algunas de las figuras de intelección que recupera para analizar e interpretar el proyecto de Filosofía, teoría y campo de la educación en la década de los noventa. Asimismo se sugieren, entre otros: Buenfil (1994 y 1997a); Laclau y Mouffe (1987) y Laclau (1993a).

en tanto brinda elementos para identificar diversos planos de concreción en los que cuestiones relacionadas con filosofía, teoría, epistemología y las conceptualizaciones sobre lo educativo adquieren sentido y visibilidad para los agentes vinculados al conocimiento, sea en su carácter de productores y/o transmisores, sin que esto implique que los espacios que éstos construyen, ocupan y significan, así como sus posiciones al interior de un campo constituyan entidades fijas, unificadas o definidas.

El espacio es conceptualizado en este contexto desde una doble dimensión: además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido. Uno de estos momentos de articulación y condensación de múltiples contenidos y producción de significantes está relacionado con las eventos académicos que juegan, junto con otros espacios, como condición de posibilidad —material y simbólica— en la conformación de Filosofía, teoría y campo de la educación, como ámbito particular de conocimiento y del papel que determinados agentes han tenido en su construcción como una unidad temática con identidad propia. Como huellas, los eventos forman parte de un entramado complejo en el que se produce el conocimiento de lo educativo; por ello no nos dicen todo del campo —afirmamos en el capítulo correspondiente—, pero sí nos permiten pensar algunas de sus articulaciones y momentos de fijación, temporal y precaria, que los diversos agentes construyen y le imprimen al campo a partir de los procesos de apropiación, difusión, legitimación y significación que se producen en espacios particulares, donde confluyen múltiples contenidos y significados y a su vez son condición de posibilidad para que otros nuevos o diferentes se produzcan.

Orozco construye el significativo espacios curriculares en educación para delimitar los aspectos de formación que éstos promueven. Los ubica como cuestiones que influyen, junto con otras, en la conformación de un campo y en la comunidad intelectual que le da vida. Desde la perspectiva de la autora en el capítulo correspondiente de este libro, los espacios curriculares están relacionados con la forma de organización curricular en donde se conecten experiencias y herramientas teóricas, así como de vinculación con prácticas educativas escolares y de otro tipo no estrictamente escolar. La construcción de esta noción, juega, junto con las de currículum y formación como conceptos que permiten nombrar, significar, clasificar y relacionar eventos y grupos de materias, seminarios, talleres de investigación, líneas y áreas de formación o cualquier tipo de evento y/o espacio académ-

mico que integra los diseños curriculares, particularmente para analizar la presencia que las cuestiones de carácter teórico, epistemológico y filosófico tiene en los postgrados en educación que se imparten en las diferentes instituciones de enseñanza superior de nuestro país.

En otro contexto Pontón *et al.* ubican, en el capítulo sobre el Sistema relacionado de bases de datos, a los espacios como lugares donde ocurren momentos de lo constituyente; es decir, planos de concreción que articulan las condiciones de posibilidad para la configuración de la temática Filosofía, teoría y campo de la educación, donde se enfatizan los procesos y situaciones intermedias que permiten la estructuralidad del campo. Los autores señalan como espacios constituyentes: las producciones de autores nacionales y extranjeros, los eventos académicos y de investigación, la formación, el contexto internacional, así como el papel de la interlocución y formación de redes académicas, expresadas en los grupos de investigación, instituciones e investigadores que producen en el ámbito temático. Además son los ejes transversales que permiten recoger los procesos estructurantes del campo; se vuelven pertinentes como rubros a desarrollar, a través de búsqueda y recopilación de datos.

En este contexto, el Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD) define espacios de interlocución que combinan el uso de la tecnología y el trabajo en equipo para fomentar perspectivas de investigación que posibiliten el análisis y la interpretación de los diferentes espacios constituyentes en este trabajo. Por ello, las bases de datos correlacionadas (a través de conectores para realizar cruces de información) se observa en términos de vincular los espacios constituyentes de Filosofía, teoría y campo de la educación para la realización del estado de conocimiento.

En este proceso de delimitación conceptual y de construcción de lógicas para pensar los diversos planos de concreción del campo temático, la noción de espacio se fue configurando como una figura de intelección importante para ubicar, desde las elaboraciones particulares, cómo han jugado éstos (currículum, producciones, eventos académicos, interlocución y formación de redes a niveles regional, nacional e internacional) como momentos de concreción que articulan las condiciones de posibilidad para su conformación simbólica y material. En ellos se muestra el carácter productivo y potenciador de todo espacio social y cultural al ser apropiado por los agentes sociales e imprimir un *plus* de significación que hace que, en el caso que nos ocupa, Filosofía, teoría y campo de la educación se configure como un ámbito con identidad propia, abierto a múltiples posibilidades. De ahí la importancia de ubicar los alcances de la noción de espacio y su delimitación conceptual y epistemológica para rescatarla con toda su ra-

dicalidad y posibilidad potenciadora. “Lo que es ineludible si se atiende a la circunstancia de que a mayor vastedad y complejidad de los horizontes, en que se ubica el hombre, se corresponde una mayor complejización de los lenguajes componentes de su relación de conocimiento” (Zemelman, 1998:49).

Asomarnos someramente a este desafío desde la noción de espacio, es el objetivo del presente apartado, sobre todo para ubicarla como una de las herramientas de intelección construida para interpretar la identidad y el devenir de Filosofía, teoría y campo de la educación.

DELIMITACIÓN: CONCEPCIÓN Y POTENCIALIDAD

El término espacio, como otros, es polisémico⁵³ y tiene múltiples significados. Si bien en la historia del pensamiento social y natural la noción de espacio ha ocupado un lugar relevante en las reflexiones abiertas por parte de los especialistas, la referencialidad a su significado topográfico ocupa un lugar importante. El sentido etimológico del término remite al latín *spatium* “Extensión física comprendida entre determinados límites, que puede estar reservada o acondicionada para un uso específico” (Medel, 1994:165). Así el *Diccionario de la Lengua Española* consigna espacio como “Continente de todos los objetos sensibles 2. Parte de este continente que ocupa cada objeto sensible 3. Capacidad de terreno, sitio o lugar” (Gortari, 1988: 567).⁵⁴

⁵³ Con ello se abre el debate acerca del carácter inestable, no fijo de toda identidad. “El efecto polisémico se produce cuando una pluralidad de significados se unen de manera inestable a ciertos significantes, el resultado necesario es la introducción de equívocidad (en el sentido aristotélico) en estos últimos” “Cabe distinguir entre la polisemia *qua* multiplicidad de sentidos precisables en la relación contextual, y la ambigüedad que marca la dificultad de fijar un significante a un significado aún desde un contexto preciso”. (*supra* Buenfil)

⁵⁴ “Según Aristóteles, es el continente de todos los objetos // Para los platónicos es el sensorio divino // Para Kant, es la forma *a priori* de la intuición de los fenómenos externos // En la matemática moderna, nombre de ciertos grupos o conjuntos invariantes abstractos // En la física moderna, es la conjugación de las propiedades espaciales de los procesos existentes, en modo alguno aparte de ellos // Conjunto provisto de una estructura: espacio métrico, espacio afín, espacio vectorial, espacio proyectivo, espacio topológico, espacio normado completo, etc. // Forma fundamental de la existencia de la materia o realidad objetiva, que expresa el orden de los acontecimientos que se producen al mismo tiempo y, también, la extensión de tales objetos” (Gortari, 1988:180).

De alguna manera en los usos del término espacio hay cierta referencialidad a cuestiones que acotan sus horizontes a lugar, topografía, continente, dimensión física o material, límites, extensión, entre otros. Sin embargo, en su referencia al espacio siempre hay algo que los sujetos simbolizan y dotan de sentido, por lo que el término se va configurando como una figura particular que no solamente define situaciones, sino que las construye de manera particular para significar el entorno. En ella se depositan historias, aprendizajes, percepciones, conocimientos, imágenes, que tienen incidencia tanto en la delimitación del término como en su construcción simbólica.

Por su importancia ha tenido diferentes formas de inscripción en el sentido común en el que la lógica topográfica constituye un punto de articulación significativa al referir, de alguna manera, a lo que acota una extensión determinada: “no hay espacio”, “el espacio es reducido, limitado o amplio”. Sin embargo, por su importancia ha ocupado un lugar central en las reflexiones que estudiosos y especialistas de diversos campos de conocimiento han abierto al respecto. Así, desde la filosofía, la física, la matemática, la sociología, la geografía, la política, el derecho, la psicología, la arquitectura, las artes, la antropología, la literatura, han situado horizontes de inteligibilidad importantes para pensar la noción de espacio y abrir sus significados a múltiples posibilidades para pensar procesos específicos de la realidad. En este contexto se ha constituido además en una figura que, en su relación con el tiempo, ha sido objeto de reflexiones y teorizaciones relevantes.

Desde el punto de vista filosófico es, junto con el *tiempo*, una de las dos grandes dimensiones en que se desenvuelve la vida “Espacio y tiempo, fundidos en una sola realidad, son coordenadas que señalan la posición cósmica y planetaria de la vida del hombre y de todos los fenómenos conexos con ella”.⁵⁵

A partir de estas coordenadas en las ciencias sociales se han construido nociones que, desde una lógica relacional, aportan elementos para pensar los espacios en su articulación compleja con procesos diversos vinculados a las interacciones, a las luchas, a la conformación de la subjetividad, a la

⁵⁵ Einstein sostuvo, en el marco de la *teoría de la relatividad*, que las nociones de espacio y tiempo son categorías relativas e inseparables entre sí. La una implica necesariamente a la otra. El tiempo es, según Einstein, la cuarta dimensión del espacio. En su teoría, que cambió por su base las tesis de Newton —y, antes, las de Aristóteles— sostuvo la existencia de un espacio y tiempo relativos e íntimamente correlacionados. *Cfr.* Borja, 1997:37; Abbagnanno, 1998:435-440; Ferrater, 1971:560-567.

historia, a la vida cotidiana, a los procesos de enseñar y aprender, en fin, a las formas simbólicas de representar e imaginar el mundo y de construir identidades y diferencias entre los diversos agentes sociales.

Para la sociología, el concepto de espacio designa el entorno en que se desenvuelve la vida social. Ese entorno de ninguna manera es neutro o inocuo. Es siempre un espacio social, histórico, lleno de dinamismo, que se convierte en fuente permanente de interrelaciones con la sociedad, los grupos, los individuos, a partir de sus formas de organización, de lucha, de representación, de comunicación e interacción, de socialización, de formación, etcétera. En él se despliegan procesos que muestran los límites de toda configuración social, pero también su aspiración por constituirse, lo que muestra la tensión irresoluble entre estructura e imposibilidad, es decir, entre lo dado de la realidad y lo que la define como un ámbito con posibilidades múltiples, contingente y precariamente constituidas.

Asimismo, otras disciplinas han explorado las formas de simbolización que el espacio tiene para grupos humanos particulares y cómo desde su cosmovisión éste se define desde una racionalidad que muestra las múltiples y ambiguas posibilidades de los espacios. Así, por ejemplo:

[...] desde el punto de vista de la antropología una muralla no indica sólo una defensa militar, sino igualmente una delimitación simbólica entre dos universos: el orden y el caos [...] entre los Limbu, del Nepal oriental, entre el espacio civilizado (el pueblo) y el espacio salvaje (el bosque), el límite es débil. Entre la casa y el pueblo, el límite es fuerte. Si se quiere oponer lo civilizado a lo salvaje, es necesario oponer la casa al conjunto pueblo-bosque. Las gradaciones y especificaciones de las estructuras binarias del pensamiento simbólico-espacial serían infinitas (Aguirre, 1993:230).

Visto así, el espacio se configura como una construcción histórico-social compleja, cuyos límites y posibilidades están dados por el tipo de articulaciones que se producen entre los elementos discretos, que lo configuran como una cadena significante. En ella el intento por trazar fronteras claramente discernibles fracasa, en tanto los elementos que la constituyen no tienen una identidad fija o predeterminada, sino que están definidos por la relación que guardan entre ellos y con otros que amenazan su identidad.

Esta imposibilidad juega como horizonte para la producción de lo nuevo o diferente y por lo tanto para que el espacio sea apropiado y significado por los agentes sociales como condición de posibilidad para que otros campos de significación se produzcan.

Al respecto, Buenfil aporta elementos importantes para recuperar con toda su riqueza este planteamiento a partir de lógicas y conceptos que permiten pensar, relacional y discursivamente, los objetos de la realidad social. En ella se sintetizan cuestiones que han marcado el debate teórico, filosófico y epistemológico de las últimas décadas y que, desde problemas y ámbitos particulares del conocimiento, han enriquecido las formas de mirar y conceptualizar el espacio (*supra* Buenfil).

En este horizonte epistémico, la noción de espacio es recuperada como un significante que, a la vez que es pensada como una condición de posibilidad para la producción de sentidos y sujetos, brinda elementos para ubicar, junto con otros conceptos, aspectos específicos de la realidad, particularmente aquellos en los que el conocimiento se produce y adquiere sentido.

En el terreno en que ha sido usada por los investigadores participantes de este estado de conocimiento, espacio se ha construido como un significante que brinda elementos para dar cuenta de procesos particulares en los que el área de Filosofía, teoría y campo de la educación se ha configurado como un ámbito particular con características específicas. La posibilidad conceptual y metodológica del término como categoría de análisis ha consistido en desmontar la carga topográfica que carga, a partir del horizonte de inteligibilidad construido para analizar la información recopilada y sistematizada en las diferentes bases de datos.

Para ello se enfatiza el carácter discursivo y relacional de todo proceso social; la inestabilidad y precariedad de los linderos e identidad de los componentes que definen a una determinada estructura; las relaciones de diferencia, afinidad, semejanza, superposición, equivalencia, oposición, negación, que guardan los componentes de un campo, con respecto a los de otros; la posibilidad de su delimitación está sujeto a inclusiones y exclusiones sobredeterminadas, en la medida en que se desplazan a lo largo de las diversas funciones sustantivas de lo que se plantea como objeto de delimitación y se condensan en puntos nodales que fijan temporalmente el campo; la falta constitutiva como condición de posibilidad para que una cadena equivalencial se produzca y la posibilidad que ciertos aspectos de la realidad tienen de hegemonizar y delinear márgenes y nuevas posibilidades.

Desde esta propuesta, los componentes que hemos construido para ubicar las condiciones de posibilidad del campo, así como sus límites y perspectivas son los que abren un horizonte para que la noción de espacio juegue como una superficie de inscripción, donde fluyen de manera abierta, múltiple e inacabada contenidos que adquieren, por su relación con otros, nuevos significados ya que, como señala Laclau, “El rasgo central de

algo que se presenta como superficie de inscripción es su carácter incompleto [...] el proceso de inscripción nunca concluye y nuestra mirada se desplaza de lo inscripto al proceso mismo de inscripción” (Laclau, 1990:79), al no lugar. Es el momento en el que una nueva inscripción es posible y en el que la espacialidad se produce y los significantes estructurados en torno a un determinado punto nodal, pueden nuevamente desplazarse y reocupar otros espacios. En este sentido el espacio “[...] se presenta como una alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante” (Laclau, 1993a:78).

Por ello, la noción de espacio constituye una apoyatura importante para pensar a *Filosofía, teórica y campo* de la educación como la condensación entre múltiples componentes que como los de región, programas de formación, eventos, grupos, etcétera, constituyen planos de concreción, que en su relación y diferencia con otros, articulan elementos para que la configuración del área, en su condición de producente sea posible.

El carácter potenciador de la noción de espacio radica en su imposibilidad de cierre o acotamiento a una definición única; su apropiación productiva depende del tipo de preguntas que nos formulemos y de lo que nos permita pensar para dotar de sentido los elementos de una determinada configuración, particularmente las que tienen incidencia en el campo del conocimiento educativo y el papel que lo teórico, lo filosófico, lo epistemológico y lo conceptual pueda representar para los sujetos concretos relacionados con él.

USOS DE LA TEORÍA EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Bertha Orozco Fuentes

PROBLEMÁTICA DE LA TEORÍA DE CONOCIMIENTO HUMANO-SOCIAL
COMO MARCO DE LA RELACIÓN TEORÍA Y EDUCACIÓN

El papel de la teoría en la producción de conocimiento

Este apartado aborda el papel de la teoría en la producción de conocimiento en el campo de la educación y problematiza ciertos usos de la teoría que los investigadores ponen en juego en el tratamiento de fenómenos educativos, según sus posturas epistemológicas y teórico educativas.

La problemática remite obligadamente a la discusión más amplia del debate del conocimiento de las ciencias sociales y humanas, en el actual contexto de crisis y cambios sociales. Este marco o mediación de crisis dinamiza este asunto complejo, se observan consecuencias relevantes en el uso de la teoría en la investigación educativa. Recordar el debate es necesario desde la óptica de la educación.

Si hablamos de crisis y de cambios, cabe una serie de preguntas concatenadas, ¿qué tipo de conocimiento es éste, cómo se caracteriza, y cuál es la naturaleza de los cambios que lo afectan?, y en esta dinámica cambiante, ¿cómo los investigadores asumen el papel de la teoría, y consecuentemente, cuáles usos y estrategias emplean para producir conocimiento?

En primer lugar, el conocimiento de la realidad social es una producción organizada, sistemática, fundamentada, que parte del interés social que dispara la intencionalidad histórico social y político cultural del acto de conocer, en síntesis, como lo plantea Habermas (1982) hace años, existe una estrecha relación histórica entre conocimiento e interés social.

En segundo término, el proceso de conocimiento científico, en tanto conocimiento construido o producido va más allá y supera así, los límites del conocimiento cotidiano, ingenuo, inmediato, es decir, de sentido común. El sentido común es muy importante porque es resultado de vivencias históricas y culturales que se han sedimentado y por lo mismo se han naturalizado. Es tan común y cotidiano que se asume tácitamente como un conjunto de juicios *a priori* acerca de la realidad, estas vivencias o experiencias son además motivación y punto de partida de la problematización de fenómenos específicos.

La superación del sentido común o saber inmediato socavará su anquilosamiento y su agotamiento práctico mediante la investigación; e ahí la distinción entre saber ingenuo e inmediato, y, conocimiento construido.

La realidad cotidiana se mueve en medio de estas creencias *a priori*, por tal motivo puede verse como un terreno fértil donde recoger muchos hilos y cabos sueltos de problemáticas, para averiguar sobre sus relaciones entre sí y convertir el sentido común en fundamentados planteamientos para la participación social, como temas de investigación y como programas de acciones sociales.

El sentido común es entonces importante. El científico ha de valorar su potencialidad como punto de partida del conocimiento, que es a la vez, punto de llegada pero no de igual manera, entre uno y otro, media la distancia del conocimiento construido.

Estas premisas ya asumidas —en lo general— en los centros de investigación y entre investigadores sociales y educativos, son dignas de

recordarse porque constituyen el punto de partida de la problemática que nos atañe, el papel de la teoría y sus estrategias de uso.

Si otorgamos valor y legitimidad al papel de la teoría en la investigación, podemos aceptar que la perspectiva teórica del investigador modifica los fenómenos o, como lo plantea Alicia de Alba, el *bagaje cultural* que el investigador porta como lógica de pensamiento, como conocimientos y usos de lenguaje, valores, etcétera, constituye su *lenguaje de posibilidad* pedagógica; por tanto, es una responsabilidad ineludible hacernos cargo de nuestros lenguajes, teorías y saberes educativos a partir de los cuales tomamos ciertas decisiones para participar como *jugadores* en el campo de la educación (de Alba, 1990).⁵⁶

Al reconocer-nos como portadores de un *bagaje cultural* particular, asumimos las implicaciones de nuestros juicios en educación, esto permite distinguir la diferencia conceptual y práctica, entre apreciaciones, percepciones o juicios de sentido común y un conocimiento razonado que, por su rigor y fuerza argumentativa, adquiere legitimidad y puede fungir como base de comprensión y entendimiento de la realidad histórica, y como guía de orientación para la participación social.

En consecuencia, el papel de la teoría no es irrelevante aunque en ocasiones se minimice su importancia como veremos más adelante. La teoría, en su función focalizadora o como guía de observación de fenómenos (Sánchez Puentes, 1995:64-65) se constituye en medicación central o cons-

⁵⁶ Desde la postura del *Análisis de discurso educativo curricular*, perspectiva y concepto que la propia autora construye, es central la lógica epistémica que fundamenta esta idea, la cual se orienta a partir del giro lingüístico que privilegia el carácter relacional de elementos discursivos, cuyo resultado son las significaciones o prácticas discursivas constitutivas de la realidad y de sujetos sociales. Esta lógica, que nace con la lingüística, supera el concepto de lenguaje como lo lingüístico. En este sentido, la autora adopta la noción de *juego de lenguaje* de Wittgenstein quien, además de lo lingüístico, incorpora también lo extra-lingüístico y el sentido de la pragmática del lenguaje. El lenguaje no sólo son palabras con significado, son también convenciones, códigos y reglas del juego que los conocedores de un lenguaje adoptan, en su contexto cultural particular y en relación con el tipo de prácticas o jugadas específicas que ejecutan. En el terreno de la educación coinciden De Alba (1991) y Henry Giroux en el uso del concepto lenguaje, como *lenguaje de posibilidad*; en el contacto pedagógico que ellos entablan a fines de los ochenta buscan, cada uno en su contexto cultural educativo, nuevas perspectivas epistemológicas y teóricas para superar los lenguajes teóricos sedimentados de pensamiento crítico educativo, basados en las teorías de la reproducción económica como fundamento *a priori*, normativo y programático del pensamiento de la izquierda en educación en aquellos años.

titutiva del proceso de producción de conocimiento científico, de ahí la importancia de la tematización de los usos sociales y estrategias de teorización o conceptualización.

El papel de la teoría en la perspectiva latinoamericana de los usos de la teoría

Es importante situar este debate en la perspectiva del conocimiento de América Latina, igualmente significativo es la recuperación de los límites epistemológicos y los alcances políticos de tales teorías, porque estos debates llegan tardía y fragmentariamente a los centros académicos, algunos grupos aislados los discuten internamente sin difundirlos más allá de la academia y, peor aún, los enfoques teóricos como nuevas tendencias de pensamiento son de plano excluidos en las conceptualizaciones en la región.

Al respecto, Enrique de la Garza (2002) hace un somero e ilustrativo recuento histórico y señala ciertas formas de entender el papel de los enfoques teórico sociales en el conocimiento de esta realidad regional, junto con sus correspondientes nociones y usos de la teoría:

- a) El autor inicia el recuento a partir de los años sesenta del siglo pasado, reconoce la hegemonía del empirismo lógico que reduce el conocimiento científico a lo observable empíricamente, es decir, sólo desde la percepción sensible, empleando una lógica metodológica y un lenguaje (símbolos) basado en la rigurosidad matemática. El concepto de teoría que aquí subyace es lo que De la Garza (2002:17) denomina, el *concepto estándar de teoría*, el cual se entiende como un sistema de axiomas, que de manera deductiva vincula conceptos teóricos con observables de la realidad (la realidad debe ajustarse a las predicciones teóricas). Leemos aquí un tipo de uso normativo, predictivo y determinista de la teoría que deja fuera la complejidad, las mediaciones, la historicidad, etcétera, de los fenómenos sociales.
- b) En la misma década hubo intentos alternativos por romper los determinismos del empirismo lógico en el campo de las ciencias sociales, como resabios del positivismo decimonónico, estos esfuerzos tienen algo en común, la idea de que el papel de la teoría debe tomar en cuenta para su aplicación, la falta de maduración teórico conceptual en algunos campos disciplinarios por un lado, y por otro, ciertas condicionantes de la propia realidad social que modifican el acercamiento a los referentes teórico conceptuales.

Se advierte entonces una des-rigidización de la teoría. Cita el autor, por ejemplo, los aportes de Gastón Bachelard en relación al concepto y uso de la teoría, al introducir la idea de *perfil epistemológico y las nociones de maduración conceptual y sus relaciones desiguales*. También reporta la idea de teoría sostenida por otros autores como Sneed que entiende a la teoría científica como “[...] una estructura conceptual que puede generar una variedad de aserciones empíricas con aplicaciones específicas o vagamente especificadas” (De la Garza, 2002:18). Igualmente recupera y cita a Moulines quien entiende a la teoría como una red arbórea o estructura compleja integrada por elementos teóricos disímiles pero relacionados, en donde un elemento teórico tendría un aspecto semántico, núcleo de la red; uno pragmático para la resolución de problemas; otro sociológico en cuando a la aceptación de la comunidad; y finalmente, un aspecto histórico referido a la validez temporal de una teoría social (De la Garza, 2002:19). Esto lleva a pensar en que el investigador, antes de asumir tácitamente las aseveraciones teóricas, interroga, valora y desafía las posibilidades de los elementos teóricos, según el tipo de su problema de investigación. Desde nuestro punto de vista, las teorías al ser retomadas o “usadas” como herramientas conceptuales deben ser interrogadas y valoradas, esto debilita su carácter predictivo. En síntesis, se abre un margen en donde se recupera la capacidad electiva teórica del investigador frente a la teoría.

- c) Recuerda De la Garza el retraso de la discusión epistemológica en esta región con respecto al que se producía en Europa y Estados Unidos en aquellos años, aunque reconoce la importancia de el historicismo, y el papel significativo de las teorías de la dependencia en América Latina, así como la influencia del pensamiento marxista y weberiano en algunas de estas posturas.
- d) Las polémicas sostenidas por Popper y Khun llegaban tardíamente en los setenta, desde su punto de vista, frente a las cuales los teóricos latinoamericanos sostenían aún con fuerza a las teorías de la dependencia que llegan a su límite ante la avalancha de los cambios económicos y políticos de los ochenta, junto con el debilitamiento del pensamiento marxista y una escasa discusión y socialización de nuevos paradigmas como las teorías de la acción comunicativa, de sistemas, de la elección racional, debates posmodernos, etcétera (De la Garza, 2002:20).
- e) Es interesante el señalamiento de las condiciones institucionales que son otra mediación y condicionante en los debates y en la producción

de conocimiento, cuando los financiamientos institucionales privilegian la investigación empírica e imponen formatos metodológicos que minimizan o simplifican el papel de la teoría.

Ante este panorama, De la Garza identifica como opción epistemológica y como forma de uso alternativo de teoría, una reflexión que se teje en algunos países latinoamericanos desde los setenta y ochenta y que se trunca, a su modo de ver, ante el repliegue del pensamiento marxista y de las teorías de la dependencia, es lo que él llama una forma de *epistemología crítica*, cuya tesis central estriba en la idea de que el conocimiento no se limita a la comprensión de los fenómenos por importante que sea este momento del proceso de conocimiento, sino como posibilidad de constitución de sujetos y de alternativas posibles a partir del conocimiento de problemas que a éstos atañen, desde su condición cultural y subjetividad de conocimiento del presente.

Podemos comentar entre paréntesis la importancia de este planteamiento, porque pone al centro de la discusión el tema de la constitución de sujetos sociales. La ciencia, el conocimiento, la teoría como derivación, no tienen sentido en sí mismos sino en función del papel del sujeto en su sociedad.

La meta entonces es el *conocimiento de la realidad del presente* en búsqueda de alternativas sociales potencialmente viables, la teoría funge como una posibilidad o potencialidad de interrogación y de construcción de observables a partir de las múltiples mediaciones de la realidad social, pero no como condicionamiento *a priori* en el entendimiento de los fenómenos.

Como estrategia de uso, de la Garza propone la noción de *configuración* (especie de construcción o articulación conceptual) como alternativa al *concepto estándar de teoría* (uso prescriptivo, deductivo o conjetural), la cual supone no derivar mecánicamente conceptos para decir algo de la realidad, sino más bien seleccionar el tipo de conceptos en función del conocimiento que se propone, por ejemplo, articular conceptos metodológicos, propositivos, interrogativos, etcétera.

Debate actual del papel de la teoría en educación

Teoría y educación en el plano social amplio

En la tónica del subapartado anterior, recurrimos a otra discusión sobre la producción de conocimiento pero ahora en el terreno educativo, cuya fuente es un interesante trabajo de Rosa Nidia Buenfil Burgos (2002), investiga-

dora mexicana que de años atrás se ocupa del tema y es una de las principales voces en el debate teórico en educación en México.

Ella se posiciona en una perspectiva epistémica antiesencialista y crítica, asume que:

la investigación educativa es una forma de producción de conocimiento dentro de ciertos cánones de validez. Uno de estos cánones alude a una mayor o menor consistencia conceptual, metodológica y analítica. *La dimensión teórica es entonces constitutiva de la producción de conocimientos* (Buenfil, 2002:1).⁵⁷

La autora plantea una problemática presente, las actuales exigencias institucionales y de algunos organismos internacionales en la urgente necesidad de resolver problemas educativos de los países del orbe, ciertamente éste es un objetivo imperativo, lo cierto es que ante la urgencia se relega el papel de la teoría cuando sostiene que algunos funcionarios, investigadores e intelectuales ven como irrelevante el lugar de la problematización conceptual en educación.

A través de sus investigaciones, Buenfil recoge el problema señalado “como una tendencia a presentar lo teórico como irrelevante”, problemática generada en las últimas tres décadas (Buenfil, 2002:5). Como ejemplo, ella ubica la tónica de las “recomendaciones” internacionales para países en desarrollo, así como los programas y estrategias nacionales para áreas específica en el campo de la educación.

- a) En relación con la teoría, Buenfil identifica un uso prescriptivo de la teoría conductista en educación cuando, en los años sesenta y setenta, se produjeron modelos generales para ser desarrollados en países latinoamericanos como, por ejemplo, el proyecto multinacional de transferencia de tecnología educativa para América Latina, el cual se constituye en estrategia de desarrollo general en aquellos años, patrocinada por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).⁵⁸

Si comparamos el periodo histórico relatado respecto de la revisión de los debates epistémicos de las ciencias sociales planteado por De la Garza, vemos como el imperativo de la lógica de la teoría estándar

⁵⁷ Cursivas nuestras.

⁵⁸ En la obra de Adriana Puiggrós (1980) esto se analiza, histórica y políticamente, como una forma de imperialismo y educación en América Latina.

permea también —implícita o no tan implícitamente— a las iniciativas de organismos internacionales en América Latina, de manera tal que los debates de las comunidades científicas prolongan su influencia en las acciones educativas regionales, como lo muestra Buenfil.

- b) Otro ejemplo, agencias como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) hacia 1971 privilegia estudios educativos en su agenda como “sofisticados análisis costo-beneficio, la planeación y las taxonomías de objetivos”, en detrimento de los fines de la formación y el tipo de ciudadanía de los programas en educación.⁵⁹ En relación con la teoría, la autora cita un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de 1968, donde textualmente se sostiene el insuficiente desarrollo de las ciencias sociales al apreciarlas como ‘meros modelos abstractos’ [...] [sin prerrogativas de universalidad] y que ‘los trillados modelos ideológicos y discusiones [lejanos a] las realidades de nuestros tiempos, debían ser abandonados para concentrarnos en los problemas reales’ (Buenfil, 2002:6).
- c) En relación con México, aparece el punto de vista institucional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en los ochenta, mediante fuertes reducciones al financiamiento y al otorgamiento de becas de posgrado en el área de las humanidades. En cuanto a las aproximaciones teóricas en ciencias sociales, los apoyos del CONACyT se orientan hacia programas de posgrado (formación de investigadores) con poca atención a lo teórico entendido o catalogado como “especulación metafísica”, se privilegia el enfoque positivista en la investigación. El lenguaje o formas de simbolización válida, son el lenguaje matemático y la estadística (Buenfil, 2002:6).

⁵⁹ De esos años a la fecha, estos y otros organismos internacionales han dado respuesta a imperativos históricos de abordar problemas como los de la pobreza, los derechos humanos, la democracia y la formación de ciudadanos, los problemas ambientales, etcétera. La realidad se ha impuesto y ante los nuevos abordajes se exigen a la teoría respuestas para la *resolución de problemas en contextos de aplicación* como lo propone Gibbons. Existe un nuevo modo de conocer y de producir conocimiento, alternativo al modo 1, centrado en transmisión de axiomas y contenidos disciplinarios inconexos con problemas reales, el llamado modo 2, en el cual “[...] los problemas no se hayan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar” (Gibbons, 1997:7). Se producen y funcionan en contextos de problemáticas específicas.

- d) Ya en los noventa, en el marco del II Congreso Nacional de Investigación Educativa en México y los diversos eventos de entre 1993 y 1997, Buenfil observa dos cuestiones preocupantes. Por un lado, la tensión sostenida entre la comunidad de investigadores en los estados de conocimiento y documentos producidos en cuanto al papel de la teoría(s) en educación, algunos sosteniendo que la teoría carece de referentes empíricos y poco se acerca a la realidad, bajo el argumento de que sólo mediante la empiricidad directamente observada se entra en contacto con la realidad. Por otro lado, paradójicamente, circula al mismo tiempo una demanda constante en diversos grupos de trabajo que producen los estados de conocimiento, sobre la necesidad de teoría, para “profundizar”, “consolidar” teóricamente las investigaciones educativas (Buenfil, 2002:7).

Buenfil concluye con una tesis, que los problemas identificados en el cruce entre teoría y educación reportan consecuencias que desafían el papel y los usos de la teoría, por ejemplo: *a)* un problema discursivo en cuanto que el significativo teoría es asociado como “pérdida de tiempo”, “especulación metafísica”, etcétera; *b)* una consecuencia política, porque al excluir o relegar el papel de la teoría implica tomar decisiones con alcances y repercusiones entre lo incluido (lo no teórico entendemos) y la exclusión (las potencialidades de lo teórico para pensar y actuar) en educación; *c)* finalmente, una consecuencia ética que alude a las responsabilidades ante la elección teórica o con respecto a la teoría, ya sea que se reconozca o no la importancia de sus funciones y usos en la formación de investigadores educativos (Buenfil, 2002:12).

En los planteamientos de Buenfil entendemos su preocupación e intención, cuando se pregunta “en qué medida excluir o posponer los debates teóricos ayuda a ‘resolver’ la miseria, el abandono y otros problemas sociales o puede contribuir a causar un desacierto total en su comprensión y formas de combatirlo” (Buenfil, 2002:5).

El papel de la teoría ciertamente, como argumenta Buenfil, es un importante y necesario elemento constitutivo en la construcción del conocimiento porque, como apuntamos al inicio, para resolver problemas de fondo hay que explicarlos en su trama interna, el escudriñar el fondo de los problemas educativos obliga una mirada rigurosa, sistemática que encuentre relaciones y conexiones entre los síntomas de superficie de tales problemas, por eso con justa razón Sánchez Puentes (1995) sostiene la diferenciación entre conocimiento científico de los problemas y las apreciaciones y prejuicios del sentido común sobre los mismos.

Teoría, educación y constitución de sujetos educativos: perspectiva epistemológica y teórica

Los planteamientos expuestos nos llevan a concebir la producción de conocimiento como tema insoslayable en la constitución del campo educativo, éste es un caso que involucra planos de la conciencia histórica, la validez del conocimiento y legitimidad del campo de la educación, así como el reconocimiento de los investigadores educativos como sujetos con capacidad de intervención con autoridad que otorga el conocimiento.

De ahí que la discusión sobre las teorías del conocimiento constituye una mediación constitutiva de las teorías educativas. Alicia de Alba ha desarrollado este tema desde los años noventa, cabe recordar algunas de sus tesis centrales que justifican este tipo de temáticas.

- a) Existe una influencia histórica e insoslayable a la vez, del debate sobre la producción de teorías del conocimiento de los objetos (TCO), hacia las teorías del conocimiento del objeto educación (TOE).
- b) El problema, es que esta discusión está ausente en la mayoría de los currícula para formar profesionales de la educación.
- c) Esta discusión afecta implícita o explícitamente, directa o indirectamente la formación de los educadores (De Alba, 1990:20-21).

Ante esto, De Alba propone, desde finales de la década de los ochenta, asumir una línea de investigación que aborde la problemática del conocimiento educativo desde sus planos epistemológico y teórico, los cuales están presentes en el pensamiento del sujeto de la educación, esto es lo que conforma su bagaje cultural que mueve las experiencias del educador (investigador, docente, autoridad educativa, etcétera).

Para estudiar los usos de las teorías educativas hay que abordar no sólo los aspectos sociales y contextuales, también son necesarios los planos epistemológico y teórico que atraviesan la formación, tanto en la conformación de propuestas curriculares y planes de estudio, como en el desarrollo y operación de dichas propuestas.

En el terreno de la formación hay que reconocer la polémica entre ciencias naturales que imponen la lógica nomológica y el método del empirismo lógico en educación, frente a las posibilidades de que abre la autonomía de las ciencias sociales con respecto a las naturales y exactas, al introducir el método de la comprensión como otro camino para conocer, al mismo tiempo abren posibilidades propias para el estudio de la subjetividad, el sujeto, su identidad y

su contexto; todos estos son elementos con particular historicidad y exigen explicaciones propias de las ciencias humanas y sociales.

El método de la comprensión va más allá de las explicaciones causales “y consiste en la aprehensión del sentido y valor que habitan los fenómenos humanos y los procesos sociales” (Sánchez Puentes, 1995:148). La comprensión así es un tipo de explicación no mecánica ni causalista sino de carácter ético-axiológica.

La expresión de la tradición empírica en las teorías educativas se expresa en el predominio de las *ciencias behavioristas* (ciencias de la conducta) según Thomas Popkewitz que, durante las décadas de los sesenta hasta los ochenta, fundamentaron los estudios educativos en los países desarrollados y posteriormente se exportaron a América Latina mediante el proyecto de transferencia de la tecnología educativa para la región, bajo el patrocinio de Estados Unidos de Norteamérica.

En aquella misma década y en tono polémico siguiendo la tradición del método de la comprensión se abren paso otros paradigmas educativos, los paradigmas simbólico hermenéutico y el crítico social. Ambos, de alguna manera, se plantean ir más allá de las descripciones empíricas de las conductas observables; en el primer caso, el objetivo es el reconocimiento de datos no observables empíricamente sino interpretando, lo latente en los símbolos y códigos del lenguaje; o en el caso de la teoría crítico social de la escuela de Frankfurt en Alemania el objetivo es reconocer el interés de conocimiento para la transformación social en busca de la emancipación.

La comprensión como empresa educativa abre un giro radical en el uso de las teorías educativas como una vía distinta al *concepto estándar de teoría* en educación y de la lógica de pensamiento formal que conlleva.

En este giro es central la aportación de la lingüística, si bien como disciplina que estudia el lenguaje, lo relevante es la introducción de una nueva lógica de construcción de conocimiento cuando al negar el lenguaje y el método único de la ciencia, abre paso a la idea de los múltiples significados dependiendo de la forma en que se relacionan lengua, pensamiento y acción. Es decir abre otra noción de científicidad para lo humano social.

No desviaremos la atención en el debate de la lingüística y de las diversas metodologías de análisis de discurso que existen, si bien son importantes y merecen otro espacio, lo que interesa para este estudio es destacar el *carácter relacional* del signo en la producción de significados que introduce una nueva lógica basada en el juego de relaciones entre los elementos lingüísticos y extra-lingüísticos.

¿De qué lógica hablamos? El equipo de esta investigación asume lo que hemos denominado *lógica relacional*. El énfasis está en el juego de relaciones

en los sistemas conceptuales y explicativos que producen significado. En la perspectiva del análisis de discurso educativo se acepta como postulado el giro lingüístico o la idea de que no existe un lenguaje unívoco de la ciencia, sino diversos juegos de lenguaje.

Ernesto Laclau (1990), autor clave en esta línea de análisis de discurso acepta el carácter relacional en el discurso como un juego de relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos y en un contexto de enunciación particular, en donde el significado del discurso se entiende no por los elementos del discurso en sí mismos, sino por la producción de significado producto del modo en que se combinan o “articulan” estos elementos.

Bajo el enunciado *lógica relacional* recuperamos algunos conceptos que organizan el vínculo sujeto-realidad-teoría. Se trata de asumir una perspectiva inversa a la lógica deductiva. ¿Cómo se entiende lo relacional?

Antes una aclaración. Lo relacional no es relativismo sin sentido, remite más bien a una forma de articulación de elementos que producen significados, lo relacional remite a procesos de estructuralidad y acomodo de conceptos, datos, procesos, prácticas sociales, etcétera que en sus entrecruces producen conocimiento sobre la realidad.

El sujeto es el que construye tipos de relaciones a través de sus observaciones y reflexiones en el proceso de construcción de conocimiento, puntualiza aspectos y dimensiones de la realidad que le interesa conocer y genera estrategias de intervención sobre la misma.

La lógica relacional no es idéntica a la lógica dialéctica simple o reduccionista, entendida ésta como la lucha de contrarios, que ciertamente es una forma de relación posible, pero no la única. La lógica relacional se basa en un principio de articulación, es compleja, dinámica, inacabada, histórica, en devenir constante, siempre abierta incluso ante lo no devenido y lo no dicho.

En este capítulo se ha trabajado la noción de discurso que justamente refiere a este tipo de lógica. Rosa Nidia Buenfil sintetiza esta noción apoyándose en Laclau y Wittgenstein cuando sostiene:

[...] ningún discurso tiene una significación unívoca y fija, sino relacional. Es posible construir equivalencias ente diferentes discursos siempre y cuando se planteen en relación a un tercer elemento [...] [lo característico de un objeto]. (Buenfil, 1995a:20-21)

Y, cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (*speech*) necesariamente. Sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación (Buenfil, 1995a:8).

Según De Alba, al incorporar el debate de ciencias sociales al campo de la teoría educativa, pero sobre todo al aceptar las nuevas lógicas posfundamento como la lógica relacional, se puede enfrentar la complejidad de los lenguajes teórico educativos que se vive por los educadores como una vorágine de discursos disciplinarios que imponen ópticas y lógicas diversas a los objetos educativos.⁶⁰

La diversidad de enfoques no es problema en sí mismo, es problema si no se logra construir un diálogo entre las diferentes teorías educativas, para producir argumentos significativos desde un sujeto particular.

Lo anterior revela la complejidad del campo y de las teorías educativas. El desconocimiento de las polémicas ya es inaplazable en los espacios de formación de los educadores. Es en esos espacios donde se aprende y se enseña a usar teorías, pero si los usos no son localizados desde las perspectivas epistemológicas que las fundamentan, persistirá el problema de la formación teórica como dispersa y fragmentada. La formación de educadores puede verse entonces como un espacio de construcción y evaluación del bagaje cultural de los educadores.

Podemos hacer una equivalencia entre bagaje (teórico) cultural y pensamiento educativo si incorporamos la idea de Ana María Martínez de la Escalera (2002:37): “los pensamientos son la lengua puesta en acción.” Las teorías y saberes educativos en tanto lenguajes teóricos son constitutivos de los pensamientos y de las acciones de los sujetos de la educación.

Desde la lógica del conocimiento construido como *juego de lenguaje pedagógico*, que involucra pensamiento y acción, hay que escudriñar ese pensamiento educativo o lo que De Alba señala como el bagaje cultural, en nuestros propios términos, el de la formación teórica que se porta al pensar problemas educativos.

Como derivación, podemos afirmar que la formación teórica de los educadores es un tema también insoslayable, la búsqueda de alternativas sobre la formación teórica tiene que ver con los tipos de lectura o formas de apropiación que hacen los educadores de los saberes teóricos (Orozco, 2002).

Muchos *curricula* de formación en educación ponen el énfasis en la transmisión de contenidos disciplinarios, y cada vez se experimentan *curricula* que abren espacios de integración y vinculación de estos contenidos a problemas educativos concretos como se puede apreciar en el capítulo Programas curriculares y formación en FTyCE. Todavía estas nuevas

⁶⁰ Las lógicas posfundamento son aquellas que niegan el carácter universal absoluto de cualquier idea.

experiencias y formas de integrar contenidos vinculados a proyectos de investigación específicos son insuficientes.

Con base en este cuidado de la formación se impone la atención a la tarea de enseñanza y del aprendizaje en la búsqueda de estrategias de usos de estos saberes para enfrentar los problemas, los retos y las alternativas en los haceres educativos o, como diría Sánchez Puentes (1995), es importante el saber hacer, el saber de la *tecné*, dicho en nuestros propios términos, el saber usar referentes teóricos diversos.

USOS DE LA TEORÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

El contexto institucional del uso de la teoría

En el trabajo de Rosa Nidia Buenfil es interesante advertir una ingeniosa crítica al identificar problemas en los usos de la teoría en educación, tanto a nivel de los procesos y prácticas educativas como en el de la investigación educativa, la autora reconoce un uso más general o de sentido común de la teoría, en el cual predomina la creencia de que la teoría se opone a la “práctica”. Por ejemplo, los usos:

- ingenuo: con una buena teoría podemos resolver problemas;
- ritualista o normativo: toda tesis lleva una “introducción, marco teórico, contexto, etcétera”;
- teoricista, “como camisa de fuerza”: “la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse”;⁶¹
- descalificador práctico: “la teoría desvía la atención de los problemas educativos urgentes”;
- descalificador político: “la teoría es ideología” (Buenfil, 2002:1).

Este tipo de afirmaciones, recuperadas de reportes e informes de investigaciones específicos, son reales, funcionan, circulan y operan en el medio educativo.⁶² Hacen parte del sentido común señalado líneas arriba, se han

⁶¹ En este uso y en el inmediato anterior observamos la huella de la lógica empírico analítica deductiva basada en la universalidad o totalización del conocimiento.

⁶² El documento de Rosa Nidia Buenfil al que se hace referencia, brinda con precisión las fuentes documentales en donde ella investiga y encuentra este tipo de afirmaciones.

sedimentado como conjunto de creencias que devalúan el papel de la teoría en educación, pero sobre todo, y esto nos interesa, abren un nuevo espacio de discusión propia de la investigación educativa en relación a los usos de la teoría.

El uso de teorías educativas desde la perspectiva de la formación teórica de los educadores

Lo que nos interesa aquí es recuperar la discusión educativa en el plano epistemológico (De Alba, 1990) para identificar otras formas de entender el papel de la teoría y su uso en procesos de formación de sujetos educativos. Sobre todo, importa ubicar algunas estrategias o *saberes prácticos* (Sánchez Puentes, 1995) para usos alternativos de referentes teórico disciplinarios en la producción de conocimiento educativo.

Epistemología y procesos de apropiación: relación importante para el uso de las teorías en educación

Ciertamente aquí bordamos en el terreno de la didáctica de la investigación, ¿es que acaso no existen puentes entre epistemología, teoría y didáctica? Claro que sí, si la preocupación gira en torno a la formación teórica de los educadores en el sentido de apropiación y uso de conocimientos, para producir conocimiento sobre problemas específicos de prácticas educativas.

Se perfila otra pregunta, ¿cómo enseñar y entrenar a los sujetos en formación en usos alternativos de la teoría, para ir más allá del uso hipotético deductivo que impone el concepto estándar de teoría?

Una posible respuesta la encontramos en el potencial de los *saberes prácticos* y sus *operaciones básicas* sugeridos por Sánchez Puentes, para usar teorías y conceptos dispersos y recogidos de múltiples disciplinas o ciencias educativas, estos saberes y operaciones son equivalentes a las estrategias para la enseñanza de la investigación.

La intención es buscar alternativas estratégico didácticas desde una lógica distinta a la empírico analítica e hipotético deductiva, esto es, desde la lógica de la construcción basada en la comprensión de los fenómenos.

Operaciones básicas del uso de la teoría

Seguimos trabajando con las ideas de Sánchez Puentes, en el terreno de la enseñanza de la investigación educativa. De su libro, *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, al cual

hemos hecho referencia, enfatizamos la idea del *saberes prácticos* para enseñar a investigar.

Para Sánchez Puentes, la investigación es un oficio en el cual se requiere entrenamiento para alcanzar el dominio en él. Propone seis tipos de saberes prácticos que los investigadores usualmente cumplen, “operaciones de”:

- “apertura” (reunir creativamente información diversa: empírica, teórica, estadística, etc.);
- “expresión” (saber describir y mostrar explicativamente las relaciones entre problemas y datos, buscar conexiones internas de los fenómenos, a partir de la información y con una agudeza observacional del investigador);
- “ingenio y rigor” (capacidad y asomo, osadía del investigador para relacionar problemas, situaciones, datos, contextos, objetivos e intenciones en el planteamiento y construcción de un problema de investigación);
- “socialización del quehacer científico” (comunicar, producir y construir investigaciones en diálogo colectivo y vinculados a las necesidades sociales, con ética, responsabilidad y compromiso);
- “construcción” (responde a un trabajo arquitectónico, en tanto construcción teórica sólidamente armada en relación a un problema de investigación);
- “estrategia” (arte de dirigir y alcanzar objetivos definidos dentro de un plan general y diseño metodológico de investigación).

En todas estas operaciones está presente el papel de la teoría. Lo que nos interesa destacar son los tipos de *saberes prácticos* y sus correspondientes *operaciones básicas* que se proponen en el terreno de la enseñanza de la investigación en educación.

Del texto de Sánchez Puentes centramos la atención en dos operaciones básicas, la *observación* y la *lectura*, que suponemos guardan relación con los usos de la teoría. Generalmente estas operaciones se desarrollan en las etapas iniciales de la investigación, en la etapa de apertura y de búsqueda del problema de investigación; desde nuestro punto de vista la teoría está presente en todas las etapas y no sólo en la inicial de búsqueda o problematización.

Independientemente de los momentos, aceptamos la idea de los saberes prácticos o estrategias, por ello focalizamos los momentos de la observación y la lectura en relación a la teoría.

El papel de la teoría en la observación

¿Cómo “observar” con una mirada científica?

La observación científica es posible gracias al papel y uso no predictivo de la teoría, sino por la capacidad del investigador que recurre a lógicas y conceptos que le ayudan a construir observables.

La construcción de observables desde la lógica de construcción del conocimiento consiste en identificar ejes de observación y análisis bien delimitados. Estos ejes son el resultado de un conjunto de relaciones (elaboración de un “tejido”) entre: *a)* datos empíricos, *b)* conceptos recuperados de *corpus* teóricos que resultan sugerentes para ver lo latente a través de los datos empíricos directos, y *c)* la conceptualización propia que el investigador elabora para identificar niveles de análisis de *su* objeto de estudio.

Este último nivel de conceptualización es el propio lenguaje del investigador cuando hace suyo el objeto, en esta apropiación hace un *uso crítico de la teoría* (Zemelman, 1987) porque no se supedita a ella normativamente, sino la usa creativa y críticamente para argumentar sobre su problema de investigación.

Así entonces, los observables son *ángulos de observación contruidos*, o *cortes analíticos con significado* que delimitan a un objeto de estudio en sus niveles analíticos específicos (Orozco, 2000); los observables no son, por tanto, un conjunto de datos empíricos como lo supondría trabajar con la lógica deductiva del concepto estándar de teoría al identificar variables, dado que una *variable* es

[...] una conducta singular [...] o una unidad elemental observable de la actividad de un agente social que se presta a tratamientos matemáticos de diversa índole, tales como: aritméticos, probabilísticos, estadísticos, de cálculo, de análisis, combinatorio, etc. (Sánchez Puentes, 1995:139).

El observable construido o con significado es una *totalidad de sentido*, entendiendo la totalidad no como la suma de las partes, datos o variables singulares, sino como una articulación de elementos en cuyas relaciones se van produciendo sentidos de la búsqueda del conocimiento (la forma en como funciona la lógica relacional en la investigación).

Los observables en la perspectiva de la construcción del conocimiento involucra el posicionamiento del sujeto observador agudo (el educador como observador), en su contexto histórico y cultural específico (dónde, cuando, desde qué óptica de sujeto social, etc.) y el interés o conjunto de

intencionalidades educativas que les subyace (el para qué), el resultado en una óptica particular o un modo específico de mirar lo educativo.

Uso de la teoría en la etapa de la observación

En la observación y la construcción de observables está mediando la teoría, porque:

[...] al observar un fenómeno o hecho social [...] “se observa” ya desde una teoría, especie de ojo que “hace ver” (*theorien* significa ver, contemplar), que “hace aparecer”, que “hace surgir” perfiles y aspectos de las cosas que de otra manera pasarían desapercibidos (Sánchez Puentes, 1995:65)

Una *operación básica* de la investigación es el trabajo de articulación entre referentes y datos empíricos, referentes teóricos y conceptos, y referentes contextuales como un marco en donde se despliegan los fenómenos educativos.

El trabajo de tejido articulador enhebra el registro de datos dispersos y conceptos, en el juego de relaciones se abre la mirada aguda para conocer traspassando las “apariencias” del fenómeno o problema estudiado. (Sánchez Puentes, 1995:64)

La observación científica en ciencias sociales y educativas sólo es posible desde un posicionamiento teórico que deriva en explicaciones conceptuales que responden al orden comprensivo, interpretativo y crítico de los fenómenos sociales.

En el campo propio de la educación, ¿qué significa articular conceptos que provienen de diversas disciplinas y enfoques epistemológicos? Cada disciplina posee su propio objeto de estudio, gestado en un espacio y tiempo particular, la teoría es la síntesis de las acciones expresadas como pensamientos a través de lenguajes teóricos.

El reto de la educación es tomar prestadas las herramientas teóricas diversas para construir *objetos de estudio pedagógicos* (Gómez Sollano, 1999), la recuperación de teorías y conceptos desde otras lógicas y disciplinas no debieran borrar o anular al objeto pedagógico, sino ayudar a delimitarlo, construirlo y explicarlo. Por lo tanto, las teorías funcionan como apoyos para la fundamentación de los objetos educativos.

Uso de la teoría en la lectura o el acto de lectura

Ana María Martínez de la Escalera (2002) aborda el tema de la lectura desde una postura filosófica y reafirma la importancia de *leer con responsabilidad*,

esta idea es básica en función de una lectura pertinente, valorativa, crítica de nuestros referentes teóricos en educación.

Leer con responsabilidad es imperativo ante los “efectos despolitizantes de la reflexión en humanidades” (Martínez de la Escalera, 2002:38). Esto plantea un modo particular de lectura, dígase un modo abierto, libre, crítico que no subordine la mente creativa del educador a la normatividad hipotética de la teoría, leer con “atención deconstructiva” diría esta autora inspirándose en Jacques Derrida, orientación que ella incorpora ante el desafío ético y político que enfrenta la academia universitaria ante la despolitización de lenguajes teóricos que suponen “el fin de la historia”, frente a los cuales se revela.

Cuando elegimos un autor o conjunto de autores, a ese material le denominamos lecturas, antes de leerlos, frente a éstos, Martínez de la Escalera plantea la idea de una lectura escéptica, aquella que no acepta de entrada el contenido semántico de la lectura (de la teoría), cuando se reconoce, desde la lógica del giro lingüístico, que la “inestabilidad del sentido” cancela la idea de univocidad del lenguaje, la inestabilidad alude a una proliferación de sentidos, al caos que se produce y a partir del cual se pueden deconstruir las capas de significación, los silencios, los suspensos, lo no dicho dentro de cualquier afirmación que siempre revela la existencia de otra afirmación, hecho, suceso, sujeto y lenguaje, los cuales siempre luchan por revelarse y manifestarse negándose “negativamente” frente al lenguaje que los ha excluido.

Lo inestable del sentido es porque éste no es natural e inmanente al discurso, porque no existe un fundamento último que lo sostenga, es decir, el discurso no es verdadero en sí mismo, su sentido depende de “... convenciones, consensos, reglas políticas y hegemónicas provisionales, y son provisionales justo porque son convenciones” (Martínez de la Escalera; 2002:40) históricas, pertenecientes y pertinentes a un tiempo y espacio de enunciación precisos.

La inestabilidad del signo, visto desde la coexistencia de disciplinas y el traslape entre sus límites, fronteras y ámbitos de significación, se abre todavía más cuando, como en el campo de la educación se con-juntan más de una lengua teórica (las psicologías, las sociologías, las didácticas, las filosofías, los métodos, las metodologías, los códigos de comunicación, las diversas posicionalidades de sujetos etc.). El entrecruce de mensajes y códigos se vuelve inconmensurable. Se torna ininteligible, de ahí que volver algo inteligible obliga la estrategia de una lectura valorada, escéptica, deconstructiva para Martínez de la Escalera.

Por esto, leer con responsabilidad obliga a dar cuenta de las posibles consecuencias de las combinatorias de lenguajes teóricos que hacemos,

primero, porque su articulación produce un sentido específico inteligible acerca de un hecho social y, segundo, porque es posible pensar y construir múltiples combinatorias conceptuales con potencialidades de intelección como opciones (en plural) estratégicas de conocimiento.

Un tejido (entrecruce) conceptual es “algún” sentido o intencional de un sujeto social, además de ser un problema metodológico es una mirada estratégica, dirige la mirada del observador hacia un punto particular que incluye y excluye conceptos y ángulos de observación. Es más que un problema metodológico sin dejar de serlo, es un problema de direccionalidad e intencionalidad del acto de conocer y de la formación teórica misma.

De ahí que se establezca una distinción entre un uso de un marco e hipótesis teóricas prestadas de una teoría dada, y el ejercicio de teorización y conceptualización como acto del educador constructor de conocimiento (Orozco, 2002:238) que implica su responsabilidad en el juego de inclusión/exclusión de teorías y conceptos.

La conceptualización de los entramados conceptuales producto de la recuperación de lecturas, conlleva el momento de decisión y elección (uso) de teorías y conceptos, esta operación de lectura y rearticulación de conceptos nos lleva a emitir enunciados interrogativos, de juicios éticos, valorativos, estéticos (Lyotard, 1990), o de carácter afirmativo, negativo, interrogativo, propositivo (Martínez de la escalera, 2002:41). De ahí que argumentar teórica y conceptualmente en educación equivale a emitir juicios interrogativos, afirmativos, negativos, propositivos, éticos, por lo tanto la construcción de enunciados conceptuales en educación hace parte de la direccionalidad del conocimiento teóricamente construido.

Aunque la terminología del lenguaje sea “muy teórica” o se exprese en términos de un *lenguaje serio* —como diría Foucault al referirse al lenguaje científico de las ciencias del hombre— hay que poner en suspenso su seriedad o su *régimen de verdad* (Dreyfus y Rabinow, 1988:69), esto es, dudar de la literalidad semántica (método hipotético deductivo), ya que se corre el riesgo de quedar atrapado en el “sentido común” teórico y tomar a la teoría como lo dado sin cuestionamiento (Zemelman, 1987), como lo sedimentado de la teoría frente a lo que ya no se piensa ni se evalúa en términos de sus implicaciones políticas, axiológicas, ideológicas, etcétera. Una lectura así se vuelve una exégesis de la teoría y anula el papel del sujeto frente a la seriedad de la teoría, impidiendo una lectura de su momento histórico presente (Zemelman, 2002)

Por su parte Sánchez Puentes, en esta línea de leer con responsabilidad, resalta una capacidad crítica porque se obliga a escudriñar las “ausencias y las presencias” de los enunciados de las teorías y efectúa una

valoración entre los acuerdos y desacuerdos entre referentes de lectura, lo cual determina en el sujeto una elección y una decisión de las lecturas que son pertinentes, de acuerdo con el tipo de problema de investigación que se perfila:

Cuando se hace la lectura de un autor [...] nunca se lee la realidad [...] el autor leído es un pre-texto [...] La crítica no es un fin, es un medio para alcanzar la creatividad. [El sujeto] ha de elaborar el “texto decisorio de la realidad” (Sánchez Puentes, 1995:67)

¿Cómo opera la teoría? en una lectura crítica, si ella permite un tipo de lectura sintomática, se perfilaría un uso crítico, en qué sentido, en tanto que la teoría, por sus enunciados y conceptos, sugiere (no prescribe) una posibilidad de intelección de lo aparente de la manifestación fenoménica, el sujeto detecta la potencialidad de “una lectura más real”, como ya se dijo antes, “la teoría hace ver”. La lectura sintomática abre un haz de luz, dice el autor, que potencia la creatividad del investigador. (Sánchez Puentes, 1995:68).

La creatividad se puede expresar en forma de problema de investigación y/o de acción, es decir, para intervenir, para actuar, para sugerir, para juzgar, para interrogar, para mover, para proponer. Entonces, podemos hablar de una capacidad de transformación de la realidad social, no como enunciado repetido constantemente, como suele suceder con algunos pasajes de los textos de Marx, sino por la posibilidad de intervención desde el posicionamiento de un sujeto concreto en su particularidad y nivel de responsabilidad.

Uso de la teoría en procesos analíticos de investigación educativa

La teoría es usada por el sujeto de conocimiento, no tan sólo en los momentos de apertura o etapa inicial de proceso de construcción de conocimiento (problematización y construcción del problema), también hacemos uso de herramientas teóricas al analizar la información empírica y de análisis documental en relación con el problema de investigación planteado; esta información es recopilada a través de diversas técnicas e instrumentos de investigación (observación directa, observación participante, encuesta estructurada o semiestructurada, análisis documental y de contenido, entrevista estructurada o a profundidad, relatos, narrativas, etcétera).

En las etapas del análisis e interpretación, el investigador se sumerge de nueva cuenta en los intersticios de la teoría, para construir lo que, en un

trabajo anterior, hemos denominado construcción de *unidades de análisis con significado o sentido*. Esta herramienta se fundamenta en lo que anteriormente referimos como la lógica relacional de la investigación.

Cada unidad vista relacionalmente configura “[...]una totalidad articulada de conceptos que se logra por el sentido que cobran al reunirlos en relación con un corte de realidad que se quiere focalizar”, el tercer elemento al que alude Buenfil líneas arriba y que permite la equivalencia entre elementos conceptuales dispersos (Orozco, 2002:233).

La unidad de análisis con significado surge como una estrategia de lectura para encontrar conexiones entre datos empíricos y conceptualizaciones como la teoría en su función reveladora.

En los análisis educativos nos enfrentamos a cúmulos de información, empírica, conceptual y contextual de los fenómenos. Lo que interesa aquí es la estrategia de lectura posible ante el cúmulo de información, las unidades de análisis con sentido constituyen un viaje de regreso con la teoría, porque es otra forma de jugar con los conceptos de los autores leídos, para organizar nuevos significados, nuevos sentidos.

Las unidades de análisis con significado son más bien productos que sintetizan los resultados de una investigación, en este caso se usa la teoría bajo la lógica de la comprensión, para producir conexiones significativas del mar de información, es lo que posibilita hacer inteligible *algo diferente* de los autores leídos sin caer en la repetición de sus argumentos.

La teorización como producto permite aflorar las tonalidades, los claros y los oscuros de los procesos educativos, pero en función de nuestra mirada, de nuestro contexto. Esto es lo que permite, por un lado, una lectura más allá del contenido literal y repetitivo de la teoría y, por otro, significar lo latente de la empiricidad de los objetos mediante los usos de la teoría.

En este momento de la lectura propia, de la producción de un conocimiento específico de un problema educativo particular, es cuando construimos las unidades de análisis con sentido, son las categorías propias o específicas, en términos de Zemelman (1992, vol. 1) es el *pensamiento de categorización* en acción, es la producción de una terminología inventada por el investigador, por eso la distinguimos del término concepto o conceptualización.

La unidad de análisis con sentido no es ya más la teoría como entramado de conceptos *a priori* de un conjunto de autores leídos, los cuales están presentes sí pero como sugerencias de interpretación. Las unidades de análisis son herramientas específicas de lectura y son provisionales porque sirven para esa investigación y no otra. Son como andamiajes para sostener

la producción del conocimiento específico, de un problema de investigación educativa que tiene un principio y un producto final.

Para su identificación, cada unidad de análisis recibe un nombre a partir de una categoría central que sostiene los elementos articulados al interior de la unidad, el nombre de la categoría alude al énfasis de una idea o proceso que identifica a cada unidad de análisis, y la claridad que va dando luz al problema en estudio.

En síntesis, la teoría permanece siempre en la producción de conocimiento, como vimos antes, durante la etapa inicial de la investigación permite la construcción del problema, y en etapas posteriores de análisis hace posible el des-cubrimiento de lo latente, descubrir nuevas vetas de indagación, plantear nuevas hipótesis, interpretar resultados de investigación y plantear líneas de acción para el trabajo de los educadores.

CONSIDERACIONES DE CIERRE

Podemos concluir en este apartado que los usos de la teoría en educación involucran condicionantes de diverso orden y niveles de abordaje:

- a)* el plano epistémico desde el debate de las ciencias sociales en general, hasta los debates desde la perspectiva latinoamericana y sus propios problemas de conocimiento;
- b)* las condiciones sociales e intereses sociales del conocimiento educativo que se generan en planos internacionales, nacionales e institucionales en cuanto a los financiamientos de la investigación educativa y los objetivos de la idea corto-placista de resolver problemas, minimizando el papel de la teoría;
- c)* las nuevas lógicas de producción de conocimiento para resolver problemas en contextos de aplicación (Modo 2 de conocimiento, Gibbons, 1997) en la era de la sociedad de conocimiento.

Estas condiciones son insoslayables para planear propuestas de formación de educadores, porque ello contribuye de alguna manera a enfrentar algunos problemas. Por ejemplo, la proliferación de múltiples teorías que se incorporan al conocimiento educativo, lo cual no sería problema si no perdemos de vista la intención de producir conocimiento educativo para enfrentar nuestras desafiantes prácticas hoy en día.

La formación teórica de los educadores conlleva una intención de fondo. Construir interrogantes y ángulos de observación educativa para

desafiar en la medida de lo posible las dificultades institucionales y sociales que frenan el papel de la teoría en educación.

La formación teórica ha de tender a ser considerada y apreciada como una capacidad argumentativa del educador y no como especulación academicista. Junto con ello enfrentar lo que Buenfil señala de los usos institucionales de la teoría, por un lado pensar que la teoría estorba y nubla el objeto educativo, y por otro, apelar a la necesidad de una fundamentación teórica para dar claridad y credibilidad a las investigaciones que se producen en nuestro medio.

La investigación educativa comienza a abrir la discusión de la teoría y sus usos en el terreno de la didáctica de la investigación educativa, éste es un reto para los centros formadores de las nuevas generaciones de investigadores.

INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Alicia de Alba

INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Como se señaló en la introducción, se eligió trabajar con el enfoque de la investigación formativa (IF). Ésta consiste en formar un grupo de investigación, que a su vez puede estar constituido por diversos tipos de grupos y equipos, con estudiantes y académicos con distintos niveles formativos y experiencia, quienes durante la investigación: 1) realizan tareas según su nivel formativo, capacidades y habilidades en una línea de apertura, formación y producción; sus tareas pueden cambiar durante el proceso, en la medida en que se van fortaleciendo y enriqueciendo; 2) el equipo base es responsable de la dirección y coordinación de la investigación, así como de brindar formación y capacitación a los integrantes del equipo durante todo el proceso.⁶³

⁶³ Si bien en todo proceso de investigación se produce una suerte de *investigación formativa*, se han tenido experiencias concretas por parte de algunos de los miembros del equipo base de este proyecto, en cuanto a enfatizar la *dimensión formativa*, como un elemento nodal y constitutivo del proceso mismo de investigación, dedicándole tiempos y espacios específicos programados y no programados, a través de cursos, seminarios, talleres, coloquios, etc. Los resultados obtenidos han sido satisfactorios, de tal forma que algunos de los investigadores que han participado en estos proyectos han logrado reconocimiento, autonomía y liderazgo en sus instituciones y regiones.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La investigación formativa se caracteriza por: *a)* ser jerárquica, basada en la autoridad académica de cada uno de sus miembros; *b)* formativa y abierta; *c)* brindar amplios espacios de autonomía relativa; *d)* la exigencia de compromisos claros con el proyecto de investigación; *e)* el interés especial en las relaciones humanas entre los miembros del grupo; y *f)* el rigor académico y el respeto a las diferentes posturas en el abordaje de objetos específicos o particulares, siempre que se respeten los acuerdos mínimos que articulan el proyecto.

Se entiende por jerárquica, basada en la autoridad académica, al reconocimiento de cada uno de los miembros del grupo de la autoridad y nivel académico de cada participante, especialmente de sí mismo. En función de ello y de las posibilidades de tiempo y compromiso se asignan y asumen funciones y tareas. Esto da pie a la estructura organizativa del grupo de investigación.

Formativa, en la medida en que las mismas tareas de investigación son formativas y con relación a que el equipo base o coordinador se compromete a ofrecer asesorías, seminarios, cursos, talleres, etcétera, que se requieren para realizar con mayores herramientas y posibilidades las tareas de investigación. Es abierta, en la medida en que cada miembro del grupo ingresa a éste y al proyecto de investigación con un determinado nivel pero en el proceso de investigación puede llegar a otro nivel que no corresponda de manera estricta a su formación escolar y experiencia previa; *e.g.* si un estudiante llega a elaborar una parte importante del producto o de los productos de la investigación, llega a ser autor de la misma, el crédito como autor se le reconoce independientemente de su nivel escolar y experiencia, lo mismo que si un investigador no llega a elaborar productos en el proceso no llega a ser autor, no se le concede tal crédito, por más que su nivel académico y su experiencia señalen que es capaz de una autoría.

Las funciones y tareas asignadas y asumidas se llevan al cabo con amplios espacios de autonomía relativa, respetando acuerdos mínimos que propicien y permitan que el proceso de investigación se desarrolle de manera seria y sistemática, reconociendo la formación de cada investigador responsable y lo que ello implica al coordinar; *e.g.* una parte de la investigación que se traducirá en el capítulo de un libro, en un artículo o en un libro colectivo o de autor.

La exigencia de compromisos claros con el proyecto de investigación, implica que cada grupo, equipo o investigador se compromete con tareas y productos específicos y que el éxito de un proyecto se base, en gran medida, en el cumplimiento de tales tareas y productos.

El interés especial en las relaciones humanas entre los miembros del grupo se refiere al trato si bien jerárquico en lo académico, directo, personal, amable y respetuoso en lo personal, de tal manera que siempre es posible salvar problemas de diverso tipo, en la medida en que se crea un ambiente en el cual éstos pueden llegar a plantearse a la coordinadora o coordinador y éste, respetando las líneas de jerarquía, el tipo de problema y su magnitud, tiene todas las posibilidades de plantearlo y buscar la mejor solución, tanto para quien tiene el problema como para que el proyecto se vea lo menos posible afectado por éste.

Siempre que se respeten los acuerdos mínimos que le dan coherencia y sentido al trabajo, se comprende que cada investigador ingresa a un proyecto de este tipo con una formación y experiencia que le permiten ser autónomo en su objeto específico de investigación. En esta línea, es muy importante la cuestión del reconocimiento y la delimitación de las autorías. En lo anterior se basa el rigor académico y el respeto a las diferentes posturas en el abordaje de objetos específicos o particulares.⁶⁴

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Se asume la importancia de una estructura organizativa (EO) que propicie el trabajo de investigación con equipos, para aprovechar al máximo

⁶⁴ Es importante para los lectores de esta publicación, compartir algunas experiencias vividas en el transcurso de la investigación, en relación con la propuesta de la “investigación formativa”. Los miembros del equipo base coordinador, pertenecientes a distintas escuelas de pensamiento y de investigación, investigadoras, con un alto nivel académico y con experiencia en dirección de proyectos nacionales y/o internacionales, i.e. con sus propios estilos de dirección y coordinación, se encontraron con una propuesta de trabajo (investigación formativa) que, en ocasiones, confrontaba sus propios estilos y escuelas, llegando incluso a momentos de fuerte tensión. En los términos descritos se trataron de resolver estas tensiones.

Compartir esto implica asumir, entre otras cuestiones: 1) la investigación formativa es un estilo, una escuela más, no se erige ni como la única, ni como la mejor opción; 2) es un camino complejo que requiere del concurso de la voluntad y el trabajo de quienes participan en un proyecto con este enfoque; 3) es importante trabajar con el equipo, durante todo el proceso de investigación, con el discurso de la investigación formativa, como articulación significativa que implica una profunda comprensión de lo que es e implica la práctica cotidiana, a través de la cual se aprehende esta forma de investigar.

liderazgos académicos y potencialidades. La estructura organizativa se delimita de acuerdo con las exigencias y posibilidades de cada proyecto.

En este proyecto, la estructura organizativa se constituye por: 1) responsable; 2) equipo base coordinador; 3) grupos de trabajo; 4) equipos de trabajo por región; y 5) colaboradores extranjeros.

Responsable

El responsable, coordinador o director del proyecto de investigación es aquel o aquella que, institucionalmente y ante la sociedad, asume la función de dirigir y coordinar, con apoyo y en el seno del equipo base, al equipo de investigación, a sus investigadores, equipos específicos, grupos de trabajo, estudiantes, ayudantes, etcétera. Su compromiso con el proyecto se sintetiza en la obtención del producto o los productos prometidos al inicio del mismo. Propone iniciativas y recoge las iniciativas que provienen de los distintos grupos, investigadores, instituciones, etcétera, participantes en el proyecto. Coordina, dirige y supervisa. Asume de manera estructural la tarea formativa durante el proceso de investigación.

Equipo base coordinador

Es aquel que asume la responsabilidad de generar el proyecto de investigación; convocar a los académicos, estudiantes, técnicos y colaboradores extranjeros para formar el equipo; y, coordinar, organizar, planear, supervisar, asesorar. En este proyecto, el equipo base coordinador está constituido por la responsable: doctora Alicia de Alba (CESU-UNAM); doctora Rosa Nidia Buenfil (DIE-CINVESTAV); maestra Marcela Gómez Sollano (FFyL-UNAM); maestra Bertha Orozco (CESU-UNAM); maestra Claudia Pontón Ramos (CESU-UNAM); licenciada Marcela González Arenas (Universidad Pedagógica Veracruzana); y maestra Rita Angulo Villanueva (Universidad Autónoma de Guerrero).

Grupos de trabajo

Los grupos de trabajo están encargados de ciertos ángulos de análisis para la elaboración del estado de conocimiento, así como de la sistematización de la información. Son y están coordinados: 1) Producción, doctora Rosa Nidia Buenfil (DIE-CINVESTAV); 2) Eventos académicos, maestra Marcela Gómez Sollano (FFyL-UNAM); 3) Programas curriculares, maestra Bertha Orozco (CESU-UNAM); 4) Contexto nacional-regional, maestra Rita Angulo;

5) Contexto internacional, licenciada Marcela González Arenas (UPV); 6) Sistematización de la información (Sistema Relacionado de Bases de Datos), maestra Claudia Pontón Ramos (CESU-UNAM); y 7) Análisis genealógico, doctora Alicia de Alba (CESU-UNAM).

Equipos de trabajo regionales

Los equipos regionales cuentan con una coordinación regional por parte de la maestra Rita Angulo y tienen la tarea de elaborar el estado de conocimiento de cada una de las regiones de los sistemas de investigación de CONACyT (2002). Son y están coordinados por:

- 1) Sistema de Investigación Benito Juárez (SIBEJ): Guerrero, Oaxaca, Chiapas; maestra Rita Angulo Villanueva (Universidad Autónoma de Guerrero).
- 2) Sistema de Investigación del Golfo de México (SIGOLFO): Veracruz, Tabasco; maestra Lyle Figueroa (Universidad Veracruzana).
- 3) Sistema de Investigación Miguel Hidalgo (SIHGO): Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí.
- 4) Sistema de Investigación del Mar de Cortés (SIMAC): Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa.
- 5) Sistema de Investigación José María Morelos (SIMORELOS): Nayarit, Jalisco, Colima, Michoacán; doctora Martina Valdovinos (ENSEM).
- 6) Sistema de Investigación Alfonso Reyes (SIREYES): Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas; maestra Guadalupe Chávez (UANL).
- 7) Sistema de Investigación Justo Sierra (SISIERRA): Campeche, Yucatán, Quintana Roo;
- 8) Sistema de Investigación Francisco Villa (SIVILLA): Chihuahua, Durango, Zacatecas; maestro Manuel Martínez Delgado (Universidad Autónoma de Zacatecas).
- 9) Sistema de Investigación Ignacio Zaragoza (SIZA): Hidalgo, Tlaxcala, Puebla; doctor Liberio Victorino Ramírez (Universidad Autónoma de Chapingo).
- 10) Sistema de investigación Regional: Distrito Federal, Estado de México, Morelos; maestro David Pérez Arenas (Instituto Superior de Ciencias de la Educación).

Colaboradores extranjeros

Son especialistas en la temática que, a través de diversos medios, se mantienen en comunicación con el equipo y lo apoyan y asesoran para el desarrollo de su investigación. Ellos son: doctora Adriana Puiggrós (Universidad de Buenos Aires, Argentina); doctor Wilfred Carr (Universidad de Sheffield, Inglaterra); doctor Peter McLaren (Universidad de California, *campus* Los Angeles —UCLA— Estados Unidos); doctor Thomas Popkewitz (Universidad de Wisconsin, Madison, Estados Unidos); doctor Michael Peters (Universidad de Auckland, Nueva Zelanda); doctora Leda Badilla (Universidad de Costa Rica).

SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La tarea de sistematización de la información es un punto central en un proceso de investigación. Al inicio del mismo se plantean los lineamientos generales del mismo; sin embargo, éstos son flexibles y pueden modificarse a lo largo del proceso.

En este caso fue básico el Sistema Relacionado de Bases de Datos, que se diseñó y puso en marcha en el proceso de investigación, bajo la responsabilidad de la maestra Claudia Pontón y con el apoyo técnico del ingeniero Armando Torres; ambos del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM. El capítulo segundo de este libro está dedicado a este tema.

IMPACTO Y PRODUCTIVIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Como podrá apreciarse en el capítulo octavo, la Filosofía teoría y campo de la educación ha tenido un proceso de consolidación compleja y desigual durante la década en estudio. En distintos capítulos puede constatarse esta consolidación. La presente publicación pretende constituirse en un elemento significativo en la línea de continuar y abrir nuevas vetas de la discusión, convocar a la interlocución nacional e internacional, contribuir a la información y formación de quienes estén interesados en la temática. Se espera que la investigación tenga un impacto importante y de alcance nacional y latinoamericano, al tiempo que contribuya a abrir cada vez más, los distintos caminos de diálogo e interlocución de distinto alcance (institucional, nacional, latinoamericano, con los autores nodales del tema que trabajan en distintas partes del mundo).

Se considera que el proyecto ya en este momento ha tenido una productividad importante, tanto en calidad como en cantidad, sin embargo se espera que ésta pueda apreciarse con fuerza y claridad, al poner en la mesa de la discusión los resultados de la investigación, a través de esta publicación y de otros espacios, como lo son los foros, coloquios, seminarios, conferencias, congresos, artículos, etcétera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicolás (1998). *Diccionario de filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, Ángel (1993). *Diccionario temático de antropología*. Madrid, Boixareu Universitaria.
- Althusser, L. (1967). “Contradicción y sobredeterminación” en *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI.
- Arditi, Benjamín (1995). “Rastreado lo político”, en *Revista de Estudios Políticos (Nueva época)* Núm. 87 Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, enero-marzo pp. 333-351
- Arditi, Benjamín (1996). *Seminario Espacio Público y Universidad*, CESU-UNAM, 7-9 de agosto (notas).
- Bernstein, R. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford, Basil Blackwell.
- Borja, Rodrigo (1997). *Enciclopedia de política*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1971). “Campo intelectual, campo del poder y *habitus* de clase”, en *Campo del poder y campo intelectual* (tr. De Carlos Boccardo), Buenos Aires, Folios Ediciones, 1983, pp. 9-35.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV/CONACYT.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995a). “Horizonte posmoderno y configuración social”, en de Alba (compiladora) *Posmodernidad y educación*. México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 11-67.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995b) (coord.); de Alba C.; García C.; Gómez S., Granja, J.; Juárez H. y Ortega Z. “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, II CNIE, en Quintanilla, S. (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1996). “Postmodernidad y discurso”, ponencia presentada ante la Red Mexicana de Analistas de Discurso, perteneciente a la Asociación Latinoamericana de Estudios de Discurso, México.

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord) (1997a). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés/Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso.
- Buenfil, Rosa Nidia y Granja, Josefina (1997b). “Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas”, en Buenfil, R. N. (coord.) (2002) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México, SADE/Plaza y Valdés, Serie Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación núm. 4, pp. 17-106.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2002). “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, Conferencia magistral para la UADY en el XVIII aniversario de la fundación de la Facultad de Educación, 30 de octubre.
- Butler, J., Laclau, E. and Zizek, S. (2000). *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left*. Londres/Nueva York, Verso.
- Castoriadis, C. [1990]. “Psicoanálisis y política”, en Castoriadis (1993) *El mundo fragmentado*. Buenos Aires-Montevideo: Altamira-Nordan Comunidad, pp. 91-102.
- De Alba, Alicia (1990). “Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas”, en de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- De Alba, Alicia (1991) *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM.
- De Alba, Alicia (1995a). *Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del currículum universitario en México* (dos tomos). Madrid, UNED [tesis doctoral inédita].
- De Alba, Alicia (1995b). “Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos”, en *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM/ Porrúa, pp. 129-175.
- De Alba, Alicia (2000a). “Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos”, en *Las propuestas de la didáctica y la psicología*, tomo 2, Congreso internacional de educación “Educación, crisis y utopías”. Universidad de Buenos Aires, pp. 64-77.
- De Alba, Alicia (coord.) (2000b). *El fantasma de la teoría: articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Seminario de Análisis de Discurso Educativo, México, Plaza y Valdés.
- De Alba, Alicia (2001). *El campo de la Investigación en educación ambiental en México: el momento de su constitución México*, CESU-UNAM (inédito).
- De Alba, Alicia (2002). *Notas sobre la constitución y genealogía del campo de Filosofía, teoría y campo de la educación en México 1992-2002. Perspectivas regionales y nacional*. México, CESU-UNAM (inédito).
- De la Garza, Enrique (2002). “La configuración como alternativa al concepto estándar de teoría”, en Guadalupe Valencia, et al. *Epistemología y sujetos*. México, Plaza y Valdés Editores/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias-UNAM, pp. 17-37.

- De Saussure, Ferdinand (1959). *Curso de lingüística general*. México, Nuevomar.
- Derrida, Jacques [1975] (1996). “Génesis y estructura y la fenomenología”, en *Las nociones de estructura y génesis*, tomo I (tr. De Floreal Mazía) Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 123-162.
- Derrida Jacques (1987). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid, Cátedra.
- Derrida, Jacques (1993) *Espectros de Marx*. Trad. J.M. Alarcón y C. de Peretti. Madrid, Trotta 1995.
- Derrida Jacques (1997). “El tiempo de una tesis” y “Carta al amigo japonés”, en *El Tiempo de una tesis. Deconstrucción (sic) e implicaciones conceptuales*. Barcelona, Proyecto A Ediciones, pp. 11-22 y 23-27.
- Dreyfus, Hubert L. y Paul Rabinow (1988). *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (Tr. de Corina de Iturbide), México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Ferrater Mora, José (1971). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires, Sudamericana
- Foucault, M. (1978). *Historia de la Sexualidad*. México, Siglo XXI.
- Foucault M. (1979). *Nietzsche, la genealogía, la historia* en *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- Gibbons, Michael (1997). *La nueva producción de conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, Editorial Pomares-Corredor.
- Gómez Sollano, Marcela (1999). “Pensamiento crítico y formación: una aproximación epistémico-pedagógica”, en Hugo Zemelman *et al. Investigación institucional desde el enfoque crítico social*, México, SEP, Dirección de Educación Normal y Actualización del Magisterio, DF, pp. 17-48.
- Gortari, Elí (1988). *Diccionario de lógica*. México, Plaza y Janés.
- Gramsci, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. México, Juan Pablos.
- Granja Castro, J. (1997). “La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido” en de Alba, Alicia (coord) (2000) *El fantasma de la teoría*, Serie Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación núm. 2, SADE/Plaza y Valdés
- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés* (versión castellana, Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos), Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires, Taurus.
- Habermas, Jürgen (1998). *Conocimiento e interés* (tr. de Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos), Madrid, Taurus.
- Hegel, F. (1966) *La fenomenología del espíritu* México, FCE.
- Heidegger, M. (1962) *Ser y tiempo*. México, FCE.
- Hjelmsev, L. (1961). *Prolegomena to a theory of language* Madison, MUP.

- Lacan, J. (1983) *El seminario de Jacques Lacan*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós.
- Laclau, Ernesto (1988). "Politics and the limits of modernity", en español en Buenfil, R. N. (coord) (1997). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés/Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso.
- Laclau, Ernesto (1990). *New reflections on the revolution of our time*, Londres-Nueva York, Verso.
- Laclau, Ernesto (1993a). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto (1993b). "Discourse", en *The Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy*. The Australian National University (Philosophy Program), pp. 421-437
- Laclau, Ernesto (1996). "¿Por qué los significantes vacíos interesan a la política?" en *Emancipación y diferencia* Buenos Aires, Ariel.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. México, Siglo XXI.
- Laclau y Zac (1994). "Cuidado con el vacío. El sujeto de la política", en Buenfil R. N. (coord) (2002) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, serie Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación núm. 4, México, SADE/Plaza y Valdés, pp. 253-300.
- Laplanche, J. y Pontalis (1987). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Labor.
- Lefort, C. [1982]. La democracia y el advenimiento de un lugar vacío en Lefort, C. (1990). *La invención democrática*. Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 187-193.
- Liotard, Jean-Francois (1990). *La condición posmoderna: informe sobre el saber* (tr. de Mariano Antolín), México, Red Editorial Iberoamericana.
- Mardones, J. M. y N. Ursúa (1987). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México, Fontamara.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2002). "Leer con responsabilidad: los vínculos entre pensamiento, lengua y acción según Jacques Derrida", en, Marcela Gómez Sollano (coord.) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México, Plaza y Valdés Editores/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias-UNAM, pp. 37-57.
- Medel, Vicente (1994). *Diccionario Mexicano de Arquitectura*, México, Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores/Inbursa.
- Mélich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós, pp. 17-29.
- Nietzsche, F. (1976). *Genealogía de la moral*, serie Libros de Bolsillo núm. 356, México: Alianza.
- Nietzsche, F. (1984). *La gaja ciencia*, México, Editores Mexicanos Unidos.

- Orozco Fuentes, Bertha (2000). “Perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa”, en Rosa Nidia Buenfil (coord.). *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México Plaza y Valdés Editores/Seminario de Análisis de Discurso Educativo, pp. 145-164.
- Orozco Fuentes, Bertha (2002). “Formación teórica de docentes en México: diálogos con la Pedagogía crítica norteamericana”, en, Gómez S, M. (coord.), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México, Plaza y Valdés Editores/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias-UNAM, pp. 225- 256.
- Pitkin, H. F (1984). *El lenguaje, la política y la justicia*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Popkewitz, Thomas. *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid, Mondadori.
- Puiggrós, Adriana (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen.
- Real Academia de la Lengua Española (1970). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis, U of Minesotta Press.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona, Paidós.
- Rorty, R. (1993). *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, UNAM/ANUIES.
- Staten, H. (1985). *Wittgenstein and Derrida*, Oxford, Basil Blackwell.
- Vattimo, G. y Rovatti, A. (1989). *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra.
- Wallerstein, I. (2002) *Un mundo incierto*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Wittgenstein, L. [1921] (1973). *Tractatus Logico Philosopicus*. Madrid, Alianza Editorial.
- Wittgenstein L. [1952] (1988). *Investigaciones filosóficas*. México, Alianza IIF-UNAM.
- Zemelman, Hugo (1987) *El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón*, vol. 1, Barcelona, Anthropos/El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM/Anthropos.
- Zemelman, Hugo (2002). “A manera de prólogo: Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo”, en Marcela Gómez Sollano (coord.) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México, Plaza y Valdés Editores/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias-UNAM, pp. 11-23.

CAPÍTULO SEGUNDO

SISTEMA RELACIONADO DE BASES DE DATOS.
NOTAS SOBRE SU CONSTRUCCIÓN
CONCEPTUAL, METODOLÓGICA Y TÉCNICA

AUTORES:

Claudia Pontón,
Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

Ana Laura Gallardo,
*Pasante de la licenciatura en Pedagogía
de la Facultad de Filosofía y Letras
y becaria del Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM*

Armando Torres,
Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

SISTEMA RELACIONADO DE BASES DE DATOS. NOTAS SOBRE SU CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL, METODOLÓGICA Y TÉCNICA

Claudia Pontón, Ana Laura Gallardo
y Armando Torres

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se describe el diseño conceptual, metodológico y técnico del Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD), que se elaboró para la captura y análisis de información, en torno al campo temático Filosofía, teoría y campo de la educación (FTyCE). Dicho diseño ha sido posible gracias al apoyo institucional del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM. Este diseño, sirvió de base para la elaboración del respectivo estado de conocimiento, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.¹

¹ En un inicio el COMIE estableció un convenio con una universidad pública para diseñar un sistema de información que permitiera un avance gradual y homogéneo de todos los campos o áreas temáticas que abarcaba el Congreso, sin embargo, dicha base nunca funcionó, en parte, por estas circunstancias, el equipo de este campo temático optó por diseñar una base de datos que facilitara el trabajo de captura, recopilación y análisis del tema que nos convoca.

Reflexionar sobre la construcción conceptual del Sistema Relacionado de Bases de Datos permitió ubicar en una noción de contexto su pertinencia y ejecución como proyecto tecnológico educativo.

Buenfil *et al.* (1993:11) señalan que pensar el contexto referido al ámbito temático Filosofía, teoría y campo de la educación implica una lógica de lo constituyente, donde se enfatizan los procesos y situaciones intermedias que permiten la estructuralidad del campo.

Los lugares donde ocurren estos momentos de lo constituyente son espacios; *planos de concreción que articulan las condiciones de posibilidad* (Buenfil *et al.*, 1993:11) para la configuración de la temática que nos ocupa. En este sentido, se señalan como *espacios constituyentes*: las producciones de autores nacionales y extranjeros, los eventos académicos y de investigación, la formación propiciada en los posgrados; así como el papel de la interlocución y formación de redes académicas; expresados en los grupos de investigación, instituciones e investigadores que producen en este ámbito temático.

Es decir, los espacios constituyentes de FTyCE son los ejes transversales que permiten recoger los procesos estructurantes del campo y en ese sentido se vuelven pertinentes como rubros a desarrollar, a través de búsquedas y recopilación de datos que den cuenta de lo que pasa en dichos espacios.

El SRBD, conceptualmente hablando, implicó repensar tecnológicamente estos espacios constituyentes de FTyCE. Los propósitos más relevantes para éstos son:

- 1) *Producción de materiales bibliográficos*, tanto genéricos como subordinados, relacionados con este campo; esta línea tiene como finalidad elaborar un análisis sobre la producción generada en la última década a partir de dos dimensiones: una teórico-conceptual y otra metodológica y técnica. La intención de esta línea es recuperar las producciones del campo temático FTyCE y dar cuenta de su génesis y trayectoria dentro del ámbito de la investigación educativa en el marco del desarrollo de las disciplinas sociales y humanísticas. La información que se ha acumulado, ya organizada en el rubro de producción, tiene como objetivo ser difundida y utilizada por el equipo base de la mesa temática; el acceso a esta información, por otra parte, es un referente básico para el análisis de los trabajos que conforman este estado de conocimiento.
- 2) *Eventos académicos*: esta línea recupera los trabajos de investigación relacionados con el campo temático aquí analizado en función de dos dimensiones: una que define los referentes constitutivos y de configu-

ración teórica sobre la producción, apropiación y desarrollo del conocimiento generado a partir del campo temático, y otra que se orienta a la recopilación y sistematización de todos los eventos académicos relacionados con el mismo. Esta línea define un aporte significativo en varios sentidos: para conocer la consistencia temática² referente al campo temático X para el desarrollo y consolidación de proyectos institucionales y grupos de investigación; permite, por otra parte, consolidar procesos de profesionalización de los diferentes sectores sociales comprometidos con el ámbito educativo (estudiantes, docentes, investigadores, asesores políticos, gestores institucionales, etcétera).

- 3) *Programas curriculares*: esta línea orienta su análisis hacia la recuperación de los aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos-conceptuales y metodológicos que se relacionan con las propuestas curriculares orientadas hacia la formación de profesionales en educación. Entre sus objetivos se encuentran: conocer y analizar las diferentes propuestas curriculares de formación profesional en el ámbito educativo, relacionadas de manera directa con el campo temático aquí analizado. Esta línea parte del supuesto de que las propuestas curriculares influyen en la conformación de un campo y en la comunidad intelectual que le da vida.³
- 4) *Instituciones y grupos de investigación*: esta línea recupera aspectos significativos sobre la dimensión institucional y la conformación y consolidación de grupos de investigación, como indicadores que permiten ampliar el enfoque analítico sobre este tema. En el ámbito de la investigación en general, el trabajo colegiado entre los académicos es fundamental para establecer una vía de comunicación entre los investigadores, docentes y tomadores de decisiones. Y esta dinámica se define por las relaciones personales más que por medio de publicaciones impresas, a través de teléfono, correspondencia, correo electrónico, visita a los laboratorios o cubículos de los investigadores que abordan o trabajan campos de interés. Esto, por otra parte, permite informar de manera más rápida de los trabajos y resultados de investigación mucho antes de que éstos se publiquen, reforzando no sólo las dinámicas institucionales sino la consolidación de grupos de investigación y el trabajo colegiado.

² Remite al grado de consolidación y legitimación de las líneas temáticas referidas a un ámbito de conocimiento en particular.

³ Ver apartado sobre programas curriculares.

El espacio temporal para el análisis —vía los espacios constituyentes— comprendió el periodo de 1992 a 2002. En este tiempo se trazó un universo de investigación que intentó ser representativo del ámbito nacional y regional; por lo que se ha procurado dar cuenta de la evolución que ha tenido este campo en la última década. Por otra parte, estos cuatro espacios constituyentes son importantes para el diagnóstico y, posteriormente, el análisis sobre la génesis, evolución y desarrollo del campo temático que nos ocupa. La vinculación de estos aspectos, permitirá el desarrollo de proyectos y líneas de investigación relevantes dentro del campo de la investigación educativa en el marco del desarrollo de las disciplinas sociales y humanas.

En este contexto, se puede señalar que el desarrollo de bases de datos como instrumento fundamental para la consolidación de proyectos de investigación en todas las áreas del conocimiento ha cobrado una fuerza significativa en esta última década. Es por ello que este equipo invirtió un tiempo considerable en el diseño y puesta en marcha de un Sistema Relacional de Bases de Datos que funcionara como una estrategia de recuperación, almacenamiento y consulta de información, de las diferentes áreas en las que este campo temático ha cobrado fuerza; esto es no sólo en la producción bibliográfica sino también en los programas curriculares, en los eventos y en la proyección internacional tanto de las investigaciones como de la interlocución de los investigadores y grupos de investigación; no sólo para impulsar y promover líneas y proyectos de investigación relacionados con nuestro tema sino, también, con la finalidad de estimular el crecimiento y legitimación del campo de la investigación educativa en general.

EL IMPACTO DE LA ERA INFORMACIONAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE LA INVESTIGACIÓN

En la década de los setenta se inicia un desarrollo acelerado en el ámbito de las tecnologías de la información, que define cambios importantes en el ámbito económico, social y educativo. A partir del acelerado progreso en las nuevas tecnologías de la información, se definen tanto los instrumentos como las estrategias para masificar su uso.⁴ En este proceso, la informa-

⁴ A partir de 1960 los centros de análisis de la información se han multiplicado en Estados Unidos, principalmente, en las esferas técnicas. En muchos casos, estos centros, tanto estadounidenses como europeos, han incorporado al análisis de la información propiamente el acopio y el análisis de datos. Ver. Grolier de Eric, 1980:72.

ción se convierte en una actividad y recurso de prioridad para el desarrollo social.⁵

El desarrollo de las telecomunicaciones permite estructurar mejor la información, aumentar y agilizar la participación y la toma de decisiones, y fortalece los procesos de comunicación.

Por otra parte, tanto los poderes públicos como los campos autónomos dependen cada día más de las investigaciones universitarias que se generan en centros e institutos de investigación. En América Latina, por ejemplo, existen pocos centros de investigación extrauniversitarios, por lo que la solicitud de orientaciones para el desarrollo de programas en distintos ámbitos del conocimiento se sigue haciendo a las dependencias, centros e institutos universitarios, que también son vistos como espacios que reúnen y sintetizan información significativa para la toma de decisiones. Todo esto se da en el marco de una variedad de actividades científicas y académicas orientadas hacia una postura transdisciplinaria y multidisciplinaria.

La complejidad de las propuestas institucionales actuales y el acelerado progreso en las nuevas tecnologías de la información definen principios de organización y gestión institucional distintos e interconectados. Estos referentes de cambio implican incluir en este análisis dos consideraciones básicas:

- 1) El reconocimiento del desarrollo de la ciencia y la tecnología en el marco de un contexto internacional que tiende hacia una economía global, que se define por un sistema y una estructura basada en los procesos de la sociedad informacional que afecta de manera diferenciada a todos los países.
- 2) El análisis de las propuestas de cambio y desarrollo institucional frente a las demandas de la nueva producción del conocimiento lo que conduce a la adopción de modelos de desarrollo y gestión institucional más eficientes, con fines y metas específicas a corto, mediano y largo plazos, en el marco de un desarrollo internacional, nacional y regional. Lo que se ve reflejado no sólo en la difusión de los resultados y sus

⁵ Gonzalo Zavala (1990:20) señala que “Las diferentes perspectivas desde las que ha sido abordada la sociedad informatizada le han valido ser bautizada de varios modos; pero ya se le denomine Sociedad del futuro, Sociedad del conocimiento o Sociedad posindustrial; siempre encontraremos que en ella resultan centrales dos factores: la información como elemento que la configura, y la innovación tecnológica como instrumento para aproximarse a ella”.

diferentes propuestas de interpretación, sino también en los mecanismos de difusión de los problemas y en las prioridades de investigación; esto en función de las particularidades de cada contexto.

La función de la tecnología dentro de la consolidación de los campos disciplinarios ha representado en las últimas décadas un papel fundamental, de manera particular en los procesos de búsqueda, localización y manejo de información sistematizada mundialmente. Ahora las posibilidades de acceso a la información y comunicación entre grupos de pares, en todos los ámbitos, se ha ampliado. Esta situación, a su vez, ha modificado de manera significativa las dinámicas del trabajo tanto individual como colectivo de los grupos académicos y de investigación que laboran no sólo dentro del ámbito de la educación superior, sino también en otras instancias gubernamentales y no gubernamentales que retoman a la investigación como una actividad que forma parte de su trabajo.

Gibbons *et al.* (1997:25) menciona, por ejemplo, que los laboratorios de la industria y del gobierno, equipos independientes de reflexión, instituciones y asesorías de investigación son, entre otros, espacios que comparten junto con las universidades y sus centros de investigación, a la investigación como una actividad laboral remunerada. Esta observación de Gibbons es importante en tanto que define a la universidad como una instancia más de producción y distribución de conocimiento, en el marco de las sociedades contemporáneas. Esto es, al señalar que no sólo en las universidades se demanda y produce conocimiento especializado, también se está indicando que no es la única instancia que define los criterios de competencia y calidad del conocimiento que se produce.

Es por esto que en el ámbito de la educación superior⁶ las propuestas de reforma institucional se orientan hacia la reestructuración de los proyectos académicos y los modelos de gestión de las universidades en tres direcciones:

- a) El crecimiento y desarrollo interno de las dependencias universitarias;
- b) La atención a las demandas en cuanto cobertura, calidad, pertinencia, equidad, corresponsabilidad y gobernabilidad.

⁶ Es importante reconocer en este punto que la educación superior no incluye solamente a las universidades, sino que refiere a todo el conjunto de instituciones que, a partir de sus proyectos académicos y administrativos, se ocupan de la formación de profesionales de este nivel escolar, la particularidad de las dependencias universitarias se incluye como una parte de este complejo sistema.

- c) La consolidación del equilibrio y estabilidad de la educación superior y su relación con el estado, el desarrollo nacional y los productos de investigación.

En este contexto, la educación superior, y la universidad en particular, son un sector estratégico de desarrollo y progreso social que permite equilibrar las grandes desigualdades educativas acrecentadas de manera significativa por la transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Sin embargo, esta transición sólo se puede lograr si se trabaja de manera paralela tanto con el modo tradicional y disciplinario de producción del conocimiento (modo 1), como con el ahora emergente nuevo modo de producción del conocimiento transdisciplinar, heterogéneo y flexible (modo 2). Al respecto Gibbons *et al.* (1997:150) señala que:

[...] a pesar de la aparición de una nueva división intelectual del trabajo, siguiendo la estela de la ampliada capacidad para usar la investigación y el conocimiento científico producido en otra parte, la capacidad para participar en la investigación y utilizarla sigue estando desigualmente distribuida por todo el mundo. También se produce un verdadero aumento de las desigualdades a través de los efectos diferenciadores que tiene la globalización sobre la capacidad real para participar en el consumo del conocimiento científico, de los productos y sistemas de tecnología avanzada que deja a muchas regiones y países completamente excluidas.

Frente a este panorama, la capacidad de las instituciones de educación superior para ofrecer oportunidades educativas a la población que la demande así como elevar la cobertura y la calidad de los servicios, se convierte en una condición necesaria de desarrollo social.

Como vemos tanto el papel de la educación superior como el de la investigación en la década actual se ha modificado de manera sustantiva frente a la nueva producción del conocimiento y sus procesos de transmisión en el marco de lo que se denomina la nueva sociedad de la información, que articula a través de nuevas redes de comunicación y procesos de construcción del conocimiento un vínculo entre las ciudades globales y las identidades locales, desde la perspectiva de un mundo interconectado (Castells, 1995).

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación dentro del marco de la economía global⁷ ha derivado en un proceso

⁷ Una economía global es una economía donde todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta. Esto es, una economía en

de cambio cultural, social y económico del papel que juegan las instituciones de educación superior y sus instancias de investigación en la década actual. Las actividades tanto científicas como académicas que se plantean como dos grandes tendencias en la forma de producir conocimiento, en el marco del desarrollo de las universidades, han sido rebasadas por otros sectores sociales que empiezan a definir un cambio significativo que deriva en una nueva producción del conocimiento, que se distingue por su carácter transdisciplinario, heterogéneo y transitorio.⁸

El contexto de aplicación del conocimiento se define como un referente importante que involucra instancias sociales, industriales y empresariales como espacios generadores de nuevos conocimientos orientados hacia un contexto de aplicación tendiente a la obtención de beneficios específicos.

Hasta ahora, las universidades se han centrado en la transmisión de contenidos disciplinares con poca vinculación al planteamiento de problemas específicos, delegando el abordaje global de propuestas de formación que comprendan el carácter complejo, multidimensional y contextual de la realidad.

Los nuevos tiempos y cambios exigen de las universidades un paradigma de conocimiento distinto, Gibbons *et al.* (1997) lo denomina la nueva producción del conocimiento.

En este eje la premisa fundamental es que tanto los programas de formación profesional como las instancias de investigación deben vincularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo científico y tecnológico, para lo cual es necesario que las universidades y sus instancias de investigación definan sus proyectos curriculares y sus propuestas de investigación hacia la demanda social de profesionales, así como hacia la solución de problemas sociales complejos y de emergencia.

Por otra parte, las universidades deben establecer vínculos estrechos con otras instancias sociales (empresas, industrias, organismos nacionales e internacionales, etcétera) y reconocerlas como fuentes creadoras de co-

la que el flujo del capital, el mercado del trabajo, el mercado, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial (Castells, 1994: 37-38).

⁸ A la nueva producción del conocimiento se le reconoce como una propuesta diferente pero no excluyente de la propuesta por el conocimiento científico (modo 1) donde el modelo se define por la física empírica y la matemática newtoniana. Para Gibbons (1997), el denominado modo 1 persiste en sintetizar en una sola frase las normas cognitivas y sociales que deben seguirse en la producción, legitimación y difusión del conocimiento de este tipo.

nocimiento. Otra tarea prioritaria para las universidades es fortalecer vínculos más estrechos con la sociedad y constituirse como una propuesta tanto de formación profesional como de investigación abierta al debate y a la construcción de alternativas para la solución de problemas importantes como la multiculturalidad, la intolerancia, la marginación y la pobreza.

El estudio global sobre la situación de la educación superior en México y sus instancias de investigación así como las tendencias de desarrollo institucional de las universidades públicas nos remite, por otra parte, al análisis de los procesos de transformación y cambio en relación con la estructura social y los proyectos político-institucionales de este nivel educativo y sus sectores de investigación.

En este nivel educativo, el conocimiento codificado requiere no sólo ser sistematizado, sino también clasificado y almacenado ya sea en una base de datos, en bancos de información o en bibliotecas universitarias. La sistematización del conocimiento, es fundamental tanto para el acervo especializado de las bibliotecas universitarias, como para la elaboración de los informes de investigación, según sea el caso. Es decir, contar con un sistema de información organizado, disponible y en red permite acelerar el resultado de acciones y decisiones así como identificar y dar a conocer problemas significativos o de vanguardia, lo que facilita organizar los recursos y las formas en que se organizan, comunican y evalúan los resultados de investigación.

Es conveniente señalar que la educación como campo de estudio ha generado una infraestructura institucional significativa que guarda y organiza tanto bancos de información como servicios bibliotecarios, con información documental relacionada con este ámbito de estudio. Por ejemplo, México cuenta con una de las bibliotecas especializadas en temas de educación más completas en América Latina, y ésta se encuentra dentro de Ciudad Universitaria.⁹

Entre los objetivos de este apartado se encuentra el desarrollo de un sistema de información sobre el tema Filosofía, teoría y campo de la educación que defina la constitución de bancos de datos a través del desarrollo de nuevas fórmulas de utilización de las computadoras en redes integradas y con varias terminales interconectadas, lo que favorecerá un proceso de descentralización, fundado en la constitución de bancos de datos a diferen-

⁹ La biblioteca del Centro de Estudios sobre la Universidad cuenta actualmente con un fondo de 45 221 volúmenes y 30 085 fascículos de revistas, cifras que la convierten en una de las más importantes en el ámbito de su especialidad. Ver Díaz Barriga (2002:31).

tes niveles (local, regional, nacional e internacional), conectados entre sí por medio de redes de comunicación especializadas en la transmisión y almacenamiento de datos.

El SRBD también tiene la finalidad de sistematizar la información que coadyuve a marcar ciertas tendencias que permitan diseñar un programa institucional sobre el tema Filosofía, teoría y campo de la educación que posibilite, por un lado, el desarrollo de actividades tanto de investigación como de formación de recursos humanos. Actividades fundamentales para la consolidación y desarrollo de los campos disciplinarios. Se puede señalar que cada vez en más instituciones de educación superior se organizan equipos de investigación que incluyen como una de sus líneas de trabajo aspectos relacionados con el tema que aquí se convoca.

Por otra parte, el perfil de los centros e institutos de investigación universitarios tienden a definir como una prioridad para el desarrollo y fortalecimiento de sus grupos académicos y de investigación, la generación, procesamiento, transferencia, canalización, almacenamiento, recuperación y distribución de la información relacionada con sus diferentes proyectos y líneas de investigación.

Ésta es una práctica ya consolidada en universidades norteamericanas y europeas (procesos globales de automatización, sistemas electrónicos de información, técnicas de reprografía, la microcopia, etcétera), las universidades en América Latina están incorporando de manera paulatina estrategias de desarrollo tecnológico que les permita difundir sus productos de investigación. Sin embargo, hay que reconocer que muchos países latinoamericanos presentan serias dificultades en cuanto a infraestructura institucional y económica para fomentar el desarrollo de nuevas tecnologías de la información. A fin de cuentas, el desarrollo y diseño de bases de datos en el contexto internacional refiere a una modalidad de la transmisión cultural de las sociedades modernas o posmodernas. La siguiente cita ilustra este punto:

Los países en desarrollo buscan vías y medios para lograr lo que se califica ahora de un desarrollo endógeno que corresponda a sus propios valores, aspiraciones y condiciones sociales y culturales, así como (lo que no es contradictorio sino complementario) para proceder a una evaluación social de la tecnología más racional y para controlar más eficazmente lo que se ha acordado llamar las “transferencias tecnológicas” (de Grolier, 1980: 26-27).

En esta dinámica, el conocimiento y la información se convierten en un parámetro de desarrollo social y cultural importante y fungen, también,

como parámetro de selección en la formación de los cuadros profesionales y directivos de las sociedades denominadas modernas.¹⁰

Los proyectos institucionales de educación superior así como sus instancias de investigación están orientando sus planes de desarrollo hacia la búsqueda de un reconocimiento académico que permita integrar a las universidades y a sus diferentes institutos y centros de investigación en la nueva dinámica de la estructura social, la cual está ahora definida por grandes transformaciones y dinámicas, lo que remite a un cambio social impulsado tanto por las nuevas tecnologías de la información como por el nuevo modo de producción del conocimiento.

Tanto en las estructuras institucionales como sociales, la tecnología informática esta introduciendo una nueva dimensión en el proceso de producción del conocimiento. Esta nueva revolución del conocimiento se genera a partir del impacto de la tecnología informática en la sociedad, de ella se deriva una nueva forma de producir conocimiento que va modificando de manera paulatina habilidades y formas de relacionarse con el mundo; modelos de cooperación distintos que introducen además, toda una propuesta conceptual alternativa dentro del proceso de producción del conocimiento.

Por otra parte, la producción de nuevos conocimientos, su distribución y circulación a partir del políticas editoriales, acervos institucionales, reportes de investigación, ponencias, avances de tesis, etcétera, representan un trabajo fundamental para la consolidación de campos disciplinarios, para la discusión de pares y para el fortalecimiento y desarrollo de líneas de investigación. En este mismo contexto, la organización y desarrollo de eventos académicos, en cualquiera de sus modalidades (congresos, seminarios, coloquios, conferencias, etcétera), así como el fortalecimiento de grupos académicos y de investigación, representan referentes fundamentales dentro de los procesos de legitimación e institucionalización de la investigación en cualquier campo de conocimiento.

Por otra parte, el uso de los nuevos sistemas de información implica también familiarizarse con nuevos sistemas de aprendizaje y de enseñanza, en tanto que, de un razonamiento lógico, se ha pasado a un razonamiento procedimental de inteligencia operativa (Carrascosa, 1991:40).

¹⁰ Las denominadas sociedades modernas se vinculan de manera directa con aquellos países industrialmente desarrollados, mismos que actualmente se encuentran en una fase de profunda transformación bajo el impacto de las nuevas tecnologías y el desarrollo de los satélites de telecomunicación.

Todo esto repercute en la transformación de la estructura ocupacional caracterizada por el crecimiento de los grupos sociales con educación superior. En palabras de Zavala (1990), podemos señalar que

[...] la riqueza del conocimiento especializado y la información que cada individuo posee es lo que le confiere mayor dominio sobre el destino de las instituciones en que se organiza la vida económica, social y cultural, y no su inventario de bienes tangibles.

En este contexto, sin duda el currículum en el ámbito de la educación superior, y particularmente en el posgrado, adquiere un lugar importante, ya que la tendencia es que éste se construya con base en problemáticas actuales del mundo social y del trabajo, lo que implica un proceso de flexibilidad tanto institucional como curricular definido, ya no por contenidos específicos, sino por problemáticas y ejes educativos generales relacionados con temas complejos y emergentes vinculados con las problemáticas cotidianas como derechos humanos, tradiciones culturales, educación ambiental y formación continua.¹¹

La idea de flexibilidad curricular hace referencia al compromiso que tienen las instituciones de educación superior por construir lineamientos educativos específicos relacionados con la formación de su profesorado (fortalecimiento del posgrado, programas de actualización y formación docente, etcétera); la calidad de sus programas y propuestas educativas (infraestructura institucional, condiciones institucionales, planes y programas de estudio, organización, gestión y administración institucional, eficiencia terminal, etcétera); sus perfiles profesionales (ingreso, permanencia, egreso, formación profesional, habilidades y hábitos de estudio, trayectorias escolares y profesionales, etcétera).

Sin embargo, un problema grave en la transmisión de la información tiene que ver con su grado de centralización, por ejemplo, si se centraliza bajo el control de un pequeño grupo, sólo unos cuantos pueden disponer de la información y obtener sus beneficios; lo deseable sería que se difundiera a un mayor número de personas interesadas en acceder a ella, lo que permitiría ampliar perspectivas y hacer más funcional la información.

¹¹ El informe Bricall (2000) vincula la flexibilidad curricular con el apoyo de la formación continua que ofrecen las universidades. Este tipo de formación ofrece apertura e inclusión a personas que no tienen el tiempo necesario para finalizar sus estudios o adquirir nuevos conocimientos. Incluye además la facilidad para brindar capacitación a empleados y facilitar el aprendizaje de nuevos procesos.

De alguna manera se fortalece el hecho de que en el plano institucional, las nuevas tecnologías de información se constituyen en la oportunidad más grande de los últimos decenios para facilitar los procesos de gestión y organización institucional. Los actuales sistemas de información representan un nuevo esquema en la estructura organizativa de los sistemas sociales, quienes tienen que producir los medios y el tipo de habilidades requeridas para operarlos.

Esta situación plantea la necesidad de definir proyectos institucionales de educación superior tendientes a impulsar y promover la formación de estudiantes altamente calificados, creativos y autodidactas.

Este perfil define, por otra parte, el desarrollo de elementos de competitividad en el marco de un proceso de formación referido a una sociedad intercultural muy compleja donde convergen distintas identidades étnicas, territoriales, genéricas, religiosas y nacionales.

Frente a este contexto, la diversidad se plantea como un referente importante dentro de los procesos de reforma de las instituciones de educación superior y como un elemento clave para definir proyectos curriculares distintos orientados a diferentes contextos y sectores sociales. Actualmente, el reto para los sistemas educativos y sus instancias de investigación se define en función de un proceso de adaptación a las nuevas exigencias de cambio. De un trabajo escolar centrado en la actividad del profesor, el programa y la disciplina en el aula, se pasa a una propuesta de enseñanza enfocada en el estudiante, la formación integral y multidisciplinaria, que establece una interacción cada vez más estrecha entre la producción del conocimiento y el contexto de problemáticas a resolver.

Como se ha señalado, debido a los avances tecnológicos y científicos, la sociedad nacional e internacional se encuentra en constante cambio. Los retos de las dependencias de educación superior y sus instancias de investigación también están cambiando; la aparición de nuevos mercados laborales, el impacto de la tecnología de punta y los temas de vanguardia exigen no sólo un nuevo tipo de profesional, sino también un perfil nuevo en la formación de investigadores. Frente a esto, es necesario una nueva concepción de la formación profesional y de investigación de la universidad en todos sus sectores.

Lo anterior ha derivado en el desarrollo de propuestas de reestructuración institucional orientadas tanto al progreso científico como a las tendencias en la formación profesional y en la investigación frente a expectativas de cambio y desarrollo social. Esto se ha extendido hacia propuestas sociales más complejas que involucran un proceso de cambio estructural en distintos ámbitos: económico, político y cultural (Castells, 1995).

En el marco de estas propuestas la universidad se caracteriza como una institución que combina dos actividades fundamentales: la docente y la de la investigación; tareas que cumplen una función sustantiva: la formación de recursos humanos para el ámbito de la investigación y el desarrollo profesional.

Por ello, las propuestas de cambio actuales se orientan hacia la vinculación entre las instituciones universitarias y el desarrollo científico, tecnológico y productivo. Todos estos aspectos implican cambios fundamentales en la cultura universitaria y, por supuesto, en la necesidad de cambios estructurales que favorezcan la integración entre ciencia- investigación-producción.

La emergencia de las nuevas tecnologías y cultura de la información han puesto de manifiesto la importancia de generar una nueva forma de construcción del conocimiento. Lo que obliga a una reestructuración no sólo de los modelos universitarios sino también de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

La información se asienta sobre la base del conocimiento existente en el marco del desarrollo socio-cultural, en este contexto, el papel de las nuevas tecnologías de la información en el proceso de innovación es establecer relaciones cada vez más cercanas entre la cultura de la sociedad, el conocimiento científico y el desarrollo de las fuerzas productivas (Castells, 1995:40-41).

Si bien históricamente las universidades han sido parte fundamental de los cambios sociales, no sólo en la formación de profesionales sino también en la construcción de nuevos conocimientos, es indispensable adecuar los proyectos universitarios a las actuales tendencias de cambio social, esto implica no sólo redefinir la función y misión de las universidades públicas hacia ejes de desarrollo institucional más específicos, requiere también, de un cambio de enfoque sobre el uso y función de la teoría social, en el marco de un mundo interconectado y complejo.

El quehacer del SRBD en el marco de la producción de un estado de conocimiento

Como se ha enunciado anteriormente, los sistemas computacionales y de la información han puesto de manifiesto nuevas formas de producción y consumo del conocimiento; lo cual implica nuevas reglas del juego para la investigación en ciencias sociales; Filosofía, teoría y campo de la educación no es la excepción. Así, los objetivos del SRBD se ubican, por un lado, como una respuesta a la situación inédita que plantea la era de la información, es

decir, el diseño de una herramienta computacional para la investigación educativa y, por otro, como facilitador de algunos procesos de trabajo al interior de los estados del conocimiento, lo cual propicia la interacción y discusión entre pares, sobre las líneas temáticas que conforman este campo. Se considera que este sistema permitió combinar la riqueza del conocimiento especializado de un campo específico y la formación —tanto académica como de trayectoria profesional— de cada uno de los investigadores que participaron en este proceso.¹²

La adquisición de información siempre se da en función de las necesidades de algunos sectores o instituciones sociales y ésta responde, por otra parte, a ciertos criterios de selección, en este caso, aquéllos para elegir la información analizada y recopilada correspondió, de manera específica, a la génesis y evolución de Filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002. Dichos criterios son los siguientes:

- 1) Información genérica y subordinada relacionada con el campo temático en cuestión y publicada o generada en el periodo que comprendido entre 1992 y 2002. La búsqueda se realizó en las bibliotecas de las universidades públicas del país, en centros e institutos de investigación así como en dependencias afines a este campo de estudio, al igual que en bancos de datos especializados en la recopilación y tratamiento de información.
- 2) Información sobre la organización, gestión, difusión y desarrollo de eventos académicos, en donde se presentan los avances y resultados de las investigaciones; sus temas y las dependencias que las efectúan y promueven.
- 3) Información sobre el desarrollo y puesta en marcha de los programas curriculares que enfocan sus propuestas de formación profesional y de investigadores hacia este ámbito de conocimiento en particular.
- 4) Información sobre grupos e instituciones de investigación que desarrollan líneas y proyectos enfocados al campo temático aquí analizado.

Es importante tomar en cuenta que el desarrollo disciplinario en cualquier campo del conocimiento se respalda en la información generada, registra-

¹² El SRBD se convirtió en una estrategia que facilitó el vínculo e intercambio con las dependencias e instituciones de los estados que participaron en la elaboración de este estado de conocimiento.

da, tratada, explotada, analizada y sintetizada, lo cual refuerza el supuesto de que la organización, el tratamiento y la utilización de la información constituye un requisito indispensable, previo y posterior, para el desarrollo de los campos disciplinarios y académicos. Lo que da la pauta para conformar una memoria colectiva que sirva como base para definir acciones y decisiones importantes y a su vez para dejar el campo abierto.

En este trabajo se evocan algunas pistas que definen las bases para la creación de un Sistema Nacional de Información relativo al tema que aquí nos convoca. Por otra parte, éste suscribiría un antecedente ineludible para diseñar un programa institucional sobre el tema Filosofía, teoría y campo de la educación.¹³

El SRBD pretende convertirse en una herramienta de consulta con impacto tanto regional, nacional e internacional relacionada con el desarrollo, consolidación y alcances de la investigación educativa en general. En este estado de conocimiento, sin embargo, el análisis e interpretación sólo se refiere al área de Filosofía, teoría y campo de la educación.

El Sistema Relacionado de Bases de Datos define, por otra parte, espacios de interlocución que combinan el uso de la tecnología y el trabajo en equipo para fomentar perspectivas de investigación que posibiliten el análisis y la interpretación de los diferentes espacios constituyentes en este trabajo. El diseño conceptual, metodológico y técnico de este sistema subraya la importancia del avance y el desarrollo de los bancos de información y el diseño de bases de datos en las últimas décadas.

De tal manera, el trabajo de análisis, síntesis y reinterpretación suele ir acompañado de la crítica y la evaluación de los datos de bases o bancos de información; los cuales se encuentran íntimamente ligados y están a cargo del experto o del investigador y son por otra parte, inseparables de la definición del problema a resolver.

En función de lo anterior, lo más recomendable sería establecer una colaboración estrecha entre quienes adoptan las decisiones, los que diseñan los servicios de información y los equipos de investigación.

¹³ Es importante señalar que el único antecedente conocido por este grupo sobre este trabajo se encuentra recuperado en una base de datos elaborada por el equipo que se responsabilizó de la coordinación del estado de conocimiento anterior (período 1980-1992), el cual fue elaborado y resguardado por el CESU de la UNAM.

SISTEMA RELACIONADO DE BASES DE DATOS. APUNTES METODOLÓGICOS Y TÉCNICOS

Requerimientos técnicos

Para este Sistema Relacionado de Bases de Datos se requiere que el equipo al que se va a instalar sea:

- Procesador: Pentium celeron, III o 4
- Sistema operativo: Windows 95 o superior
- Office 2000 con Access 2000
- Disco Duro con 40 MB de espacio disponible para la instalación del sistema y captura de datos.

La estructura del sistema ocupa aproximadamente 20 MB de espacio.

Para la puesta en marcha del SRBD se puso en línea (vía el servidor del CESU de la UNAM) la página del SRBD, ésta contiene los archivos compactados del sistema, el manual de procedimiento y captura, el manual de eventos, el manual de producción y lo referente a los resúmenes analíticos. Esta página contiene, además, el procedimiento completo así como los archivos correspondientes, para compactar el SRBD (con el programa ZIP) y reenviarlo vía FTP (File Transfer Protocol) al servidor del proyecto.

Bases y campos

El SRBD está diseñado en el programa Windows-Access 2000 y es un conjunto de bases de datos correlacionadas a través de conectores para realizar cruces de información. Estas correlaciones se observan en términos de vincular los espacios constituyentes en algunos aspectos nodales para la realización del estado de conocimiento, teniendo algunos conectores (id) principales que puedan llevar a cabo tales relaciones.

Cada base está compuesta, a su vez, por campos descriptores que permiten registrar en diferentes planos el desarrollo de FTyCE. La expresión campos descriptores se asume desde el ámbito computacional, es decir, en términos del lenguaje de bases de datos y no en sentido epistémico. Los tipos de campos que se utilizan en el SRBD son:

- a) Carácter: campos textuales con un número determinado de espacios (255).

- b) Lógicos: se marca SÍ o NO en el icono correspondiente, en caso de que el documento a analizar cumpla con la categoría a señalarse.
- c) Memo: libres en términos de espacio para captura.

Pensar la base conceptualmente remitió a una serie de interrelaciones entre los diferentes rubros que se imbrican en los procesos de desarrollo de Filosofía, teoría y campo de la educación como eje temático. Lo que se tradujo en la asignación de claves (ID) de conexión que no sólo implican la relación directa de un campo (referido a la base de datos) con otro, sino del cruce de información que arrojará dicha relación. Esto significó que el equipo de esta área temática también se preparara para realizar los análisis estadísticos (tanto descriptivos como inferenciales) de la información recopilada.

Las bases y campos que conforman el sistema están distribuidos de la siguiente manera:

Producción

Este conjunto de bases está conformado por 10 principales y tres auxiliares, éstas últimas funcionan de manera transversal y suponen una reestructuración respecto del sistema original. A continuación se enlistan sus campos; cabe señalar que a partir del artículo en revista sólo se advierten aquellos campos exclusivos para cada producto; en el supuesto de que el resto (enunciados en libro de autor), también se incluye en los otros productos.

1. Libro de autor

(id) Título y subtítulo. Este campo funciona como conector principal (id) entre los distintos títulos del producto que puedan ser cruzados con otro tipo de información.

(id) Autores. Este campo es en realidad una base donde se puede capturar un número indefinido de autores. Se elevó a base a partir de la revisión sobre el poco espacio con el que contaba este campo (255 caracteres); la necesidad de ampliarlo llevó al equipo del SRBD a solucionarlo de esta forma.

Edición

Lugar de la edición

Estado

Editorial

Año de la edición

Número de páginas
Idioma
Serie y número
Colección
Acervo
Contexto
Traductor
Observaciones
Recopiló/fecha
Capturó/fecha
Analizó/fecha
Resumen analítico

2. Artículos en revista

Título de la revista
País
Estado
Volumen
Número
Fascículo
Época
Páginas
Año
Mes o meses

3. Libro como coordinador o compilador

(id) Autores. Este campo, además de ser una base en donde se puede capturar un número indefinido de autores, cuenta con un campo denominado Figura, en el que se anota si el autor es coordinador o compilador del libro.

4. Capítulos en libro

Título del libro

5. Trabajo en memoria

Título de la memoria

6. Tesis o tesina
 - Tipo de trabajo
 - Nivel
 - (id) Institución
 - Otra Institución
 - (id) Dependencia
 - (id) Asesor
 - (id) Programa curricular
7. Reporte de investigación
 - (id) Institución
 - Otra Institución
 - (id) Dependencia
 - Publicado
8. Documentos telemáticos
 - (id) Institución
 - Otra institución
 - (id) Dependencia
 - (id) Programa curricular
 - Correo@
 - Sitio web
 - Fecha de consulta
 - Tipo de soporte
9. Antología
 - Contexto de uso
10. Documento en antología
 - Contexto de uso
11. Resumen analítico (RAE)

Esta base es transversal a todas las de producción, por lo que se encuentra al final de cada registro en el conjunto de bases. En el RAE, se despliegan los distintos indicadores para caracterizar los textos y examinarlos de acuerdo con las categorías analíticas, según el equipo base de la investigación. A continuación se enlistan los campos que componen esta base:

(id) Título y subtítulo
(id) Ficha
Informe de investigación
Revisión
Ensayo
Ponencia
Año de elaboración
Año de publicación
Idioma original del texto
Problemática de investigación/Objeto de estudio
Descriptores
Conceptual, epistemológica, filosófica, teórica
Otros temas
Aborda ambas
Objetivos, propósitos, fines de la investigación
Producir conocimiento
Resolver problemas
Proponer estrategias
Análisis crítico
Difusión
Otra
Tesis, hipótesis y preguntas centrales
Resumen
Marco teórico
Disciplinario
Especificar disciplina
Interdisciplinaria, transdisciplinaria o multidisciplinaria
Corriente de pensamiento
Total de referencias
Las 5 fuentes más citadas
Metodología
Cualitativa
Cuantitativa
Combinación
Experimental

Otras metodologías
Datos, análisis, descripciones relevantes
Archivo histórico
Fuentes estadísticas
Cuestionarios
Archivo hemerográfico
Revisión bibliográfica
Encuestas
Investigación documental
Investigación-acción
Entrevistas
Observación sistemática
Observación NO sistemática
Investigación participativa
Otras fuentes
Procesamiento de la información
Tratamiento estadístico
Descripción
Comparación
Interpretación
Combinado
Análisis
Otros procesamientos
Resultados, conclusiones
Tipo conceptual
Temático
Metodológico
Propositiva
Prescriptiva
Evaluativa
De tipo crítico
Otros resultados, conclusiones
Aportes
Observaciones/Temática
Filosófica

Epistemológica
Pedagógica
Conceptual
Clásica
Contemporánea
Emergente
Otra observación
Recopiló/fecha
Capturó/fecha
Analizó/fecha de elaboración

12. Acervo

Esta base es transversal a todas las de producción y supone la ubicación múltiple de un documento; es decir, esta base arroja luz sobre el número de ejemplares de un producto y su distribución en el país. Los campos que la componen son:

(id) Título

Acervo

Se captura el nombre del lugar en el que se encuentra el material

Tipo de acervo

Clasificación

Consultas

Estado

(id) Institución

Otra institución

(id) Dependencia

13. Contexto

Esta base es transversal a todas las de producción y supone la ubicación y preproblematización sobre el tema de la interlocución: los autores extranjeros que escriben desde México, autores extranjeros que escriben sobre el contexto de FTyCE en México o bien los autores mexicanos con interlocución internacional. Los campos que conforman esta base son:

Nacional

Internacional

14. Traducción

Esta base es transversal a todas las de producción y apoya a la base de contexto, pues aporta datos específicos para el tema de la interlocución.

Traductor

¿Quién promueve?

¿Quién publica?

Programas curriculares

Estas bases están compuestas por los siguientes campos:

1. Programas curriculares

(id) Nombre del programa

Estado

Modalidad

Usuarios

(id) Institución

Otra Institución

(id) Dependencia

(id) Responsable del programa

Comité académico

Otras figuras académicas

2. Investigadores participantes en los programas curriculares

(id) Programa

(id) Investigador

Tipo de participación

Fecha de inicio

Fecha de conclusión

Fecha de reestructuración

Existen documentos

Becas

Requisitos becas

Objetivos

Créditos

Tronco común

Materias de tronco común
Materias de todo el programa
Campos, ejes, áreas y/o líneas de formación
Líneas de investigación
Entidad asesora
Institución asesora
Otras instituciones

Análisis cualitativo

Antecedentes
Fundamentación
Perfil de egreso
Objetivos y/o propósitos
Objetivos Filosofía
Objetivos Epistemología
Objetivos Teoría
Objetivos Metodología

3. Planta académica
 - (id) Programa
 - (id) Nombre del profesor
 - Licenciatura/titulado
 - Especialidad/titulado
 - Maestría/titulado
 - Doctorado/titulado
 - Observaciones
 - Recopiló/fecha
 - Capturó/fecha
 - Analizó/fecha

Eventos

Los campos que constituyen a las bases de este rubro son:

1. Eventos
 - (id) Nombre del evento
 - Tipo

Sede
Estado
(id) Institución
Otra Institución
Fecha
Tema
Proyecto de investigación
Investigación
Docencia
Formación
Número de trabajos
Trabajos relacionados
Materiales de difusión
Materiales de recuperación

2. Dependencias que organicen eventos

(id) Nombre del evento
(id) Dependencia

3. Grupos que organicen eventos

(id) Nombre del evento
(id) Grupo

4. Programas curriculares que organicen eventos

(id) Nombre del evento
(id) Programa
Observaciones
Recopiló/fecha
Capturó/fecha
Analizó/fecha

Grupos de investigación, instituciones e investigadores

Este grupo de bases está compuesto por los siguientes campos:

1. Investigadores

(id) Nombre

Apellidos
Sexo
Edad
Estado
Grado
Área formación
Nombramiento
(id) Institución
Otra Institución
(id) Dependencia
Domicilio
Teléfono
Fax
Correo @
Cu-Vitae
Pertenece al SNI
Nivel SNI
Estímulo o productividad
Nivel
Licenciatura
Maestría
Doctorado
Especialidad
Diplomados
Otros (formación)
Proyectos
Líneas de investigación
Producción en el periodo
Proyectos financiados
Formación de grupos de investigación
Interlocutores principales nacionales
Interlocutores principales internacionales
Observaciones
Recopiló/fecha
Capturó/fecha
Analizó/fecha

2. Grupos de investigación

Nombre

(id) Institución

Otra Institución

(id) Dependencia

Proyectos de Investigación

Fecha de inicio

Fecha de término

(id) Investigador responsable

Miembros del equipo y función

(id) Producción

Seminarios

(ID) Eventos

Genealogía

Desarrollo

Observaciones

Recopiló/fecha

Capturó/fecha

Analizó/fecha

3. Instituciones

(id) Institución

Estado

(id) Responsable (investigador)

Dirección

Teléfono

Fax

Correo @

Sitio web

Observaciones

Recopiló/fecha

Capturó/fecha

Analizó/fecha

4. Dependencia

(id) Nombre

Estado
 (id) Institución
 (id) Responsable (investigador)
 Dirección
 Teléfono
 Fax
 Correo @
 Sitio web
 Líneas de investigación
 (id) Producción
 (id) Programas
 (id) Eventos
 Observaciones
 Recopiló/fecha
 Capturó/fecha
 Analizó/fecha

Relaciones entre las bases

En el apartado anterior se pueden observar los distintos campos correlacionados (id) que permiten hacer cruces de información que den cuenta del estado que guarda la investigación en el tema Filosofía, teoría y campo de la educación.

Las relaciones más importantes pueden observarse en el esquema 1 (al final del capítulo). Existen algunas que son producto de cruzar las distintas bases a partir de su relación básica (id), éstas suponen un nivel más complejo de relación, cabe enunciar:

- a) Producción-resumen analítico: es la base para la elaboración del estado de conocimiento pues asume la caracterización de los bienes simbólicos que produce el campo (ver esquema 2 al final del capítulo).
- b) Producción-acervo: esta relación alude a la ubicación definida de los distintos productos sobre el campo; apunta pues, al conocimiento sobre la difusión y uso de la producción de FTyCE en el país (ver esquema 3 al final del capítulo).
- c) Producción-eventos: particularmente con el producto “trabajo en memoria”, “antología” y “trabajo en antología”, por estar referido al

espacio de circulación e intercambio directo entre la comunidad científica del campo y los escritos producidos en tales eventos (ver esquema 4 al final del capítulo).

- d) Producción-grupos de investigación: esta relación es consistente al ubicar los distintos grupos de investigadores, instituciones y/o dependencias que trabajan en esta línea temática; pues permite observar la producción simbólica del campo así como el mercado y consumo de bienes simbólicos (Bourdieu, 1983) (ver esquema 5 al final del capítulo).
- e) Grupos de investigación-eventos: el vínculo entre los distintos grupos o pequeñas comunidades de investigadores, instituciones y/o dependencias que organizan, participan y asisten a los distintos eventos relacionados con FTyCE dándole estructuralidad y consolidación al campo (ver esquema 6 al final del capítulo).
- f) Grupos de investigación-programas curriculares: la formación en los distintos posgrados en educación que abordan la línea FTyCE y los investigadores, instituciones y/o dependencias que colaboran como asesores o convocantes de dichos programas (ver esquema 7 al final del capítulo).

Estas relaciones suponen algunas hipótesis de trabajo que el equipo base construyó para el análisis de la información recabada, lo que derivó en el referente empírico de los distintos capítulos que integran este volumen; es pertinente acotar que las relaciones no son acabadas y que, de acuerdo con el corte analítico que se haga de la información, se pueden generar múltiples relaciones, teniendo como resultado, informes o formularios (electrónicos) sobre dichos cortes

ETAPAS DE EQUIPAMIENTO Y PUESTA EN MARCHA

El proceso para cristalizar al sistema como proyecto, atravesó distintas etapas que permitieron proveer las necesidades y dotar a los equipos de las herramientas necesarias para el uso del SRBD.

Diseño y programación del SRBD

El CESU, a través de su departamento de cómputo, se hizo cargo de traducir los espacios constituyentes en un modelo de sistema de bases que permitiera caracterizar al campo; ello supuso el trabajo colegiado y permanente entre el citado departamento y el equipo base del estado de conocimiento.

Cabe señalar que éste fue un proceso complejo porque implicó un “puente” entre el lenguaje teórico conceptual, que supone la recolección de datos y el lenguaje computacional. A manera de ejemplo, durante la revisión de los primeros borradores de este capítulo existía una confusión entre los lectores del equipo; entre campo como parte de una base de datos y campo en el sentido de la sociología del conocimiento.

Así, el trabajo de construcción del diseño de la base representó la alfabetización en ambos lenguajes para ambos equipos de trabajo (equipo base y SRBD) en esta etapa.

Sobre la programación del sistema es necesario comentar que la plataforma Windows-Office si bien contribuyó a que éste fuese más accesible, también implicó dificultades, pues el programa Access presenta algunas limitantes para las correlaciones; por ejemplo, el cruce de información en texto con los campos memos.

Distribución y reenvío del SRBD a nivel nacional

En esta etapa se hizo la distribución regional del SRBD para empezar con la captura. Para su puesta en marcha se puso en línea (vía el servidor del CESU-UNAM) la página del sistema (www.cesu.unam.mx/comie-FTyCE), que contiene los archivos compactados para ejecutarlo y el manual operativo de captura.

Este servidor funcionó para el reenvío y acopio de los distintos SRBD distribuidos en el país. Para esta actividad se les solicitó a los coordinadores por región el número total de las bases de datos que se estuvieran trabajando, asignándoseles una clave y contraseña para el reenvío (ver cuadro 1 al final de este capítulo).

Esta etapa es muy reveladora para las tesis centrales que enmarcan este trabajo. La distribución del SRBD puso de manifiesto la necesidad de la infraestructura computacional, pues tanto los equipos de trabajo como regionales tuvieron dificultades para cubrir los requerimientos técnicos que pide el sistema; es decir que las Instituciones de Educación Superior en México enfrentan de manera desigual el impacto de la era informacional. Esta desigualdad si bien se ubica, de manera general, respecto de su avance en los países desarrollados; también a nivel nacional tiene sus desigualdades. Si ubicamos la relación regional-central¹⁴ las instituciones del centro

¹⁴ Cfr. el capítulo 7, donde se elabora un análisis minucioso de esta relación respecto de todo el estado de conocimiento, aquí sólo señalamos aquello que tiene que ver con la dimensión tecnológica, respecto del Sistema Relacionado de Bases de Datos.

son las que presentaron menos dificultades en infraestructura (no así en capacitación) respecto de las del sur o del norte.

En general, los usuarios del sistema enfrentaron algunos obstáculos para obtenerlo de la página de internet, básicamente por las fallas tecnológicas en los servidores de las instituciones, ya fuese de la UNAM o la institución del usuario, lo cual muestra el estado de las condiciones para poder poner en marcha nuevas formas de relación para la investigación educativa; estas fallas provocaron en algunos casos que se haya tenido que enviar físicamente el sistema (disco compacto) a las instituciones que no pudieron obtenerlo, retardando en muchos casos la captura de información; aunando a ello ocurrieron los problemas propios de la capacitación, que se abordan más adelante.

El reenvío es otro momento de esta etapa, en el que se puede apreciar el impacto al que se ha hecho referencia anteriormente; por un lado respecto del *software* necesario para capturar la información en el sistema y por otro la internet como medio inherente al reenvío a través del servidor del CESU. Este proceso en particular, implicó algunas dificultades:

- a) algunas instituciones no contaban con un servicio de Internet lo suficientemente rápido para enviar información, lo que hacía que la transmisión del sistema hacia el servidor del CESU se interrumpiera continuamente; y
- b) en algunas otras, el servicio de internet cuenta con sistemas de seguridad (*i.e. fire walls*) que no permitían la transmisión de información de servidor a servidor, lo cual no admitía el reenvío del sistema.

En ambos casos existieron soluciones; para el primer inciso se logró el envío con seguimiento continuo (en contacto con el técnico de la institución) un día entero para que se transmitiera en su totalidad y para el segundo caso se comentó con el técnico de la institución para que se reprogramara el servidor y permitiera la transmisión.

Así, la distribución y el reenvío son muestra concreta de este impacto; el cual implica en la mayoría de los casos, nuevas alfabetizaciones tanto para los equipos académicos (investigadores) como técnicos (en computación) de las instituciones que participan en este proyecto.

Búsqueda, recopilación y captura del material bibliográfico

De acuerdo con el proyecto general, la búsqueda se llevó a cabo de forma regional —según la regionalización de CONACYT de 2002 (ver cuadro 2 y

mapa 1 al final de este capítulo)— y fue realizada por los equipos regionales, teniendo como apoyo los directorios de instituciones de educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con la finalidad de que este estado de conocimiento sea representativo para el ámbito tanto nacional como regional.¹⁵

Este trabajo, se llevó a cabo con el apoyo de becarios y prestadores de servicio social de las distintas instituciones que participan en la elaboración de este estado de conocimiento.

Es pertinente señalar que durante la búsqueda, recopilación y captura de datos se atravesaron dificultades de distinto orden:

- a)* formación de equipos que pudieran apoyar la búsqueda de información en los estados; ello representó un esfuerzo doble para los coordinadores regionales y en algunos casos la búsqueda no fue exhaustiva;
- b)* infraestructura, como por ejemplo el pago para acceder a bancos de datos en internet;
- c)* condiciones materiales de los productos, que en algunos casos estaban registrados en las bases de datos de los acervos, pero no se encontraban físicamente, estaban demasiado deteriorados para su préstamo o se ubicaban en archivos muertos;
- d)* la recopilación se vio afectada por problemas de recuperación de los materiales, a través de fotocopias o préstamos; pero en muchos casos sólo se podía acceder a los productos dentro de las instituciones, trabajo que los becarios y prestadores de servicio realizaron de tiempo completo;
- e)* la captura de la información fue un proceso de formación para los usuarios y diseñadores del sistema, pues supuso entender la lógica de construcción de la base para los equipos de trabajo pero, además, puso de manifiesto que esta actividad no es menor, requiere de un alto control de calidad, puesto que de ello depende la eficiencia del SRBD.

¹⁵ Es importante señalar que en el proceso de distribución para la búsqueda y localización de materiales bibliográficos no se contó con la coordinación formal para cubrir tres regiones: Miguel Hidalgo (SIHGO), Del Mar de Cortés (SIMAC) y Justo Sierra (SISIERRA); sin embargo, las búsquedas correspondientes a dichas regiones fueron llevadas a cabo por el equipo en general con la intención de cubrir el territorio nacional.

Capacitación

El proceso de formación sobre el uso de la base, la captura de la información y la realización de informes de los datos obtenidos fue un camino arduo y decisivo para el proyecto del estado de conocimiento.

Las acciones para llevar a cabo dicho proceso fueron: se realizó el taller Sistema Relacionado de Bases de Datos, celebrado en el marco del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Manzanillo, Colima, el 9 de noviembre de 2001, así como las jornadas de trabajo Sistema Relacionado de Bases de Datos, realizado en el Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, el 11 y 12 de abril de 2002.

Con ambas actividades se intentó ubicar los lineamientos generales de captura, se abordaron dudas fuertes sobre ésta y se modificaron algunas especificaciones que reestructuraron al sistema mismo; lo que permitió su mejor aprovechamiento.

Otras acciones paralelas fueron la comunicación electrónica, vía correo, *chat* en tiempo real y un pizarrón de avisos (sólo estuvo vigente el primer mes después de que los equipos tenían el sistema) en la página web del SRBD; vías que permitieron resolver dificultades respecto del envío de las bases al CESU, así como dudas sobre la captura y de carácter general sobre el proyecto.

Es importante indicar que el trabajo de capacitación tuvo dos énfasis importantes respecto del tipo de usuarios; por un lado, la capacitación específica para la captura y envío de los sistemas, que recayó en los becarios y prestadores de servicio social y el manejo de formularios y reportes de cortes analíticos para el equipo base y los coordinadores regionales; estos énfasis señalan distintas formas de dificultades; para los becarios y prestadores estribaron en el cuidado que implica la captura de datos y en algunos casos cuestiones de procedimiento para el envío; para los investigadores las dificultades radicarón en aplicar nuevas tecnologías para generar, producir y utilizar información; lo cual implicó el reto de alfabetizarse en lenguajes computacionales.

Elementos para el balance técnico del sistema

El sistema supuso desde su construcción conceptual, un proyecto de investigación en sí mismo, de ahí su relevancia para este estado de conocimiento.

Los equipamientos a nivel nacional, así como su reenvío por parte de los equipos regionales, dejó ver la importancia de contar con intentos tecnológicos que permitan el intercambio de información.

Ahora bien, el manejo de un sistema como éste supuso un nivel de capacitación que el equipo en su conjunto necesitó redimensionar, puesto que su manejo dificultó el avance acelerado de recopilación de la información; dicha capacitación fue fructífera en muchos de los casos, sin embargo, requirió un esfuerzo mucho mayor para dar cabida a los tiempos propios de cada equipo para la comprensión del manejo, que supone el SRBD.

El sistema fue evaluado constantemente y reestructurado como parte de su propio proceso de desarrollo, éste le permitió al equipo de trabajo depurar el SRBD en más de una ocasión, para poder validarlo como fuente directa del referente empírico. La validación definitiva se llevó a cabo por el equipo base, así como por las dictaminadoras del estado de conocimiento.

En el momento de cierre y elaboración del estado de conocimiento se pudo observar su apoyo a nivel cuantitativo, en términos de las características generales de lo sistematizado y, por otro lado, permitió un acercamiento al análisis cualitativo, a través de los resúmenes analíticos elaborados.

CONSIDERACIONES FINALES. RETOS Y PERSPECTIVAS DEL SRBD

El diseño y puesta en marcha del SRBD involucró el trabajo teórico y metodológico de repensar las múltiples relaciones que han llevado a Filosofía, Teoría y Campo de la educación a su estado actual.

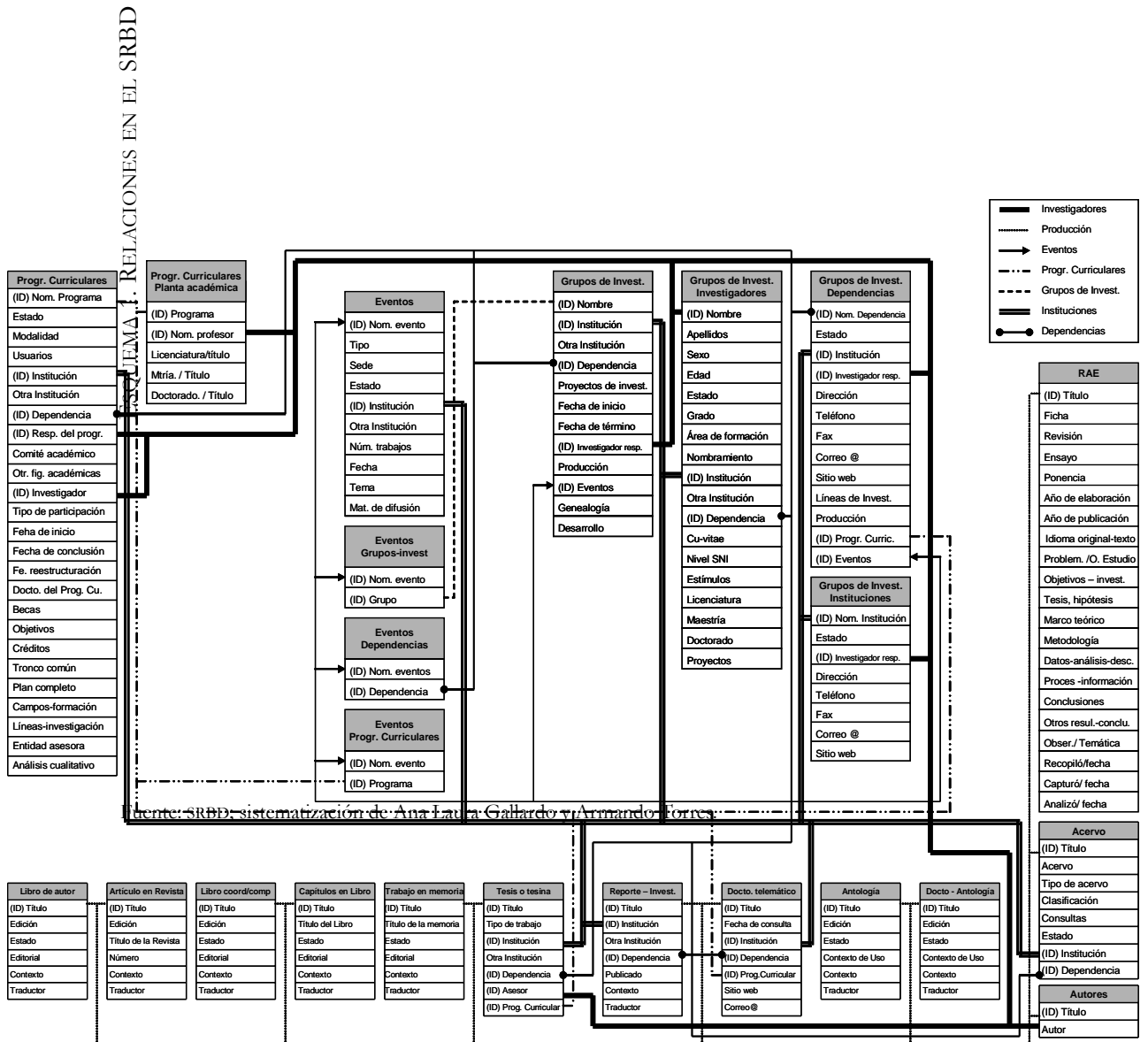
Advirtió el conocimiento y comportamiento sobre la génesis y el desarrollo del campo de FTyCE como referente temático y de conocimiento y por otro lado significó la conjunción de este planteamiento conceptual con los recursos que proporciona la tecnología y que se tradujeron en el Sistema Relacional de Bases de Datos.

Por otra parte, la tesis sobre los movimientos en el uso de la información y las nuevas tecnologías, según la cual se reestructuran las formas de producción y circulación del conocimiento admite también el reto para las universidades y sus instancias de investigación en busca de alternativas viables, rigurosas y exitosas para el oficio. Es por esto, que la búsqueda y ejecución de nuevos mecanismos de transferencias del conocimiento son fundamentales no sólo para el crecimiento y desarrollo de las comunidades de investigación a nivel central sino también para el desenvolvimiento regional y local. Los mecanismos de transferencia implican, por otro lado, un compromiso por parte de todos los sectores interesados no sólo en el desarrollo de este campo temático en particular, sino en general en el desarrollo y legitimación de las ciencias sociales y humanas en general.

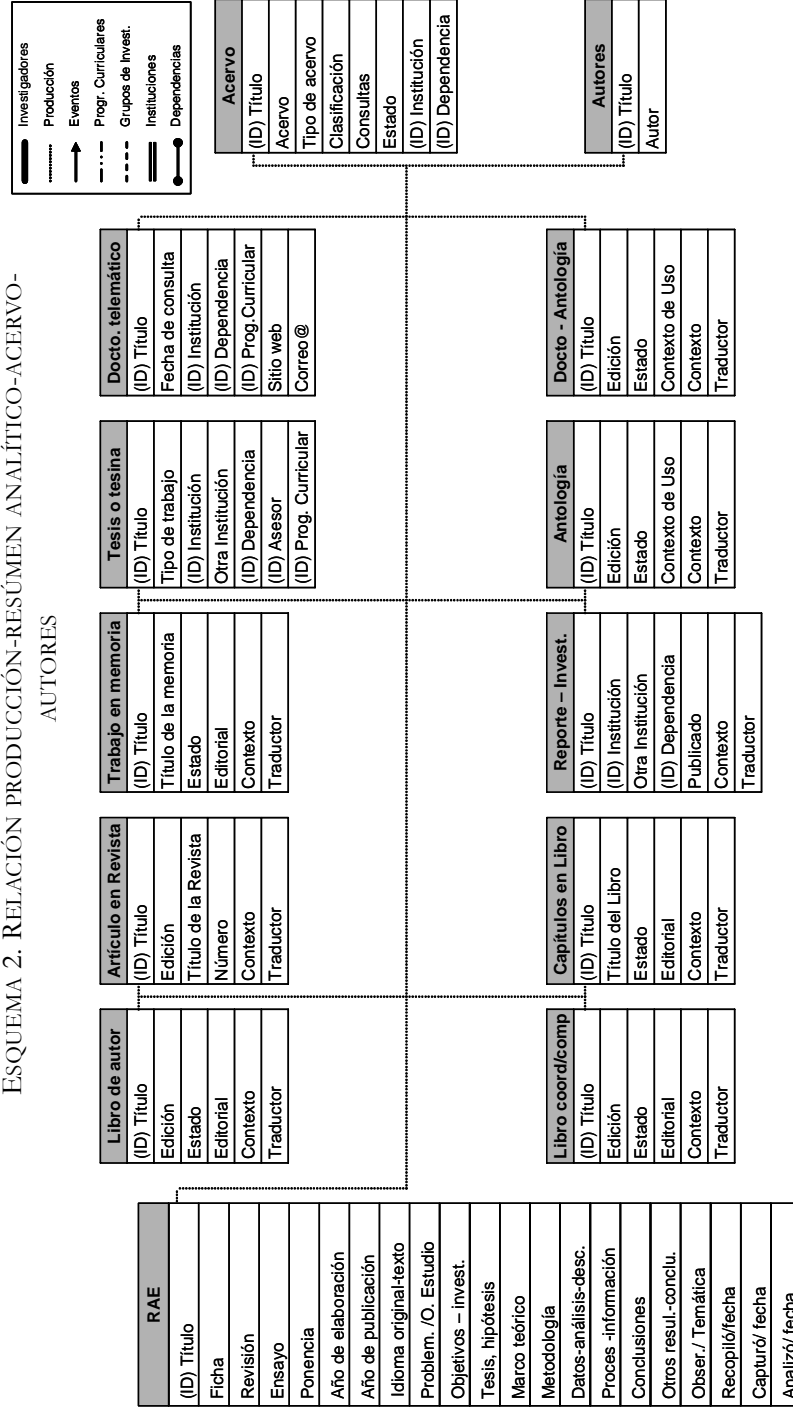
BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1983). *Campo del poder y campo intelectual*, Argentina: Folios.
- Bricall, Josep M. (2000). *Informe Universidad 2000*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) Barcelona: Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Buenfil Burgos *et al.* (1993). *Filosofía, teoría y campo de la educación, cuaderno 29*, Estados de conocimiento de la investigación educativa, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Carrascosa, José Luis, (1991). *Información: de la era industrial a la sociedad de la información*, Madrid: Espasa-Calpe Cdn.
- Castells, Manuel (1989). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano regional*, Madrid: Alianza editorial.
- Castells, Manuel (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional* (vers. española Raúl Quintana Muñoz), Madrid: Alianza, 1995.
- Castells, Manuel, Flecha Ramón, Freire Paulo, *et al.* (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel (2002). *Informe 2001*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Ducoing, Patricia (coord.), Pacheco Méndez, Teresa (1997). *Formación universitaria en educación 1. Universidades del Sureste*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Gibbons, *et al.* (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grolier de Eric (1980). *Organización de los sistemas de información de los poderes públicos*, Francia: UNESCO-ONU.
- Zavala Alardín Gonzalo (1990). *La sociedad informatizada ¿una nueva utopía?*, México, Trillas.

ANEXO ESTADÍSTICO
CAPÍTULO SEGUNDO

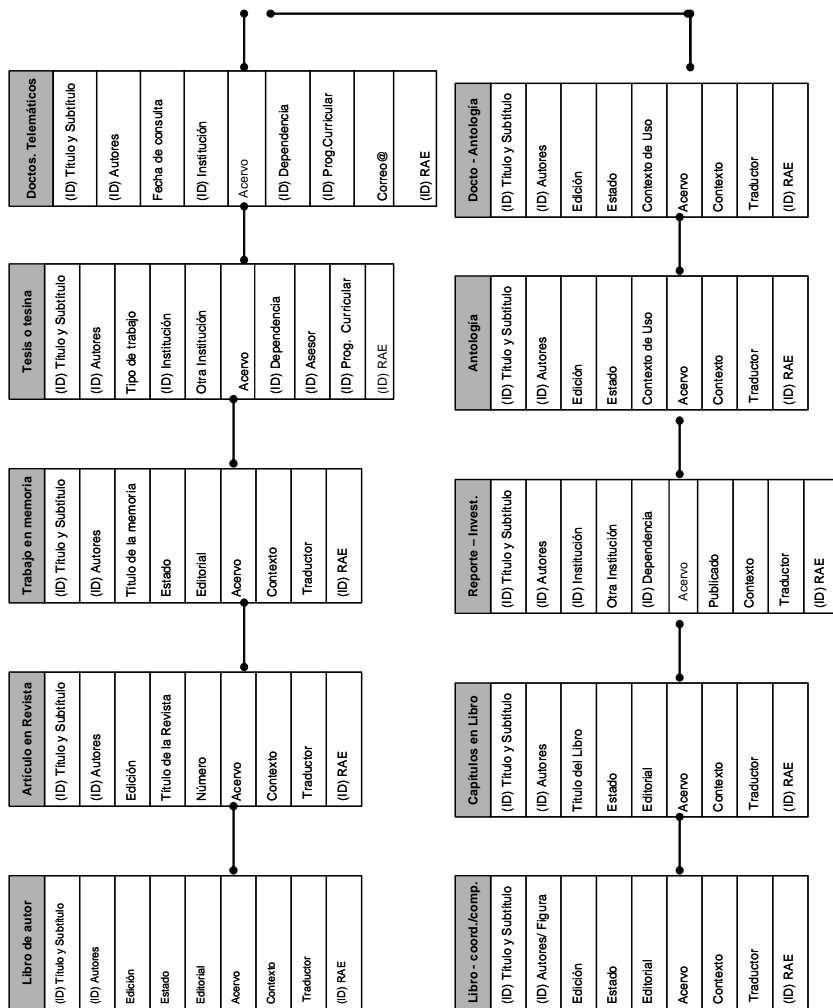


ESQUEMA 2. RELACION PRODUCCIÓN-RESÚMEN ANALÍTICO-ACERVO-
AUTORES



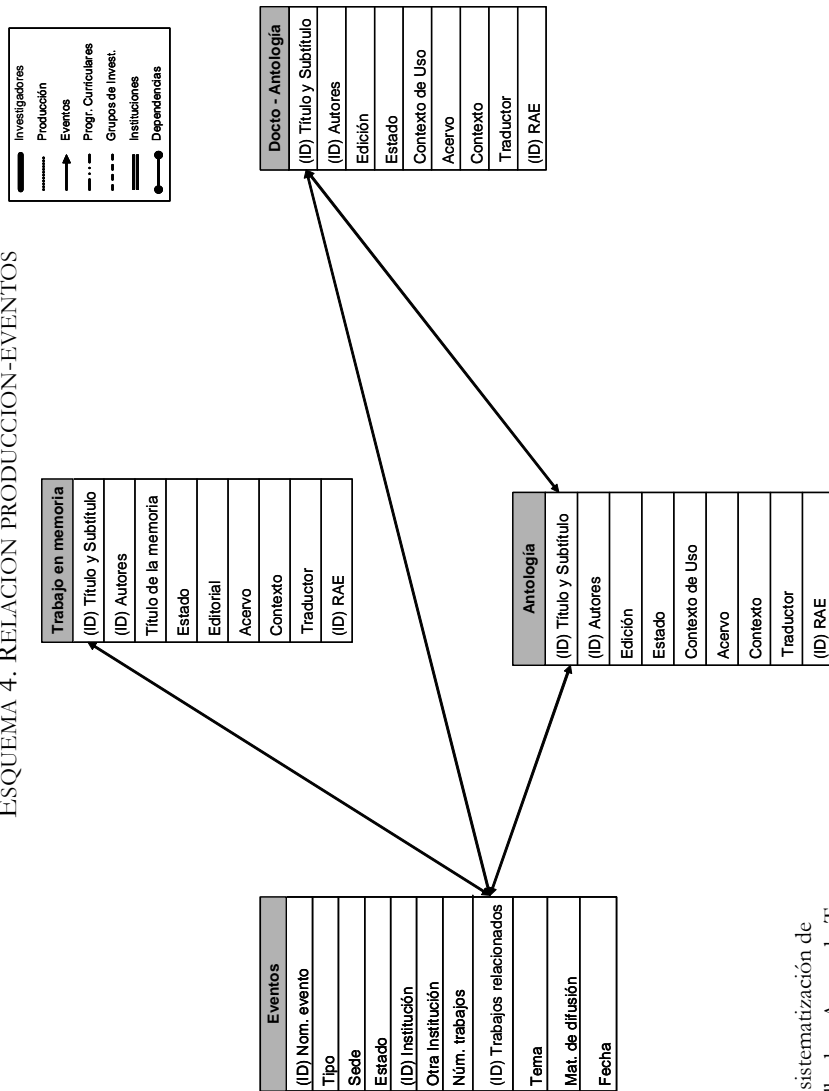
Fuente: SRBD; sistematización de Ana Laura Gallardo y Armando Torres

ESQUEMA 3. RELACIÓN PRODUCCIÓN-ACERVO

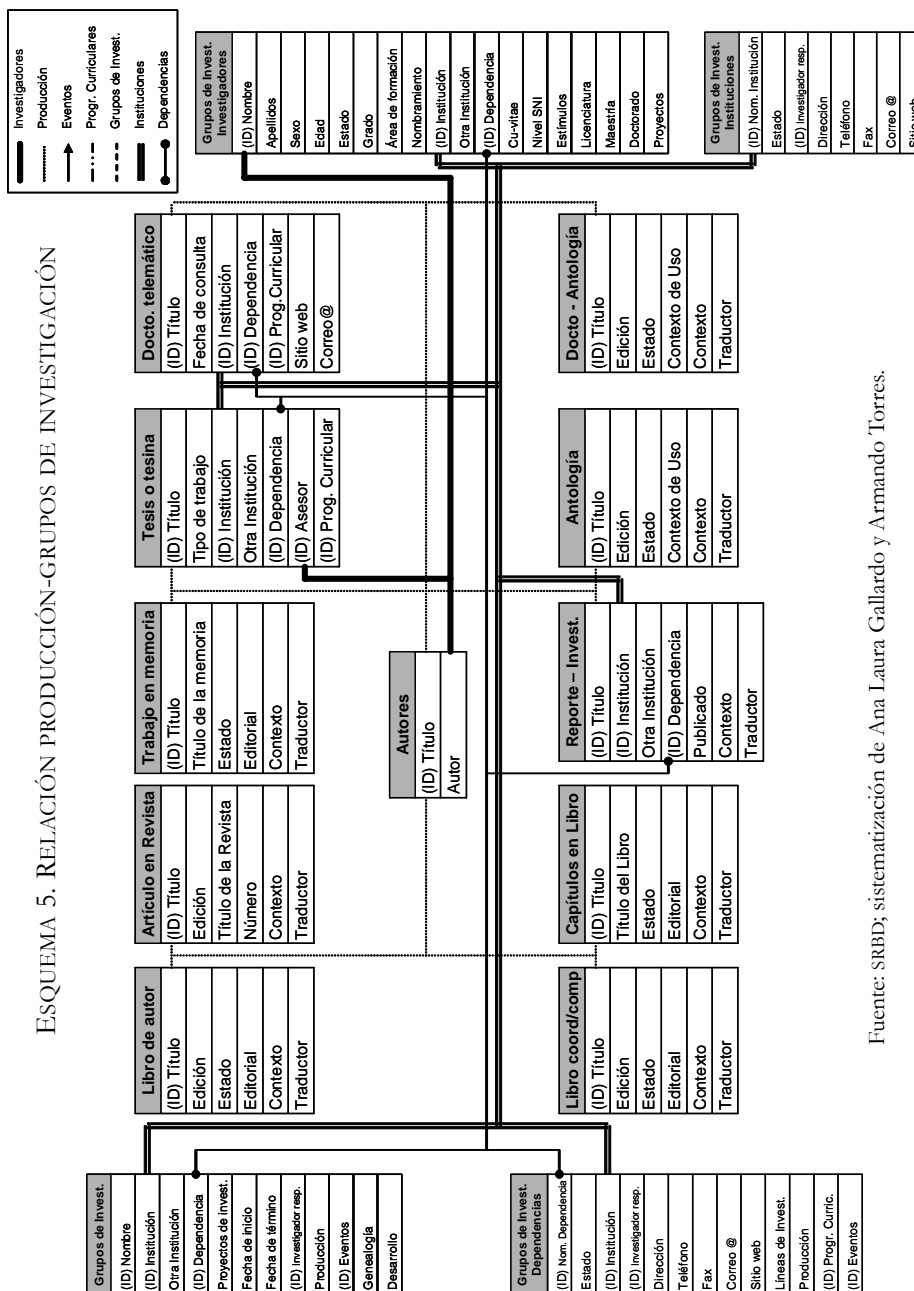


Fuente: SRBD;
sistematización de
Ana Laura Gallardo.

ESQUEMA 4. RELACIÓN PRODUCCIÓN-EVENTOS

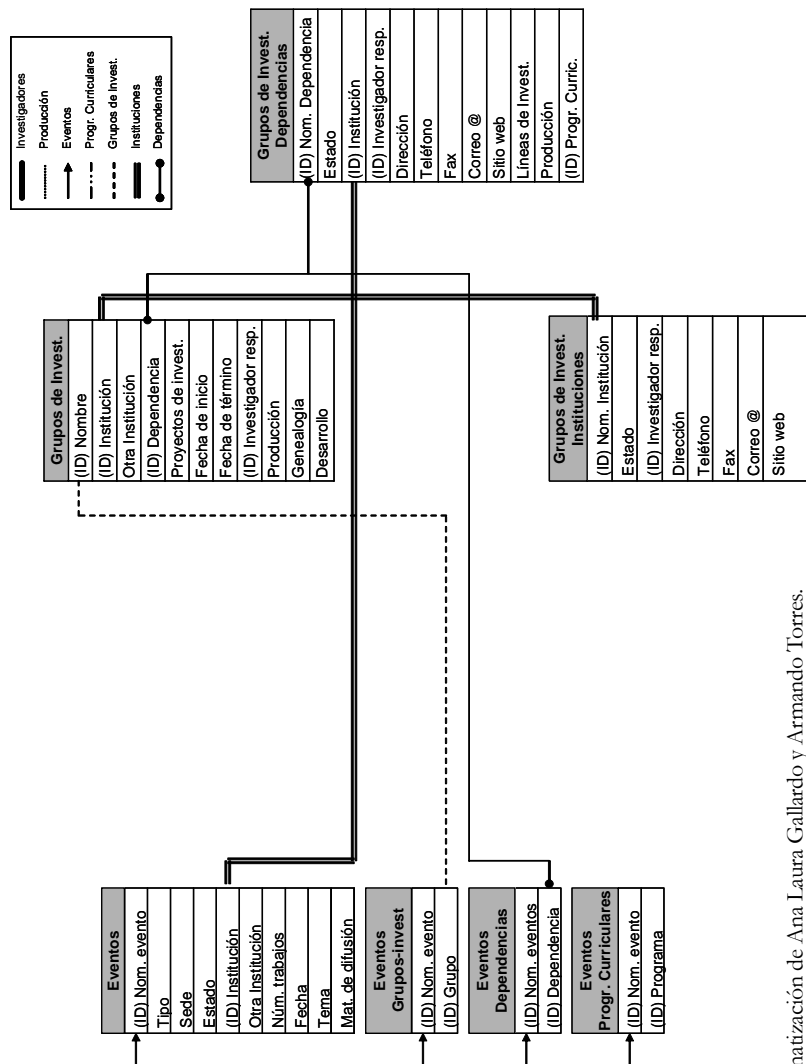


Fuente: SRBD; sistematización de Ana Laura Gallardo y Armando Torres.



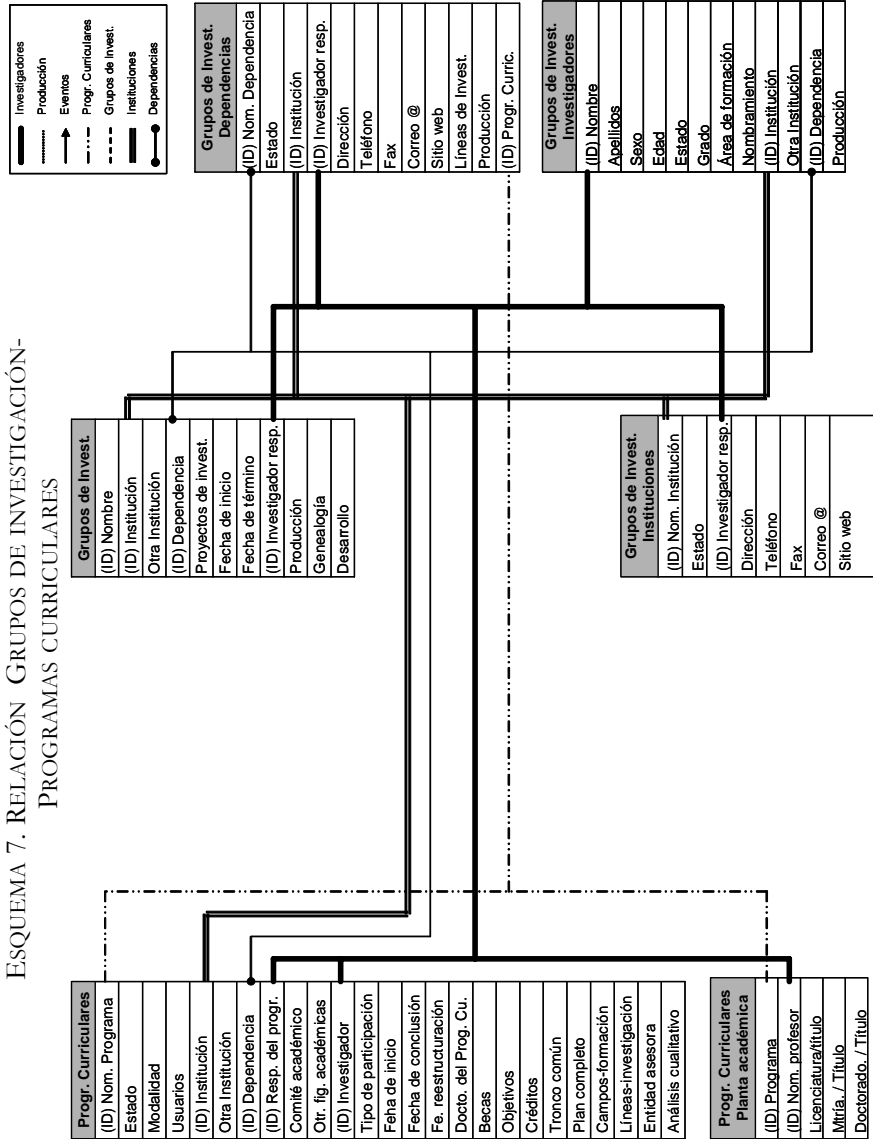
Fuente: SRBD; sistematización de Ana Laura Gallardo y Armando Torres.

ESQUEMA 6. RELACIÓN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN-EVENTOS



Fuente: SRBD; sistematización de Ana Laura Gallardo y Armando Torres.

ESQUEMA 7. RELACIÓN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN-PROGRAMAS CURRICULARES



Fuente: SRBD; sistematización de Ana Laura Gallardo y Armando Torres.

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DEL SRBD A NIVEL NACIONAL

Regiones			Grupos de trabajo		
Núm. de base	Coordinador	Núm. de usuarios	Núm. de base	Coordinador	Núm. de usuarios
1	Rita Angulo	3	14	Rosa Nidia Buenfil	8
2		1	15	Alicia de Alba	2
3	Lyle Figueroa	2	16	Marcela Gómez Sollano	1
6	Martina López	2	17		
8		3	18	Marcela González Arenas	3
9		5	19		
10	Manuel Martínez	3	20	Bertha Orozco Fuentes	3
11	Liberio Victorino	2	21	Claudia Pontón	4
12	David Pérez Arenas	2	Total de bases 21		
13	Guadalupe Chávez	1	Total de usuarios 50		

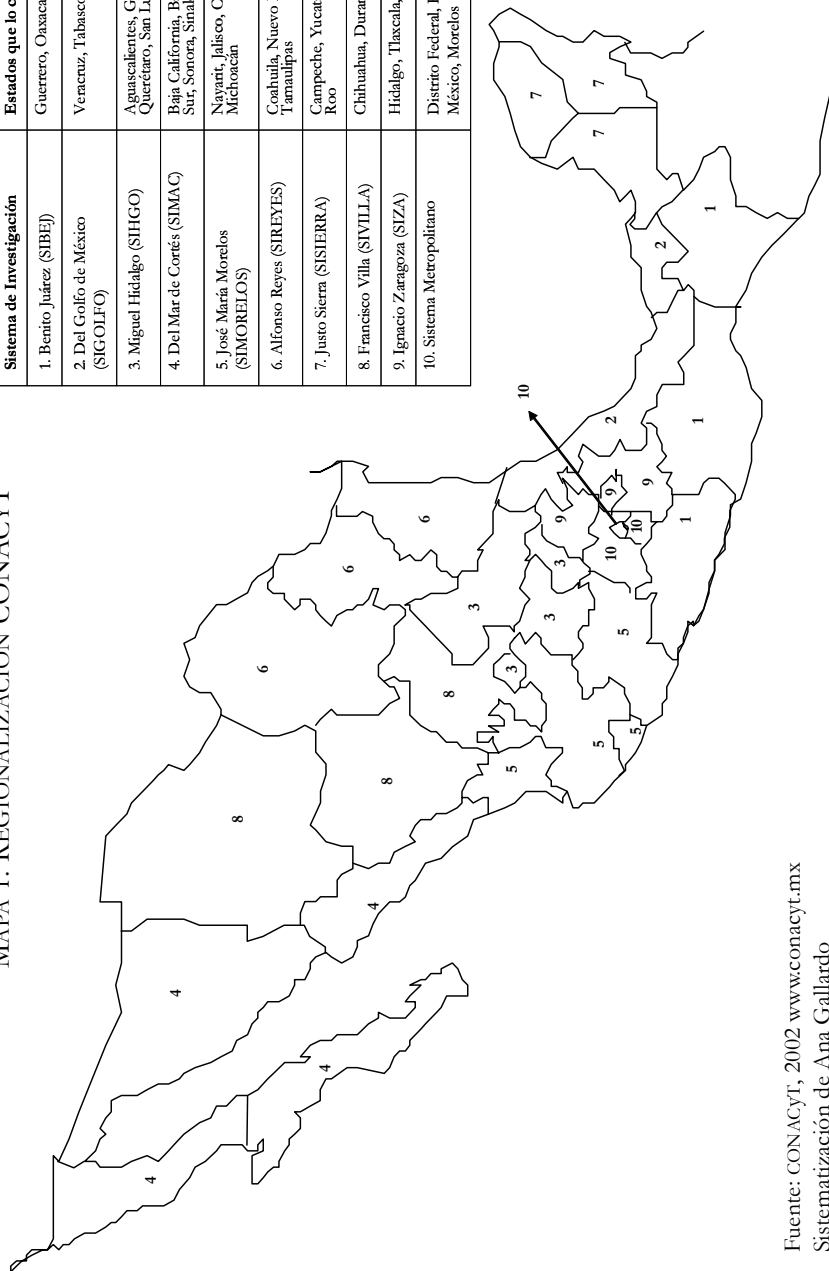
CUADRO 2. REGIONALIZACIÓN CONACYT

Sistema de investigación	Estados que lo componen	Coordinador
Benito Juárez (SIBEJ)	Guerrero, Oaxaca, Chiapas	Rita Angulo
Del Golfo de México (SIGOLFO)	Veracruz, Tabasco	Lyle Figueroa
Miguel Hidalgo (SIHGO)	Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí	
Del Mar de Cortés (SIMAC)	Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa	
José María Morelos (SIMORELOS)	Nayarit, Jalisco, Colima, Michoacán	Martina López Valdovinos
Alfonso Reyes (SIREYES)	Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas	Guadalupe Chávez
Justo Sierra (SISIERRA)	Campeche, Yucatán, Quintana Roo	
Francisco Villa (SIVILLA)	Chihuahua, Durango, Zacatecas	Manuel Martínez Delgado
Ignacio Zaragoza (SIZA)	Hidalgo, Tlaxcala, Puebla	Liberio Victorino Ramírez
Sistema Metropolitano (SIME)	Distrito Federal Estado de México, Morelos	Equipo base David Pérez Arenas

Fuente: Sistema Relacionado de Bases de Datos; sistematización de Ana Laura Gallardo

MAPA 1. REGIONALIZACIÓN CONACYT

Sistema de Investigación	Estados que lo componen
1. Benito Juárez (SIBEJ)	Guerrero, Oaxaca, Chiapas
2. Del Golfo de México (SIGOLFO)	Veracruz, Tabasco
3. Miguel Hidalgo (SIHGO)	Aguaascalientes, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí
4. Del Mar de Cortés (SIMAC)	Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa
5. José María Morelos (SIMORELOS)	Nayarit, Jalisco, Colima, Michoacán
6. Alfonso Reyes (SIREYES)	Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas
7. Justo Sierra (SISIERRA)	Campeche, Yucatán, Quintana Roo
8. Francisco Villa (SIVILLA)	Chihuahua, Durango, Zacatecas
9. Ignacio Zaragoza (SIZA)	Hidalgo, Tlaxcala, Puebla
10. Sistema Metropolitano	Distrito Federal, Estado de México, Morelos



Fuente: CONACYT, 2002 www.conacyt.mx
 Sistematización de Ana Gallardo

CAPÍTULO TERCERO

APROXIMACIÓN EN CLAROSCURO

AL CONTEXTO TEÓRICO INTERNACIONAL

AUTORA:

María Marcela González Arenas,
Universidad Pedagógica Veracruzana

COLABORADORES:

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: PARTICIPANTES, TIPO DE PARTICIPACIÓN Y FUNCIONES, PERIODOS 2001 Y 2002

COORDINADORA DE EQUIPO DE TRABAJO (2001-2002):

Ma. Marcela González Arenas
Investigadora responsable de: construcción del objeto de estudio; diseño del proyecto de investigación e integración y redacción final del capítulo

Lic. Cynthia Delfín Lara
Realización y análisis de entrevistas a la doctora Adriana Puiggrós; colaboración en la redacción final de capítulo

Lic. Fabio Fuentes Navarro
Realización y análisis de entrevistas a los doctores Thomas Popkewits y Roberto Follari; colaboración en la redacción final de capítulo

Lic. Guadalupe Hernández Benavides
Realización y análisis de entrevistas al doctor Peter McLaren; colaboración en la redacción final de capítulo

Mtra. María Angelina Mendoza Ortiz
Recuperación y procesamiento de información en el SRBD; colaboración en la redacción final de capítulo

(Continúa)

Lic. Rigoberto Morales Landa,
Realización y análisis de entrevistas al doctor Peter McLaren;
colaboración en la redacción final de capítulo

Lic. Ernesto Treviño Ronzón,
Realización y análisis de entrevistas a los doctores Wilfred Carr y Michael Peters;
colaboración en la redacción final de capítulo

*Recuperación y procesamiento de información en el SRBD; colaboración en la redacción
final de capítulo:*

Lic. Abigaíl Camarillo

Lic. Carmen Mayeli Quiróz

Lic. Maribel Valencia López

Mtra. Yolanda González Hernández

Antrop. Valentín Córdoba Reyes

APROXIMACIÓN EN CLAROSCURO AL CONTEXTO TEÓRICO INTERNACIONAL

María Marcela González Arenas

INTRODUCCIÓN

Es importante empezar este capítulo con la exposición de lo que aquí se entiende como *aproximación en claroscuro*. Trabajar un objeto de estudio a través de una aproximación en claroscuro, significa abordarlo de manera parcial, limitada, incompleta y significativa. Da a conocer un *trozo* de dicho objeto en términos de las huellas de algunos de sus elementos concretos, particulares y específicos. Tales huellas se muestran en claroscuro; *i.e.* en algunos casos, unas son más definidas, tienen una mayor significatividad; en otros, son oscuras, casi se pierden pero aún son perceptibles y susceptibles de ser retomadas. Esto es, este tipo de abordaje se constituye por un conjunto de huellas articuladas en claroscuro (Cfr. De Alba, 2002).

La importancia de este tipo de abordaje se encuentra en su significatividad y en la exposición que se hace de huellas concretas del objeto; objeto de estudio que en otro momento requerirá de otro tipo de estudios. En nuestro caso se eligió este tipo de abordaje en la medida en que, aunque es parcial, limitado e incompleto, tiene la ventaja de dar a conocer un *trozo* del contexto internacional de la FTyCE en términos de sujetos, eventos, instituciones, programas, publicaciones, etcétera, concretos, particulares y específicos.

Sólo desde esta óptica es posible apreciar la riqueza del presente capítulo y es en esta línea que se expone al conocimiento, análisis y crítica del lector.

Como ya se ha visto, el área de FTyCE en el periodo entendido se produce por “la dislocación constitutiva producida por los avances y nuevas discusiones en el campo de las ciencias sociales y humanas en general, y por las presiones epistémicas, teóricas, metodológicas, prácticas, políticas y específicamente educativas del campo de la educación y de la investigación educativa en particular”.¹

Sin embargo, para entender la naturaleza de este campo —sus tendencias (emergentes, consolidadas y en descenso), las temáticas que dentro de él han sido mayor o menormente tratadas, sus perspectivas y fuentes teóricas en el momento actual— es menester observarlo en el entramado contextual que proporciona el debate teórico internacional que lo influye y, a su vez, es influido por él. Este entramado, constituido por el juego de sobredeterminaciones (como las concibe Laclau, entre otros) establecidas entre lo nacional y lo internacional, permite aproximarse tanto a los rasgos constitutivos de FTyCE, como a sus potencialidades futuras.

En este sentido, el estudio en proceso sobre el contexto teórico internacional de FTyCE 1992-2002, del cual se hace un primer cierre en este capítulo, pretende aproximarse a las formas en que se sedimenta en producciones discursivas la sobredeterminación entre la influencia de dicho contexto internacional y el desarrollo de documentos escritos, eventos, programas curriculares y trabajo de investigadores nacionales, sobre el área de FTyCE, durante la década 1992-2002. Asimismo, explora algunas de las formas en que el campo se constituye y sedimenta a partir de esas sobredeterminaciones, y a la forma en que esta constitución y sedimentación sobredetermina el campo en México. Lo anterior es visto desde el contexto teórico internacional.

Como ya se señaló, todo el abordaje del objeto de estudio de este capítulo está atravesado por la aproximación en claroscuro señalada.

En esta línea entendemos que, lejos de pensar en una influencia o impacto bidireccional (o, peor aun, unidireccional) del contexto teórico internacional de FTyCE en la constitución del área en México, es necesario hablar de un proceso de sobredeterminación en el que pueden *leerse* múltiples re-envíos simbólicos y procesos de condensación y desplazamiento. Por ello, si bien en décadas pasadas los constructores del campo en México incorporaron y resignificaron bienes simbólicos del contexto teórico internacional (sobre todo europeo) en sus producciones —desconocidas o subvaloradas en ese contexto— éstas han comenzado a cobrar presencia en el ámbito internacional iniciando la generación de procesos de debate e

¹ Véase De Alba *et al.* 2000.

interlocución. Estos procesos, aunque a veces lentos, han posibilitado el fortalecimiento y la consolidación del campo en nuestro país.

Es importante aclarar que esta presencia en el ámbito internacional cambia de un punto a otro en el globo terráqueo de tal manera que puede afirmarse que en América Latina es importante y significativa, aunque no homogénea en toda la región, y en Europa y demás partes del primer mundo es incipiente o nula.

Se considera que intentar comprender la presente aproximación en claroscuro al contexto teórico internacional de FTyCE, requiere de una forma de inteligibilidad antiesencialista donde no es posible buscar relaciones, tendencias u orígenes monolíticos, sino relaciones abiertas, precarias e inestables, con fronteras anexactas siempre afectadas por la contingencia.

Asimismo, es importante señalar que la forma en que estamos entendiendo la sobredeterminación de la constitución del área de FTyCE en México con el contexto teórico internacional se enmarca en una interrelación entre interioridad-exterioridad:

[...] entendiendo por exterioridad a este conjunto de demandas, presiones e intereses de los distintos proyectos que contienden en el contexto social amplio e interioridad por el proceso mismo de constitución del campo, de su juego de lenguaje y de las reglas de este juego de lenguaje. Existiendo entre exterioridad e interioridad una compleja relación, cuyos bordes o límites son anexactos (necesariamente inexactos) y en los cuales se constituye el campo como tal, por lo que tanto interioridad como exterioridad son constitutivas.²

En esta lógica de fronteras anexactas no puede hablarse de FTyCE en México (1992-2002), por un lado, y de contexto teórico internacional por otro, como si se tratara de dos bloques monolíticos y suturados, sino de estructuras significativas precarias, inestables y abiertas, en las que la contingencia cobra un carácter constitutivo.

Lo anterior encuentra un mayor sustento si se recuerda, por una parte, el hecho de que, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, México se constituyó en un espacio académico importante porque en él convergieron destacados intelectuales latinoamericanos del cono sur que, al ser exiliados por motivos políticos de sus países de origen, se integraron al trabajo académico, favoreciéndose de este modo un diálogo que resultó enriquecedor en muchos sentidos. Por la otra, la situación geopolítica de México en la región centro y sudamericana, donde la situación anteriormente señalada

² De Alba *et al.*, 1999:2.

propició una producción académica de corte latinoamericano, que en muchos casos se conserva al haber adoptado como residencia permanente a México, tanto los académicos del cono sur y otros países de América Latina —como de otras naciones—, de tal manera que la producción académica en México, en muchas ocasiones aún mantiene este carácter latinoamericano (Cfr. De Alba, 1991:20).

Por otro lado, la cercanía de nuestro país con uno de los polos de desarrollo económico más importantes del mundo de algún modo y en ciertos sentidos ha favorecido una posición preferencial en América Latina.

Es importante articular el carácter geopolítico de México en cuanto a su producción académica de corte latinoamericano con la presencia y aportaciones de investigadores extranjeros en IES de nuestro país, en la medida en que, de alguna manera la región latinoamericana constituye una conformación significativa o sistema académico, en el cual México, junto con otros países, ha ocupado y ocupa un espacio nodal.

En esta línea cabe recordar la presencia y aportaciones de investigadores extranjeros en instituciones nacionales; algunos de los cuales recuperamos en este capítulo parte de sus huellas en este periodo son: Ernesto Laclau, de la Universidad de Essex, Inglaterra (1988, 1999, 2001); el doctor Torben Dyrberg de la Roskilde University, Dinamarca, (UNAM-CINVESTAV) 1997; Thomas Popkewitz (UNAM-UPN) 1997, (COMIE) 1997 y 2001; Michael Peters, de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda (CESU-UNAM) 1998; la doctora Adriana Puiggrós, de la Universidad de Buenos Aires, invitada en múltiples ocasiones por diversas instituciones durante la década de los noventa; Peter McLaren, de la Universidad de California, *campus* Los Ángeles (UCLA), Estados Unidos, (UNAM) 1989, (UPV) 1992, (UPN) 2000, (UV) 2001; así como la presencia de investigadores nacionales en estancias académicas en el extranjero.

Es imprescindible señalar que este esfuerzo de contextualizar teóricamente el campo en el ámbito internacional dio comienzo desde el estado de conocimiento anterior —1992—, cuando se dio cuenta del inicio y desarrollo de un proceso de interlocución con especialistas nacionales e internacionales que pudo constatar, tanto por las estancias y visitas académicas de investigadores extranjeros a nuestras instituciones y viceversa, así como por el reconocimiento e interés de la comunidad académica internacional por el trabajo que se desarrolla en México. Son algunos de estos especialistas internacionales, los que actualmente han participado en esta investigación como colaboradores extranjeros, dando continuidad al proceso de interlocución del que se dio cuenta en el estado de conocimiento anterior y de los cuales se han recuperado algunas de sus huellas para el

presente estudio. Ellos son: Wilfred Carr, de la School of Education, Universidad de Sheffield, Inglaterra; Roberto Follari, de la Universidad de Cuyo de Mendoza, Argentina; así como Peter McLaren, Michael Peters, Thomas S. Popkewitz y Adriana Puiggrós, cuyas adscripciones mencionamos anteriormente.³

Teniendo como referencia la metodología general del equipo coordinador nacional para la recuperación del estado de conocimiento de FTyCE (1992-2002), encaminada al trabajo en proyectos articulados en una estructura organizativa, se consideró en la aproximación en claroscuro al objeto, una metodología cuali-cuantitativa en la que son productivas tanto las frecuencias y correlaciones, como la lectura genealógica, interpretativa y deconstructiva, tratando de rescatar relaciones y tendencias. Dentro de este esquema, este equipo está trabajando en dos líneas de acción en proceso sobre las cuales hicimos un corte parcial para este capítulo, ellas son por una parte el establecimiento de diálogos académicos con los colaboradores extranjeros, y por otra, una revisión de las capturas realizadas por los equipos de Producción, Programas Curriculares, Eventos, Grupos de Investigación, Instituciones e Investigadores en el Sistema Relacionado de Bases de Datos, a partir de la cual se buscó la presencia de la obra de autores o investigadores de ese contexto teórico internacional de procedencia extranjera, durante la década.

Los diálogos académicos con los colaboradores extranjeros han buscado aproximarse a la lectura que ellos hacen de la forma en que se ha constituido, reconstituido y sedimentado el campo en nuestro país, en la década de referencia, específicamente cuáles son, desde su perspectiva:

- a) Los autores mexicanos reconocidos (y sus respectivas temáticas) que han mantenido interlocución, han publicado y/o han sido invitados a participar en programas curriculares, eventos, o estancias académicas en el extranjero
- b) Las etapas y/o características que pueden identificarse en la conformación del campo en México

³ En este punto de nuestra exposición consideramos pertinente mencionar que la información que reportamos en este apartado se obtuvo a partir del trabajo de un equipo integrado por alumnos y personal de la maestría en Educación y la especialidad en Investigación educativa de los Estudios de Posgrado de la Universidad Pedagógica Veracruzana, de acuerdo con la experiencia y disponibilidad de tiempo, en el contexto del desarrollo de un proceso de investigación formativa que se ha expuesto en el capítulo teórico de este libro.

Pero también se buscan huellas de las formas en que estos 6 colaboradores académicos extranjeros han mantenido interlocución con investigadores nacionales que trabajan en el campo de FTyCE, esto es:

- a) Espacios nacionales, institución(es), estado(s) en los que han publicado documentos en la década 1992-2002.
- b) Programas curriculares (instituciones y estados de la república), cuyo diseño han asesorado y/o en los que han participado como docentes, asesores de tesis, o sinodales invitados, o reconocen que han recuperado sus producciones o planteamientos teóricos. Niveles educativos de México en donde han tenido más seguidores u opositores. Estados de la república en los que sienten que han tenido más seguidores u opositores.
- c) Eventos académicos en los que han participado como conferencistas magistrales, ponentes o se ha presentado un libro de su autoría (Institución que los ha convocado, estado de la república, año, nombre del evento, investigadores con los que estableció el contacto, nivel educativo en México)
- d) Investigadores o grupos de investigación con los que han mantenido interlocución (convergencias y/o divergencias), o con los que han participado en proyectos internacionales de investigación.

Para organizar las tareas en torno a este propósito varios aspectos han resultado básicos, entre ellos, la proyección de un mecanismo de coordinación, el establecimiento de líneas de comunicación para asignación de tareas y el reporte de las mismas, el acercamiento a espacios específicos de investigación bibliográfica, y de manera prioritaria el establecimiento de contacto de este grupo de trabajo con dichos académicos.

Este contacto se estableció por tres vías, aunque no en todos los casos se empleó la primera de ellas, ya sea porque la coordinadora de este grupo de trabajo o algún otro miembro del equipo base conocía de antemano al académico o por alguna otra razón. La primera vía, a partir de la presentación a estos académicos de la coordinadora de este grupo de trabajo, por parte de la coordinadora general de la investigación, con el fin de establecer un primer contacto y de contextualizar la colaboración; la segunda, a través del correo electrónico; y la tercera, por medio del conocimiento que teníamos y que fuimos adquiriendo sobre sus producciones, tanto las que son de mayor acceso en el ámbito nacional y local como algunas que circulan en el medio internacional. Es importante mencionar sin embargo, que el contacto

directo con los colaboradores vía el correo electrónico aún no se ha explotado al máximo de sus posibilidades y hay mucho qué esperar de este medio.

Es relevante apuntar que la delimitación de indicadores y posterior redacción de una serie de preguntas base que guiarían el contacto con los colaboradores ha representado un esfuerzo teórico y metodológico fuerte e importante, pero a la vez una herramienta fundamental para ir reconstruyendo nuestra narración sobre el impacto que su trabajo ha tenido en la constitución y la consolidación del campo de FTyCE y viceversa.

Una fuente privilegiada para la ubicación de las huellas de los distintos elementos de FTyCE, así como de la producción en su relación con el contexto internacional, fue el Sistema Relacionado de Base de Datos (SRBD).⁴ Otra fuente importante fue el recurrir a informantes calificados, que en muchas ocasiones fueron investigadores del proyecto mismo, para complementar la información obtenida del SRBD.

Por lo que respecta a la revisión de las capturas realizadas en el SRBD, el énfasis estuvo en lograr una aproximación al debate teórico internacional que, de algún modo, se sobredetermina con *a*) la producción bibliográfica (libros, reportes de investigación, tesis o tesinas, antologías, trabajos en memorias, artículos en revista, capítulos en libro, documentos telemáticos y documentos en antologías); *b*) el diseño y puesta en marcha de programas curriculares; *c*) los eventos académicos; *d*) la formación y trabajo de grupos, instituciones e investigadores en México (1992-2002). Elementos que de manera genérica y/o subordinada forman parte de la temática de nuestro interés y a su vez, de algún modo, son impactados por las producciones que se generaron en nuestro país, bien sea a nivel de diálogo o de debate durante la década 1992-2002.

Por lo anterior, es importante mencionar que para rastrear las huellas sedimentadas de la sobredeterminación del campo en el país en su relación con el contexto teórico internacional se han hecho inferencias a partir de los cruces entre algunos campos descriptores del SRBD, del modo que a continuación se especifica:

- 1) Producción. Referida a las producciones escritas de investigadores nacionales, los libros, reportes de investigación, tesis o tesinas, antologías, trabajo en memoria, artículos en revista, capítulos en libro, documentos telemáticos y documentos en antologías que abordan la temática de manera genérica y/o subordinada en la década y que son

⁴ Ver capítulo segundo de la presente obra, sobre SRBD.

recuperados en el SRBD, en donde se observa la presencia a manera de influencia, interlocución u otra, del contexto internacional. Específicamente los cruces entre:

- a) Autores (su nacionalidad y tendencia teórica) que son recuperados por los investigadores nacionales por año dentro de la década.
 - b) Temáticas en las que los autores nacionales recuperan esas tendencias, enfoques, autores y debates teóricos internacionales relacionados con FTyCE.
 - c) Estado(s) de la república en los que los autores nacionales recuperan estas tendencias, enfoques, autores y debates teóricos internacionales relacionados con FTyCE.
 - d) Acervos en que se encuentran estas producciones escritas.
 - e) Espacios Institucionales de Edición/Publicación.
 - f) Año en que se publican.
- 2) Eventos académicos (coloquios, congresos, conferencias, simposios, seminarios, etcétera, que recuperan de manera genérica y/o subordinada estas tendencias, enfoques, autores y debates teóricos internacionales relacionados con FTyCE. Específicamente los cruces entre:
- a) Tema del (los) evento(s) por estado de la república y año.
 - b) Investigadores extranjeros que participan como Ponentes Magistrales en estos eventos, en qué Estado y en qué año.
 - c) Número de eventos que de manera genérica y subordinada abordan estas tendencias, enfoques, autores y debates teóricos internacionales relacionados con FTyCE.
 - d) Los autores (con su nacionalidad/idioma) y/o tendencias recuperados por estado y en qué año.
 - e) Qué temáticas y autores recuperan las Instituciones convocantes y en qué año.
- 3) Programas curriculares. Programas de posgrado (de maestría, doctorado y especialidades) creados o vigentes en la década 1992-2002, que recuperan de manera genérica y/o subordinada estas tendencias, enfoques, autores y debates teóricos internacionales relacionados con FTyCE, bien fuera en sus contenidos y/o a través de la asesoría y/o docencia por parte de investigadores del contexto teórico internacional. Específicamente los cruces entre:

- a) Tendencias, enfoques, autores y debates teóricos internacionales relacionados con FTyCE que se recuperan en estos programas
- b) Institución que coordina el programa
- c) Usuarios
- d) Estado(s) de la república en que se recupera la tendencia
- e) Investigadores Internacionales que participan en funciones de docencia, asesoría o sinodalías

Si bien en un principio se pretendió presentar en este estado de conocimiento una aproximación representativa de ese proceso de sobredeterminación, al llegar al corte del periodo investigativo formalmente establecido para septiembre de 2002, se tuvo que asumir que la información con que se contaba limitaba en gran medida los alcances de nuestras inferencias, de ahí que se optó por una aproximación en claroscuro que fuera significativa (aunque no representativa) del contexto internacional. De tal forma, que se consideró que esta información que habíamos logrado recuperar era valiosa, por lo que más que mostrar una muestra representativa de esa sobredeterminación en la década, presentamos algunos aspectos de las vetas que se han detectado a través de las huellas expuestas y sobre las que se está y se seguirá trabajando.

De tal modo, decidimos presentar la información recuperada en los apartados que siguen y en los que se hallará información relativa a las influencias internacionales que se desvanecen, permanecen y emergen en el contexto mexicano, autores internacionales y algunas huellas de su influencia en la producción nacional, y cómo ven o dejan de ver esta última nuestros colaboradores extranjeros, finalizando con algunos apuntes para continuar esta línea de investigación.

La exposición inicia con una somera descripción de los antecedentes de este estudio, después de lo cual planteamos nuestro objeto de estudio, las dimensiones de estudio y sus respectivos indicadores, seguidos de los supuestos y objetivos propuestos que nos guiaron en el proceso.

La metodología presenta las lógicas desde las cuales estamos recopilando, procesando e interpretando el objeto estudiado, señalando en qué sentido nos están siendo productivas; y más adelante, las etapas y procedimiento general de abordaje hasta el momento. Incluimos también dentro de este apartado un desglose de los recursos y equipo empleados hasta el momento.

En el apartado de resultados se desagregan nuestros hallazgos hasta el momento, por dimensión de estudio e indicadores. Por último, en las con-

sideraciones finales planteamos nuestras interpretaciones hasta el momento, así como los retos que nos proponemos acometer en las siguientes fases del proceso de esta investigación.

OBJETO DE ESTUDIO

Este informe, que forma parte del informe general estado del conocimiento de FTyCE, se centra en el estudio de producciones discursivas en que se sedimenten huellas de los siguientes indicadores:

- 1) Un acercamiento al debate teórico internacional que de algún modo es uno de los elementos que sobredetermina FTyCE en México, a través de:
 - a) la producción bibliográfica (libros, reportes de investigación, tesis o tesinas, antologías, trabajo en memoria, artículos en revista, capítulos en libro, documentos telemáticos y documentos en antologías);
 - b) la realización de programas curriculares, eventos académicos, así como la formación y trabajo de grupos, instituciones e investigadores en México (1992-2002) que, de manera genérica y/o subordinada se relacionan con la temática de nuestro interés y a su vez de algún modo, es impactado por las producciones que se generaron en nuestro país, bien sea a nivel de diálogo o de debate durante la década 1992-2002; y
- 2) La forma en que es recibida/percibida la constitución del campo de FTyCE en México en dicho debate teórico internacional.

De lo anteriormente planteado se derivaron las siguientes preguntas:

- ¿En qué espacios temporales, geográficos, institucionales y temáticos los autores mexicanos recuperan el contexto teórico internacional?
- ¿Quiénes son los beneficiarios de estas recuperaciones?
- ¿Genealógicamente, qué tendencias y relaciones pueden detectarse en estos espacios de sobredeterminación?
- ¿Qué tendencias, autores y debates teóricos internacionales, relacionados con FTyCE se sedimentan durante la década 1992-2002 en la superficie discursiva de producciones escritas, eventos académicos, programas curriculares y la formación y trabajo de grupos de investigadores, instituciones de investigación e investigadores que trabajan el campo a nivel nacional en la década de estudio?

OBJETIVO

Para el equipo de contexto teórico internacional de FTyCE el propósito es lograr una aproximación a la forma en que se sobredetermina la constitución del campo FTyCE en su relación con el contexto teórico internacional durante la década de 1992-2002:

- a) La forma en que investigadores extranjeros que participan como colaboradores del proyecto perciben la constitución del campo de FTyCE en nuestro país (1992-2002) y han tenido presencia académica en dicha constitución.
- b) Las tendencias, enfoques, autores y debates teóricos en torno a FTyCE a nivel internacional que se sobredeterminaron y sedimentaron en las producciones escritas, eventos académicos, programas curriculares y formación y trabajo de grupos, instituciones e investigadores en el campo a nivel nacional.

Como ya se señaló, cabe subrayar que si bien para los fines del presente capítulo fue necesario hacer un corte en la recopilación, procesamiento y análisis de información, el proceso de investigación continúa con miras a enriquecer la información.

DIMENSIONES DE ESTUDIO Y SUS RESPECTIVOS INDICADORES

A partir del objeto de estudio y de los objetivos antes delimitados, y desde esta lógica de fronteras anexas y expuesta a la contingencia, el inciso *a* del objetivo se desglosó en dos dimensiones y el *b* en una tercera; éstas y sus respectivos indicadores derivados, son:

Dimensión 1: la lectura que los seis colaboradores académicos extranjeros hacen de la forma en que se ha constituido, reconstituido el campo en nuestro país, en la década de referencia.

Indicadores: según el decir de estos seis colaboradores, son:

- los autores mexicanos reconocidos (y sus respectivas temáticas) que han mantenido interlocución, han publicado y/o han sido invitados a participar en programas curriculares o eventos académicos en el extranjero;

- las etapas y/o características que pueden identificarse en la conformación del campo en México.

Dimensión 2: las formas en que estos seis colaboradores académicos extranjeros han mantenido interlocución con investigadores nacionales que trabajan en el campo de FTyCE.

Indicadores:

- espacios nacionales, institución(es), estado(s) en los que han publicado documentos en la década 1992-2002;
- programas curriculares (instituciones y estados de la república), cuyo diseño han asesorado y/o en los que han participado como docentes, asesores de tesis, o sinodales invitados, o reconocen que han recuperado sus producciones o planteamientos teóricos; niveles educativos de México en donde han tenido más seguidores u opositores; estados de la república en los que sienten que han tenido más seguidores u opositores;
- eventos académicos en los que han participado como conferencistas magistrales, ponentes o se ha presentado un libro de su autoría (institución que los ha convocado, estado de la república, año, nombre del evento, investigadores con los que estableció el contacto, nivel educativo en México);
- investigadores o grupos de investigación con los que han mantenido interlocución (convergencias y/o divergencias), o con los que han participado en proyectos internacionales de investigación.

Dimensión 3: Las tendencias, enfoques, autores y debates teóricos internacionales relacionados con FTyCE que se sedimentan durante la década 1992-2002 en la superficie discursiva de producciones escritas de investigadores nacionales, eventos académicos (coloquios, congresos, conferencias, simposios, seminarios, etcétera), programas curriculares y formación y trabajo de grupos de investigadores, instituciones de investigación e investigadores que trabajan el campo a nivel nacional en la década de estudio. Y en el mismo sentido, las topologías y matices que adoptan estas superficies discursivas.

ANÁLISIS

Como se recordará, para atender a las primeras dos dimensiones, se consideró el establecimiento de diálogos académicos con los colaboradores extranjeros. Aunque enriquecedora y productiva, una de las mayores demandas a resolver en este trabajo de equipo fue la relativa a la coordinación de nuestros esfuerzos de la mejor manera posible.⁵

La información recuperada a partir de la interlocución con los académicos extranjeros se presenta en reportes individuales por investigador, cada uno contiene cuatro partes: la primera es una descripción de la forma en que se ha dado la interlocución y el avance que se tiene en este proceso.

La segunda constituye un breve recuento de los que consideramos aspectos más importantes de la carrera profesional de cada uno de ellos (principalmente aquellos relacionados con el campo de FTyCE).

La tercera parte describe la presencia de estos académicos en México (personal, en eventos académicos; a través de sus producciones escritas; participando en funciones de asesoría y/o docencia o como conferencistas en programas curriculares; asesorando y/o colaborando en proyectos de investigación con académicos nacionales) esto permitió ubicar la temática FTyCE —como dice Buenfil— más allá del contexto mexicano en una dimensión relacional en cuanto a la discusión en otros espacios internacionales e interinstitucionales.

La cuarta parte refiere a la lectura que estos académicos hacen de la forma en que se ha constituido el campo que nos ocupa en México, señalando los investigadores mexicanos que ellos detectan con mayor presencia en sus países.

⁵ Varios aspectos han resultado básicos en esta labor, entre ellos, la proyección de un mecanismo de coordinación, el establecimiento de líneas de comunicación para asignación de tareas y el reporte de las mismas, el acercamiento a espacios específicos de investigación bibliográfica y, por último, la posibilidad de establecer contacto con colaboradores extranjeros mencionados anteriormente en este documento.

Una vez que establecimos las dinámicas básicas de coordinación, comunicación e indagación, fue posible proyectar las primeras visitas a lugares como bibliotecas, centros de información y espacios en internet. Los primeros contactos con los asesores extranjeros, se realizaron después de una primera exploración del campo bibliográfico (libros, antologías, archivos de periódicos y/o revistas).

Resultados y consideraciones de lectura de, e interlocución con, colaboradores extranjeros (dimensiones 1 y 2)

De cómo ven o dejan de ver la producción mexicana nuestros colaboradores extranjeros y de la interlocución que han establecido con académicos mexicanos

Sobre este aspecto, dado que el diálogo académico emprendido con los colaboradores extranjeros se centró en buscar la forma en que ellos ven la constitución del campo de FTyCE en México, se les preguntó en torno a:

- 1) Autores mexicanos (y sus respectivas temáticas) que ellos reconocen como importantes en la constitución del campo (1992-2002) y que:
 - a) consideran que trabajan mejor el campo,
 - b) consideran que son más leídos sobre el campo en su país,
 - c) han recuperado en sus publicaciones,
 - d) saben que han sido invitados o han invitado para participar en programas curriculares,
 - e) han realizado proyectos de investigación en co-responsabilidad con los académicos de su país,
 - f) han participado en eventos académicos en su país.
- 2) Etapas o rasgos en torno a la conformación del campo en México

Respecto a la información sobre la forma en que dichos colaboradores han mantenido interlocución con investigadores nacionales, el interés se centró en:

- 1) Publicaciones presentes en acervos o bibliotecas nacionales.
- 2) Programas curriculares que han asesorado y/o en los que han dado algún seminario o curso, o han asesorado tesis y/o han sido sinodales de exámenes profesionales, o en los que saben que se han recuperado sus planteamientos.
- 3) Niveles educativos de México en donde consideran que han tenido más seguidores u opositores.
- 4) Estados de la república en los que consideran que han tenido más seguidores u opositores.
- 5) Eventos académicos en los que han participado:
 - como conferencista magistral
 - institución organizadora

- estados de la república
- año
- nombre del evento
- académicos con los que han establecido el contacto.
- nivel(es) educativo(s) en el (los) que han participado en México
- como invitado
- como ponente
- investigadores o grupos de investigación con los que han mantenido interlocución, o con los que han participado en proyectos internacionales de investigación.

Pese al entusiasmo puesto desde un inicio en esta línea de acción, el proceso de interlocución —aunque escaso en algunos casos por las dificultades en el contacto con los colaboradores extranjeros— ha sido productivo por la información aportada por los investigadores en razón de las interrogantes planteadas *ex profeso*. Las razones del escaso contacto pueden considerarse como dificultades de diversa índole, por ejemplo: *a)* la falta de respuesta de los colaboradores a las llamadas telefónicas y correos electrónicos, y *b)* los múltiples compromisos internacionales de los mismos. Aun con ello el esfuerzo del equipo de contexto internacional pudo mantener productivamente la interlocución con algunos colaboradores extranjeros, específicamente con Roberto Follari y Adriana Puiggrós, ambos de Argentina, y con Wilfred Carr, de Inglaterra, quienes profundizaron en sus respuestas a las cuestiones planteadas. En el caso de Peter McLaren, Tom Popkewitz y Michael Peters la interlocución, aunque productiva, no ha sido fluida y constante.

Wilfred Carr (School of Education, Universidad de Sheffield Inglaterra)

El contacto con Wilfred Carr se ha establecido básicamente por correo electrónico, a través de las dos primeras vías ya señaladas (presentación vía la coordinadora general de la investigación e interlocución por correo electrónico) y la lectura de algunos de sus trabajos. En una entrevista que, en el marco de este proyecto, le hizo la doctora Alicia de Alba —en mayo de 2002, en Inglaterra— se pudieron conocer sus opiniones sobre una diversidad de aspectos, sobre todo los que se relacionan con la formación y la práctica de la investigación en educación a partir del contexto del pensamiento posmoderno.

Es importante mencionar que aunque Carr se ha mostrado abierto a trabajar con este equipo, sus múltiples compromisos y actividades no han facilitado del todo la comunicación, por lo que se considera importante continuar el diálogo con él.

Su producción, que ha ido vinculando las teorías críticas con la educativa y la investigación-acción ha sido frecuentemente retomada en México. La revisión realizada sobre este aspecto, basada sobre todo en lo encontrado en las bases de datos de diversas universidades y en sitios de internet de nuestro país, arrojó que lo más conocido de él en México durante la última década son los textos sobre calidad de la enseñanza e investigación acción, investigación educativa crítica, la relación entre democracia y la lucha por la educación, teoría para la educación. Sus libros se pueden encontrar en muchas bibliotecas y acervos nacionales; a guisa de ejemplo, mencionamos los de las universidades Veracruzana, Autónoma de Puebla, de Guadalajara y de Tabasco.

A través de la entrevista realizada a Carr se puede observar que su pensamiento sobre la educación, la filosofía y la investigación educativa, se ha modificado en la medida en que se acerca a las perspectivas del pensamiento posmoderno lo cual, eventualmente, tiene impacto en lo que de él se lee en espacios como el nuestro.

Aunque lo analizado y expuesto hasta este momento no nos acerca a todo lo que se pretende conocer para efectos de esta investigación, los esfuerzos continuarán encaminados a ampliar la información siguiendo los indicadores y las dimensiones de estudio expuestas en este proyecto.

En cuanto a interlocución con investigadores en el periodo en estudio, el doctor Carr reconoce, principalmente, a los doctores Eduardo Remedi, del DIE-CINVESTAV, y Alicia de Alba, del CESU-UNAM. En la entrevista realizada en 2002, Carr mostró un gran interés por mantener e incrementar la interlocución con investigadores mexicanos.

Roberto Follari (Universidad de Cuyo de Mendoza, Argentina)

La presencia de Roberto Follari durante la década de estudio en nuestro país ha sido muy constante, diversa, importante y amplia pues ha participado como ponente en eventos con temáticas genéricas o subordinadas relacionadas con FTyCE —interactuando con investigadores, docentes y/o estudiantes de distintos espacios geográficos e institucionales— como el congreso internacional “Currículo y siglo XX”⁶ (en el CESU-UNAM, en

⁶ Cfr. Buenfil Burgos, *et al*, 1993: 29. Acuerdo tomado desde la comisión para el análisis de los documentos localizados.

México, DF); el encuentro sobre “Corrupción, medio ambiente y currículum universitario” (organizado por la (ENEP-Iztacala y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA, en México DF), el seminario internacional “La teoría social y la educación en el contexto de los procesos globalizadores” (organizado por la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana, en Xalapa, Veracruz); el coloquio internacional sobre “Posmodernidad y nacionalismos en América Latina”, (organizado por el Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Veracruzana); o la conferencia magistral “Posmodernidad y educación” (organizada por la Universidad Pedagógica Veracruzana).

Su producción se hace presente en acervos y bibliotecas nacionales, tanto por los libros que son de su autoría o coautoría, como por publicaciones que ha hecho en revistas nacionales, entre otras: *Subjetividad y Cultura*, del DF; *Dialéctica*, de la Universidad Autónoma de Puebla; *Perfiles Educativos*, del CESU-UNAM; *Revista de Educación Superior* de la ANUIES, *Nuestro Siglo*, de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Entre las temáticas que aborda se encuentran:

- El currículo en el siglo XXI
- Las influencias del neoliberalismo y los procesos globalizadores en la educación
- Epistemología y sociedad
- El debate modernidad/posmodernidad y sus implicaciones para la educación, la política y la cultura
- Posmodernidad y nacionalismos en América Latina
- El proceso de modernización de la educación a partir de las propuestas de organismos internacionales de crédito (Banco Mundial)
- La importancia de la interdisciplina y sus efectos en los *curricula* sobre cuestión ambiental
- Los aportes del psicoanálisis para leer los contextos educativos
- Docencia, formación docente y reforma educativa
- La crítica a la departamentalización (concentración o centralización)

Desde su lectura, la presencia de mexicanos que trabajan el campo de FTyCE se manifiesta a través tanto de publicaciones que son leídas en el contexto argentino, como por las participaciones de investigadores nacionales en eventos realizados en aquel país.

Según Follari, las aportaciones teóricas de autores mexicanos que trabajan la temática de FTyCE que tienen mayor presencia en Argentina se relacionan con el currículo, la interdisciplinariedad en educación y la crítica a la departamentalización, y en menor medida el debate modernidad/posmodernidad y la cultura contemporánea.

Este autor manifiesta haber debatido con investigadores mexicanos como Virginia Aguilar, Enrique Dussel y César Cansino, sobre aspectos como el surgimiento de la interdisciplinariedad, el eurocentrismo de la cultura posmoderna sin la mirada latinoamericana y el pensamiento político en Latinoamérica. Al mismo tiempo reconoce, comparte y/o recupera los aportes de autores mexicanos entre quienes menciona a Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Raquel Glazman y Alfredo Furlan.

De igual manera y desde su mirada, en Argentina hay huellas del trabajo realizado por mexicanos sobre el campo de FTyCE (principalmente de autores como Díaz Barriga, De Alba, Orozco Fuentes), reconociéndose también las aportaciones de autores mexicanos que escriben desde distintas miradas sobre la educación, tales como De Ibarrola, Weiss, Vargas Lozano, González Casanova o Carrizales Retamoza.

Peter McLaren (UCLA, Estados Unidos)

Con Peter McLaren se ha establecido la comunicación de manera personal y a través de internet, aunque aún falta información por recuperarse, principalmente la relativa a la lectura que él hace sobre la forma en que se ha constituido el campo de FTyCE en nuestro país (1992-2002).

Es uno de los más importantes representantes de la pedagogía crítica norteamericana y ha sido ampliamente leído en contextos latinoamericanos. Ha interactuado directamente con académicos nacionales en las numerosas ocasiones en que ha participado como ponente en eventos académicos muy relacionados con el campo de FTyCE, tanto en México como en otros países, donde ha debatido sobre una extensa temática que incluye:

- Etnografía crítica
- Sociología de la educación y cultura popular
- Alfabetización crítica
- Teoría posmoderna y marxismo aplicados al currículo
- Movimientos sociales y revolucionarios
- Pedagogía crítica

- Teoría pedagógica basada en el multiculturalismo crítico
- La escuela como ritual
- Aportaciones de Paulo Freire y del Che Guevara a la pedagogía de la revolución
- La pedagogía y la política de los estudios culturales
- La alfabetización en los medios masivos
- Educación multicultural, pedagogía crítica y políticas de la diferencia
- Teoría crítica e investigación educativa
- Multiculturalismo crítico
- Pedagogía, poder e identidad
- Globalización, escuela y nuevo imperialismo

Por el conocimiento directo que varios investigadores del proyecto tenemos con él, podemos señalar que algunos de sus principales interlocutores en México son:

- Bertha Orozco Fuentes, quien ha realizado varias estancias académicas en la UCLA donde, entre otras actividades, ha dictado conferencias, participado en numerosos eventos con él —en México, en Argentina y en Estados Unidos—, ha escrito tanto en inglés como en español sobre su obra y ha planteado varios puntos de discusión con su obra.
- Alicia de Alba, quien también, desde 1988, ha realizado varias estancias académicas con él, en Oxford, Ohio y en la UCLA, en las cuales, entre otras actividades, ha dictado conferencias. Asimismo, ha organizado varios eventos en México donde él ha sido invitado como conferencista magistral, han estado en varios eventos académicos compartiendo la misma mesa de discusión tanto en México como en Estados Unidos; ha escrito en volúmenes editados por él, escribió el prólogo de la versión en español de *Multiculturalismo revolucionario* y, actualmente tiene en prensa un artículo sobre su obra en Estados Unidos, en coautoría con Marcela González Arenas.
- Marcela González Arenas. Ha mantenido una relación constante con McLaren desde inicios de la década de los noventa. Ha traducido varios de sus trabajos, entre los cuales destaca el libro *La vida en las aulas*, editado por Siglo XXI. Actualmente tiene un artículo en prensa en Estados Unidos, en coautoría con Alicia de Alba. Ha organizado varios eventos académicos en la Universidad Pedagógica Veracruzana en los

cuales lo ha invitado como conferencista magistral y/o docente. Su última visita está planteada para agosto de 2003.

Michael Peters (Universidad de Auckland, Nueva Zelanda)

La interlocución con Michael Peters se ha establecido, principalmente, por las dos primeras vías señaladas (presentación a través de la coordinadora general del proyecto y diálogo, ambas por correo electrónico) así como por la lectura de algunos de sus trabajos. Peters ha escrito un número muy amplio de textos en artículos, libros y capítulos en libros, la mayoría de ellos publicados en inglés, en Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra, de los cuales los más comúnmente encontrados en bases de datos, sitios de internet y acervos bibliográficos en nuestro país, se centran en temáticas que en torno a aspectos como:

- El pensamiento educativo y filosófico
- Las teorías posmodernas y la educación
- La pedagogía crítica en espacios posmodernos
- Política cultural y universidad
- Postestructuralismo, política y educación
- Aportaciones de Wittgenstein, Foucault, Lyotard y otros pensadores posmodernos para la pedagogía
- La emergencia de los estudios culturales
- Universidad y políticas de reforma
- Tecnologías virtuales y educación terciaria
- La educación y la política social en la condición posmoderna

Los trabajos aquí listados han sido citados y recuperados por aquellos interesados en nuevas lógicas de análisis e interpretación de los fenómenos educativos, en las complejas condiciones contemporáneas, y en la necesidad de descentrar los tradicionales elementos de la filosofía occidental moderna. Es uno de los filósofos de la educación antiesencialistas posmodernos más importantes en el mundo contemporáneo.

Huellas de sus publicaciones que han sido traducidas a idiomas como el español y el portugués se pueden localizar en antologías para estudiantes de posgrados como la especialidad en Investigación Educativa y la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana así como en diversas facultades de la UNAM.

Peters ha tenido contacto con el contexto mexicano durante la última década, sobre todo con investigadores del centro del país.

En entrevista a distancia, comenta que sus principales interlocutores en México han sido Alicia de Alba (CESU-UNAM) y Edgar González Gaudiano, con quienes incluso ha colaborado en publicaciones como *Curriculum in the postmodern condition* y artículos relacionados con la educación ambiental.

Asimismo, en 1998, tuvo una estancia de 12 días en nuestro país, donde presentó un escrito sobre Wittgenstein en el CESU de la UNAM; esta interlocución de Peters con los investigadores mexicanos se inició con Edgar González y Alicia de Alba, a través de un amigo y colega mutuo, Colín Lankshear, de Australia.

Aunque hasta el momento se continúa trabajando y profundizando sobre las opiniones y perspectivas de Peters acerca de la constitución del campo de la filosofía y la teoría de la educación en México, así como sus aportaciones en el contexto donde él se desenvuelve, sabemos —por sus respuestas a una entrevista realizada por correo electrónico (2001)— que la posibilidad para desarrollar con mayor consistencia argumentaciones acerca de la realidad educativa y por ende producir discursos educativos, es básico contar con una amplia formación en el pensamiento filosófico, desde las elaboraciones de las corrientes positivistas, hasta la fenomenología, el pensamiento nietszcheano y heideggeriano, así como las propuestas postestructuralistas, lo que deja ver su postura sobre la necesidad de acercarse al pensamiento postfundamento.

Thomas S. Popkewitz (Universidad de Wisconsin, Madison, Estados Unidos)

Las dificultades para el establecimiento del contacto con Thomas S. Popkewitz, vía internet han sido considerables. De ahí que sólo a partir del curriculum vitae que ha enviado y de los datos proporcionados por informantes calificados se ha posibilitado un acercamiento parcial en torno a la forma en que es percibida la conformación del campo de FTyCE en el espacio norteamericano —contexto internacional— y la manera en que ésta se concibe desde México.

La presencia de Thomas Popkewitz en nuestro país se ha dado a través de su participación en eventos académicos (congresos, conferencias magistrales, seminarios, etcétera) dirigidos a investigadores, docentes y estudiantes mexicanos y vía las producciones escritas de su autoría que circulan ampliamente en nuestros contextos. Entre las temáticas que ha abordado y que son más recuperadas en nuestro país, destacan:

- La epistemología social como campo cambiante del conocimiento
- Aportes del pensamiento posmoderno a la comprensión de temas sociales como el feminismo, la formación docente, la educación
- La historia, el problema del conocimiento y la historia cultural de la escuela
- La cultura redentora de las ciencias educativas
- La reforma educativa: como efecto del poder y como administración de la infancia
- Globalización, conocimiento, poder y educación
- La cuestión de la integración y exclusión social en los sistemas educativos posindustriales
- Los imaginarios nacionales y la educación
- Docencia, formación docente, credencialismo y profesionalización
- Reformas nacionales, globalización y educación
- La construcción de la infancia y del maestro en las políticas educativas contemporáneas y en perspectivas teóricas modernas y posmodernas
- Discurso, conocimiento y poder en educación
- Las teorías críticas y la educación como terrenos de conocimiento y política
- Movimientos sociales y ciencia social
- Prácticas regulatorias del Estado, la universidad y la investigación
- La ciencia social y la normalización de las diferencias sociales
- Las tradiciones críticas y el giro lingüístico
- Los aportes de Foucault, Dewey, Vigotsky, Bourdieu y las tradiciones críticas a la comprensión de la sociedad y la educación
- Las estadísticas como sistemas de inclusión/exclusión.

La interlocución de este intelectual con investigadores nacionales que trabajan la temática de FTyCE es resultado tanto de su participación a numerosos eventos académicos en nuestro país, como de la invitación que él ha hecho a académicos nacionales a participar en otros contextos. En este sentido, es importante mencionar la participación de Alicia de Alba y Rosa Nidia Buenfil en el World Congress of Comparative Educational Societies, celebrado en Cape Town, Sudáfrica, en 1998; así como la estancia académica realizada por Rosa Nidia Buenfil en la Universidad de Wisconsin, en Madison, Estados Unidos, en 1999.

También es necesario precisar que si bien el presente estado de conocimiento se centra en la década 1992-2002, ciertas publicaciones del doctor Popkewitz que no pertenecen a este periodo son recuperadas actualmente por la pertinencia de sus aportaciones a la FTyCE en el contexto mexicano.

Es importante también, señalar que es uno de los principales especialistas en Foucault en el campo de la educación a nivel mundial.

Adriana Puiggrós (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

En el caso de Adriana Puiggrós, el contacto se inició por las dos primeras vías mencionadas (presentación a través de la coordinadora general de la investigación y diálogo, ambas por correo electrónico). El grupo de trabajo sobre contexto internacional llevó a cabo la revisión de antologías, archivos de periódicos y revistas, información que se enriqueció con su currículum vitae que nos envió por correo electrónico. Es importante señalar que Puiggrós ha sido no sólo colaboradora extranjera, sino que ha leído varias versiones de este libro y ha escrito el prólogo, en el cual pueden apreciarse valoraciones importantes sobre la forma en que lee la constitución y el proceso de consolidación de FTyCE en México en la década 1992-2002.

La interlocución de Adriana Puiggrós, de nacionalidad argentina, con académicos mexicanos que trabajan el campo de FTyCE se inició desde los ochenta cuando ella radicó en nuestro país, llegando a ser profesora visitante y titular en niveles de licenciatura y posgrado en la UNAM. Otro espacio importante de interlocución lo constituyó el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) desarrollado por la UNAM y la Universidad de Buenos Aires-CONICET, desde 1985.

Sus aportes teóricos, muy conocidos en nuestro contexto educativo, están presentes a través de su amplia producción bibliográfica como autora, coautora, editora, directora de colección, etcétera, de libros, revistas y periódicos nacionales, extranjeros e internacionales; así como de sus participaciones en eventos académicos en los que ha interactuado con investigadores, docentes y estudiantes del campo educativo. Entre otras, su producción aborda temáticas como:

- Crisis y educación popular
- Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico.
- Educación y futuro
- Los desafíos de la enseñanza

- Reforma escolar
- Neoliberalismo y Educación en América Latina
- Alternativas pedagógicas, sujetos prospectivos en la educación latinoamericana
- Presupuestos y campo de problematización en la historia de la educación latinoamericana
- Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina
- Educación neoliberal y alternativas
- Educación, capital social y evaluación
- Tendencias en educación y formación de sujetos
- Crisis conceptual y prospectiva
- Análisis político de discurso y educación
- Las organizaciones sindicales ante la responsabilidad social de educar
- Política educativas, alternativas pedagógicas y nuevas fronteras político-culturales
- Pobreza y nuevos contratos sociales
- La educación superior en América Latina

Asimismo ha participado en jurados y comisiones dictaminadoras de proyectos de investigación en instituciones educativas mexicanas de educación superior.

Ella reconoce que entre los académicos mexicanos con los que ha tenido mayor interlocución están varios investigadores del CESU y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y del DIE-CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional, tales como Rosa Nidia Buenfil Burgos, Alicia de Alba y Marcela Gómez Sollano.

Resultados y consideraciones sobre tendencias, polémicas y autores (dimension 3)

En cuanto a la dimensión 3, se recupera lo mencionado anteriormente en el sentido de que ésta forma parte del objetivo del proyecto (lograr una aproximación a la forma en que se sobredetermina la constitución del campo FTyCE en su relación con el contexto teórico durante la década de 1992-2002).

Como se recordará, la información para esta dimensión se basó en la recuperación de los registros que el equipo nacional capturó en las bases de

datos (producción, eventos académicos, programas curriculares y grupos de investigadores, institutos de investigación e investigadores) del SRBD y en los que se sedimentan huellas de tendencias, enfoques, autores y debates teóricos internacionales relacionados con FTyCE.

La información recuperada se analizó tanto cuantitativamente, buscando frecuencias y dimensiones de este proceso de sobredeterminación, como cualitativamente al categorizarse y buscar en los hallazgos relaciones, tendencias, convergencias y divergencias, por estado de la república, por año, por el tipo de temáticas (genéricas o subordinadas) que se recuperan en este abordaje en claroscuro al contexto teórico internacional.

Producciones

Libros de autor

Partiendo de la idea de que esta actividad de recuperación y registro de información en el SRBD se encuentra en un proceso constante, las muestras que aquí se exponen, son causa de un corte arbitrario en dicho proceso de captura y su ulterior análisis, no un cierre. Por ello, cabe mencionar que dichos datos podrán variar considerablemente en próximas presentaciones que se hagan de la información encontrada en dicho SRBD.

En otro contexto, aclaramos que los datos encontrados por ningún motivo son representativos del universo bibliográfico nacional sobre la temática que se intenta detectar; es apenas un prolegómeno de lo que se pretende seguir recuperando Prolegómeno que corresponde al abordaje elegido (claroscuro). Así, los subcampos que se recuperaron fueron:

- Título
- Autor
- Lugar de edición
- Estado
- Editorial
- Año de publicación y de edición
- Temas abordados
- Genérico/subordinado
- Corriente de pensamiento
- Fuentes más citadas

- Fuentes de información
- Acervo
- Tipo de acervo
- Lugar del acervo

El criterio principal (aunque no el único) para elegir o no un registro, fue que entre las 5 fuentes más citadas hubiera la presencia de algún autor del Contexto internacional o que en el subcampo de corriente de pensamiento se hiciera alusión a alguna escuela o corriente de pensamiento de ese contexto internacional. De este modo, de los subcampos que se mencionaron, se buscan los cruces que nos permitan conocer:

- Los autores, tendencias y debates del contexto internacional que más son recuperados durante la década (1992-2002) por los autores de libro nacionales que recuperan dicho contexto.
- Cuando estos autores nacionales recuperan dicho contexto internacional, ¿cuándo abordan la temática de manera genérica y/o subordinada?
- Qué espacios de publicación fueron los mayores facilitadores del desarrollo del campo en su interlocución con el contexto internacional, así como los estados en los que se encuentran dichas ediciones.
- También se revisa en qué espacios institucionales (acervos de Universidades y/o Institutos) surge el interés por recuperar estas producciones, en qué estados de la república.
- En qué espacios temporales (año) estos autores nacionales logran la publicación de sus trabajos; entre otros datos.

Se revisaron 160 registros en el SRBD, de los cuales sólo en 25 se encontró información sobre autores extranjeros y/o corrientes del contexto internacional con presencia en los libros de autores mexicanos. Cabe señalar que puede haber un error en la captura de esta información en el SRBD, en los registros del corte arbitrario señalado, sin embargo es con la que se cuenta. He aquí una de las razones por las cuales se optó por el abordaje en claroscuro.

También cabe mencionar que se detectaron 55 libros de autores extranjeros, editados en otros países, pero leídos en acervos mexicanos, 8 libros de autores extranjeros editados en México y dos libros con la participación como autores o coautores de investigadores mexicanos, editados en el extranjero.

Algunas huellas de obras de autores nacionales con referencias de autores extranjeros

Dentro de esta revisión de datos se destacan algunas huellas de las obras de autores mexicanos dentro de las cuales se registra información de autores extranjeros consultados y/o desde los cuales argumentaron sus referencias, tomando como fuente el SRBD. Se hace un cruce de información por año y por estado donde se concentran las referencias en teóricos extranjeros (ver cuadro 1 al final del capítulo) y donde se puede identificar la zona y el periodo donde se recupera información sobre fuentes extranjeras más consultadas, como es el caso del Distrito Federal en el año de 1999 (ver gráfica 1 al final del capítulo). De este puñado de huellas, 16 libros son genéricos y 9 subordinados.

Huellas de las temáticas trabajadas por autores mexicanos con referencia a autores extranjeros

En cuanto a las huellas encontradas de cuáles son las temáticas en las que autores mexicanos recuperan al contexto internacional durante la década 1992-2002, puede decirse que varían conforme al año y al lugar. Algunas de ellas pueden tipologizarse en formación docente, historia de la educación, análisis del discurso educativo, teoría de la educación, modernización de la educación, estrategias enseñanza aprendizaje, etcétera (ver cuadro 2 al final del capítulo)

Huellas de las editoriales que favorecieron la producción en el campo en su interlocución con el contexto internacional

Asimismo, se recuperaron los espacios que facilitaron el desarrollo del campo en su interlocución con el contexto internacional, dentro de los cuales se destacan las compañías editoriales en las entidades federativas. El estado que más espacios de publicación ofreció fue el Distrito Federal (ver cuadro 3 al final de este capítulo). También se identifica que el apoyo en trabajos de edición a los teóricos nacionales provino, principalmente, de instituciones educativas públicas en casi 70% y el resto fue brindado por editoriales privadas.

Huellas de autores extranjeros leídos por autores mexicanos

Existe un gran número de autores extranjeros que son consultados por sus colegas mexicanos, en este capítulo se exponen algunas huellas de los autores

más leídos en los registros considerados para este capítulo. Estos autores son: Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas y Michel Foucault, Ernesto Laclau, Hugo Zemelman, Jean Piaget, de la producción de libros detectada en el corte realizado de la base de datos para este capítulo (ver cuadro 4 al final del capítulo). El lugar donde estos autores son mayormente citados es el Distrito Federal.

Huellas de la producción de libros de autores extranjeros que se editaron en México

En la lógica de fronteras anexas y del abordaje en claroscuro es muy difícil distinguir en algunos casos si una producción es nacional o pertenecería al contexto internacional, por lo que a continuación se muestran los resultados de algunos autores que siendo extranjeros, sus producciones fueron editadas desde nuestro país y que se encuentran en acervos nacionales. A continuación se enlistan los autores de libros, el título y la editorial de las producciones encontradas, así como la cantidad, las fechas, el lugar de edición y los acervos de donde se rescata.

- Bordieu, Pierre, dos ejemplares con el mismo título: *Capital cultural y espacio social*; el lugar de edición fue en la ciudad de México, por Siglo XXI; uno en 1997 y otro en 1998; de tipo genérico; el acervo donde se encontró fue en la Biblioteca de Humanidades de la ciudad de Zacatecas, Zac. Las dos obras se encuentran en español.
- Freire, Paulo, el título de su libro es *Política y educación*, editado en el DF por la Siglo XXI en 1996; el libro se encuentra en el acervo de la Biblioteca Central de Zacatecas; su obra es considerada de tipo genérico; este libro se encuentra en español.
- Giroux, Henry, existen tres libros de este autor, el primero se titula *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, editado en la ciudad de México en 1992, por Siglo XXI; es de tipo genérico y se encuentra en el acervo de la Biblioteca Central de Zacatecas, Zac. El segundo es *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*, editado en la ciudad de México, en 1993, también por Siglo XXI; es de tipo genérico y se encuentra en el acervo de la Biblioteca de Economía de la Ciudad de Zacatecas, Zac. Finalmente el tercer libro se titula *Cruzando Límites: trabajadores culturales y políticas* editado en la ciudad de México, por Paidós, en 1997; es de tipo genérico y se encuentra el acervo de la Biblioteca de Docencia Superior de la Ciudad de Zacatecas, Zac.; Cabe hacer mención que los tres libros están traducidos al español.

- Landsheere, Gilbert de, el título es *La investigación educativa en el mundo; un capítulo especial sobre México* editado en el Distrito Federal por el Fondo de Cultura Económica en 1996, este libro se localizó en el acervo de la Biblioteca Juan Manuel Gutiérrez Vázquez CINVESTAV-DIE, es de tipo genérico y está en español.
- McLaren, Peter. Edita un libro con el título *La Escuela como un Performance Ritual: hacia una economía práctica de los símbolos 4 gestos educativos* en la Ciudad de México, DF por la editorial Siglo XXI, en 1995; es de tipo genérico y está en español.

Algunas huellas de libros de autores extranjeros en acervos nacionales

Dentro de la búsqueda realizada, se pudieron detectar algunos libros internacionales en los acervos consultados aunque la consulta específica para este fin (libros de autores extranjeros en acervos mexicanos) apenas se iniciará en la siguiente etapa de la investigación (nacional para 2003 y regional para 2004), por lo que en fechas posteriores se podrá dar mayor cuenta de este aspecto.

Por lo que respecta a la muestra del SRBD con la que se está trabajando en este capítulo, existen 55 libros de autor extranjeros distribuidos por nacionalidad (ver cuadro 5 al final de este capítulo). De este tipo de producción, 32 son genéricos y 23 subordinados.

Algunas huellas de libros de autores mexicanos publicados en el extranjero

En los registros del SRBD se encontraron dos libros editados en el extranjero con trabajos de tres autores mexicanos:

- De Alba, Alicia; Edgar González-Gaudiano; Colin Lankshear y Michael Peters (2000). *Curriculum in the Postmodern Condition*, Nueva York: Peter Lang (en inglés). Los cinco autores más citados en esta obra son: Ernesto Laclau, Colin Lankshear, Lyotard, Michael Peters y Jürgen Habermas (encontrado en el Distrito Federal en el acervo de la biblioteca particular de la propia autora).
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2000). “The Mexican Revolutionary Mystique”, en Howarth, D; A. J. Norval y Y. Stavrakakis (eds.) *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*, Nueva York: Manchester University Press, pp. 86-99.

Capítulos de libro

Dado que en el SRBD se tienen registrados sólo 124 capítulos de libro recuperados hasta el momento, no consideramos estéril enfatizar que los resultados que a continuación se presentan son parciales, y representan sólo una aproximación en claroscuro de lo que con toda seguridad es sólo mostrar algunas huellas de lo que es una mayor producción.

Capítulos genéricos y subordinados

De lo recopilado hasta el momento se observa que la tendencia a publicar capítulos que aborden la temática es aparentemente ascendente, asimismo, el trabajar la temática de manera genérica es más notorio en el material ingresado hasta el corte del SRBD de septiembre de 2002.

La producción de capítulos como “Discursos educativos en un horizonte postmoderno”, “Diseminación y semejanzas de familia del signifi- cante niñez en la legislación mexicana sobre educación” o “Formación y desarrollo conceptual en educación; determinaciones institucionales en los procesos de titulación”, nos permite observar que la aparición de la temática FTyCE corresponde a diversos problemas y enfoques. De los 124 capítulos de libro recopilados hasta el momento, 77% aborda de manera genérica la temática del campo X y 42% de forma subordinada.

Huellas de algunos capítulos recuperados de autores extranjeros y su relación porcentual con capítulos de autores nacionales

Algunos de los títulos de los capítulos publicados por extranjeros son “Educación y alternativas”, de Adriana Puiggrós, “La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad”, de Peter McLaren o “El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa”, de Henry Giroux. Entre los autores extranjeros cuyo trabajo fue recopilado, encontramos a Giroux, Puiggrós, Foucault y McLaren.

De los capítulos recuperados hasta el momento: 89% pertenece a autores nacionales y 11% a extranjeros.

Algunas huellas de autores extranjeros consultados en capítulos de libro de autores nacionales

En los capítulos de libro que abordan la temática, los autores extranjeros más consultados son: Laclau y Foucault, con 19 y 17 menciones, y Lyotard,

Mouffe, Puiggrós, Derrida, McLaren y Giroux, consultados en menor medida y aparecen como referencia en 8 o 10 capítulos.

Algunas huellas de autores extranjeros que tienen capítulos de libros publicados en México

Giroux y Puiggrós con 4 capítulos publicados cada uno, de McLaren se han recuperado 3, y Laclau y Zemelman con uno cada cual.

Huellas de capítulos de autores extranjeros publicados por año

La aparición de capítulos por año y autor es la siguiente: *a)* Giroux que es uno de los autores que más capítulos publicados tiene en los registros con los que se ha trabajado, aparece dos veces en 1995 y 1998; *b)* Puiggrós también con cuatro capítulos publicados tiene una aparición en 1995 y otra en 1998, y es la única que en lo transcurrido del año 2002 cuenta con 2 capítulos publicados que abordan la temática X; *c)* de los tres capítulos de McLaren, uno aparece en 1995 y dos en 1998; y *d)* por último, los capítulos de Zemelman y Laclau se publicaron en 2002. El año más productivo es 2001, con 28 capítulos (ver gráfica 2 al final del capítulo).

Huellas de artículos de autores mexicanos y extranjeros en revistas nacionales, de otros países e internacionales

Los artículos en revista sobre educación como espacios de configuración de la temática X: su presencia en el contexto internacional

Como primer momento se hizo una revisión de la base de datos que consta de 716 artículos en revista, de los cuales se seleccionaron 243 relacionados con la temática del campo X, tanto de autores mexicanos como extranjeros.

La información se distribuye por incisos, lo que permite apreciar la presencia de los autores extranjeros en la temática mencionada (ver cuadro 9 al final del capítulo).

Huellas de autores extranjeros citados por autores mexicanos (por año)

Conforme a los registros de la base de datos con los que se trabaja en este capítulo, se obtuvo un listado de autores extranjeros citados por nacionales que abordan la temática X (FTyCE). Entre los más referidos están Althusser, Gramsci, Habermas, Bourdieu, Paulo Freire, Foucault, Giddens, Giroux,

Puiggrós, Kemmis, Lacan, Laclau, Lyotard, Puiggrós, Wilfred Carr, Zemelman, Brunner, Giddens, Nietzsche (ver cuadro 7 al final del capítulo).

HUELLAS DEL CONTEXTO INTERNACIONAL EN ALGUNOS DE LOS PROGRAMAS CURRICULARES

Se considera que ésta es una de las dimensiones de nuestro abordaje en claroscuro de la cual se pudieron recuperar huellas débiles, aun así se exponen en la medida en que se consideraron significativas, aunque no representativas de la presencia e impacto del contexto internacional en los programas de posgrado que han incorporado contenidos de FTyCE. Se afirma lo tenue y débil de las huellas, debido a que de 84 registros en el SRBD, sólo en 13 se pudo constatar la presencia, de diversas formas, del contexto internacional. Para ello, se tomaron en cuenta aspectos como perfil de ingreso y egreso, antecedentes de los programas, fundamentación y materias que forman el plan de estudios; hay que mencionar que en algunos programas se exponen de manera directa vínculos teóricos específicos con autores extranjeros, situación que facilitó su incorporación, sin embargo, como en otros casos, se sugiere revisar la base de datos en este aspecto, porque de hecho, podría afirmarse que a través de la bibliografía trabajada todos los programas de posgrado tienen una relación fuerte y directa o débil e incipiente, con el contexto internacional.

La estructura de la presentación del abordaje del rubro de programas curriculares del subcampo de contexto internacional se hace en función de las entidades federativas de las que se recuperó información (ver cuadro 10 al final del capítulo), que se presentan de acuerdo con el número de programas registrados por entidad federativa (ver cuadro 11 al final del capítulo).

Huellas del contexto internacional en algunos de los programas curriculares del Distrito Federal

El Distrito Federal es la entidad con mayor oferta educativa y, por ende, durante la exploración en el SRBD se recuperaron seis programas. Los primeros a abordar son de la UNAM, la maestría y el doctorado en Pedagogía. En primer lugar, cabe señalar que esta institución, en FTyCE sigue siendo en la que confluye una mayor riqueza en cuanto a la presencia e impacto del contexto internacional. El posgrado en Pedagogía es una muestra fehaciente de lo anterior; ambos programas comparten antecedentes, puesto que consignan la misma referencia de horizonte temporal e histórico.

Las referencias encontradas en la base de datos permiten argumentar la presencia teórica de prácticamente todas las perspectivas, escuelas de pensamiento y enfoques que constituyen FTyCE en general y en cuanto al periodo en estudio (1992-2002). Lo anterior es evidente en los cursos y seminarios de estos programas de posgrado, cuyos profesores titulares, en la mayoría de los casos, son autores de libros y artículos de revistas arbitradas y miembros o incluso exponentes de algunas de las perspectivas más importantes en FTyCE en México, en el periodo en estudio.

Otro aspecto importante es la impartición directa de cursos y seminarios por parte de académicos extranjeros; *inter alia*, Colin Lankshear, quien tiene varios años impartiendo clases en el posgrado, así como en otros prestigiados programas de este nivel de países de Europa central, así como en universidades de Estados Unidos y de Australasia.

El dictado de conferencias magistrales, participación en mesas redondas, seminarios, etcétera, con participación de académicos extranjeros del más alto prestigio internacional, es una actividad cotidiana en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de tal forma que el posgrado en Pedagogía, cuenta con estas actividades extracurriculares que lo enriquecen notablemente, ya sea que éstas sean organizadas por mismo programa de manera directa o por otro posgrado o colegio de la Facultad.

Continuando con la oferta educativa del Distrito Federal tenemos al DIE, del CINVESTAV que cuenta con dos programas: maestría y el doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas. Estos posgrados asumen los procesos educativos como fenómenos sociales, culturales, políticos y psicopedagógicos y abrevan de las distintas ramas de las ciencias sociales, desde la antropología y la sociología hasta la psicología del aprendizaje y la historia, según información recolectada del SRBD.

Un aspecto importante del programa son las vinculaciones académicas y esto implica que en las líneas de investigación se encuentren elementos que concretan estos fundamentos tales como el abordar el análisis político del discurso educativo (modernización, globalización), contextualizándolo en las dinámicas teóricas derivadas de los debates sobre modernidad-posmodernidad; otra línea que se desprende de la fundamentación es la de internacionalización y políticas de desarrollo universitario y políticas comparadas de educación superior en América. Las líneas de investigación recuperadas no son las únicas, empero son las que más directamente aluden a la interacción con teorías y autores extranjeros. En cuanto al doctorado tenemos que en los objetivos pretenden formar investigadores que tengan dominio del estado actual de su campo de especialidad y de su desarrollo histórico lo que conlleva a que éstas sean capaces de participar

en discusiones teóricas internacionales con respecto a los problemas educativos del país. Otro elemento a considerar es la vinculación de los objetivos con las líneas de investigación donde se encontró que se comparte con la maestría el interés por el análisis político del discurso educativo y en términos similares se refieren a internacionalización y políticas de desarrollo universitario lo que les da una identidad institucional.

La tercer institución de educación superior del Distrito Federal es la Universidad Pedagógica Nacional con su doctorado en Educación, programa que en sus objetivos considera la formación de personal docente capaz de generar conocimiento en un diálogo abierto y de debate con instituciones nacionales y extranjeras para posibilitar el acceso abierto con colegas y especialistas. El doctorado de esta universidad, según la información aportada en el SRBD, promueve un nuevo sentido de la función social de la educación, mismo que gira en torno a nociones como ciudadanía/competitividad; equidad/desempeño; integración nacional/descentralización, las cuales se inscriben en un conjunto de tensiones que marcan a la sociedad contemporánea: lo local y lo global; lo universal y lo individual; la tradición y la modernidad; lo espiritual y lo material; las ciencias y las humanidades.

La última institución del Distrito Federal es la recién instituida Universidad de la Ciudad de México, con su programa de maestría en Didáctica y conciencia histórica, programa que es el resultado de experiencias previas y trabajos desarrollados en el marco de acuerdos entre los círculos latinoamericanos de reflexionen ciencias sociales, el Colegio de México, el programa de investigación “teoría de la enseñanza” en el contexto histórico social actual de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Coincidente con esta propuesta de trabajo, en la Universidad de la Ciudad de México se constituye este posgrado como una iniciativa concreta de encuentro entre los círculos de los distintos países. El siguiente aspecto para su incorporación es la fundamentación de la que se recuperaron:

- a) Fuentes teóricas: la epistemología del presente potencial o de la conciencia histórica (Zemelman);
- b) aportes de la pedagogía crítica, básicamente como Giroux McLaren y Freire;
- c) soporte didáctico: la didáctica no parametral (Quintar);
- d) supuestos del curriculum comprensivo (Abraham Magendzo del programa interdisciplinario de investigación en educación, Díaz Barriga, Sacristán y Pérez Gómez).

Huellas del contexto internacional en programas curriculares del estado de Veracruz

Veracruz es, de acuerdo con los registros trabajados en el SRBD y al abordaje en claroscuro del capítulo, la segunda entidad federativa que ofrece programas de posgrado que tienen contenidos de FTyCE y que mostraron la presencia y el impacto del contexto internacional en ellos. Se recuperaron cuatro programas curriculares en dos universidades: Cristóbal Colón y Pedagógica Veracruzana.

De la primera institución se recuperaron tres maestrías (en Orientación y desarrollo de la infancia y adolescencia, en Educación superior y en Administración y gestión de instituciones educativas), mismas que comparten elementos comunes en su fundamentación siendo el referente más fuerte la UNESCO con su propuesta de “los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”, y su argumentación del programa, de donde se desprende que consideran el contexto internacional como una prioridad en la formación puesto que es un elemento para este acercamiento a la situación nacional y local.

En el caso de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana la fundamentación le asigna al programa la tarea de “Transformar la educación y asumir procesos de cambio que el panorama mundial, nacional y regional reportan” teniendo como “Punto de partida: problemática de la educación nacional y regional, y, los debates actuales en teoría social y educativa” lo que se refleja en una propuesta curricular que se desarrolla con varias materias, pero las que evidencian más esta situación son Análisis del discurso educativo del tercer semestre, así como las diferentes materias asociadas con los campos emergentes en educación: dimensión ambiental, derechos humanos y educación, etcétera.

Huellas del contexto internacional en programas curriculares del Estado de México

Continuando con el abordaje por entidades se ubicó en el Estado de México a la Universidad Autónoma del Estado de México, que ofrece la maestría en Educación superior, la cual en sus materias recupera el debate entre pedagogía y ciencia de la educación, la teoría crítica, el debate modernidad y posmodernidad así como las políticas neoliberales para la educación superior. Con estos elementos se consideró que este programa cuenta con referentes teóricos para su integración en el subcampo de contexto internacional.

Del contexto internacional en programas curriculares de Nuevo León

De la Universidad Autónoma de Nuevo León se recuperó el currículum de la maestría en Educación, el cual en sus materias y líneas de investigación recupera elementos como teorías de la educación en el siglo XX y sociología de la educación, lo que se refleja en desarrollo de investigación en temas emergentes como: educación y género, educación ambiental, educación y derechos humanos, valores, cultura y educación y multiculturalismo y educación: Si bien los temas recuperados no necesariamente tiene referentes extranjeros, responde a dinámicas académicas de interacción no locales.

Del contexto internacional en programas curriculares de Baja California Sur

Se recuperó el programa de maestría en Docencia e innovación educativa del gobierno del estado de Baja California Sur, Secretaría de Educación Pública. Si bien se recuperó de manera un tanto forzada por los requisitos de los usuarios, dos ejes de formación son más claros en cuanto a la recuperación de elementos teóricos:

Eje pedagógico-didáctico. Se encontró que el propósito de que el estudiante cuente con los fundamentos de las principales corrientes teóricas de la pedagogía contemporánea, le permiten el análisis, la reflexión y la elaboración de alternativas de trabajo pedagógico innovador, así como adquirir elementos psicológicos básicos del constructivismo, el psicoanálisis y la epistemología genética. El retomar estas propuestas teóricas es lo que permitió su incorporación y que se considere la congruencia interna del programa desde la características de sus usuarios.

Eje socioeducativo. En éste plantea el tratamiento de dos escuelas de análisis sociológico de los procesos escolarizados: la vertiente de la pedagogía funcionalista, cuyas bases se encuentran en la visión positivista de la sociedad y la perspectiva de una pedagogía crítica, cuyos fundamentos emanan de la nueva sociología y la escuela de Frankfurt.

Cabe mencionar que el eje investigativo opera como un enlace entre los ejes pedagógico y sociológico, por ende es permeado por los aportes teóricos de los mismos. El registro no clarifica plenamente la forma en que se pretende que se da esta interacción.

HUELLAS DEL CONTEXTO INTERNACIONAL EN LOS EVENTOS ACADÉMICOS

Para efectos del presente reporte se distribuye la información por incisos, los cuales nos permiten contar con una visión general de la forma en que algunos intelectuales extranjeros han estado presentes, con participaciones genéricas o subordinadas, en los eventos académicos realizados en México sobre la temática FTyCE en cuanto a su presencia en el contexto nacional en relación a su participación en eventos de índole académico.

Huellas de las temáticas abordadas por ponentes extranjeros (por estado y año)

A partir de la delimitación y el recorte propuesto para el rastreo y análisis de la información relacionada con Contexto Internacional, como primer ejercicio se trabajó en la recopilación y sistematización de información relativa a “eventos que hicieran alusión al contexto internacional” con referencia al campo educativo realizados en México de 1992 a 2002.

Para una mejor comprensión de la información decidimos hacer una distribución por estado y año de las temáticas abordadas. En cuanto al tratamiento de éstas, lo que se encontró en los registros considerados para el análisis en este capítulo, coincide con lo expuesto en el capítulo cuarto, dedicado a la producción. A guisa de resaltar algunas huellas de la presencia del contexto internacional en los eventos sobre el área de FTyCE, cabe señalar:

En el caso del Distrito Federal, los temas relativos a la pedagogía son recuperados con fuerza y mayor frecuencia a partir de la escuela de Frankfurt, aunque en el periodo en análisis cobran fuerza otros enfoques, de entre los cuales cabe destacar la epistemología crítica de Zemelman y el análisis político de discurso (APD), que tiene una influencia directa de la escuela de Essex, Inglaterra.

Los eventos analizados hacen alusión a todo un entramado sugerente que incluye nuestra temática. Podemos mencionar que, de acuerdo con los registros analizados, se encontraron huellas de que la hermenéutica se constituye como una temática recuperada por el Distrito Federal en los años de 1994, 1996 y 1998. La filosofía y la epistemología, donde es incluido el debate de las ciencias sociales y/o humanas son temas que, a pesar de ser prácticamente antiguos, resurgen en este abordaje en claroscuro para analizar la epistemología y la sociedad acerca del debate contemporáneo en el 2001.

En Veracruz, las temáticas que se han abordando durante los últimos años se relacionan con las tratadas en el Distrito Federal aunque en menor cantidad. Esto nos hace pensar que las aportaciones teóricas de los ponentes extranjeros entran principalmente a través de la ciudad de México y, posteriormente, se aprecia su presencia en diferentes estados de la república como sucede en Veracruz de 1992 al 2002, aunque es importante señalar que no siempre es así. Por ejemplo en la temática de educación ambiental, en la cual se ubica un gran número de eventos —principalmente en los que se abordan temáticas subordinadas pero que hacen directa alusión a nuestra área— ha sido Jalisco y de manera específica, la Universidad de Guadalajara, que ha sido el espacio privilegiado en cuanto a eventos en la década en estudio.⁷

En los estados de Durango, Oaxaca, Querétaro, Nuevo León, Guerrero, Aguascalientes y Colima⁸ se nota cierta incidencia por temáticas que hacen referencia al campo que nos compete, y aunque son pocos los estados que contemplan la temática, es menester reconocer la preocupación por impedir la anorexia teórica de nuestro campo.

Este recorte permite la lectura y ubicación de los eventos como ámbitos desde los cuales se privilegian y significan, en determinado momento y por una “comunidad” específica, ciertas líneas de interés que expresan *grosso modo* los campos de producción cultural de mayor interés, tales como la investigación, formación, enseñanza y/o difusión.

A pesar de las dificultades, para acceder a la información correspondiente,⁹ el trabajo desarrollado hasta este momento permitió localizar y sistematizar datos relacionados de 40 eventos que por la temática y por la participación de ponentes extranjeros nos permitió la recuperación de información valiosa para nuestro estudio.

Es importante decir que aunque la información que compartimos no representa el universo de ponentes extranjeros que se presentaron en eventos en el país, sí permite contar con un primer registro significativo, propio del abordaje en claroscuro, de la detección de tendencias sobre la configuración teórica del campo educativo en México en su relación constitutiva con el contexto teórico internacional.

⁷ Destacan el primero y segundo congresos iberoamericanos de Educación Ambiental, celebrados en la década en estudio.

⁸ Aquí es conveniente mencionar que cuando se habla de Colima se está haciendo alusión al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 2001.

⁹ Cfr. el SRBD.

Conviene decir que en dicha revisión se omitieron algunos eventos dado que en ciertos casos no se cuenta con información suficiente en el SRBD. Hubo ocasiones en las que contamos con el nombre del ponente extranjero pero no con el año en que éste visitó algún estado de la república mexicana. En tal caso preferimos incluir sólo aquellos que aparecen en la base de datos con mayor información (ver cuadro 8 al final del capítulo).

Huellas de algunos ponentes magistrales extranjeros en eventos nacionales (por estado)

De acuerdo con nuestro abordaje en claroscuro y retomando los registros señalados del SRBD, se encontraron las siguientes huellas de algunos de los ponentes magistrales extranjeros, más significativos, que tuvieron participaciones en eventos nacionales y/o en prestigiadas instituciones de educación superior e investigación (ver cuadro 9 al final del capítulo):

- Jürgen Habermas, en el Distrito Federal, tanto en foros abiertos como cerrados, en la visita que hiciera en 1993
- Pierre Bourdieu (quien falleciera en 2002), en el Distrito Federal, en la visita que realizó en 1991 (en el capítulo quinto dedicado a los eventos, se explica por qué en ese aspecto el periodo en análisis no parte de 1992, sino de antes)
- Karl Otto Apel, Luhmann, Richard Rorty y Hugo Zemelman, en la ciudad de México.
- Laclau, Follari y McLaren expusieron sus ideas, en distintas ocasiones, en el Distrito Federal y, en una oportunidad, en prestigiado programa de posgrado de la Universidad Pedagógica Veracruzana. McLaren, además, ha participado en otras instituciones de distintos estados de la república mexicana.
- Popkewitz también presentó, en varias oportunidades, sus ideas tanto en el Distrito Federal como de distintos estados de la república mexicana, al igual que en congresos del COMIE.
- César Coll se presentó en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, convocado por el COMIE, en Colima en el año 2001.
- Leonor Arfuch expuso sus ideas en el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, en el Distrito Federal, y en el programa de posgrado de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Huellas de los eventos que tratan la temática de manera genérica y/o subordinada

De 706 registrados en el SRBD, 40 hacen alusión directa a ponentes extranjeros. Se considera que sobre este aspecto habría que modificar el SRBD para facilitar la captura de la nacionalidad y la residencia de los ponentes y conferencistas. De estos 40 eventos, 65% se refiere a temáticas genéricas y 35% a subordinadas (ver gráfica 3 al final de este documento).

Huellas de las instituciones que convocaron a eventos con la participación de académicos extranjeros

Las cuatro instituciones que en esta aproximación en claroscuro —y de acuerdo con los registros del SRBD con los que se está trabajando— tuvieron una mayor convocatoria a eventos relativos a FTyCE, con la participación de académicos extranjeros, son la UNAM, con 53%; la UPN, 21%; la UPV, 21%; y la UAEM, 5 por ciento.

Los datos anteriores indican la preocupación por algunos intelectuales que se inscriben en el Distrito Federal por consolidar el campo que hasta el momento ha empezado a independizarse y tiende a mantener una dinámica propia. Además, podemos notar que también existe fuerte relación de estas cuatro instituciones y otras de la ciudad de México y la zona centro del país, con grupos de Michoacán, San Luis Potosí, Veracruz, Chiapas, Colima, Campeche, Oaxaca, Guerrero, entre otros; con el objetivo de expandir y consolidar el área temática FTyCE. Las relaciones y redes que se han establecido entre estos grupos e instituciones son cada vez más fuertes y significativas, en tanto se establecen contactos y acuerdos para invitar a ponentes extranjeros y discutir y debatir con ellos las distintas temáticas que a FTyCE le competen e interesan.

El análisis de la información recopilada permite plantear los siguientes puntos de anudamiento:

- a) En la década 1992-2002 se observa un interés por parte de instituciones e investigadores al invitar a ponentes del extranjero para compartir sus conocimientos en torno a temáticas de frontera de FTyCE.
- b) Otro aspecto es la convocatoria de estas instituciones para compartir con los especialistas extranjeros sobre las diversas áreas de estudio que hacen alusión a procesos de investigación, formación, docencia, y difusión en materia de FTyCE.

- c) La presencia de especialistas extranjeros de algunos países Europeos, de Estados Unidos, Nueva Zelanda, entre los más importantes, permite reconocer, socializar y confrontar diversos niveles de elaboración y problematización sobre el campo educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Respecto de la información que se reporta relacionada con el SRBD, creemos importante subrayar que en sus registros hay lagunas que limitan los alcances de las inferencias, en algunos casos, sólo se tienen registros de seis estados, lo que constituye 19% de las entidades del país. También la representatividad de las instituciones de educación superior es muy baja, toda vez que no se cuenta con un número significativo de instituciones por entidad.

Asimismo, se vislumbra la necesidad de aumentar campos en las bases de datos de producción, eventos académicos, programas curriculares e investigadores, grupos e institutos de investigación. Una vez más se enfatiza que ésta es una de las razones principales por las que se eligió un abordaje claroscuro del objeto de estudio, a partir del cual pueden aventurarse la inferencia de algunas huellas. Como se recordará, algunas de las preguntas que pretendemos contestar son:

- ¿En qué espacios temporales, geográficos, institucionales y temáticos los autores mexicanos recuperan el contexto teórico internacional?
- ¿Quiénes son los beneficiarios de estas recuperaciones?
- ¿Qué autores, tendencias e interrelaciones pueden detectarse en estos espacios de sobredeterminación?
- ¿Qué tendencias, autores y debates teóricos internacionales, relacionados con FTyCE se sedimentan durante la década 1992-2002 en la superficie discursiva de Producciones escritas, eventos académicos, programas curriculares y el trabajo de grupos de investigadores, institutos de investigación e investigadores que abordan el campo a nivel nacional en la década en estudio.

Analizando la información recuperada del SRBD, en esta aproximación en claroscuro a nuestro objeto de estudio, podemos inferir que dentro del campo de conocimiento de FTyCE, la mayoría de los investigadores mexicanos recuperan el contexto teórico internacional para abreviar de él y enriquecer las ideas y planteamientos propios, en este aspecto las fuentes

principales son de autores anglosajones y de Europa central, sin descartar los teóricos destacados de otros países europeos y latinoamericanos.

Si bien la mayor parte de las publicaciones extranjeras que circulan en el país se encuentran en español y/o son traducciones, esto permite pensar que éste es el idioma predominante de consulta para quienes participan en la constitución y consolidación del campo FTyCE, lo cual representa una situación que merece un análisis específico, en la medida en que de hecho es una limitante en la interlocución internacional en FTyCE, con autores que no hablen y publiquen en español.

En cuanto al tipo de temática que recuperan los investigadores mexicanos al pensar en el contexto teórico internacional, hasta el momento de casi 200 referencias concretas a 54 autores extranjeros que se recuperan tanto en la base de datos de producción, como en las de eventos académicos y programas curriculares, 66% de ellos trabajan diferentes tendencias o ramas de la filosofía o disciplinas relacionadas con ella: retomando a filósofos clásicos como Friedrich Engels, Friedrich Hegel y Jean Paul Sartre, en tanto que Friedrich Nietzsche dentro de la llamada filosofía temprana; del materialismo histórico social se retoma a Karl Marx, Antonio Gramsci y Louis Althusser; como filósofos contemporáneos a Jürgen Habermas, Theodor Adorno, Michel Foucault, Karl Otto Appel; en cuanto a filosofía posfunamento o antiesencialista se abordan autores como Jacques Derrida Richard Rorty, Jean-François Lyotard y Gianni Vattimo; en cuanto a autores representantes del posmarxismo y del antiesencialismo destacan Ernesto Laclau y Chantal Mouffe; en teoría social crítica, Pierre Bourdieu; en el campo de la educación se encontraron nombres como el de Wilfred Carr, Thomas Popkewitz, Peter McLaren, y Henry Giroux, Michael Peters, Adriana Puiggrós y Roberto Follari; en epistemología crítica a Hugo Zemelman; finalmente se mencionan autores de diversas corrientes filosóficas y educativas consultados en estudios de investigación educativa tales como Basil Bernstein, Erich Fromm, Thomas Kuhn, John Dewey, Emile Durkheim, Luhmann, Schiller, Anthony Giddens y Poulantzas. Los siguientes autores son recuperados por sus trabajos realizados desde la óptica de la psicología cognoscitivista (David Ausubel, Jerome Bruner), posfundamento (Michel Foucault), psicoanalítica (Jacques Lacan) y constructivista (Vygotski)

Los siguientes autores son recuperados por sus trabajos realizados en relación con enfoques pedagógicos: John Dewey, Henry Giroux, Thomas Popkewitz, Emile Durkheim, Erich Fromm, Adriana Puiggrós, Roberto Follari, Wilfred Carr, Colin Lankshear, Cesar Coll, Semenovich, Vygotskii, Peter McLaren, Emilio Tenti, Paulo Freire, de los cuales algunos pueden ubicarse dentro de la óptica de la pedagogía crítica.

Los países de cuyos autores se registran huellas sedimentadas en la superficie discursiva del SRBD son: Alemania, Argentina, Brasil, Canadá, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Holanda, Inglaterra, Italia, Rusia y Suiza. A partir de los registros que hay en la base de datos, se aprecia una fuerte presencia de autores europeos (71% de los registros), en mucho menor escala está la presencia de autores extranjeros americanos (24.5%), de los cuales 13.5% son latinoamericanos.

En cuanto al país con más presencia en los registros de la base de datos de producción, en el subcampo eventos académicos y programas curriculares, destaca Francia con 55 registros (Emile Durkheim, Louis Althusser, Jacques Derrida, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jacques Lacan, Jean-François Lyotard y Jean Paul Sartre); en un segundo plano está Inglaterra con 44 registros (Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Landsheere y Anthony Giddens); Alemania con 22 (Karl Otto Appel, Bernstein, Erich Fromm, Federico Engels, Jürgen Habermas, Friedrich Hegel, Thomas Kuhn, Luhmann, Karl Marx, Friedrich Nietzsche y Schiller); e Italia con 6 (Antonio Gramsci y Gianni Vattimo). En cuanto al continente americano existen 14 registros (Adriana Puiggrós, Leonor Arfuch y Roberto Follari) de Argentina; Estados Unidos con 6 registros (David Ausubel, John Dewey, Jerome Bruner, Henry Giroux, Thomas Popkewitz y Richard Rorty) y Brasil con 5 (Paulo Freire y Imídeo G. Nérici). Nueva Zelanda cuenta con 3 registros (Michael Peters).

Otro aspecto importante a destacar es que los autores más señalados en el SRBD por haber publicado libros o artículos en el país o ser referidos en tesis, libros de autor o capítulos de libro son:

- Ernesto Laclau (del cual existen 28 registros en el SRBD)
- Michel Foucault (20 registros)
- Peter McLaren (15 registros)
- Chantal Mouffe (14 registros)
- Jean-François Lyotard (12 registros)
- Jacques Derrida (10 registros)
- Henry Giroux (9 registros)
- Pierre Bourdieu (6 registros)
- Louis Althousser, Antonio Gramsci y Jürgen Habermas (5 registros)
- Paulo Freire y Jean Piaget (4 registros)

Los demás autores fluctúan entre 1 y 3 registros en el SRBD.

De lo anterior puede apreciarse la huella de un cierto énfasis en la búsqueda de lógicas posfundamento, en el periodo en estudio, en el trabajo de investigadores mexicanos y un interés por recuperar perspectivas emancipadoras posmarxistas, marxistas y/o relacionadas con las escuelas de Frankfurt y de Essex, entre las más importantes.

Otro aspecto a considerar es el predominio del centralismo en la presencia de este contexto teórico internacional, pues tanto en la producción de libros, tesis, artículos, etcétera, como en los programas curriculares, los acervos o los eventos académicos en que se recupera dicho contexto es tajante la diferencia entre el Distrito Federal y los estados de la república.

En una perspectiva panorámica, que nos permita al mismo tiempo observar lo general y lo local del proceso de interacción de los programas curriculares con el contexto teórico internacional de FTyCE, podemos afirmar que, si bien no son muchas las instituciones de educación superior que ofrecen estudios superiores y de posgrado en las que el debate epistemológico y filosófico de la educación se hace presente a partir de las aportaciones teóricas internacionales, cada vez son más las que incorporan en sus currículos este tipo de temáticas debido a la pertinencia —por su actualidad— de campos emergentes que forman parte de las distintas corrientes de pensamiento.

Es conveniente hacer notar que algunos de los programas curriculares, sobre todo los ofertados en la zona centro del país por instituciones como el de la UNAM, el DIE-CINVESTAV y la UPN, están recuperando en sus propuestas académicas los temas de posmodernidad, política educativa, neoliberalismo y educación, investigación social, currículo y otros más que, de alguna manera, son emergentes y sobredeterminan las formas de pensamiento y práctica docente de investigadores y educadores mexicanos. En este sentido nuestra aseveración cobra fuerza al observar la manera en que dichas instituciones, además de abordar las temáticas a las que nos hemos referido en sus planes y programas de estudio, también organizan, difunden y realizan eventos de cobertura nacional e internacional —en el espacio mexicano— que interpelan los discursos educativos de Zemelman, McLaren, Follari, Puiggrós, Carr, etcétera.

Prueba de lo anterior es la forma en que algunos programas de IES, ubicadas fuera del centro del país, ofertan mediante su estructura el abordaje de temas emergentes y al mismo tiempo permiten la recuperación de las aportaciones teóricas de intelectuales internacionales, que son leídos —en el sentido reflexivo del término— y debatidos por ciertas comunidades científicas desde el contexto nacional, lo cual posibilita, a través de la interacción, nuevas formas de pensar y entender lo educativo desde una perspectiva epistemológica y filosófica.

Las universidades Autónoma de Nuevo León, Cristóbal Colón y Pedagógica Veracruzana, éstas dos últimas en Veracruz, forman parte de una red incipiente que representa significativamente la presencia del contexto teórico internacional en el debate educativo mexicano que, al incorporar en sus currículos temas emergentes y al convocar eventos relativos a FTyCE, nos hacen pensar en la posibilidad de la apertura de nuevos programas curriculares en otras IES del país y que, al considerar esta temática, demostrarán la pertinencia y necesidad del debate de lo teórico en materia educativa en México.

De manera general podemos decir que el contexto teórico internacional, en cuanto a las aportaciones de los autores extranjeros que se recuperan en México en distintos niveles de educación superior, viene a constituir un referente pertinente y obligado; pertinente en cuanto al debate actual en torno a la educación, y obligado por la necesidad de confrontar la similitud, diferencia, calidad, fuerza y pertinencia de las ideas producidas a nivel nacional en relación con dicho contexto internacional.

En este sentido, los documentos recepcionales para la obtención de grados académicos (licenciatura, maestría y doctorado) que se han producido en la década 1992-2002 en el país, y que tienen relación con FTyCE, constituyen un referente más que nos posibilita pensar en la presencia (física y simbólica) de autores extranjeros que teorizan sobre la educación y cuyas formas de entender el proceso educativo, al estar presentes en los programas curriculares de algunas instituciones de educación superior, también lo están en las tesis que elaboran los egresados de las mismas para la obtención de grados académicos.

Si bien no son muchas las tesis que recuperan las aportaciones teóricas de autores extranjeros que tienen relación con FTyCE, puede afirmarse que aunque la mayoría se realiza en el centro del país, éstas interpelan a los mismos autores: pensadores como Marx, Althusser, Lenin, Gramsci y Poulantzas son leídos y tratados en distintas IES en los trabajos recepcionales que involucran la temática, lo cual nos posibilita sustentar —ya que estos intelectuales también son recuperados por autores nacionales con presencia en el extranjero— la existencia en México de corrientes epistemológicas y filosóficas de la educación fuertemente vinculadas con determinadas comunidades científicas que promueven, organizan y realizan intercambios académicos que, como se mostró en lo relativo a los programas curriculares, emerge cada vez con mayor presencia en México debido a la pertinencia y actualidad de la temática.

Por otra parte, las aportaciones de los teóricos extranjeros que produjeron durante la década 1992-2002 también han sido recuperadas en tesis de distintas partes del país. Por ejemplo, en los últimos años del periodo

que se trata, Foucault, Laclau, Gianni Vattimo y Jean-François Lyotard, han sido recuperados en las IES donde se ofertan programas que tienen relación con FTyCE. Puede observarse cómo las tesis (de grado y posgrado) de la UNAM, el DIE-CINVESTAV, la UPN o la UPV, por ejemplo, —según el SBRD— abordan algunos elementos teóricos que también son recuperados por los autores nacionales que tratan el campo FTyCE y que, además, —queremos sostener— parecen ser referencias obligadas cuando se trata de temas relativos a epistemología y filosofía de la educación, de tal manera que podemos pensar en la posibilidad de encontrarlos en la constitución de un campo simbólico, de conocimiento y de poder en el cual la educación puede ser mirada con mayores herramientas teóricas desde la perspectiva de estos autores extranjeros.

En cuanto al trabajo con los colaboradores extranjeros es importante señalar que a partir del proceso de interlocución con ellos encontramos que, por lo general, las principales líneas de investigación que abordan y a partir de las cuales han tenido interlocución con investigadores de nuestro país durante la década son: currículum, pensamiento posmoderno y pedagogía crítica. También se visualiza que el principal lugar dónde se editan algunas obras de ellos, es la UNAM, en el Distrito Federal, aunque, por ejemplo, también en San Luis Potosí, hay un libro publicado de Peter McLaren. Los lugares con mayor acervo de obras de autores extranjeros son la UNAM, el DIE-CINVESTAV, las universidades Veracruzana, la Autónoma de Puebla, de Guadalajara, de Tabasco, Autónoma de Baja California y Pedagógica Veracruzana.

Aunque la presencia física de académicos extranjeros varíe en frecuencia, la mayoría ha estado en varias ocasiones presentándose en los diferentes espacios educativos, tales como la UNAM, IPN, UPN, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, entre otros, del Distrito Federal. En los estados las instituciones donde sobresale la presencia de estos autores son: las universidades Autónoma de Baja California, Autónoma de Morelos, Veracruzana, Autónoma de Puebla, de Guadalajara, de Tabasco, Pedagógica Veracruzana y de Colima.

Por otro lado, según los datos encontrados en la información recopilada desde estos autores, los investigadores mexicanos con los cuales tienen una mayor relación son: el doctor Ángel Díaz Barriga, la doctora Alicia de Alba, la doctora Rosa Nidia Buenfil Burgos, la maestra Marcela Gómez Sollano, el doctor Edgar González Gaudiano, la doctora Raquel Glazman, el doctor Alfredo Furlan y el doctor Eduardo Remedi.

En términos generales podemos decir que los temas alusivos a FTyCE (corrientes epistemológicas y debates modernidad/postmodernidad), en el caso de México, en la década que nos ocupa, que los autores que participaron en eventos nacionales fueron Karl Otto Appel, Adriana Puiggrós,

César Coll, Roberto Follari, Ernesto Laclau, Luhmann, Peter McLaren, Thomas Popkewitz, Richard Rorty y Hugo Zemelman. Ellos han tenido presencia significativa en diversos eventos efectuados en el centro del país, específicamente DF, y en otros estados que, debido a los múltiples y variados intercambios entre los académicos, intelectuales e investigadores nacionales, se nota la tendencia por generar espacios de discusión alternativos en relación las lógicas tradicionales del debate educativo.

En este sentido es innegable el intercambio entre investigadores nacionales y extranjeros que ha posibilitado el establecimiento de vínculos para la organización y realización de eventos, cuya característica principal es, y ha sido, la interpelación de quienes han mostrado cierto interés en el debate epistemológico y filosófico de la educación. En virtud de ello, se gesta un proceso de interacción en el que el intercambio de bienes simbólicos, viene a constituirse como uno de los elementos más representativos en esta lógica discursiva, en la que los posicionamientos teóricos se legitiman en determinadas corrientes de pensamiento y espacios académicos.

Lo anterior nos permite entender que la organización y realización de eventos, en distintas entidades del país, han sobredeterminado junto con otros elementos, cuando menos en los investigadores, las formas de concebir el proceso educativo; es decir, que los asistentes a los mismos, en esa lógica de interacción, han sido interpelados tanto en sus saberes y en sus prácticas educativas. Hecho que se ha podido constatar a través de los eventos relativos a FTyCE convocados por distintas instituciones.

Estamos conscientes de que esta aproximación en claroscuro a nuestro objeto de estudio, es aún muy limitada, sin embargo, tenemos la certeza de que de acuerdo con el avance de nuestra interlocución con nuestros colaboradores extranjeros, a la detección de su presencia en las distintas áreas de FTyCE, a la información que podamos recopilar sobre el contexto internacional, a través de las distintas fuentes y estrategias de indagación que nos vayamos proponiendo, tendremos una mejor comprensión del impacto e influencia del contexto internacional en nuestro contexto nacional, así como el impacto e influencia o bien el desconocimiento y/o negación de los autores mexicanos en el contexto internacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural y espacio social*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Sociología y cultura*, México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

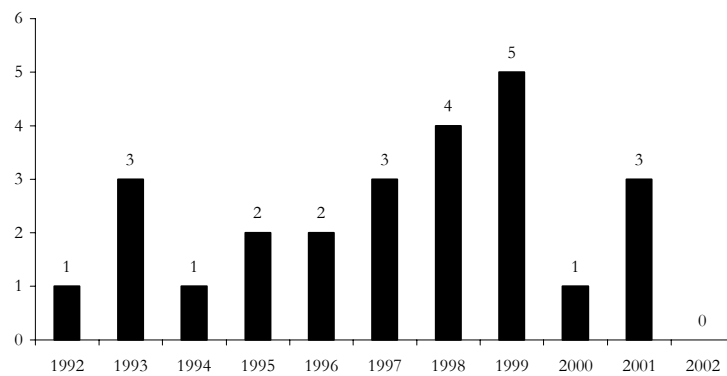
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2000). "The Mexican Revolutionary Mystique", en Howarth, D; A. J. Norval y Y. Stavrakakis (eds) *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*, Nueva York: Manchester University Press, pp. 86-99.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (1993). *Filosofía, teoría y campo de la educación*, cuaderno 29, estados de conocimiento, La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.) (1995). "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo", en Susana Quintanilla (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación*, col. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México: COMIE, pp. 223-352.
- De Alba, Alicia (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México: CESU, pp. 106.
- De Alba, Alicia *et al.* (2000). "Protocolo del proyecto de investigación: estado de conocimiento Filosofía, teoría y campo de la educación en México (1992-2002: Perspectivas regionales y nacional)", México.
- De Alba, Alicia (2002). *Aproximación claroscuro. Acercamiento inicial significativo a un objeto de estudio*, México: CESU-UNAM (inédito).
- De Alba, Alicia y Ma. Teresa Bravo *et al.* (1999). "Campo emergente en constitución: avances en el campo de la investigación en educación ambiental en México 1980-1999", ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental, Veracruz.
- De Alba, Alicia; Edgar Gonzalez-Gaudiano; Colin Lankshear y Michael Peters (2000). *The Curriculum in the Postmodern Condition*, Nueva York: Peter Lang.
- Freire, Paulo (1996). *Política y educación*, México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*, México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas*, México: Paidós.
- Landsheere, Gilbert de, (1996). *La investigación educativa en el mundo; un capítulo especial sobre México*, México: FCE.
- Laclau, Ernesto (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Argentina: Nueva Visión.
- McLaren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía práctica de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI.

ANEXO ESTADÍSTICO
CAPÍTULO TERCERO

CUADRO 1*
ALGUNAS HUELLAS DE LA PRODUCCIÓN NACIONAL POR ESTADO Y AÑO
CON REFERENCIAS DE TEÓRICOS EXTRANJEROS

Estado	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	Total	%
Chiapas								3		1		4	8
DF	1	3	1	2	2	3	4	1	1	1		19	38
EdoMéx.								1				1	2
Michoacán										1		1	2
Total	1	3	1	2	2	3	4	5	1	3	0	25	50

GRÁFICA 1
ALGUNAS HUELLAS DE LA PRODUCCIÓN NACIONAL
POR ESTADO Y AÑO CON REFERENCIAS DE TEÓRICOS EXTRANJEROS



* La fuente de todos los cuadros y gráficas de este anexo es: SRBD (2002); sistematización de Marcela González, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 2
 HUELLAS DE LAS TEMÁTICAS TRABAJADAS POR AUTORES MEXICANOS
 CON REFERENCIAS A AUTORES EXTRANJEROS

Temática	Año
Controversia entre pedagogía y ciencia(s) de la educación	1992
Análisis del discurso educativo Historia de la educación Formación docente	1993
Historia de la educación a partir del análisis del discurso educativo	1994
Temas educativos a partir de la modernidad (Habermas) Historia de la educación desde la postmodernidad	1995
Identidad de la pedagogía Historia de la educación a partir del análisis del discurso educativo	1996
Historia de la educación a partir del análisis del discurso educativo Historia de la educación Formación docente	1997
Estudio de la interdisciplinariedad desde la postmodernidad El pensamiento filosófico del último Wittgenstein El campo de la educación	1998
Currículo Historia de la educación Formación docente Educación superior y postgrado desde la perspectiva de la teoría crítica de la educación Cognición vs. memoria	1999
Cognición en el aula Estrategias enseñanza aprendizaje, modernización de la educación básica	2001

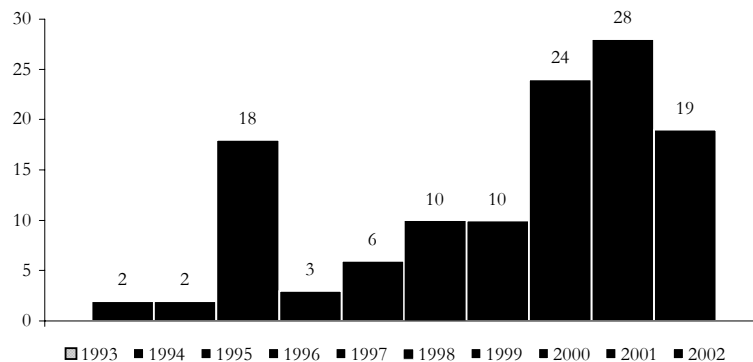
CUADRO 3
 HUELLAS DE LAS EDITORIALES QUE FAVORECIERON LA PRODUCCIÓN
 DEL CAMPO EN SU INTERLOCUCIÓN INTERNACIONAL

Editoriales	Chiapas	DF	Edomés	Michoacán
Castellanos Editores		1 libro		
CESU-UNAM		3 libros		
COMIE		1 libro		
DIE-CINVESTAV		1 libro		
ILCE		1 libro		
IMSS		1 libro		
ESCEEM			1 libro	
Paidós		1 libro		
Pax México				1 libro
SNTE		1 libro		
Torres Asociados		2 libros		
Trillas		1 libro		
UPN		4 libros		
UNACH	4 libros			
UIA		1 libro		

CUADRO 4
 HUELLAS DE ALGUNOS DE LOS AUTORES EXTRANJEROS
 LEÍDOS POR AUTORES MEXICANOS

Autor	Nacionalidad	% de aparición
Bourdieu, Pierre	Francés	8.3
Habermas, Jürgen	Alemán	8.3
Foucault, Michel	Francés	8.3
Laclau, Ernesto	Argentino-inglés	12.5
Zemelman, Hugo	Chileno-mexicano	8.3
Piaget, Jean	Suizo	8.3

GRÁFICA 2
HUELLAS DE CAPÍTULO DE LIBRO DE AUTORES EXTRANJEROS
POR AÑO



CUADRO 5
HUELLAS DE LIBROS DE AUTORES EXTRANJEROS
PUBLICADOS EN MÉXICO

País	Núm.	Año	%	Estado del acervo
Argentina	4	3 en 1997; 1 en 1998	7.3	Edomex y Zacatecas
Cuba	3	1999; 2000; 2001	5.4	Zacatecas
Chile	1	1997	1.8	Sin dato
España	38	5 en 1992; 3 en 1993; 5 en 1994; 7 en 1995; 4 en 1996; 2 en 1997; 11 en 1998; 1 en 1999	69.1	Edomex, DF y Zacatecas
Estados Unidos	6	1 en 1992; 1 en 1993; 1 en 1994; 1 en 1996; 1 en 1999; 1 en 2000	11.0	DF, Guerrero y Zacatecas
Nicaragua	1	1999	1.8	Zacatecas
Reino Unido	1	1998	1.8	Guerrero
Suecia	1	1994	1.8	DF

CUADRO 6
 HUELLAS DE ARTÍCULOS EN REVISTA DE AUTORES EXTRANJEROS
 Y MEXICANOS

Revista	País
Praxis Educativa	Argentina
Educação e Filosofia	Brasil
Proposiciones	
Revista de la Facultad de Educación	
Informática Educativa	Colombia
Tablero: Revista del Convenio Andrés Bello	
Educación y Pedagogía	
Presencia Universitaria	Cuba
Paideia: Revista de Educación	Chile
Perspectivas. Revista Trimestral de Educación	España
Revista de Educación	
Teoría de la Educación	
El Basilisco	
Didac	
Cuadernos de Pedagogía	
Investigación en la Escuela	
Revista de Ciencias de la Educación	
Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación	
Teoría de la Educación	
Educación en la Escuela	
Investigación en la Escuela	
Investigación en el Aula	
Aut Aut	Italia
Reforma Educativa	México
Revista de la Investigación	
Educación y Ciencia	
Cero en Conducta	
Perspectivas Docentes	
Perfiles Educativos	
Tesis DIE	
Sinéctica	(Continúa)

Revista Latinoamericana de Estudios
 Educación Espacial
 Acta Sociológica
 Documentos de
 ETHOS
 ETHOS Educativos
 Revista Latinoamericana de Educación
 Reforma Siglo XXI
 Signos
 Práctica Docente

International Review of Education

Países
Bajos

CUADRO 7
 HUELLAS DE AUTORES EXTRANJEROS CITADOS
 POR AUTORES MEXICANOS (POR AÑO)

Autor	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Althousser	X								X	X	
Ausubel			X								
Bourdieu		X							X		
Brunner			X								
Carr										X	
Foucault								X			
Freire	X										
Giddens						X					
Giroux						X			X		
Gramsci	X								X	X	
Habermas			X						X	X	
Kemmis						X				X	
Kuhn						X					
Lacan								X			
Laclau					X				X		
Lyotard							X				
Nietzsche	X		X								
Puiggrós						X			X		
Tenti				X							
Vigotsky			X								
Zemelman				X					X		

CUADRO 8
 HUELLAS DE LAS TEMÁTICAS ABORDADAS POR PONENTES
 EXTRANJEROS (POR ESTADO Y AÑO)

Entidad /temática	Año
<i>Distrito Federal</i>	
Pedagogía	1993
Análisis político del discurso	1998 2001
Aportaciones filosóficas y metodológicas de la escuela de Frankfurt	1990
Democracia, hegemonía y educación	1998
Teoría crítica, liberación y diálogo intercultural	1997
La sociología de la educación	1991
Aspectos de la cultura universal	1996
Filosofía como pedagogía	1998
Filosofía de la historia	1996
Epistemología de las ciencias sociales	1993
Aplicación de la teoría	1998
Teoría de la justicia	
Pensamiento de la diferencia	1999
Construcción del conocimiento	1994
Pensar la práctica para transformarla	
Metodología de programas de investigación	1998
Pedagogía crítica	2000
Percepciones y relaciones mutuas entre Europa y las Américas	2000
Estatuto de la hermenéutica	1994
Pensar la práctica para transformarla	1997
Políticas educativas, alternativas pedagógicas y nuevas fronteras culturales	1998
Educación, humanismo y postmodernidad	2002
Razonamiento y formación de valores desde Piaget a Freud	1995
Epistemología y sociedad acerca del debate contemporáneo	2001
Hermenéutica	1998
Reforma pedagógica	1992
Investigación en hermenéutica	1996

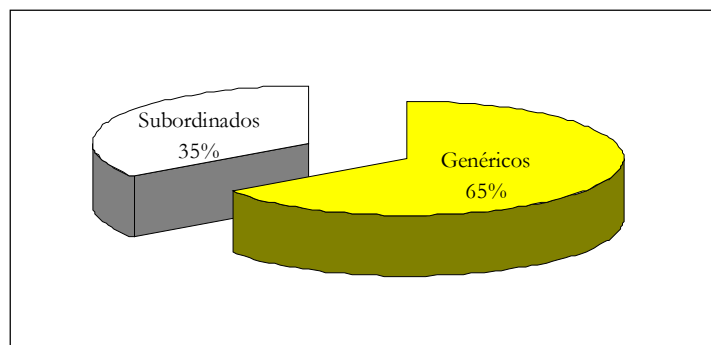
(Continúa)

Entidad /temática	Año
<i>Veracruz</i>	
Análisis político del discurso educativo	1998
Aportes de la filosofía del lenguaje a la educación	2000
Teoría social en el contexto de los procesos globalizados	1999
Pedagogía crítica y postmodernidad	1992
Posmodernidad en América latina	2001
<i>Durango</i>	
Metodología epistemológica de las ciencias sociales	1992
<i>Oaxaca</i>	
Modernidad y educación	1993
<i>Querétaro</i>	
La epistemología crítica	1999
<i>Nuevo León</i>	
Discusión metodológica y epistemológica de las ciencias sociales	1992
<i>Jalisco</i>	
Educación ambiental	1992 1997
<i>Guerrero</i>	
Filosofía	1992
<i>Aguascalientes</i>	
Congreso Nacional de Filosofía	1995
<i>Colima</i>	
Congreso Nacional de Investigación Educativa	2001

CUADRO 9
 HUELLAS DE ALGUNOS PONENTES MAGISTRALES EXTRANJEROS
 EN EVENTOS NACIONALES

Nombre del autor	Nacionalidad	Estado	Año
Laclau, Ernesto	Argentino-inglés	DF Veracruz	2001 2001
Apel, Otto	Alemán	DF DF	1997 2002
Follari, Roberto	Argentino	DF Veracruz	2001 1999 2001
Luhmann, Niklas	Alemán	DF	1992
Arfuch, Leonor Dolores	Argentino	Veracruz	2000
Maclaren, Peter	Canadiense	Veracruz	1992 2002
Rorty, R.	Estadounidense	DF	1996
Popkewitz, Thomas	Estadounidense	Colima	2001
Coll, Cesar	Español	Colima	2001
Zemelman, Hugo	Chileno	DF	1992 2000
Bourdieu, Pierre	Francés	DF	1991
Habermas, Jürgen	Alemán	DF	1993

GRÁFICA 3
 HUELLAS DE EVENTOS CON PARTICIPACIÓN DE PONENTES
 EXTRANJEROS, SEGÚN CATEGORÍA GENÉRICO/SUBORDINADO (%)



CUADRO 10
 HUELLAS DE ESTADOS CON PROGRAMAS CURRICULARES
 QUE RECUPERAN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Entidad	Núm. de programas recuperados
Distrito Federal	6
Veracruz	4
Estado de México	2
Nuevo León	1
Baja California Sur	1

CUADRO 11
 HUELLAS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
 Y NÚMERO DE PROGRAMAS CURRICULARES RECUPERADOS
 QUE CONSIDERAN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Instituciones de educación superior	Núm. de programas
Universidad Cristóbal Colón	3
UNAM	2
CINVESTAV-IPN	2
Gobierno del Estado de Baja California Sur/SEP	1
Universidad Autónoma de Nuevo León	1
Universidad Autónoma del Estado. De México	1
Universidad de la Ciudad de México	1
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco	1
Universidad Pedagógica Veracruzana	1

CAPITULO CUARTO
PRODUCCIÓN EN EL PERIODO 1992-2002

AUTORA:

Rosa Nidia Buenfil Burgos,

Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

COLABORADORES:

Lic. Laura Echavarría,
DIE-CINVESTAV (durante 2001)

Profa. Carmen Mayeli Quiróz,
UPV-Xalapa (durante 2001);

Radoni Martínez,
*Pasante en Pedagogía, servicio social, FFyL-UNAM
(de julio de 2001 a julio de 2002);*

Daniel Jiménez, José Irving Loyola y Samuel Tirado,
*Inicialmente práctica profesional y, posteriormente, servicio social, FFyL-UNAM
(desde julio de 2001 hasta la fecha)*

Sarahí López,
*Pasante de Pedagogía FFyL-UNAM, auxiliar de investigación del DIE-CINVESTAV
(desde junio de 2002 hasta la fecha)*

Ángela Aldana Torres,*
Universidad Autónoma de Baja California

Adriana Angélica Casas Carlón,*
Universidad de Sonora

Irán Guadalupe Guerrero Tejero,*
Universidad Autónoma de Yucatán

* *Ellas participaron de tiempo completo y de manera intensiva durante julio y agosto de 2002, como parte de su estancia del XII Verano de la Investigación Científica, las tres con becas de la Asociación Mexicana de las Ciencias.*

PRODUCCIÓN EN EL PERIODO 1992-2002

Rosa Nidia Buenfil Burgos

INTRODUCCIÓN

En este capítulo del estado del conocimiento *Filosofía, teoría y campo de la educación* se concentra la dimensión de producciones escritas del área temática y junto con los otros capítulos que presentan otras dimensiones del campo, y por lo tanto de esta producción, forma parte del cuerpo general del presente volumen.

La producción epistemológica, filosófica y teórica sobre educación en México ha crecido en la última década, pero debido al sentido común reinante en las políticas y recomendaciones nacionales e internacionales,¹ aún suele ser poco visible. El registro, sistematización, análisis e interpretación de lo que ha ocurrido en esta área temática es importante porque hasta ahora es poco visible y sobre todo por la función constitutiva que las teorías y filosofías tienen en la producción de conocimientos. Es decir, la producción de conocimiento ajena a toda teorización, resulta en una descripción periodística e impresionista. Convencidos de que el saber sistemático e interpretativo es más que esto, sostenemos la relevancia de esta investigación.

Preguntarse sobre lo que ha ocurrido en esta área temática es también preguntarse por las condiciones que posibilitan lo que sea que haya ocurri-

¹ Ver Buenfil *et al.*, 1994.

do. En la introducción los otros capítulos y el anexo, se ofrecen pistas sobre algunas de las condiciones que permiten la trayectoria de este campo de la investigación educativa en el periodo en estudio (1992-2002).

La finalidad particular de este capítulo fue registrar producciones del área temática mencionada, en las diversas entidades federativas del país de manera tal que este estado de conocimiento sea representativo nacional y regionalmente. Se rastrearon las producciones en esta área de la investigación con base en la regionalización establecida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y, a partir de lo registrado en 1992-1993 para el estado de conocimiento que nos antecede,² haciéndose lo correspondiente para el periodo de 1992 a 2002 (ver gráfica 1 al final de este capítulo).

Como objetivo y metas específicas nos hemos planteado recuperar producciones de esta área temática y poder dar cuenta de su trayectoria en el lapso mencionado, así como de sus momentos clave tanto en su carácter de área temática como también por su posicionamiento dentro del ámbito más amplio de la investigación educativa y de las disciplinas sociales y humanísticas. Para lograr lo anterior nos propusimos:

- 1) Construir un acervo de producciones para consulta de los investigadores, profesores e interesados en el tema, que sirva como referente de lo que se ha producido en el área y que esté sistematizado y categorizado con base en tendencias, frecuencias y perspectivas, referentes teóricos, posicionamientos, entre otras cosas.
- 2) Elaborar reportes parciales, ponencias, tesis, y reporte final de la investigación.
- 3) Diseñar y poner en operación un Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD) que sea de fácil acceso para los interesados y sirva de soporte para la formación de un sistema nacional de información relativo al tema.

El entramado argumental que estructura este capítulo involucra lo siguiente.

- a) La producción en FTYCE se ha incrementado, profundizado y diversificado, a pesar de no tener una elevada legitimidad en ciertos ámbitos de la investigación educativa porque ha desplegado tácticas intersticiales de sobrevivencia e incluso de crecimiento.

² Consultar Buenfil *et al.*, 1993.

- b) FTyCE depende de sus relaciones con otros campos de conocimiento frente a los cuales no tiene límites fijos y precisos sino fronteras anexactas, y con los cuales comparte temas de interés, metodologías de investigación, perspectivas de análisis, y referentes empíricos, entre otras cosas.
- c) La genealogía de FTyCE apunta a indagar no la esencia del campo sino lo que éste ha llegado a ser. A partir de la diseminación, sedimentaciones y huellas que los procesos institucionales, intelectuales y políticos sobredeterminados dejan en el campo, muestra que éste no es un fenómeno derivado de la razón o la ciencia, que se comporta sin obedecer leyes generales, sino más bien en función de una lógica política y de sobredeterminación que entretejen escalas geopolíticas de muy diverso orden.
- d) La dimensión política de FTyCE en la investigación educativa alude a las diferencias entre campos que permite situar la especificidad de cada uno, a las equivalencias que eventualmente se construyen entre éstos frente a alguna amenaza (institucional, financiera, de legitimidad), y antagonismos entre investigadores y políticas o lógicas institucionales, realizando una delimitación de fronteras tanto temáticas como teóricas, tanto metodológicas como disciplinarias, tanto institucionales como grupales, tanto regionales como nacionales e internacionales y desplegando estrategias y tácticas en dos formas de ampliar el campo: genéricas y subordinadas.

Parte del material ha sido proporcionado por los coordinadores e integrantes de los grupos de trabajo y de los equipos regionales, quienes también colaboraron en distintas etapas de la investigación sobre producción; sin embargo, son los integrantes del equipo de producción los responsables de la investigación y del capítulo. Desde principios de 2001 solicitaron los listados bibliográficos de los centros de Estudios Educativos (CEE), de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV y de los bancos de información IRESIE, REDMEX, CEEDUC. Es el equipo de producción el responsable de la captura en el SRBD de los resúmenes analíticos y las diversas concentraciones de información, así como de las depuraciones del mismo sistema, diseñado, montado, ajustado y operado por el ingeniero Armando Torres del CESU, y los correspondientes listados que de estas depuraciones fueron saliendo. Finalmente, ante la conveniencia de reducir al mínimo cuadros y gráficas (para facilitar la edición del libro), el equipo de producción

se encargó de redactar los contenidos de los cuadros. Errores y omisiones son responsabilidad de este equipo y quien lo coordina.

Consideraciones sobre los procedimientos

En lo relativo a aspectos metodológicos, este apartado aborda lo siguiente: el procedimiento general, los referentes empíricos considerados, demarcación operativa y conceptual de fronteras del campo, tratamiento de la información y criterios de prioridad.

Con relación a cómo se ha conseguido la información y qué se ha hecho con ella, puede considerarse que el procedimiento general involucró lo siguiente:

- a)* En 2000 se constituyeron los equipos para elaborar los estados del conocimiento de los años recientes. Esta conformación inicial se ha modificado sobre la marcha;
- b)* un primer momento consistió en la exploración de títulos alusivos al campo temático X del COMIE en diversas instituciones, bancos de datos y entidades federativas;
- c)* un segundo momento implicó la selección de esos títulos y la captura de fichas bibliográficas en el SRBD y el inicio de la revisión, elaboración de registros y RAES de los escritos;
- d)* un tercer momento involucró el procesamiento informático (frecuencias, cruces, gráficos, etcétera que sirvió en la presentación de avances de 2001);
- e)* una cuarta fase consistió en el tratamiento analítico de la información, tanto de las fichas bibliográficas como de los RAES: la categorización, genealogía, detección de tendencias, temas emergentes, posicionamientos al interior del área y del área frente a otras de la investigación, etcétera, de los estudios registrados;
- f)* por último, nos ocupamos de la elaboración de este capítulo en donde se presentan los resultados conforme a las tendencias y categorías mencionadas anteriormente.

Cabe mencionar que el primer momento involucra una importante demarcación de linderos y límites entre lo que se reconoce como constitutivo del campo. La dificultad de esta delimitación se genera porque el componente “teoría” de esta área temática es susceptible de servir a temas diversos y, además, porque el componente “campo educativo” invita a pensar que se

refiere a investigación de la investigación. La primera dificultad conlleva yuxtaposiciones de nuestra comisión temática con otras en las que también se recuperan discusiones teóricas sobre su tema particular (ver Anexo 1, antecedentes). La segunda dificultad nos exige otro tipo de precauciones ya que si bien nos interesa recuperar estudios sobre la investigación educativa, cabe aclarar que el componente campo no se limita a esto y que nos interesan especialmente investigaciones sobre investigación teórica o filosófica. Nos interesa entender cómo se ha conformado el campo educativo y ponemos en cuestión la idea de que tal constitución obedezca a un fundamento, que involucre el autodesenvolvimiento de una esencia fija o sea un proceso histórico regido por la razón.

En cuanto a los referentes empíricos se consideraron como productos diversos formatos: libros, capítulos de libro, artículos en revistas, conferencias, ponencias, tesis, reportes de investigación, documentos telemáticos, y eventualmente algún otro material no publicado pero que haya circulado en el medio en forma notoria (*e.g.* antologías). Seguimos la denominación de *genérico* tal como fue conceptualizada en 1993, aludiendo a escritos que abordan temas filosóficos, epistemológicos y teóricos de la educación como objeto de estudio. Asimismo, consideramos aquellos escritos que se aproximen a estos tópicos en forma *subordinada*, es decir, que abordan como objeto de estudio otras temáticas pero fuertemente sustentadas en elaboraciones teóricas, epistemológicas o filosóficas o que acotan de esta manera el campo educativo.

Como señalamos anteriormente, en este nuevo estado de conocimiento decidimos mantener y reforzar nuestro interés por recuperar información de las diferentes regiones de la república³ y, asimismo, conservamos la distinción básica de investigaciones genéricas y subordinadas para delinear dos formas de intervenir en la conformación del área temática. Reiteramos que los trabajos *genéricos*, abordan:

- 1) filosofía (epistemología, ética, estética y ontología), especialmente filosofía de la educación;
- 2) teorías (conceptualización, construcciones, representaciones, perspectivas) sobre la educación (pedagogía, ciencias de la educación, teorías didácticas, etcétera);
- 3) investigación: estados de conocimiento (regional, nacional, internacional), construcción y o definición del campo;

³ Se está tomando como parámetro el sistema de regiones de CONACYT en 2002.

- 4) metodologías de investigación (no métodos didácticos ni de enseñanza) discurso sobre... o análisis de discurso, hermenéutica, etnometodología, experimental, genealogía, deconstrucción, crítica epistemológica, perspectiva sistémica, etcétera.

Reiteramos también que los estudios *subordinados* desarrollan:

- 1) contribuciones al desarrollo conceptual y/o filosófico y/o metodológico de la investigación educativa cuando realizan investigación sobre otros temas;
- 2) algún aporte de los anteriormente caracterizados pero para discutir otros temas como: formación, sujeto, currículum, políticas educativas, contexto de desarrollo, programas, etcétera.

Como el vocablo “subordinado” tiene bastantes resonancias peyorativas es necesario insistir en las aclaraciones que previamente hicimos (*supra*) sobre los usos (Wittgenstein, [1952] 1988) conceptuales y operativos que aquí haremos de la distinción y del término “subordinado” y por qué. Cabe señalar, por un lado, desde el punto de vista del carácter conceptual de esta distinción, que con ella no estamos marcando una primacía ni una jerarquía y menos una evaluación superior de lo genérico frente a lo subordinado. No se trata de una esencia y un epifenómeno sino de dos formas diferentes de aportar al campo, dos funciones distintas en su conformación, modos de operar, de profundizar lo consolidado, potenciar lo existente, formas de jugar en los intersticios del campo, de empujar sus límites; se trata de modos distintos de permanecer en él, de desplazarse de un lado a otro, de desdibujarse y, eventualmente, dejar de formar parte del campo.

En otras palabras, tan constitutivos son los estudios subordinados como los genéricos pero no hemos encontrado un vocablo que enuncie estos rasgos en forma directa, unívoca y sin un tono de elemento “secundario”. Estamos pensando esta distinción a partir de una lógica en la que lo central y lo marginal o lo central y lo periférico y *mutatis mutandis*, lo genérico y subordinado, tienen una relación co-dependiente, en consonancia con la lógica de la suplementariedad (Derrida, 1987), donde el suplemento es tan constitutivo como aquello a lo que suplementa.

Por otro lado, desde un punto de vista la función operativa de esta distinción, aún cuando la diferencia entre uno y otro tipo de trabajo parece más o menos clara y definida, a la hora de tener los títulos enfrente no fue tan sencillo tener la certeza sobre cómo clasificarlos. Primero, para la definición de si un material se registraba o no, ya que quienes colaboraron en el

estado del conocimiento de 1993, de alguna manera ya habían consensuado los contornos de cada categoría, pero no fue simple ni sencillo poderlo explicar a los colaboradores que ingresaban en 2000.

En ciertos momentos las decisiones se tomaron sobre la marcha ante preguntas nuestras sobre el carácter “genérico” o “subordinado” especialmente cuando se tenían sólo los títulos de la obra y pocos resúmenes analíticos en educación (RAE).⁴

En cuanto al tratamiento de la información, nuestro estudio combina estrategias convencionales y estrategias innovadoras en el área, ya que involucra dos dimensiones metodológicas: una cuantitativa básica (frecuencias, correlaciones, etcétera) y otra avanzada (SRBD, informática);⁵ y una dimensión cualitativa (lectura genealógica,⁶ interpretativa y deconstructiva⁷) de la producción en el área.

La combinación de estas estrategias de lectura ha estado enfocada a destacar: *a)* tendencias emergentes, consolidadas y en descenso; *b)* las temáticas más investigadas y aquéllas con menor producción; *c)* perspectivas de investigación puestas en juego en las producciones; *d)* los referentes teóricos (autores, corrientes, etcétera) en los que se basan los estudios; y finalmente, *e)* debates explícitos e implícitos en el área.

El procedimiento general implicó la recuperación de publicaciones clasificadas bajo las categorías: pedagogía, epistemología, filosofía de la educación, teorías educativas, campo educativo, en diversos acervos. Se formó una primera compilación de estas fichas bibliográficas. Se eligieron las fichas que correspondían al campo de acuerdo con criterios gradualmente consensuados y se comenzó a incorporarlas al SRBD.

⁴ De algunos textos no dudamos que corresponden a la categorización de genéricos porque los conocemos y no tanto por el título. Otros, por el título, pensamos que son subordinados y al ver el RAE (cuando existe) nos damos cuenta de que no lo son. Dejamos en el listado algunos subordinados y otros no (con títulos semejantes) tomando en cuenta si ya tenían RAE o si venían de una región que tiene pocas fichas; asimismo, dejamos en el listado algunos subordinados y otros los eliminamos (también con títulos equivalentes), tomando en cuenta si eran de un autor que ya tenía bastante representatividad.

⁵ En el estado de conocimiento de 1993 se elaboró una base de datos estándar y en esta ocasión el ingeniero Armando Torres, del CESU, ha diseñado un Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD), herramienta que nos permitió un análisis cuantitativo más preciso.

⁶ Ver Foucault, 1992.

⁷ Ver Derrida, 1987.

Ante la gran cantidad de material que esta comisión temática —incluidos los equipos regionales y los de las coordinaciones del equipo base— podía compilar, era importante ubicar ciertos criterios de prioridad, especialmente a la hora de hacer los RAES. Los criterios de prioridad para definir qué trabajos del campo jerarquizar para hacer resúmenes analíticos fueron los siguientes:⁸

- a) autor mexicano y con publicación en México (mayor prioridad);
- b) autor mexicano y con publicación en el extranjero;
- c) autor extranjero y con publicación en México;
- d) autor extranjero y publicación en el extranjero pero con circulación en México, especialmente en los acervos de los estados;
- e) autor que ya estuviera ampliamente representado en el material recopilado⁹ (menor prioridad).

No todos los registros incluidos en el SRBD (1 334) contenían la información indispensable para los análisis generales y otros carecían de información suficiente para los resúmenes analíticos o para el análisis cualitativo. Así, se realizaron 449 RAES entre los equipos de las regiones y el equipo de producción. Se hicieron diversas aproximaciones:

- 1) Con las fichas bibliográficas se destacaron las características que se reiteraban. En este tenor se elaboraron cuadros de frecuencias en las que se desagregó la información, organizándola por: carácter genérico o subordinados del contenido de cada documento, formato (libro de autor, libro coordinado, capítulo de libro, artículo de revista, etcétera). Con los títulos de los documentos se hicieron ejercicios cuantitativos y cualitativos de análisis donde se ofrecen mapas de intensidad de los temas enunciados, tanto en obra genérica (ver cuadro 1 al final de este capítulo) como subordinada (ver cuadro 2 al final de este capítulo).
- 2) Con los resúmenes analíticos se trabajó finalmente sobre el material impreso y se realizaron básicamente dos tipos de ejercicios: desagregación y agregación. En este tenor se elaboraron instrumentos de concentración (ver instrumentos de concentración 1 y 2 al final de este capítulo), tanto de los trabajos genéricos como subordinados; desagre-

⁸ Comisión FTyCE, 2002.

⁹ Por ejemplo, si un autor X ya tenía registrados numerosos documentos se daba prioridad a otro autor que tuviera escasa representación.

gando la información y reorganizándola por: carácter del documento, formato, objetivos, temática, perspectiva, etcétera. Se hicieron también cuadros de concentración de acuerdo con los ejes de nuestro interés. Se hicieron mapas de intensidad de los temas, perspectivas, autores, y demás que mayor atención recibieron durante la década; y finalmente, se elaboraron agregaciones de estos análisis cualitativos y cuantitativos derivados de la información contenida en los RAES.

Queremos destacar que nos interesó especialmente recuperar la información tal y como la expresan los autores, de ahí que los formatos de los RAE y el SRBD mismo estén diseñados para este propósito. No obstante, con alguna frecuencia los propios autores no hacen explícitas ciertas características de su obra (sus objetivos, su perspectiva, incluso sus resultados, sus conclusiones), cuando fue posible deducirla, los analistas lo hicieron.

En cuanto a los totales con los que trabajamos cabe recordar que en noviembre de 2001, en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Manzanillo, reportamos de un total de 841 títulos localizados tener 418 capturados en la base de datos. En 2002, después de haber localizado y capturado 1500 y realizar las depuraciones correspondientes con diversos criterios cualitativos, quedaron 1 334 títulos.

Cabe hacer aquí una aclaración importante con relación al número de RAE con los que se hace el análisis de la producción del campo. Nuestro objetivo fue lograr alguna representatividad de las instituciones que hacen investigación educativa en el país. Como equipo base, distribuimos las instituciones del interior y la capital de la república entre los responsables regionales (SIMAC, SIVILLA, SIHGO, SISIERRA, SIMORELOS, SIZA, SIBEJ y SISME¹⁰). La representatividad deseada no se logró en todos los casos. Por ejemplo, hay estados representados cuya información estuvo disponible oportunamente (Michoacán, Zacatecas, Estado de México); otros, también representados, cuyos datos llegaron tardíamente; otros sin representante cuya información estuvo disponible por una contingencia afortunada y, finalmente, otros estados cuyos datos no estuvieron disponibles por diversos motivos (que va desde el hecho de que no conseguimos representante de esa región, la incapacidad tecnológica para hacer llegar la información, hasta la falta de recursos humanos que realizaran las tareas correspondientes). Habíamos planeado realizar la recuperación de los productos en FTyCE

¹⁰ SISME no es una región de CONACyT, pero la definimos para incluir a la región metropolitana, que incluye a entidades federativas del centro del país.

de diversas instituciones y por diversos motivos, pero no se consiguió dicha información.

Esperamos que el impacto de los resultados de la investigación en cuanto a producción sea revelador de un área temática que, aunque hasta ahora ha tenido escasa visibilidad, ha mantenido e incrementado su productividad, por lo que un acervo de esta magnitud sistematizado —además de ser inédito— será de gran utilidad no sólo para los interesados en la temática sino para los debates en general de la investigación educativa en tanto actividad de producción de conocimientos, en los programas de formación y de difusión así como en la constitución y consolidación de redes de investigadores, lo que pretendemos ante el nuevo estado del conocimiento.

Este capítulo corresponde al presente estado de conocimiento nacional en 2003 y será antecedente del libro *Estado de conocimiento en las regiones*, que se espera obtener en 2004. El SRBD en operación será, probablemente, la herramienta de consulta que mayor impacto logre en la investigación educativa en escala regional, nacional, e internacional.

El capítulo se organiza en cuatro bloques. El primero es un “mapa del campo” en el cual se despliega el análisis de la información en dos entradas: por una parte, la sección denominada “La dimensión de cifras y frecuencias” que caracteriza la información, los acervos, y presenta dos acercamientos: uno a los títulos de los documentos y otro a los resúmenes analíticos; y por otra parte, la sección titulada “Además de los números, la mirada cualitativa”, que involucra tres entradas: una imagen tipo inventario, un acercamiento procesual y un ejercicio interpretativo (recuperando las herramientas conceptuales).

En el segundo bloque, “Discusión, amarres y agenda”, se elabora una discusión en torno a la sentencia de que en México no hay una filosofía de la educación, después se entretajan algunos hilos desplegados en el análisis y la interpretación, y finalmente se hacen algunas consideraciones en torno a la calidad de la investigación en el campo.

En el tercer bloque, titulado “Mirando hacia el futuro: posibilidades, alternativas”, se plantean algunas consideraciones en torno a la incertidumbre del futuro de Filosofía, teoría y campo de la educación como área temática en la investigación educativa en México. La incertidumbre es vista como debilidad/vulnerabilidad pero también como posibilidad y apertura a lo indeterminado. El cuarto y último bloque presenta algunas reflexiones finales.

MAPA DEL CAMPO: TEMAS, PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS

En este apartado se hará una presentación de cómo está la investigación en la década, abordaremos temas, perspectivas y tendencias, organizando dos enfoques: una visión basada en las cifras y una lectura cualitativa del campo.

La dimensión de cifras y frecuencias.

Sin eliminar las imprecisiones a que están sujetos los tratamientos estadísticos de la información, sin desconocer que el análisis cuantitativo es también parcial y solamente ofrece una visión superficial del proceso bajo estudio, es de todas maneras imprescindible una cierta cuantificación básica del gran monto de información recopilada. Cabe reiterar que ni están todos los que hay ni todos los que se registraron en este SRBD se identificarían a sí mismos dentro de este campo solamente. No obstante esta reserva, ofreceremos al lector una serie de elaboraciones cuantitativas que proporcionan una mirada de lo que está pasando en Filosofía, teoría y campo de la educación en la década estudiada.

Siendo consistentes con el carácter relacional de la identidad de este campo del conocimiento, corresponde señalar su relación con otros campos de la investigación educativa. De las 11 áreas temáticas que el COMIE distingue, es posible observar un crecimiento significativo en términos generales. Hasta ahora no contamos con la información básica para destacar este crecimiento relacional, queda como tarea pendiente.

FTyCE en sus características constitutivas

A diferencia del estado de conocimiento de 1993 en el cual se hizo la búsqueda por publicaciones de autores nacionales en las diversas instituciones educativas, en esta ocasión se registraron los títulos alusivos al área temática existentes en las bibliotecas y bancos de información de las instituciones educativas a las que hemos tenido acceso. La diferencia además de cuantitativa que no es poca cosa, es cualitativa ya que después del II Congreso se han instituido formas diversas de organizar y hacer disponible la información que nos interesa. Lo anterior exige un tratamiento distinto de los escritos ya que no todo lo que se tiene registrado corresponde al estado de conocimiento de producción nacional. Sin embargo, consideramos importante registrarlo porque sí es indicativo del material que circula y se consulta en México, lo cual marca una orientación crucial en las tendencias y perspectivas de la producción nacional, pero tiene el inconveniente de “in-

flar” un poco las cifras del estado de conocimiento. Señalamiento que queda como tarea sustentar de ser posible entre 2003-2004, probablemente a través de la realización de una tesis.

Los documentos se obtuvieron a partir de explorar: bancos de información y bibliotecas, recuperando revistas tanto locales como nacionales, tanto de circulación internacional como extranjeras que llegan a México por contactos diversos, recuperando libros, memorias e informes de investigación. A continuación se enlistan los acervos a los que recurrimos sin desconocer que nos faltó tiempo para otros acervos importantes ya ubicados.

a) Bancos de información:

- IRESIE, REDMEX,
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos

b) Bibliotecas:

- Biblioteca Central, CESU y FFyL-UNAM
- Biblioteca J. M. Gutiérrez Vázquez, DIE-CINVESTAV
- Biblioteca Nacional de Ciencia y Tecnología
- Biblioteca Daniel Cosío Villegas, El Colegio de México
- Dirección General de Bibliotecas de Puebla
- Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (sede México)
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (sedes: Toluca, Ecatepec, Tejupilco y Chalco)
- Instituto Tecnológico Autónomo de México
- Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM),
- Universidad Pedagógica Veracruzana
- Universidad Veracruzana,
- Universidad Cristóbal Colón
- Universidad Autónoma de Zacatecas
- Universidad Autónoma de Guerrero

Cabe señalar que muchos de estos acervos de acceso nacional ya existían una década atrás. Algunos de los bancos de datos fueron consultados para el estado de conocimiento de 1993, se examinaron nuevamente en 2000. Asimismo debemos informar que aunque estaban previstas otras bibliotecas más como la de la UPN (Ajusco), la Normal y otras, solamente se recuperaron en algunos casos porque estaban registradas en los bancos de información consultados; por ello, aunque

aparecen en el SRBD, no se cuenta con todas las publicaciones que tienen en sus acervos sobre la temática de este estado de conocimiento. En los acervos que logramos consultar se localizaron las siguientes revistas que enlistaremos (por orden alfabético).

c) Revistas mexicanas:

En el Distrito Federal:

- Acta Sociológica (UAM),
- Alternativas
- Avance y Perspectiva (CINVESTAV)
- Bien. Revista Especializada en Ciencias
- Cero en Conducta
- Convergencia: Revista de Ciencias Sociales
- Correo del Maestro
- Desarrollo Académico
- Didáctica (UIA),
- Dimensión Educativa
- Docencia
- Documentos DIE, Tesis DIE (DIE-CINVESTAV)
- Educación 2001
- Educación matemática
- Educación Superior (ANUIES)
- Educación y Ciencia
- Educar
- El Cotidiano
- Horizonte Sindical
- Investigación en la Escuela
- La Vasija
- Lux Pax Vis
- Metapolítica
- OMNIA
- Paideia
- Perfiles Educativos (CESU), Imágenes Educativas (FES-Zaragoza), Planeación y Evaluación Educativa (ENEP-Aragón), Revista Mexicana de Sociología (IIS), Programa editorial de posgrado en Pedagogía, todas de la UNAM

- Planeación y Evaluación Educativa
- Red Escolar
- Reencuentro: análisis de problemas
- Reforma y Utopía: Reflexiones sobre Educación Superior
- Renglones
- Revista Mexicana de Pedagogía
- Revista de Talleres regionales de investigación
- Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE)
- Revista de Pedagogía, e Intrínquilis (UPN)
- Sinéctica
- Sociología política
- Tecnología y Comunicación Educativas (ILCE)
- Tiempo de Educar: revista interinstitucional
- Umbral XXI
- Universidades
- Versus
- Voces y Reflexiones
- Xictli

En las entidades federativas del país:

- Colima: Cuadernos Pedagógicos Universitarios
- Chiapas: Sombra de Papel
- Estado de México: Cuadernos ISCEEM
- Guerrero: Reflexiones Jurídicas, Revista de la Investigación Científica,
- Michoacán: Des-Encuentros, Diversidad Espacio de la Educación, Reforma Educativa, Formación Docente, Signos, Práctica Docente,
- Nuevo León: Reforma Siglo XXI, Currículum Formación Docente, Presencia Universitaria, Edúcame
- Oaxaca: Aleph
- Puebla (UIA-Golfo): Magistralis
- Tabasco: Colección Perspectivas Docentes
- Tlaxcala: Diógenes, Diorama Educativo, Entornos, Panorama Educativo, Maestros y Enfoques
- Veracruz: Pedagógica Universitaria, Viviendo
- Zacatecas: Investigación Educativa, Educando Hoy, Cuadernos TRIE, Anuario del Centro de Docencia Superior de la UAZ.

d) Revistas internacionales:

- Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía
- Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana
- Docencia, Educación
- Interamericana de Educación
- Interamericana de Educación de Adultos
- International Journal of Qualitative Studies in Education
- International Review of Education (UNESCO)
- La Educación (OEA)
- Perspectivas (UNESCO)
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (CEE)
- Rev. Panamericana de Pedagogía
- Argentina: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Alternativas
- Bélgica: Pedagógica Histórica
- Brasil: Forum Educacional, PRO-POSICÕES
- Chile: Estudios Pedagógicos, Estudios Sociales, Revista de Tecnología Educativa
- Colombia: Revista Colombiana de Educación
- España: Bordón, Campo Abierto, Educar, Investigación en la Escuela, Revista de Ciencias de la Educación, Revista de Educación, Revista Iberoamericana de Educación, Revista Española de Pedagogía
- Guatemala: Investigación y Educación
- Inglaterra: British Educational Research Journal
- Venezuela: Paradigma, Rev. de Pedagogía, Educación y Ciencias Humanas

Algunas de las revistas (tanto locales, como nacionales y extranjeras) en cuyas páginas encontramos documentos del campo una década atrás, mantienen una permanencia que nos ha permitido como campo, un cierto grado de presencia consistente. Cabe sin embargo señalar que ha habido un incremento no sólo numérico sino además en cuanto a diversidad.

Acercamientos al campo

Tomando como base la depuración que arroja el total de 1 334 títulos, se elaboraron dos aproximaciones al campo: a) la primera, a partir del total de

títulos de la obra reportada y *b)* la segunda a partir de los 449 RAES considerarlos suficiente información.

a) Primer acercamiento a partir de los fichas bibliográficas y títulos de la obra reportada.

Se observa en este primer acercamiento que el total se distribuye entre la categoría de genéricos con 43.93% y la de subordinados con 56.07% (ver gráfica 2 al final de este capítulo), del total se distinguen los artículos de revista con 53.6%, libro como autor con 12%, y las tesis con 13.86%. De los otros formatos, el capítulo de libro representa 9.30% y las memorias ocupan 4.87%; y los restantes (cuatro formatos): libro como compilador: 3.14%, documentos telemáticos: 1.2%, antología 0.37% y reporte de investigación 1.49% (ver gráfica 3 al final de este capítulo).

Si bien en lo que respecta a los títulos localizados y capturados sobrepasa la cantidad de publicaciones en revistas, esto por sí solo no habla necesariamente de la calidad ya que se encuentran entre estos textos desde escritos de una sola hoja que no son ni una reseña completa,¹¹ como también artículos de revisión, productos de investigación; existen desde revistas que no reportan un comité de dictaminación hasta otras cuyo elevado nivel de exigencia en el arbitraje y revisión de los escritos que publican es reconocido internacionalmente.

La ubicación de los trabajos como genéricos y subordinados puso una vez más a prueba la pertinencia misma de tal distinción ya que si bien en algunos casos es relativamente fácil detectar desde el título mismo cómo ubicar el producto, hay casos en que es sumamente difícil decidirlo. De todas maneras y como sucede generalmente, se tomaron decisiones de consenso por parte del equipo de producción en su inmensa mayoría sobre dónde ubicar aquellos estudios en los que la carga conceptual, metodológica o filosófica era estructurante del documento y aquellos en los cuales lo que organizaba era un interés temático que se apoyaba en elaboraciones filosóficas, teóricas o de metodología de la investigación.

No podemos soslayar que la representatividad geográfica que se logró con los RAE está lejos de ser la buscada por lo cual no estamos en posición de considerarla en términos estadísticos como una muestra representativa de lo que existe sino solamente en términos de lo que pudimos registrar dadas

¹¹ Cuando se solicitó información en los bancos de información y se capturaron los títulos, no se tenía a la vista el tipo de documento ni su calidad. No se hicieron RAES de los documentos que no alcanzaban, cuando menos, la categoría de reseña.

las condiciones con las que contamos. Con esta reserva puede señalarse que la situación o ubicación geográfica de títulos por países registra un total de 1334 títulos de los cuales:

- 1) Se invalidó 20% por carecer de información
- 2) El 18.14% de la producción es de títulos extranjeros (ver cuadro 3 al final de este capítulo):
 - a) España con un total de 111 producciones, Chile con 24; Argentina 16, Estados Unidos y Venezuela con 15 títulos aproximadamente; los demás países como: Cuba, Francia, Inglaterra, registran 10 o menos producciones
- 3) México reporta 81.85% de la producción (ver cuadro 4 al final de este capítulo):
 - a) Se pudo identificar que en México participaron 18 entidades federativas.
 - b) El Distrito Federal sobresale con 36.28% de títulos reportados;
 - c) Michoacán y el Estado de México reportan más del 10% de títulos;
 - d) Chiapas reporta un poco más de 100 títulos
 - e) Debajo de 50 títulos reportan: Guerrero, Tlaxcala, Tabasco, Yucatán, Durango, Zacatecas y Jalisco;
 - f) Aguascalientes, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Veracruz y Guanajuato reportaron por debajo de 10 títulos.

De la recopilación lograda hasta 2002, se realizó una distribución de títulos por formato (artículos, capítulo de libro, memoria, etcétera) y carácter del documento (genérico o subordinado) del total de trabajos (ver gráfica 4 al final de este capítulo). Esto permitió observar que la mayor parte de los títulos analizados se encuentra bajo el formato de artículo de revista (716), que representan 53.6% y de los cuales han sido considerados 276 como genéricos y 440 como subordinados. Continuando esta escala de importancia en orden descendente, se encuentran las tesis, con un 13.86%, 48 de ellas de carácter genérico y las 137 restantes de tipo subordinado. Como un tercer grupo de importancia se encontró el libro de autor, con un porcentaje de 11.9% y de los cuales 98 son genéricos y 62 subordinados.

La siguiente situación, en términos porcentuales, se localizó en los formatos de capítulo de libro con 9.30% y 4.87% en artículos en memorias, ambos suman 14%, y cada uno con proporciones diferentes en lo que con-

cierne a cantidad de títulos genéricos y subordinados. Los tres tipos de formato restantes, en su conjunto representan 6.37% del total de los títulos (libro como compilador 3.14%, antologías 0.37%, reporte 1.49%, documentos telemáticos 1.2%).

Una comparación indicativa

En uno de los cuadros se concentra información comparativa de las dos décadas y ofrece una panorámica del comportamiento de la producción en el corte del primer estado de conocimiento y el actual. Al comparar la caracterización anterior con lo que se había registrado una década atrás (ver cuadro 5 al final de este capítulo) es posible observar no solamente un crecimiento en términos absolutos muy notorio, de 175 a 1334; sino además un incremento de investigaciones genéricas (de 32%, en 1993, a 43.93%, en 2002). Una serie de particularidades en torno al comportamiento por formato del escrito y carácter del estudio se precisarán a continuación:

- 1) El formato en el cual se vierte la mayor producción tanto en 1993 como en 2002 es artículo de revista y se observa un mínimo incremento porcentual general de 44% a 53.6% respectivamente, y un aumento de las obras genéricas de 22% en 1993 a 38.54% en 2002.
- 2) El segundo lugar lo ocupaba en 1993 las ponencias en memorias con 20.5% y en 2002 lo ocupan las tesis con 13.86 por ciento.
- 3) Se registra en tercer lugar para 1993 capítulos de libro (con un 16.57%) y para 2002 este lugar lo ocupan los libros de autor con 12 por ciento.
- 4) Los últimos lugares fueron ocupados en 1993 por libros y “otros” en tanto que en 2002 libros se incrementó a 12% y “otros” (documentos telemáticos, antología y reporte de investigación) alcanzó 3.06%.
- 5) Los formatos que declinaron fueron capítulo de libro (de 16.57% a 9.3%) y ponencias en memoria de 20.5% a 4.87%)
- 6) Es interesante notar que hay un incremento importante en la producción de escritos genéricos en el periodo estudiado (de 32 a 43.93%) lo que nos permite estimar que a pesar de la marginalidad del campo en la investigación educativa, hay un empuje por parte de quienes nos dedicamos a él.
- 7) Otro aspecto que sobresale en el marco de los artículos de revistas es su crecimiento en términos generales (de 44 a 53.6%) y su incremento en estudios genéricos (de 30.51 a 38.5%).

- 8) Las investigaciones publicadas en formato de libro se incrementaron en términos absolutos y relativos. Cabe señalar que para esta comparación se registraron juntos los libros de autor y los de coordinador. Dada esta aclaración, el crecimiento relativo en la década fue de 4.57 a 15.09%, permanece la proporción entre trabajos genéricos y subordinados, que es de 62.5 a 60.8%).
- 9) Por lo que toca al formato de capítulos de libro, se observa un crecimiento amplio en términos absolutos (29-124) pero un franco decrecimiento en términos relativos (de 16.57 a 9.3%), así como un crecimiento de los trabajos genéricos (de 51.72 a 65.32%).
- 10) En cuanto a las tesis vale la pena destacar que, pese al incremento absoluto de 17, en 1993, a 185, en 2002; en términos relativos se incrementó la proporción (de 9.71 a 13.86%).
- 11) Las investigaciones que se hacen públicas en congresos decrecieron en términos relativos (de 20.5 a 4.87%) aunque los estudios genéricos se incrementaron levemente en este marco (de 31.11 a 56.92%).
- 12) La emergencia de documentos telemáticos es también algo que vale la pena destacar ya que la disponibilidad tecnológica permite advertir un futuro de mayor intercambio de la producción (en la actualidad las revistas electrónicas y las páginas web prometen esta posibilidad)

Veamos ahora algunos detalles relativos a cómo se mapea la producción durante los 10 años bajo estudio. De una concentración por años y formato del total de la producción, observamos, desde un enfoque cronológico, que se concentra de la siguiente manera:

- a) de libros de autor en 1997
- b) libros compilados en 1997 y 2000
- c) capítulos de libro en 2001
- d) de artículos en revista 1999 y 2000
- e) ponencias y conferencias en memorias en 1992
- f) de tesis en 1998
- g) de reportes de investigación en 1995.

A continuación ofreceremos solamente como ejemplo un concentrado que despliega la distribución de títulos en revistas que contienen artículos alusivos a nuestro campo y que se encuentran disponibles en los acervos con-

sultados; destacando el año de publicación y la procedencia geográfica de las mismas, cabe enfatizar lo siguiente (ver cuadro 2 al final de este capítulo):

- 1) Poniendo el acento en los lugares donde se produjeron los artículos de revista que circulan y se consultan en el país, se observa que están disponibles más títulos nacionales (81.85%) que extranjeros (18.14%) (ver cuadros 3 y 4 al final de este documento).
- 2) Considerando la entidad federativa en que se concentra la producción localizada se encontró hasta el momento que es México DF y le siguen Michoacán y el Estado de México (ver cuadro 4 y gráfica 5 al final de este capítulo).
- 3) La producción de estos materiales se concentra en 1998, 1999 y 2000.
- 4) Un mapa de concentración temática muestra las áreas donde mayor incidencia de estudios encontramos en cuanto al tratamiento de un contenido particular. Esta concentración se obtuvo con el análisis de los títulos marcando los temas que en cada uno están presentes.

De acuerdo con la distribución por procedencia geográfica y formato el análisis realizado reportó que 81.85% es procedente de México. El 18.14% de la producción es originada en el extranjero (ver cuadros 3 y 4 al final de este capítulo).

- 1) En el extranjero se reporta a España como el país con mayor número de productos que se leen en México (111 menciones) destacando mayoritariamente en artículos de revista. Del total de producciones destacan entre 10 a 25 alusiones, donde se ubican Chile, Argentina, Venezuela, Brasil, Estados Unidos, Colombia y Francia; por debajo de 10 menciones se encuentran Cuba, Inglaterra, Países Bajos, Suecia, Puerto Rico, Sudáfrica, Nicaragua, Italia y Bélgica, cada una destacando en su mayoría en artículos de revista. (ver gráficas 6 y 7 al final de este capítulo)
- 2) En el caso de México sobresalen en el formato de artículos de revista con 550 menciones: Distrito Federal 206, Michoacán 117 y Estado de México 100; con menor número de artículo se encuentran: Tabasco 26 y Zacatecas 19, el resto de los estados cuenta con menos de 10 artículos (ver gráfica 5 al final de este capítulo).

En cuanto a los estados de la república mexicana, también hay características interesantes que serán comentadas en el capítulo séptimo.

Ahora bien, este mismo ejercicio concentrando la procedencia de los documentos de todos los formatos, nos informa de otros aspectos interesantes. De esta concentración destaca que los productos extranjeros que circulan en México la mayoría son en español, lo cual da evidencia de académicos mexicanos con escaso intercambio en otros idiomas.¹² Además, los productos en español que se consultan son mayoritariamente procedentes de un solo país de otro continente diferente al americano y que sumando todos los trabajos procedentes de Latinoamérica, no se alcanza la cantidad de textos de España que se consultan en México.

Otro procedimiento analítico que resultó interesante fue el relativo a ver qué comunican los títulos de los trabajos del área temática bajo examen. Si bien hay diferentes formas de elaborar un título y algunos optan por expresiones más figurativas que no denotan suficientemente lo que aborda el trabajo, otros títulos son bastante indicativos de lo que el trabajo despliega.

Con las reservas del caso, se concentraron los títulos clasificándolos por genéricos y subordinados y enfocando los temas, se elaboraron concentraciones en las que se registran cuantitativamente los diversos tópicos a los que se alude en un título. Es frecuente que en un título se aluda a una relación entre un problema y una corriente teórica o varios autores y un fenómeno específico, por lo cual este ejercicio no ofrece cifras que cuadren con los totales de títulos analizados, sino que arroja luz sobre zonas de intensidad en el tratamiento de ciertos temas, corrientes, autores, etcétera. A continuación se introducirán dos mapas de intensidad.

¿Qué nos dicen los títulos de los escritos genéricos?

El conjunto de títulos que agrupa temas genéricos permite reconocer la presencia de seis grandes temáticas en la producción del área, éstas son: pedagogía, filosofía, teorías, investigación, metodología, epistemología. Al respecto de cada una de éstas grandes temáticas (ver gráfica 8 al final de este capítulo) cabe realizar las siguientes precisiones.

¹² Una especialista solicitó dar razones y aunque éstas no se investigaron, es posible sostener que: *a)* en muchas bibliotecas no se reciben revistas en otros idiomas; *b)* no existe en los investigadores mexicanos el hábito de leer en otros idiomas; *c)* los investigadores mexicanos no estamos familiarizados con otros idiomas, *inter alia*. Los efectos de esta condición son, entre otros: la reducción de intercambio intelectual, el rezago y gradual empobrecimiento conceptual y temático del campo.

- a) *Pedagogía*. Dentro de esta temática se encuentra contenido un conjunto de diez líneas de interés, de las cuales cabe destacar, debido a su alta frecuencia en títulos, a las siguientes: reflexiones pedagógicas (37 títulos), educación con Fines Específicos (33), perspectivas pedagógicas (18), tendencias pedagógicas (17 títulos).
- b) *Filosofía*. en esta temática se reconocen ocho líneas de interés de las que resaltan por su alta frecuencia en títulos las siguientes: ética (121), filosofía de la educación (57), modernidad y posmodernidad (37).
- c) *Teorías*. Esta temática contiene seis líneas de interés, de las cuales dos de ellas presentan una subdivisión en líneas más específicas, lo cual las hace concentrar el mayor número de títulos. Su distribución es de la siguiente manera: autores (89 títulos) entre quienes destacan, debido a su alta frecuencia, Foucault, Habermas, Freire, Derrida y Comenio; teorías específicas (52 títulos) que incluye psicológicas, matemáticas, inteligencia, entre otras.
- d) *Investigación*. En esta temática se encuentran cuatro líneas de interés, de las cuales trabajos específicos de investigación educativa y desarrollo de la investigación en México abarcan prácticamente la totalidad de los títulos (20, respectivamente); por su parte, vinculación entre investigación y enseñanza en conjunto con desarrollo de la investigación en el mundo concentran los 15 títulos restantes.
- e) *Metodología*. Al interior de esta temática se encuentran cinco líneas de interés y una de estas presenta una subdivisión en líneas más específicas, concentrando así el mayor número de títulos: Metodología de la Investigación (61 títulos) en donde se encuentra análisis del discurso, etnografía, experimental, entre otras; Evolución del Campo del Conocimiento en Educación (18 títulos), Fundamentos, reflexión acerca de la investigación (18 títulos).
- f) *Epistemología*. dentro de esta temática se encuentran cuatro líneas de interés, entre las cuales epistemología y construcción del conocimiento abarcan el mayor número de títulos (61 y 32, respectivamente); las dos restantes, construcción del objeto de estudio y sujeto de conocimiento, agrupan los 35 títulos restantes.

Es interesante observar que la repetida presencia de las elaboraciones conceptuales y filosóficas en los diversos títulos nos confirma, por una parte, que los parámetros de elección de los trabajos fue atinada y, por otra, que dentro del área de dispersión temática (28 temas diferentes) hay de todas

formas centralidad de ciertos tópicos en los 506 títulos clasificados como genéricos (ver gráfica 9 al final de este capítulo):

- a) los pedagógicos (153 menciones) destacándose el interés por la reflexión y por la intervención;
- b) los filosóficos (286 iteraciones, incluida la ética, ontología, etcétera); en esta temática sobresale la intensidad del tratamiento de cuestiones éticas aunque también hay concentración en filosofía de la educación y temas sobre modernidad y posmodernidad.
- c) los teóricos (con 142 alusiones, incluyendo autores específicos); aquí sobresale la presencia de las teorías de la educación y como autores más mencionados Foucault, Freire y Habermas;
- d) las que versan sobre la investigación e incluyen desde estados de conocimiento, hasta reflexiones sobre la investigación (con 53 menciones) y resultan de mayor frecuencia las que abordan los desarrollos de la investigación;
- e) las metodologías, paradigmas y epistemología incluida (suman 251 menciones) y sobresale el interés por la epistemología y por el análisis de discurso.

Cómo se distribuyen las temáticas en los trabajos clasificados como subordinados

Los títulos de los escritos que abordan temáticas subordinadas permiten reconocer una amplia gama de áreas de interés, las cuales han sido agrupadas en un total de 20 grandes temáticas y, en su caso, algunas presentan una mayor división en intereses ya muy particulares que van desde los derechos humanos hasta las investigaciones relacionadas con la universidad. Dentro de estas 20 temáticas es necesario dar reconocimiento y distinguir aquellas que presentan el mayor número de menciones y, por tanto, un mayor interés por parte de los investigadores del área (ver gráfica 10 al final de este capítulo):

- a) Debates y perspectivas (con 102 menciones), los escritos incluidos en esta temática permiten reconocer cinco líneas fundamentales que en orden descendente aparecen de la siguiente manera: enfoque histórico (38 referencias), la temática discurso (27 citas), donde se incluyen las categorías académico, pedagógico, docente, educativo, innovación; problemática científica (19 ocasiones) y, por último, enfoques cognoscitivo y constructivista (11 y 7 casos, respectivamente).

- b)* Niveles escolares (con 99 referencias), esta temática incluye escritos que abordan todos los niveles escolares del sistema educativo nacional y de entre los cuales el universitario resalta por su alta frecuencia en menciones (39 casos), le sigue en interés la primaria (18 alusiones), mientras que el superior (10 referencias) se ubica en un tercer lugar; el resto de los niveles (preescolar, secundaria, medio y normales) obtuvo 9 menciones o menos. Desde luego, si sumamos todos los que corresponden al nivel superior (posgrado, licenciatura, “universidad” y normales, vemos que la atención recibida destaca por mucho con 67 casos)
- c)* Temas de creciente presencia (con 97 menciones), dentro de esta temática se encuentra un total de 10 líneas de interés, entre las que destacan las siguientes, por su frecuente incidencia en los escritos: derechos humanos (24 menciones), cultura (20), globalización (11). Otras temáticas como problemática social, calidad en la educación, género, feminismo, se encuentran representadas en 8 menciones o menos.
- d)* La formación es otro tema que conserva interés sobresaliente, con un total de 94 menciones distribuidas entre formación docente (con 59 referencias), formación profesional (21), formación de investigadores (7), formación de alumnos (7 alusiones).
- e)* Didáctica, al interior de ésta se localizan 4 líneas de interés que, por su frecuencia en menciones dentro de los escritos, se distribuyen de la siguiente manera: didácticas generales (14 casos) y específicas (30 menciones) y entre las que se incluyen las de las ciencias sociales, lengua, matemáticas, investigación, física y química.
- f)* Le sigue la temática estudios regionales con 32 y, por último, los temas: educación especial (4) y educación de adultos (5).
- g)* Otras temáticas que mantienen una presencia relevante son las de currículo y práctica docente, con 59 y 39 menciones, respectivamente. Cabe destacar que la segunda se encuentra dividida en tres líneas de interés: códigos, aplicaciones; en segundo término, modelos, teoría, discusiones; y por último, evaluación de currículo.

De la caracterización anterior puede derivarse que los enfoques históricos y los de análisis de discurso han contribuido en las investigaciones aportando a debates y perspectivas mayoritariamente y sobre niveles escolares, especialmente enseñanza superior. En este tenor le siguen los estudios temáticos sobre formación y didácticas, se particulariza el estudio de la escuela y el aula, así como las investigaciones sobre currículo que detallan el estudio de códigos y aplicaciones. Cabe destacar en este marco, la emer-

gencia vigorosa de investigaciones sobre derechos humanos y cultura que hacen uso intenso de herramientas conceptuales.

En términos comparativos cabe señalar que en 1993 se distinguieron seis áreas de temática subordinada (temas sociales, axiología, etcétera) en un análisis cuantitativo básico y una clasificación general. En el análisis de 2002 hemos distinguido mucho más finamente la variedad de temáticas y subtemas así como las perspectivas de análisis a las que más se recurrió. En esta escala sobresalen el abordaje histórico (38 casos), las analíticas de discurso (con 27 menciones) y los constructivistas y cognoscitivos (18 alusiones entre ambos) (ver gráfica 11 al final de este capítulo).

b) El segundo acercamiento cuantitativo: ejercicio sobre los RAES.

Como señalamos anteriormente, se hace una aproximación cuantitativa básica desde la lectura de los 449 RAE,¹³ ya que éstos aunque ofrecen una gran riqueza para ser analizados cualitativamente en sus particularidades, también permiten ubicar algunas frecuencias dignas de ser mencionadas:

- a)* Las diferencias en la frecuencia entre trabajos genéricos (209) y subordinados (240) es mucho menor que en 1992: la mínima diferencia se observa en los libros de autor y la máxima en artículos en revista.
- b)* Las zonas de intensidad del carácter de la investigación (genérico o subordinados), los formatos de presentación (libro, artículo, etcétera), los temas, metodologías y otros son aspectos que desplegaremos en las siguientes líneas.

De la concentración de diferentes formatos de presentación (libros, artículos, memorias, etcétera), tomando la palabra de los autores lo más literalmente posible, lo que sobresale es en los estudios genéricos de los RAE analizados en la región 10 (Sistema Metropolitano) es la siguiente (ver cuadro 1 al final de este capítulo):

- a)* Hay mayoría de textos en español y en segundo término en inglés y aunque se tiene conocimiento de revistas brasileñas, lo que se registra son textos en alemán y francés.

¹³ Éstos son básica, aunque no exclusivamente, los ubicados en acervos de la región metropolitana (SISME) y aunque no todos son producidos en esta zona geográfica, no se cuenta con la información suficiente para realizar observaciones sobre la zona de procedencia de los productos.

- b) A diferencia del análisis de títulos, en los RAES se encuentran más documentos tipo ensayo y en segundo lugar tipo reporte de investigación.
- c) La problemática que abordan es fundamentalmente conceptual y epistemológica y en segundo lugar combinada.
- d) Los objetivos declarados por los autores son, básicamente, el análisis crítico; en segundo término la producción de conocimientos y, en tercero, la difusión de estos conocimientos.
- e) Las metodologías generales empleadas son la cualitativa y, en segundo lugar, se ubica en la categoría de “otras” aludiendo a la descriptiva, la empírica, la histórica.
- f) Las fuentes de información más aprovechadas son la bibliográfica y la documental.
- g) En cuanto al procesamiento de la información se observa el análisis, la descripción y en tercer término, la interpretación.
- h) Los resultados son con mayor fuerza propositivos, temáticos y conceptuales, rara vez metodológicos.
- i) Los tópicos más abordados en el marco de lo *genérico* son los pedagógicos, le siguen los conceptuales y los filosóficos. Los autores clásicos son cada vez menos estudiados y los contemporáneos ocupan un lugar central.

Veamos ahora qué observaciones pueden derivarse del acercamiento panorámico a los resúmenes analíticos de obras subordinadas, situados en esas categorías de acuerdo con lo que consignan los autores.

En las investigaciones subordinadas del área metropolitana se observa lo siguiente (ver cuadro 2 al final de este capítulo):

- a) La mayoría de productos está en español y, en segundo término, en inglés.
- b) Sobre el tipo de producto que se publica encontramos bastante parejos los informes de investigación, los ensayos, las ponencias y los artículos de revisión también están parejos entre sí aunque levemente en menor cantidad que los primeros.
- c) En cuanto a la problemática, la conceptual ocupa el primer lugar y “otros temas” (género, evaluación, didáctica, curriculum, etcétera), el segundo.
- d) Los objetivos declarados también son el análisis crítico, producir pero además difundir conocimientos los que ocupan los primeros lugares;

con bastante frecuencia aparece también el objetivo de proponer estrategias;

- e) Las metodologías más empleadas en estos estudios fueron las cualitativas (149), y le siguen pero con una gran diferencia, la cuantitativa y la experimental (14 y 14, respectivamente).
- f) Las fuentes de información a las que más se acudió fueron la investigación bibliográfica y la documental, le siguen con bastante distancia las entrevistas y la observación sistemática.
- g) El procesamiento de la información se concentró en el análisis, la descripción y en tercer lugar la interpretación.
- h) Los resultados estuvieron en el siguiente orden descendente: propositivos, temáticos, evaluativos (a diferencia de los genéricos), conceptuales, de tipo crítico, prescriptivos y en último lugar, metodológicos.
- i) Las temáticas con gran ventaja fueron: las pedagógicas, conceptuales, autores contemporáneos, y en cuarto lugar y bastante parejos, los temas emergentes, los filosóficos y los epistemológicos; igual que en los estudios genéricos, hay poco interés por los autores clásicos.

En términos generales, entrelazando la información recuperada de los 449 RAES y comparando las características de estudios genéricos y subordinados, puede constatar lo siguiente:

- a) Se reitera la tendencia a un escaso intercambio de los autores cuyos RAE se analizaron, con autores y espacios de publicación en otros idiomas.
- b) En los escritos genéricos preponderó el ensayo, y en los subordinados el reporte de investigación y, en segundo lugar, el ensayo. Esto habla de géneros y estilos de escritura académica que predominan en el campo.
- c) En cuanto a las problemáticas abordadas, los estudios genéricos atienden lo conceptual y lo epistemológico, y los subordinados aportan elaboraciones teóricas al desarrollar temas diversos; ello habla de las dos formas de aportar al campo que mencionamos cuando elaboramos la distinción básica: la genérica que desarrolla las potencialidades de lo que se ha incluido y consolidado parcialmente en el campo y la subordinada que mueve las fronteras, ensancha la productividad de los intersticios, metaforiza los aportes de otros campos.
- d) En cuanto a los objetivos de las investigaciones, el análisis crítico, la producción de conocimientos y su difusión son preponderantes tanto

en obras genéricas como en subordinadas; la principal diferencia entre ambas sería que en las últimas, el objetivo de proponer estrategias tiene también peso.

- e) Las metodologías cualitativas fueron las más referidas tanto en genéricos como en subordinados.
- f) Las fuentes de información más mencionadas fueron también en ambos casos las bibliográficas y documentales. La diferencia está en que en los subordinados se reitera la entrevista también.
- g) En cuanto al tratamiento de la información, los autores tanto de obras genéricas como de subordinadas reportaron el análisis, la descripción y la interpretación.
- h) Los resultados en ambos casos son presentados como proposiciones de reflexión, de abordaje de una problemática, de discusión de una perspectiva de investigación; también son resultados que aluden al tema abordado. También en ambos casos hay poca referencia a resultados de interés metodológico. Lo que marca más la diferencia entre genéricos y subordinados es que en los segundos se observan con mayor frecuencia resultados evaluativos, teóricos, críticos, e incluso prescriptivos.
- i) En cuanto a tópicos, los textos genéricos comparten con los subordinados un predominio de elaboraciones pedagógicas y conceptuales y un abandono creciente de los autores clásicos. La diferencia está en el mayor peso que tienen los temas filosóficos en los estudios genéricos, frente al peso que tienen en los subordinados y que es equilibrado con los temas emergentes.

Las tendencias que hasta ahora hemos encontrado son parciales y estamos conscientes de que hubo información que no pudo ser recuperada, que lo que los autores indican de su escrito no siempre concuerda con lo que desarrollan, que a veces no informan sus propósitos o las estrategias de indagación. Con todas estas reservas, la información recuperada y manejada con base en frecuencias, número de menciones, reiteraciones y las otras formas cuantificables que se han presentado hasta aquí, ofrece un primer mapa de cómo está FTyCE en esta década.

Además de los números, la mirada cualitativa

Este apartado se concentrará en tres aspectos: una imagen de tipo inventario esquemático de lo que se encontró de acuerdo con las clasificaciones básicas (formato de los textos y distinción entre genéricos y subordinados),

un recuento procesual de la década (comparativo, cuando se puede, del primer estado de conocimiento de 1992 al actual 2002) apoyado en comentarios descriptivos más precisos; y finalmente un bosquejo interpretativo.

Imagen tipo inventario

En este acercamiento de corte más cualitativo se han realizado diversos ejercicios para ubicar qué temáticas concentran la atención de los investigadores, qué se proponen los autores, cuáles son sus hipótesis y preguntas, en que perspectivas se ubican y cuáles consideran que son sus aportes, se encontró lo siguiente:

- a) En los artículos de revista, el desarrollo y uso de teorías, conceptos y sus implicaciones educativas fue lo que mayor importancia tuvo tanto en los genéricos como en los subordinados; le siguen las elaboraciones pedagógicas; aquí se entretajan los paradigmas y las corrientes de autores.
- b) En los capítulos de libro sí se encuentra una diferencia entre genéricos y subordinados, ya que en los primeros la teoría y desarrollo conceptual tienen más atención en tanto que en los subordinados el análisis de discursos ocupa un lugar preponderante y le siguen, con cierta distancia, la teoría y la pedagogía.
- c) En los libros de autor se encuentra una sorprendente atención a los temas éticos, morales y valorales, particularmente en los trabajos genéricos; en tanto que los subordinados se concentran en la didáctica, las teorías y conceptualizaciones y en el mismo grado la formación.
- d) Los libros como coordinador concentran su atención en el análisis de discursos, la epistemología y las teorías y conceptos tanto en el caso de genéricos como de subordinados.
- e) En cuanto a las tesis se observa tanto en documentos genéricos como en subordinados, mayor atención al análisis de discursos.

Cabe ahora hacer una serie de comentarios específicos sobre los productos que siguiendo la caracterización mencionada en la introducción de este capítulo (*supra*), distingue entre documentos genéricos y subordinados. Antes de iniciarlos es importante aclarar que del total de RAE examinados no siempre fue posible extraer la información requerida para lo que nos propusimos ya que los autores no siempre somos explícitos en cuanto a referentes conceptuales que nos sirven de base. Con esa reserva, a continuación se desplegarán algunas consideraciones sobre los genéricos:

- 1) Los temas que sobresalen en los textos considerados como genéricos son, en primer lugar, las teorías y conceptos en la construcción de lo educativo como objeto de conocimiento tanto en los libros, como en los artículos de revista. Existe una importante atención a la dimensión ética de la educación. Otro asunto de interés es la pedagogía latinoamericana. También se observa interés por el desarrollo de la investigación en diferentes escalas geográficas. Lo anterior se despliega en forma contundente en los objetivos que se plantean los autores, sus hipótesis y preguntas de investigación, los resultados y aportes.
- 2) Las disciplinas que sobresalen son la pedagogía, la filosofía (incluyendo epistemología, ontología y ética principalmente) y la sociología, y en menor medida la historia, la psicología, la política aunque gran cantidad de escritos ofrecen ya una mirada multidisciplinaria.
- 3) Las perspectivas conceptuales que mayor intensidad mostraron son: teoría y pedagogía crítica (Giroux, McLaren), historicismo posmoderno (Popkewitz), pedagogía en Latinoamérica: pedagogía de la liberación (Freire) y pedagogía (Puiggrós) teorías sociales (Bourdieu, marxismo), análisis de discurso (político, conceptual, narrativo), postmodernismo (Lyotard), genealogía y microfísica (Foucault), racionalismo (Kant), teoría de la acción comunicativa (Habermas), epistemología crítica (Zemelman), constructivismo (Piaget, Vigotsky), teología y filosofía moral cristiana (Kohlberg, Lonergan, Loyola), teoría sistémica (Luhmann), psicoanálisis, Freinet, hermenéutica analógica y dialéctica.

Sin soslayar lo anterior veamos ahora algunas consideraciones particulares sobre los productos que clasificamos como subordinados.

- 1) Los temas que sobresalen en los documentos considerados como subordinados son, en orden de importancia: constitución de identidades (formación y práctica: maestros, estudiantes, profesionales, etcétera), educación superior; estudios regionales; didáctica, especialmente, la adquisición del lenguaje (lectura y escritura y la matemática), y la enseñanza de valores cívicos y morales, valores morales en la escuela, educación ambiental, educación de adultos, tecnologías educativas, gestión institucional, cultura y educación, políticas educativas, la calidad educativa, la globalización, etcétera.
- 2) En cuanto a las disciplinas que más se entretajan con los estudios sobre educación en una perspectiva teórica o filosófica se encontró: sociología, psicología, antropología, lingüística, semiología y análisis de

discurso, didácticas específicas (de la matemática, de la lectura y escritura, de la historia, etcétera), historia (especialmente nacional), teoría política, psicoanálisis, análisis institucional, praxeología, administración, economía, biología, matemática.

- 3) Poniendo el acento en las perspectivas teóricas y metodológicas se encontró una mayor intensidad en las teorías críticas (pedagogía crítica, epistemología crítica, hermenéutica crítica, etcétera), arqueo-genealogía (Foucault), el análisis de discurso en sus diversos énfasis: político (Laclau), educativo (Buenfil y Ruiz), conceptual (Granja), curricular (De Alba); en sus diversas modalidades: narrativo (Bakhtin), argumentativo (Perelman), actancial (Greimas), deconstructivo (Derrida), enunciativo (Benveniste), constructivismo y cognoscitivismo (Piaget, Vigotsky, C. Coll), teoría de las representaciones sociales (Moscovici), etnografía (Geertz, Schutz, y en educación Rockwell), humanismo cristiano (Loyola, Lonergan, Kohlberg).

Una vez presentada esta imagen tipo inventario, en la que hemos situado características del momento actual en el estado de conocimiento, pasaremos a enfatizar comparativamente el proceso con dos puntos cronológicos de referencia: 1992 y 2002.

Acercamiento procesual

También en esta la visión de corte más cualitativo y resaltando una dimensión procesual sobre lo que ha ocurrido en la década, se comentará sobre las exigencias de responsabilidad y legitimidad que se depositan en el campo a la vez que la desconfianza y descalificación que lo acompañan. Además se hará este acercamiento cualitativo vía la descripción de aspectos específicos del proceso.

Como aparece reiteradamente en los libros del COMIE que publican los estados de conocimiento de las 9 áreas temáticas de 1992-1993, en las teorías se ha depositado paradójicamente una enorme responsabilidad para el avance del conocimiento, que a veces llega a una especie de “ilusión de salvación”; a la vez que se deposita una enorme carga de culpas y responsabilidades de sofisticación innecesaria, alejamiento de los problemas acuciosos y ociosidad académica ligada a las “modas pasajeras” frívolas y sin sustento (por lo cual se piden moratorias y se exigen mutilaciones severas a tesis y publicaciones).

Si bien la legitimidad de la disciplina pedagógica sigue estando en entredicho frente a otras, no se observa ya tanta atención entre los investiga-

dores en tratar de mostrar su fundamentación científica. Los trabajos epistemológicos siguen teniendo mucho peso en nuestra área temática pero con un mandato simbólico más propio y menos orientado a rendir cuentas a interlocutores de otras disciplinas. Las elaboraciones epistemológicas en el campo educativo apuntan más a la especificidad de diversas temáticas: educación para la liberación, para un pensar potenciador, para la vigilancia de un conocimiento consistente (hasta donde es posible) e incluso en pocos casos todavía, para descubrir la verdad de la educación. En este mismo ámbito de la legitimidad, las investigaciones educativas se han apoyado también en el crédito del que gozan actualmente las metodologías cualitativas diversas. Veamos ahora ciertos rasgos particulares de este proceso.

a) Temáticas emergentes, consolidadas y en descenso

- En 1993 toman posición central las investigaciones en torno a pedagogía *versus* ciencia(s) de la educación, el carácter necesariamente prescriptivo de la pedagogía, sobre los sujetos de la educación y el concepto de formación era lo esencial en las investigaciones de FTyCE; eran emergentes los trabajos sobre modernidad y posmodernidad, discurso, valores; en descenso parecían estar los trabajos sobre autor y especialmente sobre clásicos de la pedagogía (Rousseau, Montessori, Freinet).
- En 2002 son nodales las temáticas que aluden a la construcción de las teorías, los conceptos y las formas del conocimiento educativo sean en términos ontológicos, lógicos o epistemológicos (con sus variantes racionalistas, críticas del racionalismo ilustrado). Siguen estando en el centro de la producción el tema de los sujetos de la docencia, la educación, el sujeto pedagógico, el sujeto del conocimiento, del aprendizaje. En los trabajos sobre autor continúan presentes tanto los clásicos como los contemporáneos y especial mención merece Foucault en este sentido (sobre autores se abundará en el punto *c infra*). Son emergentes las temáticas de género, valores cívicos y éticos, interculturalidad, globalización, tecnología, el medio ambiente, adultos.

b) Perspectivas de investigación puestas en juego en las producciones;

- En 1993 eran pedagógicas, sociológicas y filosóficas, mayoritariamente, la economía estaba en descenso y emergían las aproximaciones antropológica, las históricas, las semiológicas y lingüísticas.

- En 2002 siguen consolidadas las perspectivas pedagógicas, sociológicas y filosóficas y ya al parejo están la antropológica, las históricas, las semiológicas y lingüísticas, con menor fuerza aparece la psicología, las ciencias políticas, la comunicación (como marginales reaparece la economía, y se asoma la ecología) y como miradas más específicas dentro de las disciplinas anteriores estaría la didáctica, la epistemología, la ética, la genealogía.
- c) Los referentes teóricos (autores, corrientes, etcétera) en los que se basan los estudios;
- En 1993 eran los clásicos de la pedagogía, de la filosofía, la sociología, las ciencias sociales
 - En 2002 son todavía algunos clásicos de la pedagogía (Dewey, Comenio, Freinet, Freire, Neill, Vives), y la pedagogía en América Latina (Larroyo, Puiggrós, Vasconcelos, Torres Bodet, E. Chávez). De la filosofía destacan Nietzsche, Kant, Hegel, Rousseau, Wittgenstein, Bachelard, Gadamer y Sartre. De teoría política se recuperan en la investigación educativa de esta área temática Gramsci y Marx y de las teorías sociales: Bourdieu y Habermas principalmente y T. W. Adorno (en menor medida). Se añaden nombres internacionalmente conocidos desde la década anterior pero hoy ya con una franca centralidad en nuestro campo: de educación: Karr, Kemmis, Sacristán; de filosofía: Foucault, Lyotard, Derrida; de psicolingüística: Piaget, Vigotsky y G. Bruner; de sociología: J. J. Bruner, B. Clark; de epistemología: Zemelman; de estudios culturales: Geertz, Heller, García Canclini, Stuart Hall; de historiografía: Braudel, Le Goff, Furet y Duby; y del humanismo cristiano: Lonerghan, Kohlberg. Otros autores más, ya renombrados en otras disciplinas distintas de la pedagógica, se empiezan a conocer en la investigación educativa: Luhmann, C. Coll, Laclau, Mouffe, Zizek. Entre aquellos que aparecen escasamente mencionados se encuentran Steiner, Marcel, Kolakowsky.¹⁴

¹⁴ Cabe aquí hacer una anotación aventurada sobre los desplazamientos que se han llevado a cabo en relación con los autores que son leídos y discutidos en el campo. Si bien en los títulos de los trabajos analizados, en las citas que incorporan a sus textos y en las referencias que aparecen al final tienen una presencia importante los autores incluidos en el párrafo, destacan ya algunos otros contemporáneos mexicanos o que trabajan en nuestro país y cuya obra comienza a circular y a ser comentada marginal o intensamente, a tener una influencia incipiente a veces pero insoslaya-

- d) Las temáticas más investigadas y aquéllas con menor producción:
- En el primer estado de conocimiento (1993), 28% de trabajos elaboraba la constitución de teorías educativas concerniente a las formas como se analiza la construcción del conocimiento sobre lo educativo, conceptualizándola como: pedagogía, ciencia(s) de la educación y destacando preguntas planteadas desde la epistemología (criterios y las condiciones de la producción de conocimiento). En 2002 aunque aún se abordan estas cuestiones son pocos los estudios que se dedican a estos problemas
 - En 1993, 30% de textos estaba dedicado a estudios disciplinarios, abordando el conocimiento sobre lo educativo desde alguna perspectiva disciplinar y avanzando hacia propuestas de formulación de conocimientos multi, pluri y transdisciplinarios, delimitando las diferencias entre tales posibilidades. En 2002 esta dimensión se organiza de otra manera ya que si bien escasamente aparece como objeto o tema de los productos, sí se puede situar como posicionamiento en la investigación. Visto de este modo lo que arrojaron los resúmenes analíticos es una gran mayoría de estudios con más de un referente disciplinario y en forma muy reiterada combinado con algún planteamiento pedagógico.
 - Hace una década, 25% del total de investigaciones aludía a la pedagogía, tematizando su relación con la delimitación de su objeto, el proceso de gestación de la disciplina y su relación con las prácticas educativas, etcétera. En 2002 la pedagogía ya no aparece con tanta frecuencia claramente delimitada de la(s) ciencias de la educación y otras formas de elaborar conceptualmente lo educativo. Visto de esta manera, el uso nominal del término pedagogía ha decrecido y formas múltiples de aludir a las conceptualizaciones, reflexiones, e incluso prescripciones sobre las acciones educativas se han incrementado.
 - En 1993, 11% de las investigaciones abordaba teoría e investigación educativa, elaborando las relaciones entre investigación educativa y

ble. En este caso se encuentran, entre otros autores: P. Latapí, A. Furlan, Á. Díaz Barriga, E. Remedi, A. de Alba, J. C. Geneyro, R. N. Buenfil, T. Yurén, M. Gómez Sollano, J. Granja Castro. Podríamos llamar a ésta una generación de autores heterogénea en sus posicionamientos, edades, formación, adscripción institucional, nacionalidad e incluso en sus intereses específicos pero que comparten el ser considerados autores clave en este momento.

teorías específicas, el papel de la práctica conceptual, y las prácticas educativas. En 2002 esta línea ubicada en la categoría de “teoría, construcciones, conceptos educativos” se ha incrementado notablemente.

- En el primer estado de conocimiento el 4% de los productos problematizaba poder, discurso, modernidad y postmodernidad, incorporando debates de otros ámbitos disciplinarios en el terreno de la investigación educativa, y examinando valores intelectuales que se habían tomado por esenciales y universales *a priori*, e.g. racionalidad, científicidad. Si bien en 1993 esta era vista como una nueva línea, diez años después ya no es tan nueva, ha ganado importancia (creció a 6.5 frente al total, o un 18% de los genéricos).
 - El estudio sobre la obra de autores relevantes, que incluye trabajos sobre Parsons, Gramsci, Clavijero, Freire, Barreda, Natorp, Rogers, entre otros, se vertía en el primer estado de conocimiento en 22 textos ubicados en las 5 líneas clasificadas. En cuanto a autores relevantes se observa en 2002 que Nietzsche, Heidegger —como filósofos clásicos— son trabajados desde el campo educativo; Foucault (en primer lugar y con bastante ventaja sobre otros), Lyotard, Habermas, como filósofos contemporáneos; Piaget y Vigotsky, como científicos que el conocimiento educativo recupera; Kohlberg,¹⁵ Lonergan, como teólogos reivindicados en ciertos estudios sobre moral; y, como pedagogos propiamente ubicados, Comenio, Freire, Freinet.
 - Entre los temas que emergen en la década en estudio —aunque no con la fuerza que podrían— se encuentran los estudios sobre las investigaciones educativas, los trabajos sobre género, derechos humanos y cívicos, valores (básicamente morales, aunque tímidamente también valores ciudadanos y eventualmente estéticos), cultura (con énfasis en las indígenas y en las juveniles), el tema de comunicación y el del medio ambiente.
- e) Debates explícitos e implícitos en el área. En este terreno circulaban, en 1992, diversos debates, líneas argumentativas, perspectivas y corrientes epistémicas y teóricas, configurando así los contornos del campo; destacan entre ellos las polémicas en torno a:

¹⁵ Si bien Kohlberg aporta una perspectiva constructivista, lo que aquí se afirma es que es muy mencionado en los textos de corte humanista, cristiano y en este ámbito, estudios prescriptivos sobre valores morales.

- El carácter científico o no de la pedagogía, que involucra la polémica contra la posición que no le reconoce ese carácter al conocimiento pedagógico y argumenta en torno a si sería o no requisito para su legitimidad el regirse por cánones científicos; inaugura el cuestionamiento sobre los criterios de científicidad y su pertinencia en el conocimiento pedagógico. En la década que va de 1992 a 2002 hemos observado el desdibujamiento gradual de este problema.
- El relativo a pedagogía *versus* ciencia(s) de la educación de manera excluyente, que situaba en 1992 la polémica entre quienes defienden las contribuciones disciplinarias como configuradoras del campo, quedando la pedagogía subsumida a una de ellas y, quienes en la posición contraria, aun reconociendo el valor constitutivo de los aportes disciplinarios, argumentan que las teorías educativas se articulan en la pedagogía; una posición extrema sostiene que ésta ha delimitado ya su propio objeto y que éste es exclusivo. Este problema también ha decrecido en atención aunque aún se encuentran escritos ya no tiene centralidad.
- Carácter prescriptivo de la pedagogía (aquí se incluía su relación con la epistemología) *versus* pedagogía como reflexión analítica sobre lo educativo (y consideraba las condiciones en que se produce el saber sobre las prácticas educativas); aquí se abordaban las polémicas entre quienes sostienen el arraigado supuesto de que la pedagogía es esencialmente prescriptiva y quienes la conceptualizaban como análisis y reflexión sobre las condiciones en que se producen las prácticas educativas. Algunas vertientes específicas vincularon este debate con el que se refiere al carácter de la epistemología. En 2002 se desdibujan las líneas que caracterizaban este carácter prescriptivo y son sustituidas por una dimensión de corte más ético. Lo prescriptivo de la pedagogía se sigue sosteniendo por diversos autores pero este carácter se define en términos de los valores morales que se supone deberían ser dictados por dichas pedagogías. Cabe señalar que la asociación entre lo prescriptivo y la epistemología si bien no desaparece del todo, es cada vez menos frecuente, y más lo es la dimensión moral e incluso la dimensión cívica de la prescripción.
- Educación en su relación con la polémica modernidad-postmodernidad. Aquí se concentra la polémica entre el proyecto de modernidad basado en la racionalidad según la argumentación habermasiana frente a planteamientos que recuperan aportaciones de la filosofía francesa y de nuevos pensadores italianos para sostener el

cuestionamiento a dicho modelo. Como ya se señaló, en la década que estamos examinando aquí, éste sigue siendo importante y de hecho ha adquirido una cierta centralidad (no tan fuerte como otros debates) en la producción de nuestro campo.

Ejercicio interpretativo

Por otra parte, además de la dimensión procesual, comparativa vía descripciones específicas como la anteriormente desplegada, es el momento de intentar el despliegue de una dimensión interpretativa, que recupera las dimensiones analíticas presentadas en el capítulo primero, donde ampliamente se expusieron algunas de las categorías, posicionamientos ontológicos, estrategias de lectura y lógicas de intelección en las que se basó nuestro examen de las producciones en el campo. En este marco, genealogía y sobredeterminación, discurso y lo político fueron las herramientas elegidas.

Filosofía, teoría y campo de la educación, como todo constructo, delimita fronteras con otras áreas de la investigación educativa aunque éstas no son precisas y mucho menos fijas en forma definitiva. Por ejemplo, durante el I Congreso Nacional de Investigación Educativa estaba ausente como campo, y sólo emerge como campo temático en 1992 en el II Congreso. Atraviesa múltiples vicisitudes durante la década en estudio (decrece en el III Congreso hasta casi extinguirse y vuelve a destacar en el IV, aunque con obstáculos). Ubicar las discusiones sobre si el tema de “Formación” agota o no agota el campo, si “Investigación de la investigación educativa” es parte o no de, si “Educación en valores” es o no parte, ofrece ejemplos para reconocer que las fronteras que delimitan la “identidad” del campo están lejos de ser fijas (afortunadamente); por el contrario, están siempre sujetas a negociación y, como se explicó en el capítulo primero, son resultado de decisiones y éstas están atravesadas por la racionalidad y las pasiones, por la necesidad y la contingencia. Es visible que el área temática carece de una delimitación definitiva, pero esto no ocurre porque sea trate de un “defecto” de nuestra área sino porque no existe una estructura fija, completa y con un centro definitivo del campo mismo de la investigación educativa, ni de ningún campo en sentido estricto. Como toda identidad la de nuestra área temática:

Es relacional ya que no puede definirse al margen de sus nexos (antagonismo, diferencia, equivalencia) con otros cuerpos de conocimiento, tanto con otras disciplinas (psicología, sociología, filosofía, por ejemplo) como con posicionamientos teóricos, metodológicos, etcétera. Tampoco

puede delimitarse al margen de otras funciones de la vida académica como son la investigación, docencia, difusión y cada vez con mayor claridad, la administración o el diseño de políticas. Dicho de otra manera, las líneas que demarcan de estos otros aspectos de la acción académica se definen y redefinen a partir de oposiciones, afinidades, yuxtaposiciones. Tanto nuestra área temática en su relación con otras de las que se definen en el COMIE, como considerando nuestra área como una unidad con sus componentes discretos o particulares (nación, regiones, eventos, grupos, programas de formación, etcétera), su identidad y sus linderos se definen las relaciones que guardan con los demás y estas relaciones no son fijas ni obedecen a una racionalidad única.

No es un epifenómeno del desarrollo de la razón científica y tampoco se reduce a un reflejo de las estructuras económicas o culturales del México actual. Tampoco es una entelequia que goce de una autonomía total de lo que ocurre en mundo que la rodea. Está condicionada por otros discursos, es decir, por otros sistemas de significación en los cuales se encuentra inmersa. Las políticas internacionales y las nacionales, regionales, y así sucesivamente, que por décadas han tenido desconfianza del uso de las teorías en la investigación educativa, ilustra esto. Los estilos y prioridades institucionales también dejan una impronta en lo que se ha desarrollado en y lo que ha sido retrasado y pospuesto. Las contribuciones de otras disciplinas como la filosofía, la teoría política, sociología, el psicoanálisis, la antropología y sus avances teóricos, metodológicos y temáticos enriquecen lo que se produce, aunque muchas veces con décadas de atraso. De las fuerzas políticas estables y las que irrumpen en la escena nacional e internacional también se encuentran huellas en la producción de nuestro campo. Todo ello junto con los posicionamientos de los agentes sociales específicos que en el campo participan, condicionan, sin determinar, lo que en él ocurre.

Como se presentará con mayor precisión más adelante, la delimitación no es resultado de una lógica algorítmica, necesaria ni exclusivamente racional sino que está sujeta a lógicas de poder, lógicas hegemónicas de articulaciones y conflictos, persuasión e imposición, inclusiones y exclusiones sobredeterminadas¹⁶ cuyos sentidos se desplazan a lo largo de las diversas funciones sustantivas del conocimiento (producción, difusión, formación) y se condensan en puntos nodales que fijan temporalmente el campo (y que pueden ser desde corrientes de pensamiento, metodologías de trabajo, hasta temas emergentes o favorecidos en un periodo particular).

¹⁶ Sobre este concepto *supra* capítulo primero.

Nuestra área temática se gesta, genealógicamente hablando, en torno a una ausencia insoslayable, una falta constitutiva: en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa de los años ochenta, nuestra área ni siquiera figuraba como tal. Muchas faltas se condensan en un gran desafío: la necesidad de producir conocimiento teniendo en mente las condiciones institucionales y las intelectuales del momento. Por un lado, el recelo hacia la teoría vertido en recomendaciones internacionales, nacionales y específicamente en el I Congreso (ver anexo 1 al final del capítulo) cuyas consecuencias van desde la escasez de reconocimiento y legitimidad de los productos del campo hasta obstáculos financieros y académicos para investigadores dedicados al mismo.

Por otro lado, la condición intelectual iniciada tempranamente en la filosofía (Nietzsche) y reconocida en el campo educativo hasta la penúltima década del siglo XX señala la imposibilidad de producir conocimiento universal, derivado de un fundamento último (o primero), certero y verificable; la necesidad de producir conocimiento sabiendo que las grandes promesas de la Ilustración, el reinado de la Razón y demás son más ilusiones de grandeza, o en el mejor de los casos, ideales regulativos, que posibilidades razonables. Aunado a las condiciones institucionales se forma una cadena de equivalencias a las que se ha asociado nuestra área: “no prioritario”, “prorrogable”, “dispensable”, e incluso para algunos, sería la causa de que no se atiendan los “verdaderos problemas educativos”.

Mediante los conocimientos generados sobre lo que lo que el área ha llegado a ser, lo que ha logrado y lo que no, lo que ha conseguido frente y a pesar de antagonismos y exclusiones, este estado de conocimiento ha intentado “llenar” (o como dicen los psicoanalistas, bordear) ese vacío constitutivo, sabiendo desde el principio que el “llenado” será temporal y parcial y que es también resultado de decisiones: es decir, inclusiones y exclusiones, relaciones hegemónicas mediante las cuales se delimitan los márgenes de nuestra área temática involucran dominación y persuasión, inclusión y exclusión. Por lo anterior, como hemos mostrado a lo largo de los años que van del segundo congreso y primer estado de conocimiento a la fecha, las argumentaciones son tan importantes como las descripciones, las cifras y las interpretaciones.

La genealogía de un campo sobredeterminado supone entonces que su identidad depende de otras identidades educativas y de investigación, de las dinámicas institucionales, de las políticas científicas, etcétera. Por otra parte hacer esta genealogía tampoco consiste en ubicar un momento particular de 1992 a 2002 como el autodesenvolvimiento de la ciencia o de la razón o de ningún otro fundamento primero o último que opere como la esencia

atemporal y universal a priori de la pedagogía, las teorías educativas o la definición del campo. Para conocer el campo de FTyCE de los inicios del siglo XXI nos hemos preguntado cómo es que nuestra área temática ha llegado a ser lo que hoy es buscando pistas de cómo emergió (al menos formal y simbólicamente en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1993), qué es lo que en el curso de sus transformaciones ha conservado y qué es lo que ha excluido. Por ello, tiene sentido ubicar el primero, que tuvo lugar en 1981, en el cual nuestro campo no tenía una posición propia sino que se encontraba diseminado en los otros campos temáticos; reconocer qué fuerzas académicas hicieron posible tal delimitación de parcelas de la investigación educativa, ubicar la ausencia simbólica del área en la organización temática y rastrear las formas particulares como la filosofía y la teoría eran marginalmente significadas en ese espacio.

Como avanzamos en el capítulo conceptual (primero) hacer la genealogía de FTyCE como un discurso sobredeterminado implica reconocer que este campo:

- a) Es resultado de una serie de procesos, que solamente se pueden fijar con fines analíticos, algunos de los cuales se enmarcan en la línea de lo necesario, es decir, aquello sin lo cual no es posible que esta área temática surja (e.g. cuerpos de conocimiento acumulado que son reconocidos como incompletos, insuficientes y de ahí se gesta la necesidad de producir nuevos conocimientos). Puede así aludirse por un lado, a la historia del conocimiento occidental en nuestro caso, la historia internacional, nacional o local de las comunidades científicas, etcétera. Puede aludirse también a las diversas disciplinas que circundan y se entretajan con el conocimiento sobre la educación. Pero por otro lado, hemos señalado que también interviene aquello que no formaba parte del campo y que con su efecto transforma la identidad del campo mismo (lo contingente). En el recorrido de esta década se han observado por ejemplo, sucesos inesperados como la producción insistente y a veces intersticial de investigaciones concernientes a filosofía y teoría; conexiones inusitadas entre los problemas de la legitimidad científica de la investigación educativa y la epistemología; visitas de intelectuales conocidos o desconocidos que conceden importancia a la filosofía y la teoría; resultados de la investigación. Más que la existencia de estos eventos lo que importa aquí es que son significados y vividos por una comunidad de investigadores educativos como algo que desestructura la estabilidad del campo, disloca las posiciones de sus componentes y genera la posibilidad de nuevas estructuraciones. En este sentido pue-

de entenderse la gestación del área de FTyCE en 1992 como producto de una relación de fuerzas que irrumpe en un campo cuya consolidación estaba en proceso y que incluye formalmente aquello que merodeaba marginalmente en la definición temática de 1981.

- b) FTyCE se conforma en co-dependencia con otros campos de la investigación educativa, otros de las ciencias sociales y las humanidades, y otros ámbitos de la educación tales como la administración, el financiamiento, los programas de formación, las tradiciones magisteriales, etcétera (y aunque no está determinado por ellos, tampoco puede ser ajeno a los vínculos y diferencias que mantiene con ellos). En este sentido las yuxtaposiciones y desplazamientos entre el área de sujetos de la educación, el área de currículum, educación en valores, y otras más, ilustran con claridad el carácter relacional de FTyCE. Abundando sobre el carácter relacional sostenemos que su identidad se forma también a partir de las relaciones que establece con otros aspectos del campo educativo distintos de la investigación: la docencia, la administración, el diseño de políticas, la gestión, como temas de donde surgen problemas a investigar, obstáculos para ser superados, o al menos entendidos vía la investigación. El carácter relacional de FTyCE también se verifica al reconocer que de la investigación educativa se yuxtapone con la investigación sociológica, la filosófica, la antropológica, la psicología de la educación (por mencionar algunas), y en qué se diferencian. Las contiendas por delimitar las fronteras entre estas aproximaciones disciplinarias, aún dentro de las áreas temáticas mismas, son de todos conocidas y puede decirse son constitutivas de todo campo. En este sentido, las fronteras no son sólo imposibles, difusas, móviles y cambiantes (anexactas) sino que también son necesarias ya que sin ellas no habría campo como tal.
- c) La gestación de FTyCE es resultado de una serie de procesos en los que agentes (*i.e.* investigadores, diseñadores de políticas científicas, etcétera) que se posicionan en el ámbito más amplio de la investigación educativa nacional por ejemplo (COMIE, SNI, AMC, AMIE y otras agrupaciones científicas, reconocidas o no) y asumen ciertas teorías educativas y corrientes de pensamiento, circulan y se desplazan de un campo a otro, de un posicionamiento a otro. Casos de este desplazamiento son numerosos y solamente se mencionarán algunos ejemplos anecdóticos: una investigadora que inicialmente participó en el área temática de educación superior y empleo desplegando una mirada sociológica, posteriormente se ubica en el área de FTyCE construyendo una mirada

histórico epistemológica. Otra investigadora, inicialmente filósofa que se incorpora al campo educativo y posteriormente se ubica en la investigación de educación en valores. Otro caso, del pedagogo marxista ortodoxo estadounidense de gran influencia en México que desplaza su mirada hacia los autores de la postmodernidad, o el de un economista que desarrolla una perspectiva interpretativo-analítica procedente de la filosofía política en Inglaterra, comienza a circular en la investigación educativa mexicana. Esto es, el surgimiento de FTyCE involucra el desplazamiento de agentes, temáticas, perspectivas, etcétera de un campo a otro pero también implica la iteración (*i.e.* la repetición en la alteración) en tiempo, espacio, de perspectivas, estrategias y objetos de interés de la investigación, lo cual opera como condición de posibilidad para el crecimiento, consolidación del campo y eventualmente sedimentación de algunas de sus características.

- d) Una genealogía involucra de manera indispensable conocer inicialmente la diseminación del campo, y para ello el análisis realizado de los resúmenes analíticos (ver párrafos anteriores de este capítulo) resultó de gran utilidad para reconocer el área de dispersión de FTyCE: se encontraron temáticas tan dispersas como Foucault y la educación, hasta educación ambiental; desde didáctica de las fracciones, hasta cómo aprenden los adultos; desde la constitución del campo, hasta epistemología. Se encontraron perspectivas dispersas que van desde la pedagogía de Freire, hasta Nietzsche, desde lo que aporta Zemelman, hasta lo que aporta Laclau; desde perspectivas didácticas en la matemática hasta didácticas en la alfabetización; desde programas prescriptivos basados en una teoría hasta planteamientos cuya meta es producir conocimientos o hacer análisis crítico, desde metodologías que excluyen toda estrategia cuantificadora hasta aquellas que consideran la combinación de lo conceptual y lo interpretativo incluyendo cuantificaciones básicas. Para lo anterior fue de suma utilidad elaborar categorizaciones finas: temas ausentes, clásicos, emergentes y en disolución, en los tratamientos temáticos, las perspectivas teóricas, las metodológicas y los debates en el campo.
- e) Sin embargo, reconocer la diseminación y el área de dispersión no es suficiente para dar cuenta de la estructuración de FTyCE, es decir, de la sistematicidad que hace de estas investigaciones un campo y no sólo una sumatoria de escritos. Para ello la ubicación de zonas de intensidad en cuanto a la centralidad de problemas, perspectivas, temáticas, y estrategias metodológicas fue de suma importancia ya que permiten si-

tuar dónde se encuentran estos puntos de condensación y si operan o no como puntos nodales estructurantes del campo.

- f) Las líneas de investigación: los temas de polémica registrados en el primer estado de conocimiento fueron relativamente estables y en la década posterior han sufrido modificaciones; ello equivale a reconocer que en circunstancias (espacio-tiempo) específicas se fijan temporalmente algunas significaciones en torno a un tema, una perspectiva, un objeto de interés; siendo tal fijación de mayor o menor permanencia y consenso en las comunidades científicas. En este sentido el interés por definir si pedagogía era o no era ciencia fue una preocupación central de cierto momento pero ha perdido dicha centralidad en la década que aquí nos ocupa. Otro ejemplo es el de la discusión sobre modernidad y posmodernidad que, en 1992, era de menor presencia y en el recuento de 2002 adquiere una mayor atención. Autores que escasamente eran consultados en 1992 están ahora siendo objeto de exégesis, análisis, referencia y eventualmente crítica.
- g) Especial interés se ha desplegado en registrar e interpretar los desplazamientos y puntos de condensación de temas y perspectivas de investigación para poder dar cuenta, en la medida de lo posible, de la circulación conceptual entre las diversas temáticas y perspectivas, así como de los nudos que articulan el campo. Esto permite inteligir diversas dimensiones del despliegue de este campo: por una parte, desplazamientos en sentido geográfico a nivel nacional e internacional: la presencia de autores extranjeros que nos visitan, la participación de investigadores nacionales a diversos programas y eventos académicos, cada vez más frecuente circulación de investigadores nacionales a congresos y encuentros en el extranjero. Por otra parte, y vinculado con lo anterior, se observa la circulación de ideas, corrientes, paradigmas que vía diversos medios van desde la presencia misma de los autores, los libros, revistas, eventos académicos, programas de postgrado hasta los medios telemáticos que agilizan la comunicación. Estos medios además suelen operar como puntos de condensación de líneas de investigación. Por ejemplo un programa de postgrado que congrega a diferentes profesores que comparten un paradigma, un encuentro académico que reúne a investigadores que comparten un interés temático desde diversas perspectivas teóricas, etcétera.
- h) Otro eje de interés se refiere al estudio de la intertextualidad (especialmente relacionado con los desplazamientos en el punto anterior) que apunta a las múltiples conexiones que se observan entre las preocupa-

ciones que sirven como punto de partida en otras áreas temáticas (e.g. educación y valores, sujetos, políticas educativas), entre los autores que son recuperados en FTyCE y que también sirven como soporte para el análisis de otras áreas temáticas, pero también en otros campos de la investigación no educativa sino política, filosófica, sociológica, antropológica, y así sucesivamente. En este eje se encontraron reen-víos entre autores de la filosofía (Nietzsche, Hegel, Kant), de la epistemología (desde un Bachelard hasta un Zemelman por ejemplo) hacia la investigación educativa; de la ética (Levinas, por ejemplo), de la teoría política (Gramsci, Laclau, Mouffe), de las ciencias sociales (Bourdieu, Marx, Habermas, entre otros) hacia la investigación educativa, por mencionar los más reiterados. Esto nos marca los desplazamientos entre diversas realidades entendidas como texto, y que involucran corrientes de pensamiento, autores, temáticas de interés, modalidades y géneros de escritura, de los que habla Derrida (1982) en su concepto de intertextualidad.

- i) Por último, examinamos críticamente cómo ha operado la categorización básica de genéricos y subordinados ya que si bien fue útil en el análisis e interpretación del estado de conocimiento de 1993 y nos ha parecido pertinente en el actual, habrá que ponerla a prueba en los próximos años. Como puede observarse este es un eje igualmente importante aunque de un orden diferente a los tres ejes previos, ya que éste involucra una especie de autoevaluación o de examen de la propia trayectoria analítica de una distinción conceptual que solamente se justifica en la medida en que permita inteligir los procesos del campo temático que estamos estudiando.

En este apartado hemos presentado tres aspectos del mapa de FTyCE: un inventario esquemático de los documentos analizados y clasificados por formato de los textos y distinción entre genéricos y subordinados; un recuento procesual de la década comparando de 1992 a 2002 y que se apoyó en anotaciones descriptivas; y finalmente se presentó un ensayo interpretativo. Con base en diversos ejercicios realizados para ubicar qué temáticas concentran la atención y qué se proponen los autores, cuáles son sus hipótesis y preguntas, en que perspectivas se ubican y cuáles consideran que son sus aportes, el primer aspecto fue abordado. El segundo aspecto destacó una dimensión procesual relativa a la década, vía la descripción de aspectos específicos del proceso situando los mandatos de responsabilidad y legitimidad exigidos al campo al tiempo que paradójicamente, le acompa-

ñan recelo, desconfianza y descalificación ante la teoría. El tercer aspecto que fue un ejercicio de interpretación, entreteje las herramientas analíticas presentadas previamente (genealogía y sobredeterminación, discurso y lo político, *supra*) con algunas anécdotas entrelazadas con los resultados de lo que se registró y analizó de la producción.

DISCUSIÓN: AMARRES, AGENDA

Este último bloque de la presentación es quizá el que más abundante podría ser ya que lo que falta por hacer es bastante y tenemos algunas ideas específicas sobre cómo abordar las tareas. Del análisis de la información también es conveniente enlazar algunos hilos con el aparato conceptual y el entramado argumental que sostenemos. Antes de entrar en materia, intentaremos una interlocución en el ámbito hipotético para discutir algunas ideas.

Para iniciar, quisiéramos retomar la tesis que un pionero de la investigación educativa en México, el doctor Pablo Latapí Sarre, expresó en su conferencia plenaria en el VI Congreso de Investigación Educativa, celebrado en Manzanillo en noviembre de 2001. Latapí señalaba en aquella ocasión que no existe una filosofía educativa en México. Evocando grandes filósofos del pensamiento occidental, elaboró su tesis concerniente a cómo no existe en México un sistema filosófico, ontológico, ético (y probablemente epistemológico y estético) que recoja, por una parte, los más altos valores humanos universales y los más altos valores mexicanos organizándolos de suerte tal que sirvan de guía para la acción educativa. Retomar esta tesis, en el contexto de nuestro estado de conocimiento puede tener diversos resultados: ser exegéticos y reproducirla textualmente, adherirse a ella en forma acrítica y apologética, rechazarla en forma categórica, examinarla a la luz de lo que se registró en la investigación en que se basa este escrito que el lector tiene en sus manos, *inter alia*. Las tentaciones de cada posibilidad son muchas pero aquí optaremos por la última mencionada, quizá la menos cómoda, a riesgo incluso de parecer impertinentes.

La tesis que sostenemos aquí, a la luz de lo registrado en nuestra investigación es que —como dice Latapí— no existe una filosofía educativa en México pero *sí hay producción filosófica y teórica de la educación en México*. Sostener esta tesis requiere de varias reservas: primero, que no existe en nuestro país (ni en otras partes del planeta) un sistema filosófico universal sino son muchas las corrientes, escuelas, sistemas los que circulan globalmente y a nivel nacional (algunas se presentan a sí mismas como universales quizá sin

reflexionar suficientemente lo que tal universalidad implica en un mundo global). También son diversos los sistemas filosóficos educativos que se ubicaron en la producción registrada (racionalista ilustrado, humanista cristiano, cristiano libertario, crítico, nihilista, *inter alia*).

Segundo, los sistemas filosóficos educativos, o en general, tienen una universalidad que es fruto del consenso ganado por una propuesta particular o por el híbrido resultante de varias propuestas combinadas (la de los derechos humanos promovida internacionalmente, la cívica y ética promovida como política pública a nivel nacional, la cristiana promovida por el clero político, la cristiana promovida por el clero ilustrado y la cristiana promovida por las comunidades de base), y algunas otras con menor peso.

Tercero, no solamente se desplazan por diversos ámbitos institucionales (gubernamentales, civiles, académicos y demás) sino que, además, compiten, antagonizan, hacen alianzas, se funden y se disocian.

Por último, nos consideramos afortunados de que no exista un sistema filosófico universal que guíe las acciones educativas y que por el contrario, exista una diversidad ya que es el diálogo, siempre en condiciones desiguales, e incluso ríspido y confrontativo, el que permite el crecimiento en el campo del conocimiento. Es la diferencia la que permite construir equivalencias (por ejemplo entre un cierto tipo de humanismo cristiano y un humanismo laico) aunque también es condición para la gestación de antagonismos entre un autoritarismo educativo y un pluralismo democrático. Es también la diferencia la condición de posibilidad de cualquier identidad, incluida la de FTyCE.

Latapí no se refería a la producción de teorías sobre la educación sino solamente a la filosofía de la educación, por lo cual, parte de lo que se localizó en esta investigación en nada atañe a sus palabras. Pasando a lo que sí concierne a este estado de conocimiento, reiteraremos algunas generalidades que previamente se presentaron en forma específica.

Para entrar al siguiente punto de este apartado intentaremos hacer algunos amarres entre argumentos, entramado conceptual y análisis de la información, se entretejerán las tendencias resultantes de la investigación con algunas de las tesis presentadas en el entramado argumental al inicio del capítulo.

En torno a las tendencias emergentes, consolidadas y en descenso se hicieron ya precisiones en el apartado anterior, sólo discutiremos en este espacio algunas implicaciones de orden general, considerando tanto las características de los títulos como las de los contenidos de las investigaciones examinadas en los resúmenes analíticos, incluyendo todos los formatos de publicación.

- 1) La producción en FTyCE se ha incrementado, profundizado y diversificado a pesar de no tener una elevada legitimidad en ciertos ámbitos de la investigación educativa (ver apartado de Antecedentes en Anexo 1), porque ha desplegado tácticas intersticiales de supervivencia e incluso de crecimiento. Ello puede constatarse en las tendencias generales del campo (temática, metodológica, etcétera) que mantienen y consolidan así su derecho y validez, y aquellas que emergen cobijadas en la legitimidad de otros campos de la investigación educativa o de las diversas disciplinas (filosofía, teoría política, etcétera). Otra táctica intersticial se ilustra con las tendencias específicas, por ejemplo, a la concentración de publicaciones de la investigación de FTyCE en las revistas ya que las editoriales que publican libros difícilmente se interesan por editar lo que se considera de dudoso mercado. Esta tendencia ya se podía observar en el primer estado de conocimiento de 1993 y se mantiene con claridad y fuerza y permite la circulación de escritos del campo a pesar de no ser avalado por las editoriales que generalmente publican libros científicos.
- 2) Filosofía, teoría y campo de la educación depende de sus relaciones con otros campos del conocimiento frente a los cuales no tiene límites fijos y precisos sino fronteras anexactas, y con los cuales comparte temas de interés, metodologías de investigación, perspectivas de análisis, y referentes empíricos, entre otras cosas. Esta capacidad que no es privativa de FTyCE, tiene una particular importancia en este caso y es evidente en los reenvíos conceptuales, por ejemplo, entre la psicolingüística constructivista y la dimensión teórica de la investigación educativa sobre los aportes a la adquisición de la lengua oral y escrita. Es también visible en las metodologías cualitativas que se desplazan de la antropología hacia la investigación educativa o en las preguntas que la filosofía de la educación hoy recicla de autores clásicos como Kant, Nietzsche y Heidegger, así como en las problematizaciones de las pretensiones absolutas del pensamiento ilustrado que circula de autores contemporáneos como Foucault o Lyotard a nuestro campo.

Esta táctica intersticial, a veces deliberada y a veces sólo reconocible a *posteriori*, es encarnada tanto en obras genéricas como en las subordinadas aunque de diferente manera. Estos reenvíos conceptuales, circulación de preguntas, reciclamiento de pensadores, *inter alia*, hace que las fronteras entre campos y disciplinas se desdibuje, se mueva y a veces pierda su importancia frente a otro tipo de fronteras, por ejemplo, políticas o institucionales.

- 3) La genealogía de FTyCE apunta a indagar no los orígenes míticos ni la esencia del campo sino lo que éste ha llegado a ser. A partir de la diseminación, sedimentaciones y huellas que los procesos institucionales, intelectuales y políticos dejan en el campo, la mirada genealógica muestra que éste no es un fenómeno derivado de la razón o la ciencia (aunque tampoco es ajeno a ellas), que se comporta sin obedecer leyes generales, sino más bien en función de lógicas políticas, de historicidad sin reserva y de sobredeterminación que entretejen escalas geopolíticas de muy diverso orden. En este sentido puede observarse la sedimentación de la tendencia en los trabajos *genéricos* que mantiene la concentración en pedagogía, teorías y elaboraciones filosóficas (especialmente epistemológicas, ontológicas y éticas) que se ocupan de temas relacionados con la educación escolar (agrupando currículo, docencia, formación, niveles escolares, etcétera) frente a una menor atención a otras modalidades y espacios educativos. Esta tendencia preponderante alcanza la mayor concentración (cerca de 450 menciones) y esto último es una huella que indica, *inter alia*, que sigue predominando la concepción ilustrada de la educación en nuestro medio, es decir, que su sedimentación ha tenido una larga duración.

No obstante lo anterior, en los estudios ubicados como *subordinados* además de encontrar temáticas emergentes también se abordan cuestiones de educación no escolar. Por lo que se refiere a las perspectivas disciplinarias de investigación puestas en juego en las producciones del campo, al permanecer la atención en “teorías, constructos y conceptos educativos” se proporciona un marco idóneo para las epistemologías que ocupan una centralidad evidente, sin embargo la diseminación de lo que cobija tal categoría, es mayor; se incluyen con fuerza las perspectivas históricas y diversas modalidades de análisis de discurso que adquieren una atención creciente. Como ya se comentó, en los trabajos *genéricos* se abren paso en términos numéricos, los estudios sobre las investigaciones educativas; y en los *subordinados* se disemina la atención en los trabajos sobre género, derechos humanos y cívicos, valores morales, ciudadanos, cultura (con énfasis en los indígenas y en los jóvenes) y la comunicación (efectos, medios y tecnologías).

- 4) La dimensión política de FTyCE en la investigación educativa alude al menos a cuatro aspectos que es importante considerar. Primero, las diferencias que pueden ser temáticas, metodológicas, empíricas, teóricas, de investigación y hasta operativas, administrativas y financieras entre los campos temáticos, los grupos de investigadores, las institu-

ciones; estas diferencias permiten situar la especificidad de cada uno; si bien éstas no responden a una esencia fija y positiva de lo que cada área temática es, sino que se mueven y varían en la historia, de todas maneras hay fijaciones temporales de sus linderos y muestran algunas características más duraderas que otras, pero son condición tanto de su permanencia como de su posible decaimiento.

Segundo, concierne a las equivalencias que eventualmente se construyen entre éstos frente a alguna amenaza (institucional, financiera, de legitimidad) que les permite reconocer y poner en primer plano aquello que comparten relegando a un plano secundario las diferencias (pero sin erradicarlas); tales equivalencias son condición de posibilidad (aunque no las garantizan) además ya una práctica articuladora y la proliferación de tácticas intersticiales y eventualmente la formación de un frente heterogéneo pero unificado; por ejemplo, cuando dos o más grupos se coordinan para invitar investigadores internacionalmente reconocidos para dictar conferencias que convocan a amplias audiencias.

Tercero, esta dimensión política también se refiere a los antagonismos entre investigadores y políticas o lógicas institucionales, por ejemplo, cuando se observa una negación recíproca entre los investigadores que piden teoría y los administradores institucionales que piden moratoria a la teoría, como se observa en las siguientes citas¹⁷: “Indudablemente creemos necesaria una mayor consolidación teórica de los estudios sobre la gestión” (*Cuaderno 15:58*); “Falta producción y por lo tanto, desarrollo teórico en el campo” (*Cuaderno 9:12*); “Poco interés han recibido los estudios sobre producción de conocimientos y nociones acerca del mundo social” (*Cuaderno 12:65*), frente a “Mi actitud generalmente es la de una reflexión que sea no académica sino muy operativa” (Secretario Académico de la UNAM y comentarista del *Cuaderno 18*). En el mismo talante se sostiene que la teoría es prescindible en la investigación educativa ya que “los ensayos teóricos tenían muy poco referente empírico” por lo que desconocen la realidad. Y se propone “una moratoria para la teoría en el campo de la formación de investigadores en educación” (Taller de Formación, 1993, p. 49). El antagonismo en este sentido implica una delimitación de fronteras tanto institucionales como grupales, tanto temáticas como teóricas, tanto metodológicas como disciplinarias, tanto regionales como nacionales e internacionales.

¹⁷ Ver Buenfil *et al.* Cuadernos del primer estado del conocimiento, 1992-1993.

Cuarto, lo anterior involucra el despliegue de tácticas intersticiales en nuestro caso, en las dos formas de aportar a consolidar el campo: genéricas y subordinadas. Así puede verse lo político en las decisiones de exclusión o inclusión, en principio, del campo mismo (1981-1993), pero también de sus referentes conceptuales: autores y debates.

Por lo que concierne a la existencia del campo mismo, una estrategia de afirmación se puede observar en las temáticas más investigadas y aquellas con menor producción; destaca la centralidad mantenida por las temáticas agrupadas en “teorías, constructos y conceptos educativos”, temas alusivos al “sujeto” como una respuesta a la demanda de investigadores (ver Buenfil *et al.*, 1995), la centralidad de los trabajos “sobre autores”, que se mantiene como constante aunque los autores en cuestión ya no sean los mismos, podría reconocerse como algo constitutivo de este campo.

En lo relativo a los referentes teóricos (autores, corrientes, etcétera) en los que se basan los estudios tiende a excluirse la referencia a autores exclusivamente pedagógicos (como Clavijero, Barreda, Natorp, Rogers; como pedagogo se consolida el interés por Freire y sobresale claramente la perspectiva transdisciplinaria de Foucault y Habermas. En lo que respecta a debates explícitos e implícitos en el área, se incluyen debates sobre si las tecnologías de la comunicación aportan sólo información o además elementos formativos. Se incrementó notablemente el interés por la polémica modernidad-posmodernidad¹⁸ y se tendió a la exclusión del debate exclusivamente pedagógico entre ciencia(s) de la educación y pedagogía.

A estas alturas cabe manifestar una reserva importante. En este momento no estamos evaluando la calidad o consistencia de los productos analizados sino solamente exponiendo cómo han crecido o decrecido, cómo han adquirido centralidad o marginalidad en el campo. La calidad tendría que ser evaluada a partir de otros parámetros consensuados por las comunidades científicas: por ejemplo si las revistas donde se publican, las editoriales que publican, las instituciones de donde proceden, los autores y los escritos

¹⁸ La intensidad adquirida por esta polémica en nada implica la afirmación de la calidad de los productos, habiendo algunos que ven el asunto como “moda” y por eso “hay que escribir opiniones sobre ello” y también hay investigaciones serias, trabajos de revisión de la literatura existente, los problemas y retos que plantea y los espacios que abre ante problemas específicos, etcétera.

mismos, son reconocidos o no. Como todos sabemos, hay revistas que someten sus trabajos a un arbitraje riguroso y otras que ni siquiera pasan lo que publican a dictaminación alguna. Hay editoriales que seleccionan sus textos con base en la calidad académica y otras que lo hacen con criterios de mercado. Hay instituciones que promueven vigorosamente la calidad académica de sus publicaciones (vía comités editoriales internacionales y nacionales de reconocido prestigio) y otras que no se sabe. Finalmente los autores y sus productos pueden ser reconocidos o no, pueden ser consistentes o no pero de ahí no se deriva que exista una garantía o una posibilidad de generalizar la calidad en cada uno de sus productos.

Aun con las reservas anteriores, se puede observar que hay un avance insoslayable de la producción del campo y de los medios tecnológicos para procesarla; esto nos plantea exigencias de diversa índole. En la agenda quedan muchas actividades por emprender:

- 1) Una tarea es poner a punto y generar las condiciones para el uso productivo del SRBD. Siendo una herramienta diseñada para la investigación, vale la pena buscar las estrategias para que pueda ser corregida y aumentada, que pueda ser utilizada en la consulta, y también como una superficie de inscripción de trabajos del campo. El SRBD puede ofrecer condiciones invaluable para la consolidación del campo, acordes con lo que los avances en las telecomunicaciones brindan a la investigación, en la medida en que sea factible limar detalles y ajustar características de acceso y operación del instrumento.
- 2) De otra índole está la tarea de profundizar sobre las trayectorias de FTyCE frente a las otras áreas temáticas de la investigación educativa para redondear la dimensión relacional del campo; ubicar las concentraciones, condensaciones y los movimientos de exclusión, escisiones que permitieron la autonomización y emergencia de un nuevo campo y aquellas que no fructificaron en un campo con derecho propio; las yuxtaposiciones temáticas, metodológicas, informativas e incluso operativas que, básicamente, consisten en repetir y aquellas que son iteraciones en el sentido derrideano, es decir, que alteran en la reiteración, incorporan elementos que resignifican el sentido previo de la configuración de partida. Se han realizado avances pero hay todavía bastante por hacer tanto en términos operativos como en términos de análisis e interpretación.
- 3) Una dimensión diferente en la agenda concierne al examen y ponderación de los usos que se hacen de las teorías y la filosofía y cómo ello

permite y a veces promueve las malas opiniones que circulan sobre el campo. Es imperativo desarraigar de la formación, de la producción y de la difusión de la filosofía y la teoría y en general del campo educativo los usos inapropiados que mencionaremos en el apartado de Antecedentes (ver Anexo 1) y que caracterizamos como: *a)* uso ingenuo: con una buena teoría podemos resolver los problemas; *b)* uso ritual o normativo: toda tesis lleva una “introducción, marco teórico, contexto, etc.”; *c)* uso teoricista que opera como “como camisa de fuerza”: “la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse”; *d)* uso fatuo u ostentoso, cuando la teoría aparece como un cuerpo de conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender, con un lenguaje que solamente los “iniciados” comprenden y que producen generalmente un efecto de rechazo entre los interlocutores; *e)* descalificador práctico “la teoría desvía la atención a los problemas educativos urgentes”; *f)* descalificador metodológico: “la investigación debe retratar la realidad libre de preconcepciones”; *g)* descalificador político: “la teoría es ideología” y otros igualmente adversos cuyas consecuencias en nada ayudan a la investigación.

MIRANDO HACIA EL FUTURO: PROSPECTIVA, POSIBILIDADES, ALTERNATIVAS

El futuro es incierto. Wallerstein alude a la incertidumbre en el título de un libro reciente: *Un mundo incierto* (2002). Y aunque él se refiere a dimensiones más abstractas de las que aquí nos ocupan, la sentencia es válida por más de una razón. Su validez no alude a que lo incierto sea visto solamente en su sentido de vulnerabilidad y debilidad sino también en su sentido de posibilidad y apertura a lo indeterminado.

Veamos ahora los dos sentidos de la incertidumbre, comenzando por el de la debilidad. En primer término, el futuro de FTyCE es incierto porque las predicciones son siempre rebasadas por la contingencia (para bien y para mal).

En segundo, porque a pesar del incremento cuantitativo de la producción en FTyCE, el análisis realizado hasta ahora no nos permite aún afirmar su consolidación en términos de calidad.

En tercer término, el futuro es incierto además para nuestro campo porque las políticas internacionales y nacionales en materia científica, no han dado un giro que revalore la función de las teorías y las filosofías como herramientas para la comprensión de lo que ocurre y el posible diseño de

alternativas, sino que siguen entendiéndolas como una distracción frente a los problemas urgentes en materia educativa y se siguen diseñando las alternativas en forma inmedatista y basadas en el sentido común y “lo que está a la mano”.

En cuarto lugar, porque las políticas educativas y en especial las de evaluación académica, a pesar de los bien intencionados ejercicios que puedan estar haciéndose, no han logrado desprenderse de la fuerte impronta de lógicas de mercado en las que se enfatiza la cantidad de productos y sin desarrollar estrategias para evaluar la calidad, y más complejo aún, ponderar ésta última al mismo nivel que la cantidad. Esto ha traído como una de sus posibles consecuencias, la proliferación de publicaciones cuya calidad no es evidente pero que cuentan como “puntos” positivos en las evaluaciones (bien conocido es un fenómeno análogo con los programas de formación en instituciones “patito”).

En quinto término, y ésta es una condición constitutiva del campo mismo, resulta que en el campo educativo puede constatarse lo que Mélich denomina “pereza mental”. Es decir, las investigaciones epistemológicas, los debates sobre valores, los estudios basados en elaboraciones conceptuales rigurosas exigen del académico una mayor concentración, un mayor rigor y amplitud en la lectura de los referentes a veces de considerable complejidad (teóricos o empíricos), requieren de abstracciones cuidadosas, bien informadas y argumentativamente consistentes (hasta donde la consistencia es posible), y ciertamente no todos los investigadores educativos ni todos los investigadores en nuestro campo están dispuestos a este esfuerzo adicional. El problema queda así planteado y hacia dónde se mueva la investigación en este sentido, es algo no sujetable a predicciones.

Ensayando ahora algunos argumentos sobre las posibilidades que se abren al reconocer esta incertidumbre, también es factible ofrecer algunos puntos viables sin imaginar que las condiciones son distintas de las anteriormente planteadas.

Primero, es posible generar redes en las que sin perder la diversidad de posiciones teóricas, de perspectivas de investigación y de temas de interés, se persiga la consolidación de la calidad de los productos del campo. De hecho han surgido grupos de investigadores en nuestro campo que, sin desconocer las vicisitudes que esto implica, persiguen de manera sistemática y por diversas vías la consolidación y evidencia del rigor y calidad de sus productos.

Segundo, parte de esta búsqueda de calidad pasa por el intercambio con pares en diversos espacios (no sólo en el plano conceptual sino también el geográfico y geopolítico) y asumir el riesgo de la crítica (idealmente

cordial, respetuosa y constructiva, aunque a veces agresiva y descalificadora) y comprometerse con la tarea adicional de la revisión y la corrección de nuestros productos. Pasa también por el esfuerzo adicional de estar al tanto de contribuciones en otros campos (como la filosofía, la antropología, la teoría política).

Tercero, reconocer que mientras las condiciones de las políticas científicas sean las que conocemos en la actualidad, parte de nuestra tarea es mostrar insistentemente los usos de la teoría para entender y pensar alternativas a los problemas educativos existentes, con el objeto de revertir, en la medida de lo posible, las visiones de nuestro campo como una ociosidad, sofisticación y algo que entorpece la resolución de los problemas educativos imperiosos.

Lo anterior implica, desde luego, la tarea de entretelar las disquisiciones conceptuales con problemas educativos existentes y situables; también implica un cuidadoso uso del lenguaje especializado: no se trata de abandonarlo pero sí de ser atentos en su uso y en su vinculación con los problemas que se están examinando. Parte del rechazo que a veces se observa a los trabajos de nuestro campo está relacionado con la exigencia que plantea al lector entender lo que intentamos comunicar cuando no conocen las referencias teóricas que manejamos o los argumentos que damos por sentados. Sin trivializar el lenguaje ni sobresimplificar las argumentaciones, es crucial que persigamos formas de comunicación que nos acerquen a los interlocutores que no son del campo para poder persuadirlos de la dimensión práctica de la teoría. Es también importante convencerlos de que si consideramos valioso el trabajo del investigador, hay que reconocer también que esta labor se distingue de la del periodista, del comunicador, de la del diseñador de políticas y del administrador, entre otras, precisamente, en que intenta construir conocimientos que van más allá de lo inmediato, del sentido común, de lo que “está a la mano” no para encontrar su esencia o sus fundamentos últimos sino para entender sus características constitutivas, sus límites, sus relaciones con otros fenómenos, sus transformaciones y sus comportamientos en contextos específicos.

REFLEXIONES

La lectura de esta trayectoria de FTyCE durante una década ha estado orientada a encontrar las huellas de las oposiciones que operan en el campo, las jerarquías que se establecen entre sus valores constitutivos, los momentos de dislocación y reordenamiento del campo. A lo largo de las innumerables

descripciones e interpretaciones presentadas se han ido deslizando algunas anotaciones al respecto y es este tipo de lectura el que perseguimos, una lectura a contracorriente de los acercamientos que buscan determinaciones (sea de la razón, de las estructuras económicas o de las relaciones políticas) y esencias que se despliegan en el tiempo (teleologías de diverso tipo). Las disecciones diversas, particularizaciones y descripciones incluso fragmentarias apuntan a esta analítica ensayada. Es en este sentido que intentamos hacer una lectura deconstructiva.

Trazar una genealogía del campo en los 10 años, enfatizando la emergencia y procedencia de temas, perspectivas y líneas de investigación, y considerando sus condiciones de producción, ha implicado rastrear sus posicionamientos al interior del campo mismo así como situar la posición de éste al interior de la escala más amplia de la investigación educativa en México. Con este primer eje hemos intentado ofrecer un primer marco interpretativo para explorar los otros ejes.

Al considerar el crecimiento cuantitativo es conveniente tomar en cuenta al menos las ventajas de las que gozamos con una relativamente mayor facilidad de acceso a la información. Estas ventajas se lograron, por una parte, gracias a la previsión de que se haría este estado de conocimiento en una fecha establecida; por otra, gracias a la red nacional que se estableció para conseguir la información (muchas regiones nacionales estuvieron representadas); también porque de 1992 a 2002 se han generado y/o perfeccionado bancos de información relativos a la investigación educativa y por último, por la comunicación que resulta facilitada vía medios telemáticos. Lo anterior debe ayudarnos a ponderar la dimensión cuantitativa.

Si bien nos congratulamos del crecimiento numérico de las investigaciones localizadas concernientes al campo, tenemos que esforzarnos para, a la brevedad posible, realizar el análisis sobre lo que ha quedado pendiente acerca de la calidad de las investigaciones de FTyCE.

Reconocer el carácter incierto del futuro de nuestro campo (y de hecho, de cualquier otro) exige del investigador aceptar la lógica “conjuntiva” (*i.e.* no disyuntiva) que acompaña a la incertidumbre. La lógica disyuntiva, a la que estamos acostumbrados, nos invita siempre a ver solamente una dimensión o la otra: la de nuestra vulnerabilidad o la de nuestra posibilidad. La lógica conjuntiva que estamos proponiendo no disocia la vulnerabilidad de las perspectivas que serán generadas para encararla.

La lógica conjuntiva involucrada en ubicar la incertidumbre de esta manera permite reconocer el riesgo de no tener garantía (de todas maneras nunca se ha tenido) de si el lugar hacia donde se mueve FTyCE será mejor que el lugar donde está en este momento y, al mismo tiempo, reconocer la

posibilidad de que (desplegando estrategias para consolidar la calidad de los trabajos de este campo, desplegando nuestras capacidades para convencer a los interlocutores de la dimensión práctica de la teoría, etcétera) sí resulte un mejor lugar.

Es en ese punto donde se evidencian los planos ético y político de una acción (en este caso, académica e intelectual), es decir, el momento de la decisión misma (no el de las normatividades morales). Estos planos ético y político que apuntan al momento de la decisión involucran, precisamente, su contraparte: la responsabilidad que es asumida al reconocer la decisión. Por ello, admitir la incertidumbre en este sentido, no es una invitación a la inmovilidad, al pesimismo y menos aún a la idea de “que da lo mismo” hacer cualquier cosa (pues de todas maneras no habrá garantía). Por el contrario, saber que no hay garantía de que a pesar de nuestros esfuerzos no hay certidumbre de llegar a donde queremos, equivale también a saber que no hay garantía de que vamos a fracasar en ese intento.

En otras palabras, la incertidumbre entendida en esta lógica conjuntiva nos permite vislumbrar la apertura a lo indeterminado y asumir el riesgo, reconocer la posibilidad siempre abierta, y nos ubica en el momento ético y político de la decisión y la responsabilidad que ésta conlleva.

Es en este tenor que la invitación a asumir ciertas responsabilidades sobre la calidad de las investigaciones en nuestro campo —al menos discutir qué estamos entendiendo por calidad—, en vez de esperar que nos las traten de imponer desde otro lugar; hacernos cargo del compromiso sobre nuestra capacidad para convencer de los usos prácticos de las teorías, para que el argumento de que “la teoría desvía de los problemas” caiga por su propio peso; hacer propias las exigencias sobre el esfuerzo adicional para conocer y mantener debates menos rezagados frente a los de otros campos del conocimiento (filosofía, teorías políticas, *inter alia*), queda así planteada.

Con estas reflexiones y otras que quedan en nuestra imaginación académica, suspendemos el capítulo de nuestro trabajo hasta el momento. Quedan abiertas nuestras consideraciones a las diversas apropiaciones que nuestros lectores realicen.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L., (1967). “Contradicción y sobredeterminación”, en *La revolución teórica de Marx*, México: Siglo XXI.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bourdieu, Pierre (1983). “Campo intelectual, campo del poder y habitus de clase” en *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires: Folios.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (1993). *Estado del conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación* (cuaderno 29), México: Comité Organizador del II CNIE/SNTE.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México: DIE CINVESTAV/CONACyT.
- Buenfil, Rosa Nidia (coord.) *et al.* (1995). “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, en Susana Quintanilla (coord.), *Teoría, campo e historia de la Educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Buenfil, Rosa Nidia (1996). “Postmodernidad y discurso”, ponencia presentada ante la Red Mexicana de Analistas de Discurso Pertenciente a la Asociación Latinoamericana de Estudios de Discurso, México.
- Buenfil, Rosa Nidia y Josefina Granja (2002). “Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas”, en Rosa Nidia Buenfil (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, Serie Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación núm. 4), México: SADE/Plaza y Valdés, pp. 17-106.
- Butler, J.; Laclau, E. y Zizek, S. (2000). *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left*, Londres /Nueva York: Verso.
- Castoriadis, Cornelius (1993). “Psicoanálisis y política”, en Cornelius Castoriadis, *El mundo fragmentado*, Buenos Aires/Montevideo: Altamira-Nordan Comunidad, pp. 91-102.
- De Alba, Alicia (2001). *El campo de la investigación en educación ambiental en México: el momento de su constitución*, México: CESU/UNAM (inédito).
- De Alba, Alicia (2002). *Notas sobre la constitución y genealogía del campo de Filosofía, teoría y campo de la educación en México 1992-2002. Perspectivas regionales y nacional*, México: CESU/UNAM (inédito).
- De Saussure, Ferdinand (1959). *Curso de lingüística general*, México: Nuevomar.
- Derrida, Jacques (1987). *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra.
- Derrida, Jacques (1997). “El tiempo de una tesis” y “Carta al amigo japonés”, en *El tiempo de una tesis. Desconstrucción (sic) e implicaciones conceptuales*, Barcelona: Proyecto A, pp. 11-22 y 23-27.
- Foucault, Michel (1978). *Historia de la Sexualidad*, México: Siglo XXI.

- Foucault, Michel (1992). “Nietzsche, la genealogía, la historia, poder y verdad, poder y estrategia”, en *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- Gramsci, Antonio (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, México: Juan Pablos.
- Granja Castro, Josefina (2000). “La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido”, en Alicia De Alba (coord.) *El fantasma de la teoría*, Serie Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación núm. 2, México: SADE/Plaza y Valdés.
- Habermas, Jürgen (1989). *El Discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires: Taurus.
- Hegel, Wilhem (1966). *La fenomenología del espíritu*, México: FCE.
- Heidegger, Martin (1962). *Ser y tiempo*, México: FCE.
- Hjelmsev, L. (1961). *Prolegomena to a Theory of Language*, Madison: MUP.
- Lacan, Jaques (1983). *El seminario de Jacques Lacan*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, Ernesto (1988). “Politics and the Limits of Modernity”, en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México: Plaza y Valdés/Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso.
- Laclau Ernesto (1994). *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto (1996). “Por qué los significantes vacíos interesan a la política”, en *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1985). “Más allá de la positividad de lo social”, en *Hegemonía y estrategia socialista*, México: Siglo XXI.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1994). “Post-marxismo sin pedido de disculpas”, en Ernesto Laclau, *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto y Zac (1994). “Cuidado con el vacío. El sujeto de la política”, en Rosa Nidia Buenfil (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, serie Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación núm. 4, México: SADE/ Plaza y Valdés.
- Lefort, C. (1990). “La democracia y el advenimiento de un lugar vacío”, en C. Lefort, *La invención democrática*, Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 187-193.
- Mélich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona: Paidós, pp. 17-29.
- Nietzsche, F. (1976). *Genealogía de la moral*, serie Libros de Bolsillo núm. 356, México: Alianza.
- Nietzsche, F. (1984). *La gaya ciencia*, México: Editores Mexicanos Unidos.
- Laplanche, Jean y Jean Bertrand Pontalis (1987). *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Labor.

- Pitkin, H. F. (1984). *El lenguaje, la política y la justicia*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Rorty, Richard (1982). *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, Richard (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona: Paidós.
- Rorty, Richard (1993). *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. Barcelona, Paidós.
- Vattimo, Gianni y A. Rovatti (1989). *El pensamiento débil*, Madrid: Cátedra.
- Wallerstein, I. *Un mundo incierto*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2002.
- Wittgenstein, Ludwin [1921] (1973). *Tractatus Logico Philosophicus*, Madrid: Alianza Editorial.
- Wittgenstein, Ludwin [1952] (1988). *Investigaciones filosóficas*, México: Alianza/IIF-UNAM.

Documentos

- COMIE (1993). *Memorias del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Taller de Formación*, México: COMIE.
- Comisión FTYCE (2002). *Minuta del 25 de enero 2002*, México: CESU-UNAM.
- Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993). *Ponencias de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, Guanajuato, México: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.
- Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993). *Reseñas del Congreso Temático*, Guanajuato, México: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.
- Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993). *Anexos de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, tomos I y II, Guanajuato, México: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.
- Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993). *Anexo A Resúmenes analíticos (producción 175 registros)*, Guanajuato, México: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.
- Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993). *Anexo B: Listado por año, línea y tipo de trabajo*, Guanajuato, México, Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.
- Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993). *Anexo B2 Listado por año, título, autor y datos de edición*, Guanajuato, México: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.

Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993).
Anexo C Gráficas sobre tipos de trabajos e Instituciones Patrocinadoras, Guanajuato, México: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.

Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993).
Anexo D Instituciones Consultadas, Guanajuato, México, Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.

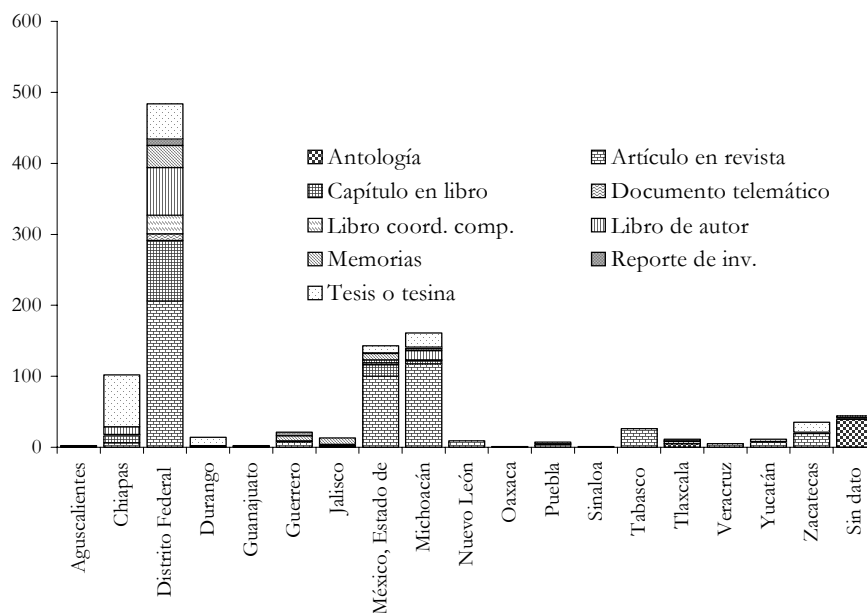
Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993).
Anexo E Eventos sobre Investigación Educativa. Guanajuato, México, Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.

Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993).
Anexo E.1 Eventos Nacionales de Investigación Educativa, Guanajuato, México, Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.

Congreso Nacional Temático Teoría, Campo en Historia de la Educación (1993).
Anexo E.2 Eventos entre 1980 y 1992 en México sobre Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, Guanajuato, México, Secretaría de Educación, Cultura y Recreación.

ANEXO ESTADÍSTICO
CAPÍTULO CUARTO

GRÁFICA 1
DISTRIBUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA
Y SISTEMA DE INVESTIGACIÓN REGIONAL, 1992-2002



Sistema de Investigación:

1. Benito Juárez (SIBEJ)
2. Del Golfo de México (SIGOLFO)
3. Miguel Hidalgo (SIHGO)
4. Del Mar de Cortés (SIMAC)
5. José María Morelos (SIMORELOS)
6. Alfonso Reyes (SIREYES)
7. Justo Sierra (SISIERRA)
8. Francisco Villa (SIVILLA)
9. Ignacio Zaragoza (SIZA)
10. Sistema Metropolitano

Estados que lo componen:

- Guerrero, Oaxaca, Chiapas
Veracruz, Tabasco
Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí
Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa
Nayarit, Jalisco, Colima, Michoacán
Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas
Campeche, Yucatán, Quintana Roo
Chihuahua, Durango, Zacatecas
Hidalgo, Tlaxcala, Puebla
Distrito Federal, Estado de México, Morelos

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rosa Nidia Buenfil, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 1
MAPA DE INTENSIDAD DE ACUERDO CON LOS DESCRIPTORES
DEL RESUMEN ANALÍTICO PARA LOS PRODUCTOS GENÉRICOS

Claves utilizadas para clasificar los formatos de documentos:

Libro de autor:	LA	Libro como coordinador, compilador:	LCC
Capítulo de libro:	CL	Artículo de revista:	AR
Memorias:	M	Documento telemático:	DT
Tesis, tesina:	T	Reporte de investigación:	RI

Idioma

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Español	10	10	27	82	1		9		139
Inglés	2			4					6
Alemán	3			1					4
Francés	2								2
Total	17	10	27	87	1	0	9	0	151

Tipo de producto

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Informe de investigación	4	2	8	12	1		9		36
Revisión	5	2		25					32
Ensayo	17	4	2	50	1				74
Ponencia	1	2	21	5					29
Total	27	10	31	92	2	0	9	0	171

Problemática

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Conceptual, epistemología, etc.	9	10	20	66	1		4		110
Combinada	4		5	16			2		27
Otros temas	5		5	4			1		15
Total	18	10	30	86	1	0	7	0	152

Objetivos									
Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Producir conocimientos	9	8	8	22	0		8		55
Resolver problemas	2	1	4		0		1		8

Metodología									
Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Cualitativa	12	10	27	80	1		8		138
Cuantitativa	2	0	2	2	0		1		7
Combinada	2	0	0	0	0		0		2
Experimental	1	0	0	0	0		0		1
Otra	3	0	0	12	0		2		17
	20	10	29	94	1	0	11	0	165

Fuentes de información									
Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
A. histórico	2	1	1	2	0		5		11
A. hemerográfico	1	3	4	7	1				16
Inv. documental	7	6	14	20	0		7		54
Revisión bibliog.	14	10	15	75	0		9		123
Entrevistas	2	3	2	2	0		3		12
Cuestionarios	2	2	1	1	0				6
Inv. participativa	0	0	0	0	0		1		1
Inv. acción	0	0	0	1	0		2		3
Encuestas	0	0	0	0	0		2		2
Observación sistemática	0	0	0	3	0		3		6
Observación no sistemática	0	0	0	4	0		0		4
	28	25	37	115	1	0	32	0	238

(Continúa cuadro 1)

Procesamiento de la información									
Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Tratamiento estadístico	1	0	1	0	0		1		3
Descripción	10	3	5	31	1		6		56
Análisis	11	8	21	59	1		8		108
Interpretación	6	6	15	23	0		5		55
Combinado	3	1	1	11	0		0		16
Comparación	2	1	3	5	0		0		11
	33	19	46	129	2	0	20	0	249

Resultados									
Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Conceptuales	5	6	13	22	0		3		49
Propositivos	5	1	9	38	0		4		57
De tipo crítico	3	3	3	17	0		5		31
Temático	7	7	10	28	0		2		54
Prescriptivo	4	1	1	9	1		6		22
Metodológico	2	0	1	2	0		2		7
Evaluativos	5	0	0	25	0		0		30
	31	18	37	141	1	0	22	0	250

Temática									
Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Filosófica	5	6	3	29	0		1		44
Epistemológica	4	6	11	15	0		6		42
Pedagógica	7	9	18	63	1		9		107
Conceptual	4	5	15	18	0		6		48
Clásica	2	1	0	4	1		0		8
Contemporánea	6	6	2	17	0		2		33
Emergente	2	3	1	16	0		1		23
	30	36	50	162	2	0	25	0	305

Fuente: Cuadros de análisis de los RAE físicos; sistematización de López S., en colaboración con Ana Laura Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 2
MAPA DE INTENSIDAD DE ACUERDO CON LOS DESCRIPTORES DEL
RESUMEN ANALÍTICO PARA LOS PRODUCTOS SUBORDINADOS

Claves utilizadas para clasificar los formatos de documentos:

Libro de autor:	LA	Libro como coordinador, compilador:	LCC
Capítulo de libro:	CL	Artículo de revista:	AR
Memorias:	M	Documento telemático:	DT
Tesis, tesina:	T	Reporte de investigación:	RI

Idioma

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Español	15	8	30	83	1		23		160
Inglés	6	1	3	3	0		0		13
Alemán	0	0	0	1	0		0		1
Francés	0	0	0	0	0		0		0
	21	9	33	87	1	0	23	0	174

Objetivos

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Producir conocimientos	11	5	10	15	0		13		54
Resolver problemas	3	2	0	6	0		5		16
Proponer estrategias	8	3	4	21	0		11		47
Análisis crítico	15	8	27	36	1		7		94
Difusión	8	6	6	30	0		5		55
Otro	0	0	0	1	0		2		3
	45	24	47	109	1	0	43		269

(Continúa cuadro 2)

Problemática

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Conceptual, epistemología, etc.	11	7	14	53	1		14		100
Combinada	7	4	15	21	0		3		50
Otros temas	6	3	12	41	0		3		65
	24	14	41	115	1	0	20	0	215

Tipo de producto

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Informe de investigación	9	2	9	15	1		22		58
Revisión	5	1	3	25	0		0		34
Ensayo	7	3	6	36	1		0		53
Ponencia	0	5	19	11	0		0		35
	21	11	37	87	2	0	22	0	180

Metodología

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Cualitativa	17	9	33	73	1		16		149
Cuantitativa	5	0	0	7	0		2		14
Combinada	0	0	0	1	0		1		2
Experimental	0	0	0	1	0		0		1
Otra	6	1	0	3	0		4		14
	28	10	33	85	1	0	23	0	180

Procesamiento de la información

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Tratamiento estadístico	1	1	1	3	0		2		8
Descripción	13	6	7	28	1		8		63
Análisis	13	9	26	54	1		9		112
Interpretación	9	5	11	19	0		8		52
Combinado	4	0	0	5	0		6		15
Comparación	3	1	2	4	0		0		10
	43	22	47	113	2	0	33	0	260

Fuentes de información

Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
A. histórico	3	0	0	2	0		6		11
A. hemerográfico	2	1	2	1	1		3		10
Documental	8	6	21	21	0		20		76
Bibliográfica	19	7	18	61	0		20		125
Entrevistas	1	1	6	7	0		10		25
Cuestionarios	2	0	1	5	0		3		11
Inv. participativa	2	0	0	2	0		1		5
Inv. acción	0	0	0	0	0		8		8
Encuestas	0	0	0	0	0		1		1
Observación sistemática	11	0	0	6	0		6		23
Observación no sistemática	1	1	0	6	0		2		10
	49	16	48	111	1	0	80	0	305

(Continúa cuadro 2)

Resultados									
Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Conceptuales	6	5	14	16	0		3		44
Propositivos	7	5	8	28	0		15		63
De tipo crítico	9	3	5	18	0		8		43
Temático	6	5	18	26	0		1		56
Prescriptivo	3	0	5	10	1		11		30
Metodológico	2	2	2	2	0		5		13
Evaluativos	3	2	2	36	0		2		45
	36	22	54	136	1	0	45	0	294

Temática									
Formato	LA	LCC	CL	AR	M	DT	T	RI	Total
Filosófica	7		5	9			5		26
Epistemológica	3		6	7			10		26
Pedagógica	10		23	59			15		107
Conceptual	5		11	16			10		42
Clásica	2		2	1			2		7
Contemporánea	3		9	19			3		34
Emergente	6		7	11			0		24
	36	0	63	122	0	0	45	0	266

Fuente: cuadros de análisis de los RAE físicos; sistematización de López S., en colaboración con Ana Laura Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

INSTRUMENTO DE CONCENTRACIÓN 1.
ANÁLISIS DE RESÚMENES ANALÍTICOS FÍSICOS,
EJEMPLO DE LIBRO COMO COORDINADOR-GENÉRICO

Frecuencia de las categorías más utilizadas:

Categoría	Clave	Frecuencia simple	Frecuencia acumulada	Total de frecuencia
Teoría, conceptos, construcciones educativas	TCCE	2	2	4
Epistemología	E	2	3	5
Política, gestión institucional	PGI	1	0	1
Análisis del discurso	AD	1	5	6
Influencias filosóficas en educación	IFE	2	1	3
Ontología	O	2	0	2

Frecuencia de categorías no consideradas en el diseño de los descriptores del RAE y que, sin embargo, aportan elementos que son incluyentes dentro de los temas de análisis

Categoría	Clave	Frecuencia
Desarrollo de la investigación en México	DIM	1
Didáctica	D	1
Problemática científica	PC	1
Formación	FOR	2
Filosofía	FIL	1
Pedagogía	P	3

Frecuencia simple = total de frecuencias abiertas por categorías.

Frecuencia acumulada = es el número de veces encontradas fuera de su categoría.

En los formatos de desagregación que a continuación se presentan se aprecia la descripción sintética del despliegue de cada una de las categorías: los objetivos, hipótesis, resultados y aportes de los trabajos, así como las disciplinas o corrientes que más influyeron.

(Continúa instrumento 1)

FORMATO DE DESAGREGACIÓN, EJEMPLO DE LIBRO COMO COORDINADOR GENÉRICO

Categoría					
Teoría, construcciones, conceptos educativos (TCCE)					
Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Encontrar el reconocimiento del debate teórico educativo con base a diferencias. (AD)	¿Por qué inquietarse por la teoría? ¿Qué fuerza tiene la teoría que muchos quisieran sepultarla?	Reafirmar la importancia de la teoría para la reflexión y producción en educación.	Fortalecer la importancia de la teoría como un espacio de reactivación de la reflexión crítica.	Análisis político del discurso.	Multidisciplinario
Su objeto de estudio es la producción de conocimiento sobre teoría, campo e historia de la educación en México durante 1980-1993. (DIM)	Ver el desarrollo de producción de la investigación educativa en la década.	Menciona los resultados sobre los avances y logros en términos cualitativos.	Presenta los estudios sobre investigación educativa, historiografía de la educación, filosofía y teoría de la educación de 1980 a 1993.		Pedagogía, historia.

(Continúa instrumento 1)

Categoría

Epistemología (E)

Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Aportar al entendimiento de la organización conceptual y las estrategias de acceso al conocimiento integrando la perspectiva cognitivo y epistemológica. (DP, C)	¿Cuáles son las características y exigencias del conocimiento científico disponible?	Se plantean problemas para un entendimiento amplio y flexible de la ciencia, la demanda cognoscitiva y la respuesta lógico-conceptual.	Es un conjunto de materiales que representan los avances en el análisis de la epistemología y la estructura lógico posicional de la biología en el nivel superior.	Análisis posicional, cognocitvismo	Epistemología
Ofrecer una visión general de la diversidad de puntos de vista y de referencia de contenidos educativos. (TCCE, IFE)	El interés se centra en los planos epistemológicos y teóricos en el terreno de la construcción de conocimiento en educación.	No plantea conclusiones generales.	No menciona conclusiones generales.	Positvismo, materialismo histórico.	Epistemología, pedagogía

(Continúa instrumento 1)

Categoría Política, gestión institucional (PGI)

Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Analizar diversos tópicos de la relación formación profesional y formación para la investigación. (FOR, FIL)	No plantea hipótesis generales. Aporta puntos de reflexión y debate sobre la constitución social y cultural del contexto universitario y su funcionalidad.	Invita a situarnos en planos de reflexión filosófica e histórica que permita desentrañar su sentido originario.	La formación plantea hace la multiplicidad de procesos de apropiación constitutivos del actor social.		Filosofía, historia.

Categoría

Análisis del discurso (AD)

Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Difundir algunos de los productos más recientes del colectivo de investigadores que se han trabajado en el seminario de Análisis Político del Discurso desde 1995.	Todas las ponencias preguntan por las significaciones socialmente construidas.	No presenta conclusiones generales.	Las ponencias que conforman este libro son resultado de investigaciones sobre diversas temáticas, que van de lo ético a lo político, de las identidades profesionales a las socioculturales.	Análisis conceptual del discurso, Análisis político del discurso.	Filosofía, pedagogía, epistemología, política.

(Continúa instrumento 1)

Categoría
Influencias filosóficas en educación (IFE)

Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Establecer un diálogo entre los educadores de los países del norte y del sur. (AD, P)	La postmodernidad ha tenido un fuerte impacto en ciencias sociales y humanas pero se ha abordado de manera escasa en educación.	No se presenta una conclusión general.	Una contribución a la discusión del tópico postmodernidad y educación y se constituye como uno de los primeros trabajos que lo abordan de manera rigurosa y sistemática.	Análisis político del discurso	Pedagogía, política, filosofía, psicoanálisis.
Determinar formas en las que se vinculan postmodernidad y educación. (P,E,AD)	Existe una determinante entre las formas de enfrentar el problema del conocimiento, la postmodernidad también lo incluye.	El posmodernismo es una posibilidad epistemológica y teórica que se opone a las diferentes perspectivas de la modernidad.	Es un aporte para el análisis de las influencias y las implicaciones de las condiciones posmodernas y del discurso posmoderno en el campo educativo.	Teoría del conocimiento del objeto y del objeto de educación.	Multidisciplinario.

(Continúa instrumento 1)

Categoría
Ontología (O)

Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Plantear el problema de la identidad. (P, E, AD)	Aborda lo educativo y lo pedagógico, la historia de la pedagogía, ciencias de la educación y la filosofía de la educación.	La identidad de la pedagogía tiene múltiples formas de construirse.	Cada ponente se apoya en diferentes autores y corrientes de pensamiento que dejan ver sus posturas.	Análisis político del discurso	Epistemología, filosofía.
Debatir sobre las huellas conceptuales del entramado educativo. (E,FOR, AD,TCGE)	Invocar al fantasma de la teoría con herramientas del arqueólogo, del genealogista, hurgando en los juegos del lenguaje, la indeterminación, la incredulidad y la falta.	Se aportan elementos en la relación teoría y educación, ubica el sentido de las diversas construcciones y categoriales propuestas, en torno a la dislocación y fractura de paradigmas.	Discute las políticas educativas creando un espacio de reflexión para investigadores y docentes.	Análisis político del discurso.	Multidisciplinario

Fuente: cuadros de análisis de los RAE físicos; sistematización de López S. en colaboración con Ana Laura Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

INSTRUMENTO DE CONCENTRACIÓN 2
ANÁLISIS CUALITATIVO DE RESÚMENES ANALÍTICOS FÍSICOS,
EJEMPLO DE LIBRO COMO COORDINADOR-SUBORDINADO

Frecuencia de las categorías más utilizadas:

Categoría	Clave	Frecuencia simple	Frecuencia acumulada	Total de frecuencia
Teoría, conceptos, construcciones educativas	TCCE	1	2	3
Análisis de discurso	AD	3	0	3
Constitución y organización institucional	COI	1	0	1

Frecuencia de categorías no consideradas en el diseño de los descriptores del RAE y que, sin embargo, aportan elementos que son incluyentes dentro de los temas de análisis

Categoría	Clave	Frecuencia
Didáctica	D	1
Investigación	INVEST	1
Currículum	C	1
Política, gestión institucional	PGI	2
Epistemología	E	1

Frecuencia simple = total de frecuencias abiertas por categorías.

Frecuencia acumulada = es el número de veces encontradas fuera de su categoría.

En los formatos de desagregación que a continuación se presentan se aprecia una descripción sintética de los objetivos, hipótesis, resultados y aportes de los trabajos, así como las disciplinas o corrientes que más influyeron.

(Continúa instrumento 2)

FORMATO DE DESAGREGACIÓN DE LIBRO COMO COORDINADOR SUBORDINADO

Categoría

Teoría, construcciones, conceptos educativos (TCCE)

Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Presenta un análisis desde la perspectiva teórico-práctica en el rubro de la escritura aprendizaje del sujeto preescolar.(D)	Develar al sujeto cognocente, ese sujeto que piensa y actúa frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone.	Concluye diciendo que el ser alfabetizado no es un estado sino un proceso.	Se ayuda a entender que el niño es el padre del hombre, Piaget, y si par entenderlo el lector complejiza su propio pensamiento estaríamos quizás más cercanos al niño que queremos alfabetizar.	Constructivismo	Pedagogía

Categoría
Análisis del discurso (AD)

Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Realizar un análisis de temáticas algunas veces marginales y otras veces centrales de las diversas acciones educativas en nuestro país. (TCCE, INVEST)	En los trabajos presentados se observa diversos intereses por los sujetos.	Los investigadores arrojan conocimientos desde distintos ángulos y perspectivas sobre el estado del problema.	Dan a conocer propuestas que se han ensayado y sus resultados, sobre los criterios mínimos para sugerir nuevas propuestas.	Análisis político del discurso.	Multidisciplinario.
Buscar nuevas articulaciones entre elementos de un liberalismo no individualista. (TCCE)	Discute: la subjetividad, la identidad social, la educación, la historia y su problemática, la dislocación y el antagonismo, la revolución y el socialismo.	Menciona los debates contemporáneos en las teorías políticas, sociales, la filosofía política, la historiografía.	Representa una valiosa contribución en la línea de APD y la propuesta de una democracia radical para plantear un horizonte conceptual.	Análisis político de Discurso	Filosofía, psicoanálisis, teoría política.
Exponer rasgos importantes de la coyuntura actual, celeridad, globalización, modernización y pobreza. (C, PGI)	Asumir el carácter político-académico del currículum universitario, asociado a los proyectos político-sociales.	Menciona que el campo del currículum universitario se encuentra en un momento de apertura y problematización.	Permite un mejor acercamiento a la problemática que actualmente vivimos.	Análisis político del discurso	Política - social.

(Continúa instrumento 2)

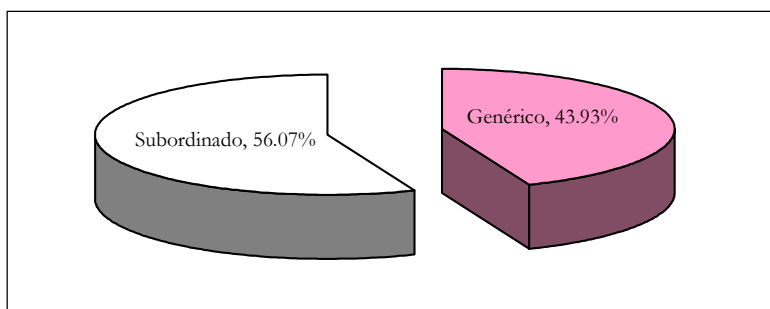
Categoría

Constitución y organización institucional (COI)

Objetivos	Hipótesis	Resultados	Aportes	Corriente	Disciplina
Construir saberes para y sobre los espacios educativos desde la pluralidad de las disciplinas, la multiplicidad de perspectivas teóricas y las diversas miradas académicas. (E,PGI)	¿Cómo traducir la tarea de docente y estudiantes en las aulas en el problema central de las instituciones educativas?	La autora concluye que la calidad de la educación y la justicia en su distribución se juega finalmente en las aulas.	Establecer articulaciones que sepamos construir entre políticas, instituciones y actores.	No la menciona	Pedagogía, sociología, psicología, política.

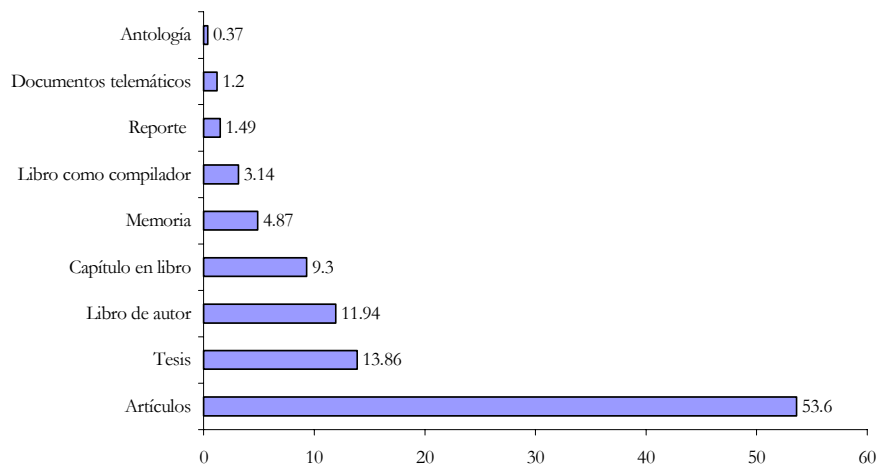
Fuente: cuadros de análisis de los RAE físicos; sistematización de López S., en colaboración con Ana Laura Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 2
DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS. GENÉRICO-SUBORDINADO (%)



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICO 3
DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS POR FORMATO (%)



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rosa Nidia Buenfil en colaboración con Sarahí López, Daniel Jiménez, Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS POR PROCEDENCIA GEOGRÁFICA:
INTERNACIONAL

País	A	AR	CL	DT	LCC	LA	M	RI	T	Tot.	%
Sin dato		6	1	1						8	3.31
Arg.		9	1		2	4				16	6.61
Bélg.		1								1	0.41
Brasil		12								12	4.96
Chile		23				1				24	9.92
Colom.		11								11	4.54
Cuba		5					3			8	3.31
España		67			5	39				111	45.86
EUA		2	3		3	7				15	6.2
Francia		10								10	4.13
Ingl.		1	1	1		1				4	1.65
Italia		1								1	0.41
P. Bajos		2								2	0.83
P. Rico		1								1	0.41
Sudán.							1			1	0.41
Suecia						1				1	0.41
Venez.		15								15	6.2
Nicarag.						1				1	0.41
Internac.											
total %	0	68.59	2.48	0.83	4.13	23.55	0.41	0	0	100	18.14

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Armando Torres en colaboración con Irma León.

Referencias de columnas (cuadros 3 y 4):

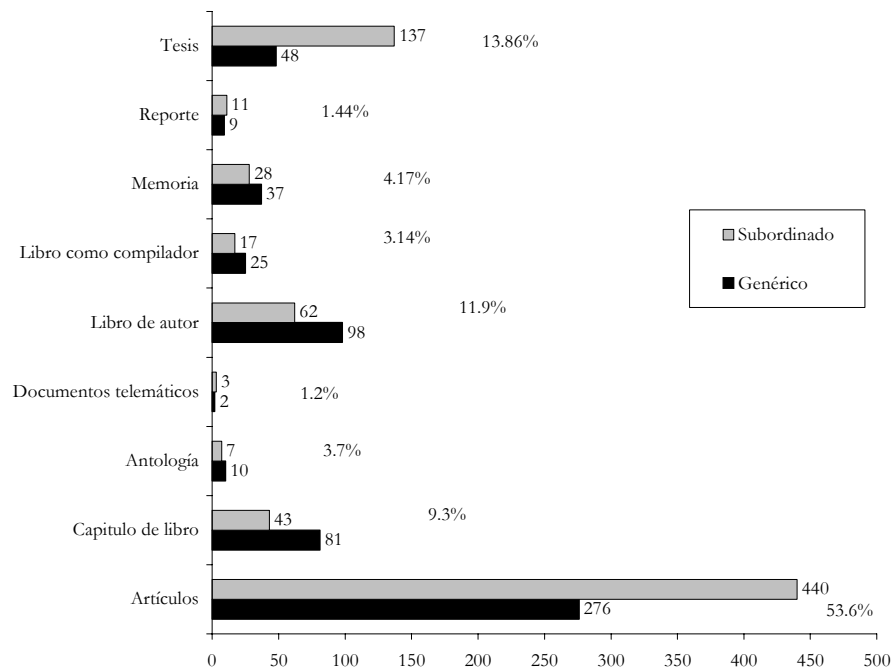
Antología	A	Libro de autor:	LA
Libro como coordinador, compilador:	LCC	Capítulo de libro:	CL
Artículo de revista:	AR	Memorias:	M
Documento telemático:	DT	Tesis, tesina:	T
Reporte de investigación:	RI		

CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS POR PROCEDENCIA GEOGRÁFICA:
NACIONAL

País	A	AR	CL	DT	LCC	LA	M	RI	T	Tot.	%
Ags.					1				1	2	0.18
Chis.		6	11		1	11			73	102	7.64
DF		206	85	10	26	67	31	9	50	484	36.28
Dgo.						1		1	12	14	1.28
Gto.							1		1	2	0.18
Gro.		7				2	7	5		21	1.92
Jal.		1			1	2	9			13	1.19
Edomex		100	16	3		4	9	1	10	143	10.71
Mích.		117	5		1	13	3	2	20	161	12
NL		9								9	0.82
Oax.		1								1	0.09
Pue.		4	1				2			7	0.64
Sin.									1	1	0.09
Tab.		26								26	2.38
Tlax.	5	3					1	2		11	10.07
Ver.		5								5	0.37
Yuc.		7					1		3	11	10.07
Zac.		19			1	1			14	35	3.2
S/dato		39		2	1	2				44	4.03
México											
total	5	550	118	15	32	103	64	20	185	1092	
México											
total %	0.37	50.36	10.81	1.37	2.93	9.43	5.86	1.83	16.94	100.00	81.85
Total											
nac./int.	5	716	124	17	42	160	65	20	185	1334	
Tot. %	0.37	53.6	9.3	1.2	3.14	11.99	4.87	1.49	13.86	99.82	100.00

Fuente: cuadros de análisis de los RAE físicos; sistematización de López S., en colaboración con Ana Laura Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 4
DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS POR FORMATO
GENÉRICO-SUBORDINADO



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 5
COMPARACIÓN DE LOS ESTADOS DE CONOCIMIENTO DE FTYCE 1993 Y 2002, POR TIPO DE PRODUCTO

Tipo de producto	1993						2002					
	Genérico		Subordinado		Total		Genérico		Subordinado		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
Libro*	5	62.5	3	37.5	8	4.57	123	60.8	79	39.2	202	15.09
Capítulo en libro	15	51.72	14	48.28	29	16.57	81	65.32	43	34.68	124	9.37
Artículo en revista	17	22.07	60	77.93	77	44.00	276	38.54	440	61.46	716	53.6
Tesis	5	29.41	12	70.58	17	9.71	48	25.94	137	74.06	185	13.86
Ponencia en mem.	13	31.11	23	63.88	36	20.5	37	56.92	28	43.08	65	4.87
Otros**	1	12.5	7	87.5	8	4.57	21	50	21	50	42	3.08
Total	56	32	119	68	175	100	586	43.93	748	56.07	1334	100

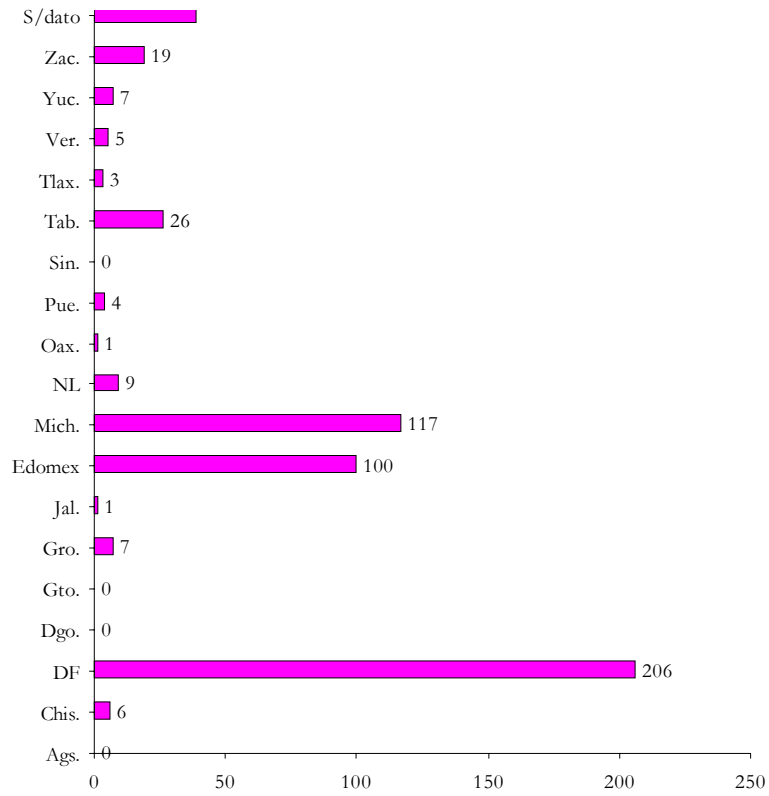
F: frecuencias, P: porcentajes.

* Las categorías "libro de autor" y "libro como compilador", usadas en 2002, se fusionaron para hacerlas equivalentes a "libro", que es la categoría general que se usó en 1993.

** Las categorías "reporte de investigación", "documentos telemáticos" y "antologías", usadas en 2002, se fusionaron para hacerlas equivalentes a "Otros y "antologías", que son las categorías empleadas en 1993.

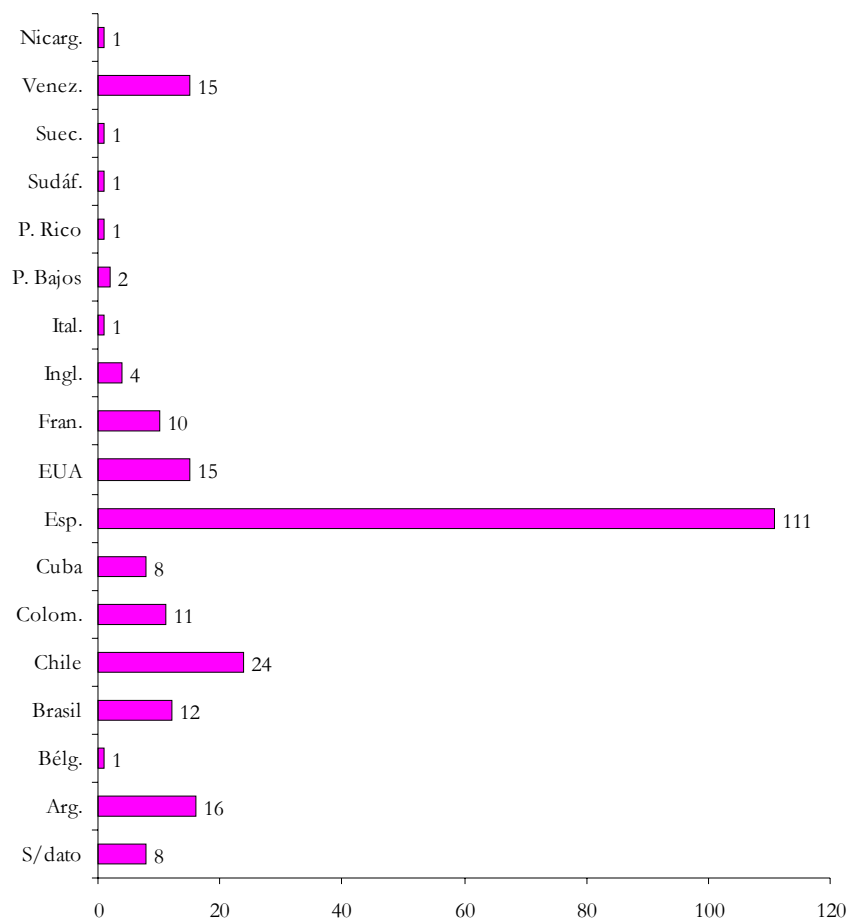
Fuente: COMIE (1993) Cuaderno 29 y SRBD (2002); sistematización de Rosa Nidia Buenfil y Armando Torres, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca

GRÁFICA 5
DISTRIBUCIÓN DE ARTÍCULOS EN REVISTA
(NACIONAL)



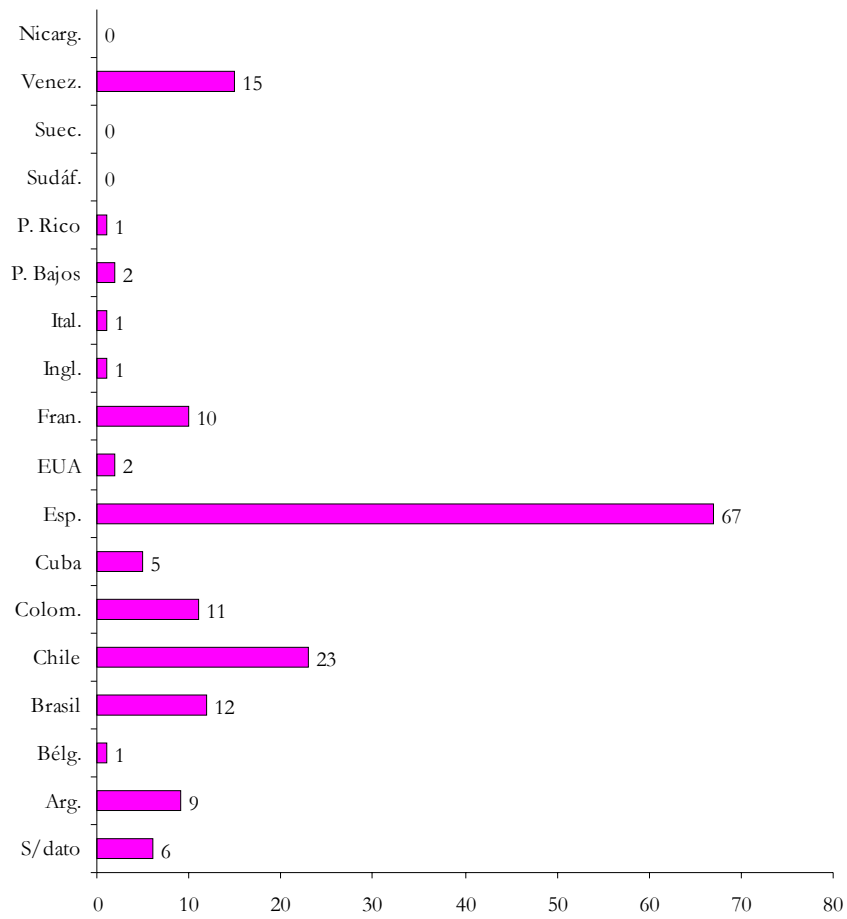
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Armando Torres, Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca

GRÁFICA 6
DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS POR LUGAR DE EDICIÓN
(INTERNACIONAL)



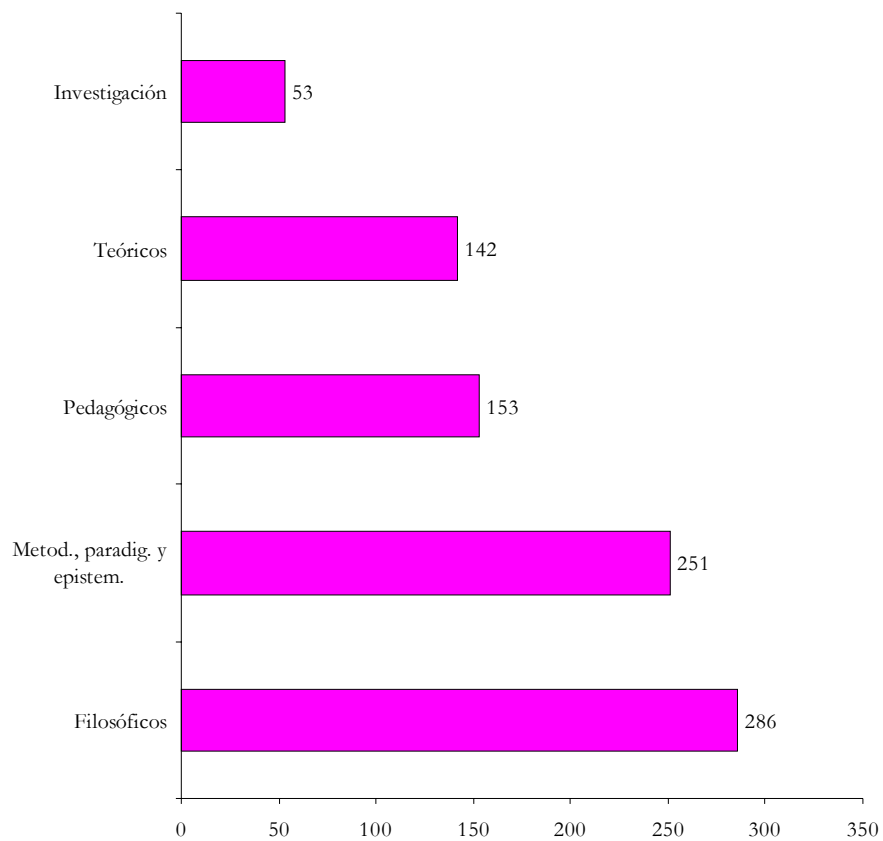
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 7
DISTRIBUCIÓN DE ARTÍCULOS EN REVISTA
(INTERNACIONAL)



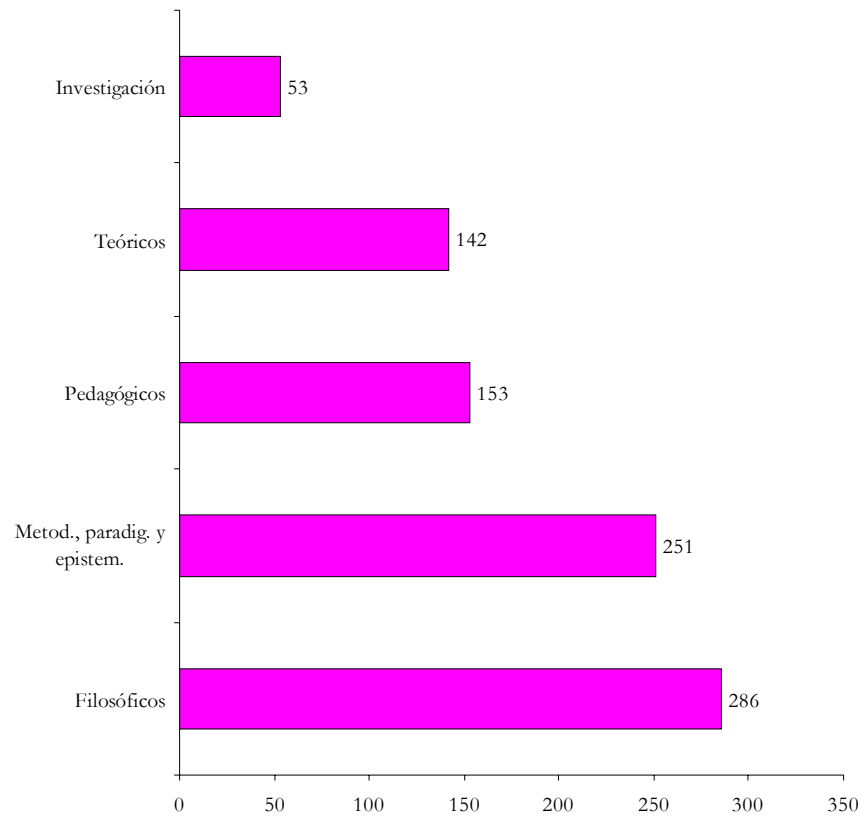
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Armando Torres, Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 8
RELACIÓN DE TEMAS. PRODUCTOS GENÉRICOS
(INTENSIDAD)



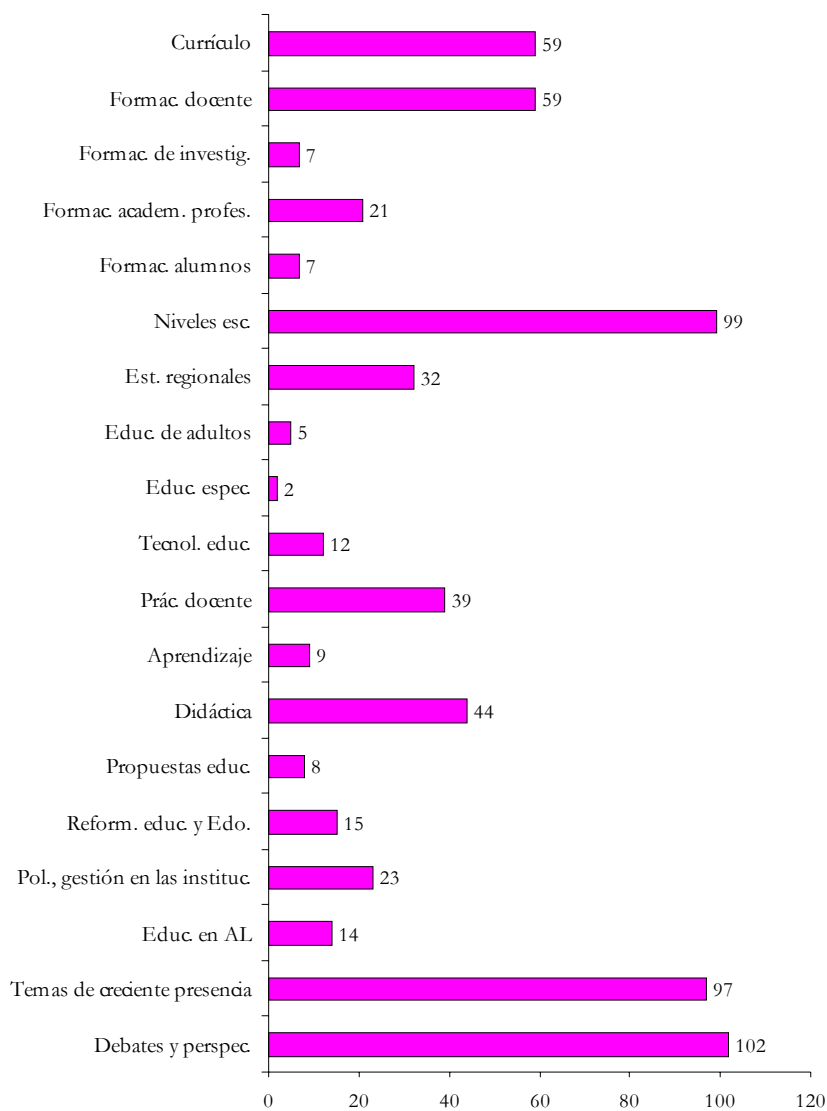
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Armando Torres, Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 9
TÓPICOS ABORDADOS EN LAS INVESTIGACIONES DE LOS PRODUCTOS
GENÉRICOS



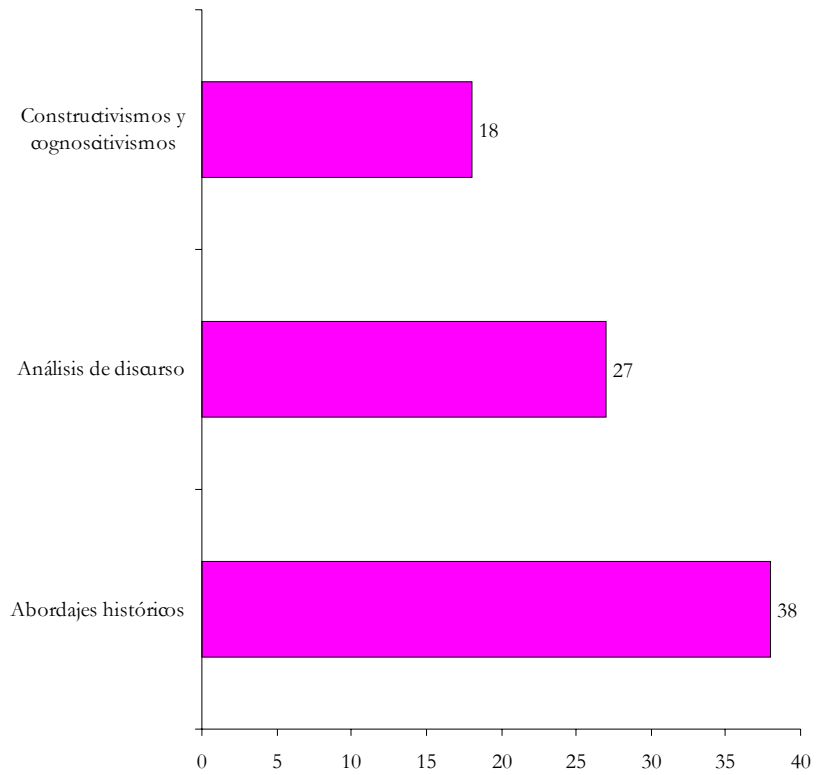
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rosa Nidia Buenfil Burgos, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 10
RELACIÓN DE TEMAS. PRODUCTOS SUBORDINADOS
(INTENSIDAD)



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Armando Torres, Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 11
ÁREA DE TEMÁTICAS SUBORDINADAS (2002)



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rosa Nidia Buenfil Burgos, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CAPÍTULO QUINTO
LOS EVENTOS ACADÉMICOS REALIZADOS
EN MÉXICO DE 1992 A 2002
(ESPACIOS, AGENTES Y DEBATES)

AUTORA:

Marcela Gómez Sollano,
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

COLABORADORAS:

Elizabeth Lorenzo Flores,
Estudiante de licenciatura en Pedagogía-FFyL-UNAM

Karla Villamil Silva,
Estudiante de licenciatura en Pedagogía-FFyL-UNAM

María Esther Jiménez Zendejas,
Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN

LOS EVENTOS ACADÉMICOS REALIZADOS EN MÉXICO DE 1992 A 2002 (ESPACIOS, AGENTES Y DEBATES)

Marcela Gómez Sollano

PRESENTACIÓN

A continuación se presentan los hallazgos y elaboraciones que derivan del trabajo de investigación desarrollado por el grupo de trabajo responsable de la investigación “Eventos académicos realizados en México de 1992 al 2002 sobre Filosofía, teoría y campo de la educación”, en el que participamos investigadores y estudiantes de diversas instituciones de educación superior de nuestro país.

Este documento constituye una delimitación de carácter conceptual, metodológico y analítico que deriva de la localización, selección, sistematización (conformación de la base de datos y organización del archivo documental) y captura de la información recopilada sobre la temática de referencia, así como de los presupuestos¹ elaborados para situar, cuantitati-

¹ La noción de presupuestos teórico-metodológicos es recuperada en este trabajo como una dimensión epistemológica que sitúa el horizonte de la investigación como un ejercicio de problematización creciente, que se nutre de los hallazgos y

va y cualitativamente, algunos de los rasgos que adquiere Filosofía, teoría y campo de la educación en el México de los noventa, a partir de los eventos que las comunidades e instituciones académicas desplegaron durante la década.

Para ello este capítulo se ha estructurado en tres partes: en la primera se especifican las construcciones de carácter conceptual y metodológico con las cuales se trabajó en equipo para situar a los *eventos* como espacios en los que se articulan, de manera particular, procesos, saberes, discursos, actores, condiciones de producción/circulación, etcétera, en la configuración del campo temático X.

En el segundo apartado se presenta el análisis de la información de los 706 eventos académicos relacionados, de manera genérica o subordinada, con el campo temático que nos ocupa y que conforman la base de datos correspondiente; asimismo, se marcan algunas de sus tendencias más significativas durante la década de los noventa, tanto en el plano cuantitativo como cualitativo.

Por último se sitúan algunas dimensiones y preguntas en las cuales inscribir las perspectivas de nuestro trabajo, así como se ubican los alcances que ciertos eventos tuvieron en su relación con otros procesos que, como producción, formación curricular y equipos regionales, y que han sido significativos en la constitución teórico-filosófica de lo educativo, como ámbito particular de conocimiento.

Deseo dejar constancia de la destacada participación que Elizabeth Lorenzo y Karla Villamil, estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, han tenido durante todo el desarrollo de este trabajo. A ellas mi más profundo reconocimiento por su profesionalismo y entrega desinteresada a este proyecto académico.

elaboraciones que el investigador va produciendo para construir los instrumentos que le permitan dar cuenta de la especificidad y complejidad de la realidad a partir de la delimitación del campo de problemas, donde adquiere sentido la realidad objeto de estudio. El ejercicio de conceptualización y construcción de categorías se configura como una dimensión central en tanto es movilizadora de las ideas previas y brinda los elementos para la producción de conocimientos pertinentes al objeto, posibilitándose con ello un uso de la teoría potenciador y abierto. *Cfr.*: Zemelman, 1998.

EVENTOS ACADÉMICOS: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL,
ANTECEDENTES Y PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS

Delimitación conceptual

El análisis de las condiciones en las cuales se produce, circula, usa y transforma el conocimiento permite plantear el problema de la sobredeterminación —tal como se ha conceptualizado en el capítulo primero de este libro— del campo que nos ocupa, considerando los múltiples aspectos del *contexto teórico* que tienen incidencia en su configuración como un ámbito particular de la investigación educativa. Desde esta perspectiva, interesa analizar las características particulares que adquieren elementos de dicho contexto en el desarrollo de la misma, considerando las particularidades que adquiere por la presencia de temáticas en las que *Filosofía, teoría y campo de la educación* es abordada por parte de los especialistas, ya sea como objeto de conocimiento o, en las que lo conceptual ocupa un lugar relevante para pensar procesos particulares de la compleja trama en la que lo educativo se produce y adquiere significación para agentes concretos.

En este sentido hemos recuperado las nociones de genérico y “subordinado”, construidas con anterioridad,² para situar a partir de los eventos la presencia que tuvieron tópicos relacionados con cuestiones de carácter teó-

² Tal como se ha especificado en otros capítulos y apartados de este volumen, los criterios de genérico y subordinado fueron definidos por el equipo de investigadores que participamos en la elaboración del estado del conocimiento *Filosofía, teoría y campo de la educación*, en el marco del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en nuestro país en 1993. Por su carácter productivo han sido recuperadas en nuestro estudio, ya que permiten situar los eventos en los que el abordaje de temáticas relacionadas con la educación refiere tanto a cuestiones vinculadas con el área (*i.e.* se pregunta por lo constitutivo de las prácticas, procesos y agencias educativas, por sus variaciones, por el estatus del conocimiento sobre ellos y las condiciones que lo posibilitan), como por el tipo de elaboraciones, convocatorias, perspectivas o debates; lo conceptual constituye un plano de articulación significativa para pensar cuestiones particulares de lo educativo, dimensión que ocupó un lugar relevante; por ejemplo se han desarrollado algunos avances interesantes a partir de investigaciones enfocadas al docente, a la historia, al currículum. En este contexto reiteramos que las investigaciones categorizadas como *subordinadas* son tan constitutivas del campo como las *genéricas* y su distinción es una estrategia para analizar sus configuraciones (para una ubicación más amplia al respecto de esta distinción productiva véase: Buenfil, *et. al.*, 1993, así como el capítulo primero de este volumen).

rico, filosófico, epistemológico, conceptual y de conformación del campo; el tipo de abordajes, temáticas y debates a que dieron lugar; las transformaciones generadas, así como los grupos y entidades que se ubican como promotores de las mismas durante la década de los noventa en México.

En este contexto la noción de *espacio* constituye un soporte analítico importante, en tanto brinda elementos para identificar diversos planos de concreción en los que el campo temático que nos ocupa adquiere sentido y visibilidad para los agentes vinculados con el conocimiento, sea en su carácter de productores y/o de transmisores, sin que esto implique que los espacios que construyen, ocupan y significan, así como sus posiciones al interior de un campo constituyan entidades fijas, unificadas o definidas. Por otra parte:

[...] la labor simbólica de *constitución* o de consagración que es necesaria para crear un grupo unido (imposición de nombres, de siglas, de signos de adhesión, manifestaciones públicas, etcétera) tiene tantas más posibilidades de alcanzar el éxito cuanto que los agentes sociales sobre los que se ejerce están más propensos, debido a su proximidad en el espacio de las posiciones sociales y también de las disposiciones y de los intereses asociados a estas posiciones, a reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto (Bourdieu, 1997:49).

En nuestro caso se relaciona con cuestiones vinculadas con la investigación educativa, particularmente en el campo de Filosofía y teoría de la educación, así como de su conceptualización a partir de temáticas diversas.

Por otra parte, el espacio constituye, además de un topos o lugar, un campo de significación que los sujetos configuran simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido. Desde esta perspectiva Laclau señala que la noción de espacio: “[...] tiene una doble función y una identidad dividida: por un lado él es su propio contenido literal —el nuevo orden propuesto—; por otro, este orden simboliza el principio mismo de la espacialidad y la estructuralidad” (Laclau, 1994:78), en las que la subjetivación se produce. Uno de estos momentos de articulación y condensación de múltiples contenidos y producción de significantes está relacionado con los *eventos académicos* que, junto con otros espacios, juegan como condición de posibilidad —material y simbólica— en la conformación de Filosofía, teoría y campo de la educación como un ámbito particular de conocimiento y del papel que determinados agentes han tenido en su construcción como un ámbito con identidad propia.

Los *eventos* constituyen, en este sentido, un espacio de posibilidades múltiples, en tanto que están relacionados con la difusión, intercambio, socialización, legitimación, actualización y debate de proyectos e ideas. En ellos las comunidades académicas, los especialistas y otros agentes sociales pueden ubicar las producciones y elaboraciones que los investigadores presentan y someten a la consideración de sus pares o de un público más amplio interesado o relacionado con temáticas específicas (de carácter disciplinario, científico, social, cultural, etcétera).

Por sus características, los eventos se configuran como espacios de legitimación y difusión de ciertos tópicos, paradigmas, ideas, producciones, líneas de investigación, teorías, etcétera, ya sea porque están relacionados con las actividades de los especialistas y grupos de investigación con un alto nivel de reconocimiento entre la comunidad local y/o internacional, por las expectativas y necesidades que un público particular tiene con respecto a ciertos ámbitos de reflexión y acción, o por la calidad de los mismos al ser validados, en algunos espacios, por un comité encargado de dictaminar los trabajos que los interesados presentan para su aceptación de acuerdo con los objetivos y expectativas con las que se organiza un determinado evento académico.

Asimismo, consideramos los *eventos* como espacios en los que se expresan, de cierta manera, algunos de los mecanismos de inserción y conformación de los campos de producción cultural y científicos que los agentes involucrados generan.³ Se constituyen por ello en parte del capital simbólico que las diferentes agencias e instituciones logran acumular en el curso de procesos y momentos particulares, ligados a la investigación, la formación, la producción, la difusión, la intervención y la gestión.

Por otra parte, constituyen, junto con otros aspectos, una base para hacer visibles cuestiones que están relacionadas con la forma en que diversos agentes se ubican en un determinado campo de conocimiento y, a su vez, lo dotan de sentido y perspectiva en función, no solamente de lo que

³ De acuerdo con Emilio Tenti, las particularidades de un campo de conocimiento se pueden situar por el nivel de estructuración alcanzado, lo cual permite definir las reglas de permanencia e ingreso al mismo así como quiénes las definen; por el reconocimiento que tiene de los pares, de un público especializado o una comunidad más amplia, y por su autonomía relativa con respecto a otros campos, a las agencias financiadoras o a los tomadores de decisiones. Al respecto resultan relevantes los planteamientos de este autor en su artículo “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis” (véase Tenti, 1983 y Bourdieu, 1983).

producen y generan para pensar procesos específicos de la realidad social, sino por el peso que éstos pueden tener en una comunidad para abrir problemas, responder a cierto tipo de situaciones o situar perspectivas.

En este sentido son huellas de tramas muy complejas que brindan una base para la reconstrucción histórica y genealógica de los diversos campos de conocimiento, del impacto e importancia que ciertos espacios tuvieron en su conformación, del tipo de apropiaciones a que dieron lugar, así como de la posibilidad de profundizar, generar y ampliar el intercambio con diversos agentes involucrados en aspectos particulares de la investigación, la formación, la gestión e intervención, con las implicaciones que esto pueda tener para la reconfiguración o fortalecimiento de los campos.

Como huellas, los eventos forman parte de un entramado complejo en el que se produce el conocimiento de lo educativo, por ello permiten pensar sobre el campo algunas de sus articulaciones y momentos de fijación, temporal y precaria, de los sentidos que diversos agentes construyen y le imprimen, a partir de los procesos de apropiación, difusión, legitimación y significación que se producen en espacios particulares como huellas o superficies de inscripción (Laclau, 1994; Derrida, 1997), donde confluyen múltiples contenidos y significados

Antecedentes

En nuestro país, los congresos nacionales de Investigación Educativa (CNIE) han tenido un papel relevante; se han realizando regularmente desde 1993, año en el que se llevó a cabo el II CNIE. Muchas son las aristas que se pueden abordar, y de hecho se han abordado, de estos espacios académicos; sin embargo, interesa recuperar por lo menos algunas que son parte de las condiciones que han permitido situar a Filosofía, teoría y campo de la educación como una unidad temática con identidad propia, así como ubicar lo que ésta representa en su relación y diferencia con otros ámbitos de la producción y conocimiento de la educación en el México de los noventa.

Por ello los eventos deben ser recuperados en un horizonte particular ya que, a diferencia de otros espacios, éstos han permitido crear un campo de articulaciones significativas para advertir lo que diferentes agentes han observado de los procesos educativos y cómo se observan a sí mismos estos observadores especializados (Granja, 2002:81).

Una cuestión inicial es la relacionada con el mapa temático en que se estructuró, por parte de los comités científicos coordinadores de los dos primeros congresos (1981 y 1993), la agenda para elaborar, presentar, debatir y publicar los estados de conocimiento relacionados con diversos

campos de la investigación educativa realizada en nuestro país en la década de los setenta y ochenta, respectivamente.⁴

Así, estos congresos se configuran como espacios que permiten observar algunos rasgos particulares en el proceso de conformación de Filosofía, teoría y campo de la educación como una unidad temática particular en el marco de las producciones académicas generadas en las últimas décadas. Entre ellos destacan:

- a) El desplazamiento⁵ y reconfiguración de este ámbito que muestra el lugar que ocupa en la investigación educativa, el tipo de abordajes y problemáticas específicas estudiadas, así como la forma en cómo es observado por los especialistas.
- b) Las implicaciones que tiene situar en la conformación del campo por lo menos dos momentos constitutivos importantes: el primero caracterizado por la presencia de las teorías educativas a partir de productos académicos que abordan la temática de manera subordinada, tal como se dio en el I CNIE, donde no se incluía entre las líneas ninguna dedicada explícitamente a la problemática de la teoría y la constitución del conocimiento educativo y, el segundo, en el que ya se le sitúa como un campo específico del mapa que se estructura para ubicar las formas de observar la educación y sus problemas a partir de la década de los

⁴ Un análisis particular de los cuatro congresos nacionales de investigación educativa realizados cada dos años en nuestro país a partir de 1995 como parte de las actividades promovidas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, se puede ubicar en el apartado tres de este capítulo. Éstos son recuperados, junto con otros eventos académicos, como espacios que permiten ubicar el tipo de abordajes temáticos y epistémico-conceptuales que diversos especialistas desarrollan sobre cuestiones relacionadas con filosofía, teoría y campo de la educación; la presencia de agentes —investigadores, grupos, instituciones— que, desde proyectos y programas específicos, han conformado y consolidado durante la década de los noventa líneas de investigación y formación cuyo punto nodal son cuestiones relacionadas con la unidad temática que aquí nos ocupa; otros nuevos o emergentes; así como la presencia de la FTyCE en el campo de la investigación educativa durante un periodo particular. Para un acercamiento inicial al respecto ver Gómez Sollano, 2001 y Jiménez, 2000.

⁵ Debido al tipo de herramientas teóricas recuperadas, construidas y empleadas en las distintas partes del volumen, cabe señalar que se está empleando desplazamiento como movimiento en los espacios, y no en el sentido de uno de los dos componentes de la sobredeterminación: desplazamiento y condensación.

ochenta, en el marco del siguiente CNIE; tendencia que se mantendrá, con sus particularidades, hasta el momento actual.

- c) La vinculación constitutiva que hay entre producciones de carácter genérico y aquellas que contribuyen de manera subordinada a la conceptualización de lo educativo a partir de las investigaciones relacionadas con problemáticas diversas vinculadas a la educación (currículum, formación, gestión, etcétera), rasgo que abrió un horizonte epistémico significativo al ubicar su importancia en la configuración de esta unidad temática, en el marco del segundo congreso de los eventos señalados.
- d) La presencia de un grupo importante de investigadores que han mantenido, durante más de una década, un trabajo constante de investigación, producción, formación y conformación de espacios académicos (eventos, seminarios, etcétera) vinculados con Filosofía, teoría y campo de la educación. Esto permite situar genealógicamente la relación del campo con los agentes involucrados en él, sus trayectorias, permanencia, capacidad de convocatoria, relación con especialistas, grupos e instituciones vinculadas —de manera genérica o subordinada— con este ámbito de conocimiento, tanto nacional como internacionalmente, así como las propuestas específicas que estos grupos están produciendo en diversas regiones de nuestro país, a partir de la apropiación que han hecho de algunas perspectivas teóricas y epistemológicas, para dar respuesta a cuestiones particulares de la educación en las cuales despliegan sus prácticas.
- e) Este proceso ha permitido ubicar, desde la lógica de las implicaciones que estos congresos han tenido y lo que han permitido pensar, la importancia que el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica tuvo para la emergencia de la temática durante la década de los ochenta, de acuerdo con sus características y condiciones actuales. Por otra parte, en los años noventa se despliega un proceso de consolidación del campo, que permite situar bases importantes para su constitución e inicios de consolidación en distintas regiones e instituciones del país, atendiendo los contrastes significativos existentes y las formas particulares en las que se está llevando a cabo este proceso, según las condiciones concretas y el tipo de interrogantes y problemáticas que se plantean desde perspectivas de análisis y temáticas particulares. Asimismo, el punto nodal de nuestro trabajo es analizar el papel particular que los eventos académicos registrados han tenido en este proceso, como parte de las condiciones de circulación y legitimización del campo a partir de la labor de los especialistas o involucrados e interesados en el mismo.

Nociones ordenadoras y fuentes

A partir de esta delimitación conceptual, como base de la estrategia metodológica, se trabajó en la construcción de las nociones que orientaron el proceso de búsqueda, selección, sistematización y ordenamiento inicial de la información relacionada con los eventos académicos sobre Filosofía, teoría y campo de la educación tanto en su carácter genérico (*i.e.* como objeto y directamente), como subordinado (aportes a la conceptualización de lo educativo desde otros campos). Los hallazgos y problemáticas a las que nos enfrentamos a partir del rastreo inicial de la información, junto con la definición de criterios para la conformación del Sistema Relacionado de Base de Datos,⁶ nos planteó la necesidad de hacer una mayor precisión de las nociones ordenadoras originalmente construidas, y que quedó asentada en el Manual de captura de eventos.⁷

Con base en estos criterios, consideramos en nuestro universo todos aquellos encuentros, congresos, seminarios, foros, mesas redondas, simposios, coloquios, conferencias, charlas, cursillos, diplomados, jornadas, etcétera realizados en nuestro país de 1992 a 2002, en los que, tal como lo hemos señalado, Filosofía, teoría y campo de la educación se aborde directamente, como el objeto central con el que se convoca, así como aquellos en los que la conceptualización de lo educativo sea considerada como

⁶ Véase Manual de captura del Sistema Relacionado de Base de Datos sobre *Filosofía, teoría y campo de la educación* (Pontón *et al.*, 2001).

⁷ Las nociones ordenadoras constituyen recortes de realidad que permiten observar, en su relación, cuestiones particulares que dan cuenta de la especificidad del objeto en función del problema de investigación planteado. Las nociones que construimos para ubicar aspectos específicos de los eventos académicos localizados y seleccionados son las siguientes: **1**) Sobre los eventos: *evento* (nombre con el que se convoca); *tipo de evento* (modalidad); *sede* (espacio académico); *estado y región* (estados de la república y sistemas de investigación regionales de CONACyT); *institución* (espacio institucional); *fecha* (día, mes y año de realización); *tema* (tópico principal enunciado); *proyecto de investigación* (nombre de los proyectos con los que tiene relación); *investigación, docencia y/o formación* (principal ordenador del evento); *número de trabajos* (total de trabajos presentados); *trabajos relacionados* (total de los relacionados con FTYCE); *materiales de difusión* (forma de difusión); *materiales de recuperación* (número y nombre completo de los publicados y no publicados); *observaciones* (cualquier tipo de aclaración); *Recopiló, capturó, analizó* (nombre de la persona que realizó la actividad). **2**) Sobre la organización de eventos: *evento* (registro automático del ya capturado); *dependencia* (instituciones convocantes); *grupo* (nombre de los grupos); *programa* (nombre de los programas académicos). *Cfr.* Gómez Sollano, *et al.*, 2001.

un plano de articulación significativo en el abordaje de las temáticas que se plantean.

Este trabajo de recuperación y reconstrucción se hizo a partir de las siguientes fuentes primarias y secundarias:

- Las memorias y materiales de difusión de un evento (trípticos, carteles, convocatorias, boletines, gacetas, periódicos, medios electrónicos, etcétera) rastreados en hojas electrónicas, así como en acervos y centros diversos de documentación.⁸
- Las presentaciones en los eventos y que hayan sido publicadas o editadas como memorias, libros, capítulos, artículos, informes, compilaciones, antologías, resúmenes analíticos, etcétera, o a los cuales se tuvo acceso a través de fotocopias, videgrabaciones, transcripciones, notas, entrevistas directas con los involucrados, etcétera.
- Los informes anuales de las instituciones y de los responsables de programas o proyectos, así como del personal académico adscrito a ellas, principalmente de los investigadores de las diversas regiones de nuestro país que forman parte del campo temático X y de los que se han ubicado hasta el momento, por el importante trabajo que han realizado en la generación de espacios relacionados con la temática.⁹ En este caso se

⁸ Este rastreo se hizo a través del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), así como en las bibliotecas de las siguientes instituciones de educación superior: Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco; El Colegio de México; Biblioteca Central, Centro de Estudios sobre la Universidad y Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; Centro de Estudios Educativos; Benemérita Escuela de Educación de Maestros; Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV; Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del Distrito Federal; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Universidad Veracruzana; Universidad Pedagógica de Veracruz; Escuela Normal Superior del Estado de Michoacán.

⁹ A continuación se especifican los programas académicos y sus coordinadores generales con los que se tuvo contacto para el rastreo y recuperación de información: Pedagogía Universitaria (Dr. Enrique Moreno de los Arcos); posgrado en Pedagogía de la UNAM (Dra. Ma. Esther Aguirre); Programa de Epistemología (Dr. Hugo Zemelman —Programa de Investigación y docencia epistemológica y círculos de reflexión epistemológica en ciencias sociales—); Escuela Normal Superior de Michoacán (doctores Manuel Saavedra, Virginia Ornelas y Martina López Valdovinos); seminario de Análisis de discurso educativo (Dra. Rosa Nidia Buenfil); proyecto Currículum siglo XXI (Mtra. Bertha Orozco); proyecto Estado del conocimiento sobre el campo temático X Filosofía, teoría y campo de la educación (Dra. Alicia de

les solicitó, además, su *curriculum vitae* con el objeto de ubicar su participación en eventos académicos, la generación y promoción de espacios, así como el tipo de trabajo presentados, en la perspectiva de seleccionar y solicitar directamente a los involucrados el material correspondiente.

Es importante destacar que esta combinación de estrategias de búsqueda permitió ubicar un número significativo de eventos académicos registrados durante la década que nos ocupa, considerando que, por sus modalidades, constituyen un universo amplio y diverso del cual no siempre se lleva un registro preciso o, en caso de hacerlo, está integrado en documentos que incluyen información más amplia vinculada a las actividades académicas de las instituciones, investigadores o programas de formación y a los cuales no siempre se tiene acceso ya que depende de la autorización que los responsables brinden para su revisión o del contacto directo que se pueda establecer con los involucrados.

Esto último nos planteó la necesidad de desarrollar un trabajo directo en las instituciones y con los investigadores, con el objeto de hacer, a partir de una selección previa, un rastreo más focalizado de la información y, al mismo tiempo, avanzar en la localización y acceso de los materiales —escritos o grabados— de las presentaciones correspondientes, ya que éstas no siempre son recuperadas para su edición o, en caso de hacerlo, la publicación puede tardar.

En este contexto ubicamos importante información de diversas regiones del país, a partir del contacto con los investigadores que participan en la elaboración de este estado de conocimiento como coordinadores de cada

Alba, coord.) y coordinación de los equipos regionales (Mtra. Rita Angulo); proyecto Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina (Mtra. Marcela Gómez Sollano); maestría en Educación y gestión pedagógica-UASLP (Mtra. Juana Castro); posgrado en Educación-UPV (Mtra. Marcela González Arenas y Maribel Valencia); licenciatura en Pedagogía-UV (Mtra. Lyle Figueroa); Colegio de Pedagogía y Departamento de Extensión Académica de la FFyL-UNAM; proyecto Hermenéutica analógica (Dr. Manuel Arriarán), licenciatura en Pedagogía (Mtra. Gabriela Noyola), proyecto Epistemología y pedagogía (Dr. Fernando Juárez) y Secretaría de Extensión Académica y de Investigación de la UPN-Ajusco; Asociación Filosófica de México (Dra. María Elena Madrid); proyecto Investigación institucional desde el enfoque crítico social-DGENAM-DF (Mtra. Rosa Carmina Téllez); investigadores del DIE-CINVESTAV (a través del apoyo brindado por la licenciada María Esther Jiménez Zendejas).

una de las diez zonas geográficas en las que se agruparon los estados de la república para el rastreo y sistematización de información. Con ello intentamos ubicar, de la manera más amplia, las iniciativas promovidas por diversos agentes para generar espacios de reflexión, socialización, formación y debate en los que Filosofía, teoría y campo de la educación ocupa, de manera genérica o subordinada, un lugar en la producción del conocimiento educativo.

De esta forma, y a pesar de las dificultades para acceder a una mayor información, el trabajo desarrollado permitió localizar y sistematizar datos relacionados con 706 eventos académicos que, si bien no agotan el universo, sí permiten contar con un registro amplio y significativo para la delimitación de tendencias sobre la configuración teórica del campo de la educación.

A partir de este proceso se revisó, seleccionó y sistematizó la información localizada; se realizó la propuesta para el diseño de la base de datos sobre eventos académicos, como parte del sistema relacionado de las bases propuestas para cada uno de los subproyectos o investigaciones específicas, de este estado de conocimiento; se elaboraron los instrumentos para la organización de los datos —hoja con descriptores para sistematización, manual de captura y ficha analítica para eventos—; se capturó, revisó y depuró la información contenida en la base de datos del sistema correspondiente; se conformó el archivo documental; se hizo el análisis de carácter cuantitativo y cualitativo de la información, a partir de categorías y recortes específicos —modalidad; carácter; periodo; tema; región; producción; institución, grupo o proyecto—, el cruce de datos, la revisión detallada de los eventos más significativos y de los trabajos presentados y a los cuales se tuvo acceso, así como la especificación de tendencias y perspectivas.

Este análisis permite ubicar el papel que los eventos académicos han tenido en la conformación de Filosofía, teoría y campo de la educación, como una unidad temática particular en el ámbito de la investigación educativa realizada en nuestro país durante la década de los noventa, específicamente por lo que aportan para observar la genealogía del campo, las condiciones en las que circulan y legitiman saberes y producciones específicas, así como el tipo de agentes que se constituyen en este proceso a partir del trabajo y elaboraciones que, desde cuestiones específicas vinculadas con la investigación, la formación, la gestión o la intervención, despliegan para pensar la problemática de la teoría y conocimiento educativo y pedagógico.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: ORDENAMIENTO Y TENDENCIAS

El ordenamiento y análisis de la información que brindan los 706 eventos que conforman la base de datos correspondiente muestra la modificación y, en algunos casos, la profundización de algunas de las tendencias que se registraron como predominantes en la década de los ochenta, con respecto a las condiciones de circulación, significación y legitimación del campo temático X. Esta afirmación la consideramos en nuestro estudio como parte de los presupuestos construidos a partir del análisis de la información recopilada, de los contenidos específicos de los trabajos a los que se tuvo acceso, de las entrevistas e intercambios con los especialistas participantes y de la ubicación de los eventos más significativos, y que permiten articular nuevas dimensiones relacionadas con el papel de estos espacios en la configuración de dicho campo y aportar así elementos sobre las particularidades del contexto teórico en la elaboración del presente estado de conocimiento.

Marcar algunos rasgos de este proceso desde el ángulo de los eventos aporta elementos para fundamentar como tesis central de nuestro trabajo la tendencia de la conformación de este ámbito como un campo con identidad propia que muestra signos importantes de su consolidación. Ocupa, además, un lugar significativo y constante en algunos espacios institucionales y proyectos académicos e involucra, de manera particular, a diversos agentes, por el tipo de interrogantes que se plantean a partir de su práctica y procesos de formación e investigación, así como por la conformación y fortalecimiento de líneas de investigación y elaboraciones de carácter epistemológico, teórico, filosófico y conceptual y el impacto que han tenido en ámbitos particulares, tanto a nivel institucional como regional y nacional. En ellas se condensan las dos dimensiones que, a partir de la delimitación conceptual de la noción de espacio planteada, muestran la articulación compleja que se da para su conformación, en un doble gesto: como lugar o topos, es decir con una existencia palpable (instituciones, regiones, etcétera) y como connotación simbólica que los agentes involucrados dotan de sentido por lo que éstos portan como significantes, es decir como ese *plus* de significación, que lo configura como una construcción específica, abierta e inacabada con múltiples posibilidades, algunas de las cuales juegan como puntos nodales en las constitución de Filosofía, teoría y campo de la educación, como un ámbito particular del conocimiento de lo educativo (relación de los participantes o convocantes tienen con experiencias, proyectos, programas, prácticas diversas), por las condiciones en las que estos se producen.

Con el objeto de ubicar genealógicamente la relación y diferencia que las tendencias actuales mantienen con respecto a las que se produjeron en la década de los ochenta, se presenta en primer lugar una visión panorámica de las mismas para, posteriormente, situar las continuidades y transformaciones operadas al respecto en los años noventa, a partir del análisis de los eventos registrados.

La década de los ochenta: eventos y tendencias

En este proceso es importante ubicar en primer término algunas de las características que presentó este proceso durante la década de los ochenta y que permitieron situar, a partir del estudio correspondiente que llevamos a cabo en su oportunidad (*Cfr.* Buenfil, *et al.*, 1993, Buenfil, 1995 y Jiménez, 2001), las tendencias que desde los eventos, se fueron configurando sobre la conformación teórica del campo educativo y pedagógico en México. Entre las más importantes se pueden señalar, las siguientes:

- a) Un registro amplio y diverso de eventos relacionados con diferentes cuestiones del campo de la educación. En este contexto destaca la precaria presencia de espacios en los que se abordaran cuestiones relacionadas con la problemática de la teoría y conocimiento educativo, así como con aspectos de carácter filosófico, sobre todo si se consideran aquellos relacionados con tópicos de educación superior (planeación, evaluación, administración, organización), formación docente, currículum, procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Una diversidad temática muy marcada por el debate sobre el estatuto del conocimiento y saberes en educación, en aquellos eventos donde la presencia del campo constituyó el referente central u ocupó un espacio significativo. Esta cuestión se profundiza sobre todo en la segunda mitad de la década de los ochenta, al situar como ejes temáticos de las convocatorias cuestiones relacionadas con: la conformación teórico-disciplinaria e histórica de la educación y la pedagogía; el estatus científico de los saberes relacionados con lo educativo; el lugar, desarrollo y situación en la época de la teoría en la configuración del área; su fundamentación epistemológica; el debate sobre la especificidad de lo educativo como objeto de conocimiento; la particularidad de estas líneas en México y América Latina; sus implicaciones en la formación de profesionales de la educación y sus requerimientos en el terreno de la enseñanza. Con ello se pudo ubicar además de la preocupación de los investigado-

res y educadores por estas cuestiones, la emergencia de grupos y proyectos que, como señalaremos más adelante, constituirán referencias importantes en la década de los noventa por el desarrollo y consolidación de sus proyectos y producciones en esta área.

- c) Una articulación compleja de enfoques disciplinarios (sociológico, psicológico, histórico, etcétera) y teórico-metodológicos (psicoanálisis, hermenéutica, etnografía, genealogía, etcétera), en algunos espacios académicos en los que se abordaron, de manera genérica o subordinada, cuestiones relacionadas con filosofía y teoría de la educación. Al respecto se ubicaron algunas tendencias a partir de elaboraciones relacionadas con: la recuperación y análisis crítico de autores y corrientes teóricas y epistemológicas particulares; las limitaciones de las producciones con fuertes sesgos reduccionistas; la importancia de la conceptualización de lo educativo, como una dimensión básica para pensar situaciones concretas; la presencia de enfoques y autores que tuvieron un impacto significativo en programas de formación y propuestas curriculares, así como en espacios institucionales concretos.
- d) Una presencia significativa de encuentros en los que si bien el tema convocante no tuvo como eje la reflexión sobre la conformación teórica del campo educativo, constituyeron espacios importantes de reflexión y de presentación de diversas perspectivas analíticas desde las cuales se ubicaron y delimitaron de manera subordinada parte de las líneas de discusión relacionadas con el tema, destacando: la vinculación entre la dimensión curricular y la epistemológica; el reconocimiento de la importancia de la temática por el énfasis que destacados especialistas de diversos países hicieron en este tipo de eventos; la necesidad de articular la investigación, la formación y la práctica profesional con el debate sobre la conformación teórica del campo educativo y pedagógico.
- e) Una preocupación significativa de ciertos sectores por desarrollar líneas de discusión y producción sobre el área temática que nos ocupa, sobre todo por el cuestionamiento sobre la propia identidad de los especialistas y los diversos campos de conocimiento vinculados con la educación (pedagogía, ciencias de la educación, etcétera), así como por el papel que la formación teórica y en investigación tiene en diversos programas de las instituciones de educación superior de nuestro país.

Esta ubicación constituye una contextualización inicial para situar históricamente las transformaciones y características particulares que Filosofía, teoría y campo de la educación ha tenido en las últimas décadas, particular-

mente si focalizamos la atención en los espacios que diversos agentes han generado para presentar, debatir y situar los alcances que ciertas elaboraciones, producciones y reflexiones relacionadas con la investigación educativa y la presencia que filosofía y teoría han tenido en este proceso.

Continuidades, desplazamientos y transformaciones en la década de los noventa

Las características señaladas brindan elementos para ubicar históricamente las condiciones de circulación y legitimación en las que ciertas temáticas, debates, enfoques, ámbitos de interés y grupos constituyeron un punto nodal en la conformación del campo que nos ocupa, y el papel que los eventos académicos tuvieron aunque con una presencia precaria en su conformación durante la década de los ochenta. Esta contextualización constituye un referente importante para delimitar, con base en el análisis de la información recopilada a partir de las categorías construidas para tal efecto, las tendencias particulares que adquirió el campo durante los noventa, así como las transformaciones y continuidades que se pueden ubicar a partir de los espacios que, de manera particular, le dieron visibilidad y significación a este ámbito de la investigación educativa.

Para ello hemos agrupado en los cuatro ejes de análisis que se presentan a continuación la diversidad de aspectos que, a partir del amplio universo de significación que se despliega en función de los eventos académicos, permiten fundamentar las tendencias básicas que se perfilaron con respecto al campo en la última década del siglo XX.

Por la temática, modalidad y tipo de convocatoria

Tal como lo hemos señalado, los eventos académicos constituyen, junto con otros, espacios en los que se da visibilidad a un determinado aspecto de la realidad y se le dota de sentido de acuerdo con lo que determinados agentes depositan, esperan y crean simbólicamente para configurarlo como una dimensión específica, que actúa de manera particular en la constitución de un determinado campo y adquiere connotaciones específicas.

En principio cabe destacar el crecimiento significativo de eventos que, en general, se registra durante la década de los noventa, lo cual abre una dimensión importante de reflexión para ubicar la relación que hay entre las políticas institucionales, los intereses de los investigadores, académicos e involucrados en programas educativos particulares y el peso simbólico que tiene entre la comunidad científica y social la apertura de espacios en los

que participan agentes diversos y los configuran como parte de un determinado mercado académico y social, con un cierto nivel de reconocimiento por parte de comunidades específicas.

En el caso de los 706 eventos analizados sobre Filosofía, teoría y campo de la educación (ver cuadro 1 al final de este capítulo) podemos ubicar cambios significativos con respecto a la década de los ochenta, considerando la información contenida en los diferentes medios de difusión de los mismos. Con ella hemos podido establecer como tendencias el crecimiento, la diversificación y, a su vez, consolidación de ciertos tópicos relacionados directamente con el área temática, así como el énfasis en modalidades que buscan convocar a un público amplio. A continuación se presentan los aspectos particulares que derivan de dicho análisis:

- a) El incremento en el número de eventos relacionados, de manera genérica o subordinada, con Filosofía, teoría y campo de la educación (de 200 eventos que se analizaron con motivo de la elaboración del estado de conocimiento en 1991, se cuenta actualmente con un registro de 706), que si bien no agota el universo tan amplio y abierto que este recorte representa, permite ubicar el crecimiento significativo que tuvieron los espacios en los que se abordaron o presentaron cuestiones relacionadas con la temática.
- b) El aumento en el porcentaje de eventos de carácter genérico en los que Filosofía, teoría y campo de la educación es abordado como tema u ocupa un lugar central ya que, mientras en 1991 de los 200 encuentros registrados solamente 6% tuvo como finalidad clara el abordaje de problemas vinculados con la temática; en el periodo que nos ocupa, de los 706 registrados, 46% se ubica como genéricos y 54% como subordinados. Es decir que del total, en 322 se abordaron explícitamente temas relacionados con la configuración teórica del campo educativo y problemas vinculados con cuestiones filosóficas y de constitución de este ámbito del saber y en el resto, y en 384 se presentaron trabajos que contribuyen a la conceptualización de lo educativo a partir de construcciones sobre otros objetos (ver gráfica 1 al final de este capítulo).
- c) Las temáticas que destacan al respecto están relacionadas, entre los tópicos más importantes, con la dimensión *filosófica* (coloquio de Filosofía de la educación; congresos de Filosofía, de Pedagogía, sobre Filosofía para niños; simposio Aportes de la filosofía al lenguaje de la educación); *conceptual* (encuentro sobre Configuraciones conceptuales del campo educativo, Construcciones conceptuales: sujetos y nuevos

proyectos históricos; Investigación educativa: tejidos conceptuales); *epistemológica* (Epistemología y educación; Pensar las ciencias sociales; Epistemología crítica; (seminario y simposio sobre Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos; La importancia de la epistemología aplicada a la formación de profesores; Las bases epistemológicas en la construcción de la ciencia educativa actual; Problemas de enseñanza y sus implicaciones epistemológicas; Investigación institucional desde el enfoque crítico social; conferencia Consideraciones epistémico-pedagógicas en la formación de profesores; Fundamentos epistemológicos de la teoría social; Epistemología y teoría educativa; seminarios Especificidad de la educación como objeto gnoseológico y Fundamentos epistemológicos de la pedagogía social; La importancia de la epistemología en educación; Problemas de la enseñanza y sus implicaciones epistémicas); *perspectivas de análisis* (seminario de Análisis político de discurso educativo; coloquio El fantasma de la teoría; seminario Democracia, hegemonía y educación; conferencia Análisis conceptual del discurso educativo; ciclo de conferencias sobre Hermenéutica y educación; seminario La etnografía aplicada a la educación; La metodología del programa de investigación de Lakatos aplicada al campo de la pedagogía; Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica; Racionalidad crítica y formación; Pedagogía crítica y posmodernidad); *campo de la educación y la pedagogía* (Jornadas de pedagogía; coloquio La identidad de la pedagogía; Hacia una pedagogía para el siglo XXI; La pedagogía hoy; Configuraciones del campo educativo; Debate sobre la pedagogía y la teoría pedagógica; El pensamiento pedagógico en los umbrales del siglo XXI; seminario internacional La formación de profesionales de la educación, entre la tradición y el cambio; Debate sobre la pedagogía y la teoría pedagógica; Especificidad y crisis del sujeto de la educación; Modelos educativos: análisis y perspectiva para el siglo XXI; Hacia una pedagogía para el siglo XXI; La pedagogía desde otro lugar; Teoría e investigación educativa); *teórico-disciplinaria y de pensadores clásicos y contemporáneos* (Teoría social y educación; Juan Amos Comenio. Una clave pedagógica; La sociología de la educación. Pierre Bourdieu, una lectura que incomoda; Pedagogía crítica y posmodernidad; Teoría e investigación educativa; Teoría social y educación en el contexto de los procesos globalizadores; Aplicación de la teoría de Vigotsky en el aula; El papel de la teoría en la investigación educativa; Lo educativo en los debates contemporáneos; Lo educativo en los debates conceptuales; Educación, humanismo y posmodernidad; Posmodernidad y educación); por citar algunos que permi-

ten ubicar recortes que orientan las líneas temáticas y las semánticas en que se expresan como parte de las preocupaciones de diversos agentes involucrados en el campo.

- d) Los eventos en los que las temáticas se pueden ubicar subordinadamente se abren a dos modalidades: aquellos en los que lo conceptual se articula con temas que ocupan, desde hace tiempo, un lugar importante en los intereses de los agentes relacionados con el campo educativo (investigación, formación, procesos de enseñanza-aprendizaje, currículum, evaluación, didácticas y didácticas específicas, etcétera) y otros más relacionados con tópicos de carácter emergente (educación ambiental, globalización, valores, interculturalidad, posmodernidad, nuevas tecnologías, sujetos de la educación, alfabetización digital, representaciones e imaginarios, etcétera). En éstos la reflexión sobre la conformación de los diversos campos temáticos, su fundamentación teórica y epistemológica y el plano conceptual está presente y constituye un punto nodal de las elaboraciones y perspectivas de análisis que se plantean.
- e) Por otra parte, junto con la diversidad temática hay que destacar el amplio espectro de modalidades que tienen los eventos, ya que, considerando las convocatorias, se llegan a registrar hasta 43, tomando en cuenta que de éstas, 23 registran una frecuencia de entre uno y dos eventos durante la década y las 20 modalidades restantes tienen una variación significativa (ver cuadro 2 al final de este capítulo). Sin embargo, los seminarios (106); las conferencias —ciclos, magistrales, individuales— (92); los congresos (72); los encuentros (69); los coloquios (54) y los foros (49), se encuentran entre las seis modalidades que más se presentan en el periodo (ver gráfica 2 al final de este capítulo).
- f) Si bien es difícil ubicar las razones por las que estas modalidades ocuparon un lugar importante en el tipo de convocatoria y forma de organizar los eventos académicos que mayor presencia tuvieron durante el periodo que nos ocupa, podemos situar como hipótesis la relación que dichas modalidades tienen entre las expectativas con las que se convoca (reflexión, difusión, debate, presentación, consolidación de proyectos o programas, vinculación con grupos y especialistas, legitimación, etcétera) y alcances o impacto de estos espacios académicos (grupales, institucionales, regionales, nacionales o internacionales; temáticos; disciplinarios; de vinculación, etcétera), el tipo de público al que están dirigidos (profesores de los diversos niveles del sistema educativo, tomadores de decisiones, opinión pública, estudiantes, etcétera) así como las condicio-

nes institucionales y económicas con las cuales cuentan los organizadores para su realización.

La revisión exhaustiva de esta información nos permite ubicar la relación entre la modalidad de la convocatoria y las implicaciones que tiene en las condiciones en las que se producen los procesos de difusión, legitimación, formación, socialización, significación e intercambio de Filosofía, teoría y campo de la educación, así como el lugar que ocupa en espacios amplios y restringidos, aunque la modalidad no implique una asistencia muy amplia de agentes relacionados con el ámbito educativo, se sitúan en la perspectiva de una convocatoria amplia. Se abren además líneas importantes de relación y cruce de información con los subproyectos de este campo relacionados con currículum, proyectos de investigación y líderes en el área, eventos y producción internacional. Por otra parte llama la atención que en el marco de los 706 eventos registrados, solamente dos fueron teleconferencias y una videoconferencia, a pesar de la expansión que están teniendo las modalidades tecnológicas en diversos espacios académicos, sobre todo de las instituciones de educación superior.

Por su ubicación temporal, regional e institucional

Este eje constituye un recorte nodal en nuestro trabajo, ya que abre la posibilidad de situar genealógicamente algunas de las tendencias más significativas que se registran durante la década en la configuración del campo en nuestro país. La recuperación de los eventos en este proceso brinda una base importante para ubicar las condiciones —simbólicas y materiales— que han tenido de manera particular en la reconfiguración de los espacios de producción, socialización y legitimación de agentes, culturas, posiciones, procesos, trayectorias, regiones, temáticas y perspectivas que muestran múltiples planos de concreción —reconocimiento y diferenciación— al interior del campo y con respecto a otros. El espacio como topografía queda así “[...] rebasado (aunque no olvidado, quizá sólo mantenido en reserva), cuando los sujetos atribuyen nuevas significaciones, es decir, se desplaza o simboliza para convertirse en un espacio constituyente de identidad” (López, 2002:2). A continuación nos aproximaremos a esta dimensión espacio-temporal a partir del análisis de los eventos académicos registrados.

- a) El mayor número de eventos se concentró en los últimos dos años de la década de los noventa y los primeros dos del 2000, ya que 39.80% se

desarrolló de 1998 al 2001.¹⁰ Si bien 1999 fue el año en el que más se generaron espacios académicos relacionados con la temática (79), se ubican, en promedio, 50 eventos por año (ver gráfica 3 al final de este capítulo).

Si relacionamos este proceso de ubicación temporal de los eventos con las temáticas y los participantes, podemos situar como hipótesis que dicha tendencia está relacionada, en parte, con la consolidación de grupos, proyectos y líneas de investigación que se fueron gestando durante la década, así como a un desplazamiento y modificación en las temáticas que marcaron al campo durante los ochenta y primeros años de los noventa.¹¹ Así, por ejemplo, algunos investigadores fueron desarrollando y consolidando líneas de trabajo y de formación en las que la problemática de la conformación teórica y del conocimiento educativo y pedagógico constituye, desde miradas y problemáticas particulares, el referente central, así como en las que se abordan cuestiones de carácter filosófico o que, a partir de temáticas específicas, despliegan análisis en los que los planos de construcción epistemológica y conceptual constituyen un referente central en contextos institucionales específicos y/o en coordinación con diversas entidades, sobre todo de educación superior.

¹⁰ Para el rastreo y localización de la información se trabajó siguiendo retrospectivamente el periodo objeto de estudio, por lo que se inició teniendo como base el año 2001 y de ahí para atrás en la década. A partir de los primeros hallazgos, el equipo participante tomó la decisión de ampliar la base de datos hasta el inicio de los noventa, ya que comenzamos a ubicar huellas de procesos que tenían continuidad y que marcaban tendencias que se gestaron al inicio de la misma, por ello la información que se presenta incluye desde 1990. Por otra parte es importante señalar que 2002 registra solamente la información recopilada hasta marzo de este año, ya que fue el momento en el que tuvimos que hacer un corte para poder revisar, depurar, profundizar y analizar la información para elaborar el presente capítulo. Sin embargo, seguimos recopilando datos al respecto, en la perspectiva de dar continuidad a este estudio como parte del proyecto de investigación permanente sobre Estado de conocimiento Filosofía, teoría y campo de la educación en México: perspectivas regionales y nacional. De ahí que nuestras reflexiones partan de considerar estas cuestiones como sesgos en la información que deben considerarse como parte de las precisiones metodológicas.

¹¹ Esta tendencia se relaciona con algunos de los hallazgos que se plantean a partir del análisis de la producción, de grupos e investigadores y del estado de conocimiento regional. Para una ubicación específica de estos aspectos véanse los capítulos y apartados correspondientes en este libro.

Si bien esto abre un campo particular de reflexión vinculado con el desarrollo que estos procesos han tenido en la conformación del campo temático que aquí nos ocupa, por el momento podemos situar algunos elementos a partir de ubicar la relación entre los espacios que los investigadores han abierto para la presentación, difusión y debate de las líneas de investigación y formación que se realiza en espacios institucionales concretos y que, si bien no agotan el universo desplegado durante la década de los noventa y algunas ya registradas desde los ochenta, si brindan pistas importantes sobre la gestación y consolidación de proyectos específicos y perspectivas propias de elaboración que inciden fuertemente en la conformación del área temática. Entre ellas podemos señalar las vinculadas con los siguientes ámbitos:¹²

Análisis de discurso educativo, currículum siglo XXI, alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina, epistemología y enseñanza de las matemáticas, posmodernidad y educación, filosofía para niños, investigación institucional desde el enfoque crítico-social, programa de investigación y docencia epistemológica, hermenéutica y educación, epistemología y pedagogía, formaciones conceptuales en educación, análisis conceptual en educación, epistemología crítica y formación de formadores, epistemología, educación y gestión pedagógica, pedagogía universitaria, epistemología y teoría educativa, teoría y metodología de las ciencias y las humanidades, racionalidad crítica y formación, teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos, teoría social y educación, bases epistemológicas en la construcción de la ciencia educativa, pedagogía crítica y posmodernidad, problemas de la enseñanza y sus implicaciones epistémicas, constitución conceptual de la educación como objeto de estudio, modernización educativa, investigación y formación, representaciones sociales y educación.

- b) Los porcentajes relacionados con estados de la república, tipo de convocatoria e instituciones convocantes muestran ciertas tendencias que

¹² Para una ubicación más precisa de la relación entre estas líneas de investigación, vinculadas con programas y proyectos específicos y los espacios que los especialistas abrieron como parte de los procesos de socialización y difusión de las mismas y sus productos, se puede consultar la base de datos sobre eventos académicos como parte del Sistema Relacionado, conformado para integrar el conjunto de información a partir de recortes específicos y que permita en el futuro crear un sistema nacional y regional de información sobre Filosofía, teoría y campo de la educación. Como una ubicación general ver el cuadro 1, al final de este capítulo.

permiten destacar: la presencia que Filosofía, teoría y campo de la educación tiene sobre todo en instituciones del Distrito Federal (UNAM, UPN, DIE-CINVESTAV-IPN, El Colegio de México, UAM, dependencias diversas de la Secretaría de Educación Pública, UIA, Fundación SNTE); Veracruz (universidades Veracruzana y Pedagógica de Veracruz); Michoacán (Escuela Normal Superior de Michoacán); Jalisco (universidades Autónoma de Guadalajara y de Guadalajara e Instituto Tecnológico de Estudios Sociales); Estado de México (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y Universidad Autónoma de Chapingo); San Luis Potosí (Universidad Autónoma de San Luis Potosí); Tabasco (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco); Morelos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos), Aguascalientes (Universidad Autónoma de Aguascalientes). Se trata de regiones en las que se concentran las instituciones donde más se han realizado eventos relacionados con este campo temático, aunque se pueden ubicar, asimismo, un número importante en las que la temática tuvo cierta presencia a partir de la generación de espacios en los que ocupó un lugar, a partir de convocatorias y espacios particulares (ver cuadro 3 y 4 al final de este capítulo, así como gráfica 4).

- c) Es una pista importante ya que, por el seguimiento realizado hasta el momento, la ubicación institucional y regional de los eventos está relacionada con proyectos, grupos, “líderes” en el campo y programas académicos que desarrollan líneas de investigación y/o programas de formación vinculadas, de manera genérica o subordinada, con Filosofía, teoría y campo de la educación, así como a la conformación de redes de intercambio o núcleos de trabajo que mantienen una comunicación a partir de producciones, experiencias educativas y de encuentros en eventos que, por lo menos en la década, tuvieron cierta periodicidad y un impacto regional, nacional y, en algunos casos, internacional.

En este contexto es importante ubicar el papel que algunas instituciones y grupos han tenido en la generación de espacios para abrir la reflexión sobre este ámbito, tanto por el reconocimiento que han alcanzado en ciertos ámbitos y comunidades, como por su impacto en los procesos de formación, investigación y difusión del conocimiento, particularmente en cuestiones relacionadas con la educación. Por otra parte resultan significativos los procesos que en diversos espacios regionales se vienen impulsando para vincular el debate sobre programas específicos con cuestiones de carácter teórico, filosófico, epistemológico

gico y conceptual, así como el horizonte que se abre en las mismas para consolidar y dar continuidad a procesos en los que los especialistas y un público amplio puedan interactuar para situar perspectivas y debatir propuestas, aspecto que registra un desarrollo importante en la década de los noventa, al consolidarse mecanismos que han favorecido, no solamente el desarrollo de proyectos, sino además de circulación, socialización e intercambio entre las instituciones y grupos de diversas regiones y países, con una capacidad de convocatoria importante, como es el caso de Veracruz, Michoacán, Tabasco, Aguascalientes, Morelos, Puebla, Baja California, Oaxaca, Querétaro, Guerrero y Yucatán, sin desconocer la fuerte presencia que siguen manteniendo en este terreno algunas zonas, como el Distrito Federal, el Estado de México, Jalisco (ver cuadro 5 al final de este capítulo). Asimismo, se han ido conformando espacios en otros estados en los que, si bien las cuestiones de carácter teórico-filosófico no tienen el mismo peso que otras temáticas del campo educativo, se registran en la década algunos eventos que muestran la existencia de algunos núcleos interesados o involucrados en estos aspectos (ver cuadro 6 y gráfica 5 al final de este capítulo).

Por su relación con los materiales de difusión y/o publicación de las presentaciones en los eventos

Un aspecto importante para el análisis de carácter cualitativo es el relacionado con los contenidos de los trabajos, debates y conclusiones presentados en los diversos eventos localizados y seleccionados. Al respecto, los materiales de difusión, tanto editados (libros, memorias, artículos, capítulos) como aquellos a los que, sin haberse publicado, se tuvo acceso (fotocopias, videgrabaciones, transcripciones de cintas, notas y medios electrónicos), constituyen un referente central ya que permitieron ubicar aspectos específicos de las elaboraciones presentadas, así como de las huellas de inscripción que se configuraron como elementos de debate, reconocimiento, apertura, reiteración, problematización, emergencia de nuevos temas o construcciones analíticas, hallazgos, atendiendo las particularidades del evento y de su relación con otros espacios como son los de formación, producción, etcétera.

Para ello se construyeron categorías específicas que permitieron, a partir del análisis de los documentos a los que se tuvo acceso, valorar los alcances y el impacto de los eventos en la configuración teórica del campo, sobre todo en lo relacionado con el abordaje teórico, metodológico y con-

ceptual que los autores hacen de la problemática educativa, así como la relación que tiene con la unidad temática que nos ocupa.

A continuación se especifican algunos de los rasgos que el campo adquiere a partir de dichos materiales como parte de las condiciones en las cuales los eventos se producen y que son a su vez generadores de otros procesos.

- a) Esta dimensión de análisis planteó ciertas dificultades ya que, como mencionamos antes, los trabajos presentados en un evento no siempre se publican o difunden o, en caso de hacerlo, su edición se hace bastante tiempo después, resulta restringida a los participantes o, cuando se edita, los autores no siempre señalan que fue presentado en un evento determinado.

A pesar de que en las fuentes consultadas para la localización de los 706 eventos registrados, 74% reporta información sobre el estatus editorial de algún tipo de material de difusión y presentación, solamente están editados 99 trabajos, es decir que 14% tuvo algún medio de difusión frente a los 428 (60%) que no fueron editados, a pesar de mencionar datos relacionados con las presentaciones específicas, además de los 179 (26%) en los que no se reporta ningún dato al respecto (ver cuadro 7 al final de este capítulo).

- b) Frente a esta situación se llevó a cabo un rastreo exhaustivo que permitiera contar con materiales escritos que brindaran los elementos para ubicar cuestiones específicas relacionadas con las elaboraciones y perspectivas hechas en el marco de los diferentes eventos por parte de los participantes, teniendo en cuenta su variedad, objetivos, perspectivas y contextos. Para su ubicación se trabajó a través de la base de datos de producción de este estado de conocimiento, del rastreo en centros especializados, así como, en la medida de lo posible, del contacto directo con los organizadores y/o participantes sobre todo de aquellos espacios que ubicamos como más significativos en la conformación del campo (por su relación con el abordaje de cuestiones directamente relacionadas con el campo, la continuidad que se dio a la realización de los mismos, el impacto que tuvo por las perspectivas y las temáticas presentadas, la presencia de especialistas con un alto nivel de reconocimiento por una comunidad determinada, la convocatoria alcanzada, etcétera). Esto permitió recuperar y analizar un número significativo de materiales, conformar el archivo documental correspondiente con memorias, fotocopia de ponencias, libros, artículos, grabaciones, notas, etcétera, sistematizar la información en el instrumento elaborado

para tal efecto¹³ y ubicar las particularidades y relaciones que desde los mismos fue posible construir para el análisis de la información.

Por el papel que han tenido en la conformación de espacios relacionados con Filosofía, teoría y campo de la educación

En este contexto hemos delimitado varios planos de análisis para agrupar los eventos de acuerdo con el papel que tuvieron, durante la década de los noventa, en la generación de condiciones para la circulación, socialización, intercambio, difusión y legitimación de cuestiones relacionadas con la conformación teórico-filosófica del campo educativo y pedagógico en México. Al respecto resultan significativos los siguientes momentos y espacios:

a) El plano relacionado con los congresos nacionales de Investigación Educativa:

Un rasgo significativo y que ha creado condiciones favorables para observar el desarrollo que la investigación educativa ha tenido en nuestro país en las últimas décadas está relacionado con los CNIE que realizan cada dos años desde 1993,¹⁴ cuando se llevó a cabo el segundo.

¹³ Con el objeto de ubicar elementos de carácter cualitativo relacionados con el tipo de materiales que los participantes académicos presentaron en determinados espacios, se elaboró una ficha de análisis particular a partir de algunos de los ejes que se especifican en los resúmenes analíticos de educación (RAE) que se realizaron sobre las producciones seleccionadas en el capítulo correspondiente de este libro, con el objeto de centrar la atención sobre todo en el tipo de abordaje teórico, metodológico y conceptual que los autores hacen de la problemática educativa así como su relación con la unidad temática que nos ocupa. Para ello, este instrumento se estructuró en dos partes, en la primera se ubican datos referidos a la relación del documento con el evento en el cual fue presentado, así como su relación con el área temática Filosofía, teoría y campo de la educación y, en la segunda, se especifican elementos relacionados con el tipo de trabajo que se presenta; las ideas centrales —objetivos, fuentes básicas, hallazgos, presupuestos teórico-metodológicos, conceptos y categorías más importantes y temática— y su vinculación particular con Filosofía, teoría y campo de la educación.

¹⁴ En este apartado analizamos básicamente la ubicación que Filosofía, teoría y campo de la educación tuvo en el III (1995), IV (1997), V (1999) y VI (2001) congresos nacionales de Investigación Educativa, ya que éstos, a diferencia del I (1981), II (1993) —y el VII que se realizará en el 2003—, tuvieron como objetivo presentar resultados de investigación ubicados temáticamente y no lo relacionado con estados

Este proceso ha generado condiciones favorables para ubicar tanto el tipo de campos temáticos que se han constituido, la relación de éstos con problemáticas específicas de la situación educativa, los abordajes teórico-metodológicos y conceptuales que los investigadores despliegan, el tipo de agentes que se constituyen en este proceso —tanto en su condición de productores como de usuarios del conocimiento—, las producciones generadas, así como la posibilidad de situar perspectivas regionales, nacionales e internacionales a partir de las interacciones y debates que se generan en este contexto.

Por sus características, los CNIE ocupan un lugar particular que los lleva a constituirse en una referencia obligada para pensar las implicaciones que han tenido en la generación de espacios que le dan, en parte, visibilidad a ámbitos del conocimiento educativo y las semánticas en las que éste se expresa. Esto se nutre del reconocimiento y capacidad de convocatoria que han alcanzado estos eventos académicos, tanto en México como en otras regiones de América Latina, así como de su continuidad, de las condiciones que crean para movilizar y vincular a diversas entidades y de la participación amplia de sujetos que, estando involucrados de manera particular con cuestiones educativas, reconocen en la investigación un referente importante para pensar, debatir y situar perspectivas que enriquezcan los procesos concretos en los cuales éstas se producen y adquieren sentido.

Particularmente las diversas áreas temáticas que han estructurado la agenda de trabajo en los diferentes congresos nacionales muestran tanto la relación compleja que mantienen entre ellas como las características específicas que las estructuran como un ámbito particular del conocimiento y producción en educación. En este contexto, Filosofía, teoría y campo de la educación ha ocupado, junto con otras, un espacio particular para que los investigadores presenten los resultados de sus estudios relacionados con esta área, la cual se ha ubicado como parte de un agrupamiento temático más amplio, de acuerdo con los criterios de los comités científicos designados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa para tal efecto.

Así, por ejemplo, en el III CNIE se le ubicó como parte del área IV: Educación, sociedad y cultura, en el IV Congreso en la V: Sistema educativo: filosofía, historia y cultura, y fue en los congresos V y VI donde ya se

de conocimiento; cabe señalar que en el VI se presentaron avances del trabajo de investigación que diversos equipos están realizando para la elaboración de los estados del conocimiento que se presentaran en el VII, en Guadalajara (*cfr.* COMIE, Programas y Memorias de los congresos nacionales de Investigación Educativa, realizados en México de 1993 al 2001).

delimitó como un campo particular designado como Filosofía, teoría y campo de la educación.

Esta ubicación, ampliación y diversificación que se ha operado en las agendas de los congresos muestra, además de un claro reposicionamiento en las formas de observar la relación entre educación y sociedad, el propio proceso de conformación histórica y epistemológica de los saberes y agentes involucrados en el campo, así como la necesidad que tienen de ocupar un lugar propio al interior del mismo, sea por la complejidad y desarrollo de los conocimientos particulares que se van produciendo con respecto a un ámbito de la investigación educativa (por ejemplo, formación de sujetos, cultura, valores, investigación de la investigación, etcétera) o por las diferencias y posiciones que dichos agentes detentan y buscan defender y consolidar, lo cual no es ajeno a los objetos o temas que se construyen y a las formas de observarlos y construirlos como ámbitos particulares del conocimiento educativo, en su relación y diferencia con otros.

En este sentido Filosofía, teoría y campo de la educación, en tanto campo intelectual o simbólico en el que los agentes involucrados luchan, negocian y acuerdan lugares o posicionamientos estructurales:

[...] viene a ser una respuesta discursiva, desde el ámbito de la investigación educativa, a la dislocación constitutiva producida por los avances y las nuevas discusiones en el área de las Ciencias Sociales y Humanas en general; y por las presiones epistémicas, teóricas, metodológicas, prácticas, políticas y específicamente educativas del campo de la educación y de la investigación educativa en particular [...] [éstas] llevan a una clara situación de conflicto, en la cual, las distintas partes de éste, intentan imponer sus marcos estructuradores y tienden a desvalorizar los del otro o los otros. Esta paradójica relación conflictiva entre rechazo, desvalorización, curiosidad e interés por descifrar los códigos del otro, se traduce en una fuerte posibilidad de productividad inédita, constitutiva y de consolidación [...]¹⁵

En este proceso, el área ha mantenido una presencia importante en términos de: los espacios que se han abierto para presentar resultados de investigación; profundizar en cuestiones particulares de este ámbito del conocimiento, por las aportaciones y líneas de debate que han hecho especialistas en el campo; la permanencia de investigadores y grupos que han mantenido un trabajo importante en el área durante estos diez años; la emergencia de nuevos agentes que, desde cuestiones vinculadas con pro-

¹⁵ *Cfr.* con el Anexo 1, así como en De Alba, en el capítulo octavo, de este volumen.

blemáticas específicas de la educación —formación, gestión, intervención, planeación, definición de políticas educativas regionales e institucionales— sitúan a lo teórico, epistemológico, filosófico y/o conceptual como un plano de articulación significativa para pensar estos procesos y, además, como base en propuestas o elaboraciones que se ubican en contextos concretos. Sobre este último punto, algunas de estas propuestas constituyen, a su vez, la base de los programas que se llevan a cabo en algunos espacios institucionales, como es el caso del trabajo de investigadores de la Escuela Normal Superior de Michoacán; la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; las universidades pedagógicas de Mexicali, Veracruzana y Nacional; las universidades de la Ciudad de México y Autónoma de Chapingo; El Colegio de México; los institutos Superior del Estado de Michoacán y de Ciencias de la Educación del Estado de México; así como en algunos programas y seminarios del DIE-CINVESTAV, la FFyL y el CESU, de la UNAM. Investigadores, por citar algunos, que han tenido una presencia continua y destacada en congresos, así como en los comités científicos propuestos por el COMIE en diferentes momentos para la coordinación del campo o elaboración de los estados de conocimiento.

Asimismo, se puede ubicar en este proceso el sentido que el área adquiere por el tipo de cuestiones temáticas, analíticas y epistemológicas que los participantes han ido planteando, situándose desde problemáticas más relacionadas con la conformación del campo educativo y pedagógico, las construcciones conceptuales en educación, las teorías educativas, la presencia de pensadores contemporáneos y clásicos, debates de frontera (por ejemplo, modernidad-posmodernidad, epistemología y el horizonte tecnológico, currículum y perspectivas antiesencialistas, etcétera); con problemas filosóficos y éticos; con perspectivas analíticas (hermenéutica, análisis de discurso, genealogía, observación de tercer orden, críticas, psicoanálisis); así como con aspectos particulares en los que lo conceptual ocupa un lugar central (educación de adultos, formación de sujetos de la educación, formación de formadores, educación ambiental, política educativa, estudios comparados, identidades y representaciones sociales, currículum, procesos de enseñanza-aprendizaje, etcétera).

Este contexto permite ubicar a Filosofía, teoría y campo de la educación como un ámbito que, en el terreno de visibilidad en el que los congresos nacionales de Investigación Educativa lo han situado, muestra trazos de un proceso que, junto con otros, abre perspectivas importantes no solamente para ubicar lo que está representando en proyectos concretos de acción y reflexión, sino para observar la investigación desde la constitución de las teorías educativas y los discursos que los diferentes

agentes construyen y reconocen, desde el debate, como base para pensar y situar perspectivas frente a problemáticas de lo educativo.

- b) El plano relacionado con los horizontes en los que se sitúan los eventos académicos por su relación con los espacios concretos de investigación y formación:

Interesa en este punto ubicar los alcances que ciertos eventos han tenido como espacios de visibilidad de procesos en los que se han ido conformando proyectos y programas que durante la década de los noventa muestran, además de un momento de consolidación significativa, la elaboración de un discurso propio en el que la dimensión teórico-epistemológica, conceptual y filosófica constituye un punto nodal desde el cual se articulan perspectivas, propuestas y producciones particulares.

Al respecto podemos destacar un primer grupo de eventos uno de cuyos rasgos centrales es la regularidad con la que se llevaron a cabo, así como el reconocimiento y capacidad de convocatoria que han tenido en diferentes regiones del país.

En ellos encontramos que Filosofía, teoría y campo de la educación ocupa un lugar diferencial, pero siempre presente. Se articula, no solamente con los elementos que explícitamente se plantean como base para las presentaciones y los debates, sino que tiene una presencia significativa en los programas de formación y en los proyectos de investigación que los organizadores desarrollan en espacios institucionales concretos, desde perspectivas epistémicas particulares que abren la posibilidad de generar propuestas específicas frente a los requerimientos que se enfrentan cotidianamente así como a la posibilidad de situar horizontes alternativos que les permitan ocupar un lugar en el terreno de las definiciones concretas en los micro o macro procesos, sobre todo, a partir de los reposicionamientos y perspectivas que se definieron a nivel regional en el marco de las políticas de descentralización educativa.

De tal manera, estos espacios se ubican como parte de procesos más amplios que muestran la articulación compleja de momentos, posiciones, trayectorias, genealogías, elaboraciones y perspectivas en las que Filosofía, teoría y campo de la educación constituye un ámbito en el que, de manera genérica o subordinada, los involucrados se conforman en agentes del conocimiento que lo construyen, le dan sentido y lo abren a nuevas posibilidades y, por lo tanto, a una configuración concreta en el que otros pueden incidir, reconocerse o diferenciarse.

En este contexto destacan algunos eventos como:¹⁶ los encuentros académicos regionales de las Ciencias de la Educación; los encuentros nacionales de Investigación Educativa; los congresos nacionales de Pedagogía; los foros de Innovación Docente y Currículum; los seminarios internacionales de Teoría social y educación en el contexto de los procesos de globalización; las jornadas académicas nacionales de Educación Media; los encuentros del Programa de Investigación y Docencia Epistemológica y de los círculos de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales; los foros regionales de Investigación Educativa; las reuniones nacionales de Investigación y Posgrado; los encuentros del proyecto Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina; los encuentros nacionales de escuelas y facultades de Filosofía; los coloquios internacionales Currículum y siglo XXI; los encuentros académicos regionales de Investigaciones Educativas en Proceso; los simposios de Investigación Etnográfica y Educación; las jornadas académicas nacionales de Educación, entre otros.

Por otra parte se pueden ubicar espacios que abren perspectivas de discusión desde propuestas epistemológicas y teóricas particulares y que, vinculados con espacios concretos de formación, van definiendo líneas específicas de investigación desde las que se problematizan y desarrollan aspectos concretos, sea a partir de las elaboraciones que autores clásicos y contemporáneos han producido o para ubicarse como parte de corrientes y movimientos más amplios relacionados con los debates de la época o para situar nuevas o diferentes líneas de investigación y que tienen como rasgo situar a lo conceptual como un plano fundamental del tipo de elaboraciones, propuestas y debates desde las cuales pensar a la educación

En este sentido se pueden mencionar eventos que, con sus particularidades en cuanto a modalidad, alcances, temáticas, etcétera, han tenido un lugar relevante en el área de Filosofía, teoría y campo de la educación y que muestran un desplazamiento de las líneas de interés que ocuparon un lugar importante en la década de los ochenta.

Entre algunos que se pueden ubicar al respecto son los desarrollados en el marco del seminario de Análisis de discurso educativo, el proyecto Construcciones conceptuales en educación, del Programa Hermenéutica y educación, del seminario Teoría, epistemología y educación; Debates contemporáneos, como parte del programa Teoría y metodología de las

¹⁶ Para una revisión detallada de cada uno, véase la base de datos sobre eventos académicos, que forma parte del Sistema Relacionado de Bases de Datos de Filosofía, teoría y campo de la educación: 1992-2002.

ciencias y las humanidades; el programa Filosofía para niños; el seminario de Pedagogía universitaria, espacios relacionados con las aportaciones de diversos pensadores (Piaget, Vigotsky, Comenio, Laclau, Freire, Lakatos, Foucault, Bourdieu, Heller, Luhmann, Freud, Lacan, Zemelman, etcétera) o cuyos abordajes sitúan elementos relacionados con globalización, el debate modernidad y posmodernidad, didácticas especiales, formación de sujetos, evaluación, educación ambiental, nuevas tecnologías, educación y valores, identidades, multiculturalismo, procesos cognoscitivos, pobreza, innovaciones, fronteras educativas.

En este contexto destacan eventos en los que la dimensión epistemológica ocupa un lugar central para pensar procesos vinculados con la enseñanza, la formación de profesores, epistemologías regionales de los campos relacionados con la educación, investigación educativa, así como las identidades de los ámbitos de conocimiento vinculados con la educación, sin que constituya un aspecto central del debate, tal como lo tuvo en la década de los ochenta en el debate, por ejemplo, sobre la cientificidad del campo educativo, la diferencia ciencia-ciencias de la educación-pedagogía, la identidad profesional de los diferentes agentes involucrados con estos ámbitos del saber, entre otros.

Algunos eventos más se sitúan como parte de las estrategias que los involucrados en procesos de formación de los especialistas del campo educativo, tanto en licenciatura como en posgrado se plantean para generar espacios que les permitan ubicar y situar perspectivas en momentos de evaluación y formulación de opciones, ya sea para la generación de nuevas propuestas o para su adecuación a las exigencias institucionales y sociales que se plantean en un momento particular. Cabe destacar que la reflexión y debate sobre la configuración teórica del campo educativo, durante el periodo que nos ocupa, tuvo una mayor presencia en los espacios generados para la reflexión sobre lo educativo, si bien no tan amplia como otros ámbitos del conocimiento de la educación, entre otros: currículo, evaluación, formación, didácticas, planeación y gestión.

Esto muestra, en parte, el interés y consolidación que algunos grupos preocupados por la temática tuvieron y los eventos que promovieron de manera regular para abordar —desde problemáticas específicas— cuestiones de carácter teórico, epistemológico, conceptual y filosófico, los cuales constituyen, además, aspectos que ocupan un lugar relevante en los proyectos y programas que promueven y de los cuales, en algunos casos, son coordinadores o responsables.

Asimismo, constituyeron espacios que permitieron abrir la reflexión sobre las nuevas tendencias y perspectivas que se plantean, a nivel teórico,

en el abordaje de la educación que muestran un cambio en las formas de mirar su relación con la sociedad, las cuales han sufrido transformaciones importantes en nuestro país considerando lo que el I y II congresos nacionales de Investigación Educativa mostraron.

Los encuentros en los que se abordan temáticas vinculadas con el campo, muestran cierta relación entre el espacio mismo de la presentación, la discusión y los requerimientos específicos de las instituciones y personas o grupos convocantes. Éstos, tal como lo apuntábamos en líneas anteriores, vinculan, por un lado, la necesidad de abrir líneas de reflexión sobre el estatuto del campo educativo, desde diversos ámbitos disciplinarios y/o espacios de formación, por la problematización sobre la identidad y particularidad de diversas propuestas de formación y su conexión con la configuración de lo educativo como objeto de conocimiento (cientificidad, fundamentación teórica, su relación con diversos campos de conocimiento, perspectivas de análisis y construcción conceptual, genealogía e historia de campos, etcétera).

El referente teórico y epistemológico comienza a tener cierta presencia en encuentros en los que, sin plantearse explícitamente su relación con el tema convocante, se abren ciertas líneas de reflexión al respecto, a partir de ponencias o trabajos particulares. En ellos se hace explícita la necesidad de su abordaje, sea por el valor que en sí mismo se le adjudica a estos ámbitos, sea por su desdoblamiento y desarrollo desde el análisis de ciertas temáticas (trabajos que en esta área hemos reconocido como subordinados).

En los eventos relacionados con programas de formación de profesionales de la educación, particularmente los que se refieren a la de pedagogos, de formadores de formadores, de investigadores en educación, etcétera tienden a abrirse espacios concretos en la agenda para la presentación de trabajos y reflexiones relacionados con nuestra temática. Dicha tendencia encuentra diferentes cauces, ya que en ocasiones implica un aspecto limitado o subordinado y en otras es el referente o uno de los referentes centrales. Esto permite destacar que, a diferencia de lo presente en los años ochenta, en la última década del siglo XX la preocupación por los especialistas al respecto se ha articulado a cuestiones de carácter emergente y nuevas y que replantean las concepciones y epistemologías en las que se fundamentaron muchas de las visiones que situaron las perspectivas de los especialistas del campo. Cabe aquí señalar que estas elaboraciones no siempre derivan de proyectos de investigación relacionados con el tema, pues en ocasiones constituyen una aproximación y recuperación de polémicas y propuestas hechas por autores diversos o ligadas a la propia experiencia, lo cual conduce en ciertos momentos, a subordinar la reflexión a esquemas particulares.

PERSPECTIVAS: UN HORIZONTE PARA CONTINUAR

El análisis de la información recopilada sobre los 706 *eventos académicos* seleccionados, sistematizados y capturados hasta marzo del 2002 sobre *Filosofía, teoría y campo de la educación*, así como la delimitación de los presupuestos teórico-metodológicos construidos, no agota el amplio y complejo universo de nuestra investigación, sin embargo permite marcar ciertas tendencias y, a partir de la interpretación y ordenamiento inicial de lo recopilado hasta el momento, brindan un panorama general para ubicar el papel que estos espacios tienen en la ubicación del *contexto teórico* en el cual se produce y a su vez recrea; así como situar las condiciones de circulación, legitimación, significación y transformación del mismo.

En este sentido podemos afirmar que, de 1993 —año en el que se realizó el II Congreso Nacional de Investigación Educativa— a la fecha, se ha dado un crecimiento, diversificación —regional, temática, institucional— y consolidación de los eventos relacionados con el campo temático que nos ocupa y quienes los promueven, así como la emergencia de nuevos actores relacionados con temáticas vinculadas con este campo.

Asimismo cabe destacar como algunas líneas relacionadas con Filosofía, teoría y campo de la educación comienzan a dar y a consolidar cierta identidad a los grupos, proyectos, programas e instituciones que las trabajan y, al mismo tiempo, logran arraigar en las comunidades y convocar a un público amplio (*i.e.* epistemología, análisis de discurso, hermenéutica, posmodernidad, teorías educativas, pensadores clásicos, constitución del campo, valores) y/o en ocasiones vinculados a cuestiones específicas, pero en las que las cuestiones de carácter filosófico, teórico, epistemológico o conceptual ocupan un lugar relevante (cambio de planes de estudios, formación de especialistas, curriculum, globalización, investigación educativa, etcétera).

En este mismo contexto destaca el salto cualitativo que un número significativo de investigadores de diversas regiones de nuestro país dieron, al construir perspectivas de análisis que, si bien tienen una fuerte influencia de autores contemporáneos, ya constituyen elaboraciones propias que se nutren del tipo de procesos en los cuales generan sus actividades cotidianas de formación, gestión o intervención, así de como los procesos de elaboración que paulatinamente se fueron dando en otros momentos, en la conformación de grupos y proyectos, en los que las cuestiones vinculadas al conocimiento de lo educativo ocuparon un lugar central. Los eventos académicos han tenido un papel relevante para estos sectores, ya que no solamente han posibilitado crear las condiciones para abrir espacios de

interacción e intercambio con diferentes especialistas, profundizar en sus planteamientos, mantener la comunicación y el contacto, sino además someter a debate sus propias elaboraciones y lograr consolidar, desde espacios concretos, el reconocimiento de diversas comunidades y la legitimación simbólica de su producción y lugar en el campo de la investigación educativa.

Desde estos referentes hemos situado el papel que algunos de los *eventos* han tenido en la condensación de ciertos procesos y que permiten ubicar el contexto en el cual se produjeron, su particularidad y el impacto que han tenido.

Al respecto, los cinco congresos nacionales de Investigación Educativa realizados en nuestro país de 1993 a la fecha¹⁷ constituyen un referente importante ya que van creando las condiciones para consolidar el campo, darle continuidad, ubicar los alcances del mismo a partir del trabajo realizado por los especialistas en este ámbito y sus transformaciones.

Queda pendiente abrir una reflexión al respecto junto con el análisis de la nueva información que se incorpore, sobre todo por parte de los equipos regionales así como de aquella que derive del Sistema Relacionado de Base de Datos. Serán ejes de nuestro análisis los debates, elaboraciones, críticas, construcciones, apropiaciones, y formulación de propuestas que los involucrados hagan desde diversas experiencias, investigaciones, niveles de elaboración, problemáticas, disciplinas, campos de conocimiento y producciones.

En este horizonte los eventos académicos constituyen una dimensión que brinda elementos para ubicar cómo los espacios se configuran significativamente para los diferentes agentes en momentos particulares y juegan, junto con otros procesos, en la consolidación o emergencia de cuestiones en las que teoría, filosofía, epistemología, campo y el trabajo de conceptualización en educación, constituyen ámbitos en los que agentes concretos se reconocen y despliegan procesos para dotar de sentido a sus prácticas y asumirse como sujetos que reconocen en estos ámbitos cuestiones nodales del debate educativo contemporáneo de fin y principio de siglos.

¹⁷ Me refiero a los siguientes Congresos Nacionales de Investigación Educativa: II, Centro Médico Nacional, Ciudad de México, 1993; III, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, 1995; IV Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, 1997; V Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 1999 y VI Universidad Autónoma de Colima, Manzanillo, 2001.

Queda abierta la invitación para aportar elementos que nos permitan enriquecer este acervo y recuperar los debates que se generen en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa que se realizará en el 2003 como parte de aquello que nos permita seguir recreando los espacios y darle a Filosofía, teoría y campo de la educación el lugar que un momento de transformaciones como el que vivimos demanda, cuando hay mucho por hacer, pero mucho más para pensar y construir. En este proceso los espacios académicos son condiciones de posibilidad para asumir colectivamente esta tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1983). *Campo del poder y campo intelectual*, Argentina: Folios.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Buenfil, Rosa Nidia *et al.* (1993). *Estados del conocimiento. Filosofía, teoría y campo de la educación*, col. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, México: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa-SNTE.
- Buenfil, Rosa Nidia (coord.) *et al.* (1995). “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, en Susana Quintanilla, (coord.). *Teoría, campo e historia de la educación*, col. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, México: COMIE, pp. 223-352.
- Derrida, Jacques (1997). *Cómo no hablar y otros textos*; España: Proyecto A Ediciones.
- Granja, Josefina (2002). “Explorando el campo del conocimiento educativo a través de una teoría de la observación”, en Marcela Gómez Sollano (coord.). *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, col. Debate y reflexión num. 1, México, CIICH-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 59-88.
- Gómez Sollano, Marcela (coord.) (2001). *Eventos realizados sobre Filosofía, teoría y campo de la educación en México. 1990-2002. Manual de captura (Definición de campos y especificaciones para captura de información)*, México: Sistema Relacionado de Base de Datos. 2001
- Gómez Sollano, Marcela *et al.* (2001). “Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2001 (avances para la elaboración del estado del conocimiento)”, Manzanillo, VI CNIE, COMIE.

- Jiménez Zendejas, Esther (2001). *La configuración teórica del campo pedagógico en México 1981-1993: el papel de los eventos sobre educación*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Laclau, Ernesto (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Argentina, Nueva Visión.
- López, Arcelia (2002). “Espacios de identificación entre los estudiantes de bachillerato tecnológico”, ponencia presentada en el *VIII Aniversario del Seminario de Análisis de Discurso Educativo*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-SADE.
- Lorenzo, Elizabeth y Karla Villamil (2001). *Cuadros y base de datos sobre eventos realizados sobre Filosofía, teoría y campo de la educación en México. 1990-2002*, México: Sistema Relacionado de Base de Datos. 2001
- Pontón, Claudia *et al.* (coord.) (2001). *Sistema Relacionado de Base de Datos sobre Filosofía, teoría y campo de la educación en México*. México
- Tenti, Emilio (1983). “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, ponencia presentada en el Coloquio sobre Investigación Educativa, México.
- Zemelman, Hugo (1998). “Realidad, conocimiento e investigación. Una posibilidad transformadora”, en *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*, Argentina: EDUCO, pp.-91-123.

ANEXO ESTADÍSTICO
CAPÍTULO QUINTO

CUADRO 1
NOMBRE DE LOS EVENTOS ACADÉMICOS REGISTRADOS
DE 1990 A 2002

Nombre	Estado
1990	
SEMINARIO TEORÍA PEDAGÓGICA	Distrito Federal
DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA. BASES PARA SU ESTUDIO EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
CONGRESO PEDAGÓGICO DE LECTO-ESCRITURA Y MATEMÁTICAS	Nayarit
SIMPOSIO: EDUCACIÓN BÁSICA. LA REFORMA NECESARIA	Distrito Federal
APORTACIONES FILOSÓFICAS Y METODOLÓGICAS DE LA ESCUELA DE FRANKFURT	Distrito Federal
CONGRESO INTERAMERICANO CONMEMORATIVO DEL X ANIVERSARIO DE LA MUERTE DE JEAN PIAGET	Morelos
II ENCUENTRO SOBRE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS SOCIALES EN YUCATÁN	Yucatán
PRIMER CONGRESO: AL ENCUENTRO DE LA PSICOLOGÍA MEXICANA	Distrito Federal
PRIMER SIMPOSIO DE EDUCACIÓN	Distrito Federal
TERCER COLOQUIO SOBRE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN MÉXICO	Tlaxcala
V SIMPOSIUM INTERNACIONAL DE CAMPOS SEMIÓTICOS	Veracruz
I ENCUENTRO SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN ACADÉMICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES	Guanajuato
COLOQUIO: LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN PERSPECTIVA	Distrito Federal
III CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA	Nuevo León
1990-1991	
SEMINARIO INSTITUCIONAL EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE LA PEDAGOGÍA	Distrito Federal
1991	
1 ENCUENTRO LATINOAMERICANO. EDUCACIÓN, MARGINACIÓN Y MODERNIZACIÓN	Distrito Federal
ENCUENTRO NACIONAL SOBRE EFICIENCIA TERMINAL Y EDUCACIÓN	Jalisco
FERIA DE CIENCIAS Y ARTES DEL ENSEM	Edomex
VI SIMPOSIUM INTERNACIONAL DE CAMPOS SEMIÓTICOS	Veracruz
PRIMER COLOQUIO INTERNACIONAL: CURRÍCULUM Y SIGLO XXI. PERSPECTIVAS EN MÉXICO, ARGENTINA Y ECUADOR	Distrito Federal
ANÁLISIS DEL DISCURSO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN (1ª PARTE)	Distrito Federal
CURSO INTRODUCCIÓN GENERAL A LA TEORÍA SOCIAL-MARXISMO CIENCIAS SOCIALES	Veracruz

Nombre	Estado
COLOQUIO: LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN PIERRE BOURDIEU	Distrito Federal
II JORNADA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO CIENTÍFICO, ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Jalisco
SIMPOSIUM: LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL	Distrito Federal
PEDAGOGÍA O CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Edomex
SEMANA DE FILOSOFÍA	Distrito Federal
SEMINARIO POLÍTICA EDUCATIVA, ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y NUEVAS FRONTERAS POLÍTICO-CULTURALES	Distrito Federal
EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN	Distrito Federal
XI CONGRESO NACIONAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS	Oaxaca
XI FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL CNCA	Distrito Federal
SIMPOSIUM LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL: LOS REQUERIMIENTOS	Distrito Federal
EVENTO ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO	Distrito Federal
COLOQUIO TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA	Querétaro
FORO ANUAL PROSPECTIVA 2004	Nuevo León
COLOQUIO SOCIOLOGÍA DEL CURRÍCULUM	Distrito Federal
CONGRESO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
II COLOQUIO NACIONAL DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE	Michoacán
VI CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA	Morelos
SEMINARIO INTERNACIONAL. PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
FORO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA	Veracruz
SOBRE CURRÍCULUM	San Luis Potosí
SEMINARIO INTERNACIONAL. LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PLANTELES ESCOLARES: PRACTICAS, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS ANALÍTICAS	Distrito Federal
CURSO: TEORÍAS EDUCATIVAS	Veracruz
CURSO: EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA SOCIAL	Veracruz
SEMINARIO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
SEMANA DE LA INVESTIGACIÓN	Distrito Federal
TERCER CONGRESO NACIONAL DE SOCIOLOGÍA	Querétaro
II JORNADAS DE INTERCAMBIO ACADÉMICO CIENTÍFICO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Guerrero
TEORÍAS, SABERES Y DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN	Veracruz
SEMINARIO PERMANENTE SOBRE PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	Distrito Federal
TEORÍA SOCIAL CRÍTICA Y NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	Veracruz
CURSO: INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA SOCIAL	Veracruz

Nombre	Estado
1992	
CONFERENCIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE REFLEXIÓN	Michoacán
QUINTO ENCUENTRO PEDAGÓGICO CARMEN MEDA	Distrito Federal
COLOQUIO INTERNACIONAL CURRÍCULUM Y SIGLO XXI. LA CULTURA	Distrito Federal
PROPUESTAS ALTERNATIVAS PARA LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
Y SIN EMBARGO... SE MUEVE. EL MAESTRO FUERA DE LAS AULAS	Distrito Federal
REUNIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍA PARA LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO	Distrito Federal
NOCIONES ORDENADORAS PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	Distrito Federal
PRIMER COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
LA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO	Distrito Federal
SEMINARIO PERMANENTE DE PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN	Morelos
CICLO DE CONFERENCIAS LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	Guanajuato
V ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DEL PROYECTO: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y PROSPECTIVA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
TERCER COLOQUIO DE JALAPA: REESTRUCTURACIÓN Y REORGANIZACIÓN SOCIAL	Veracruz
PEDAGOGÍA CRÍTICA Y POSMODERNIDAD	Veracruz
SEMINARIO SOBRE LA REFORMA PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE NIKLAS LUHMANN	Distrito Federal
CONFERENCIA SABERES DOCENTES EN EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS MAESTROS	Edomex
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Edomex
JORNADAS DE ESTUDIO PRIMAVERA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	Edomex
I JORNADA DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS SOBRE EL QUEHACER DEL DOCENTE	Puebla
I ENCUENTRO ESTATAL SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Chiapas
II SIMPOSIO DE PSICOLINGÜÍSTICA	Distrito Federal
SEMANA DE LA ESCUELA PÚBLICA	Distrito Federal
PRIMER FORO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	S/d
IV REUNIÓN CENTROAMERICANA Y DEL CARIBE SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES E INVESTIGACIÓN EN MATEMÁTICA EDUCATIVA	Morelos
FORO ¿ QUIÉNES SON NUESTROS ALUMNOS?	Distrito Federal
IX SIMPOSIUM DE FILOSOFÍA: EN TORNO A LA OBRA DE HILARY PETMAN	Guerrero
JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA	Michoacán

Nombre	Estado
JORNADAS DE ESTUDIO CIENTÍFICO PRIMAVERA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	Edomex
SEMINARIO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
CURSO DISCUSIÓN METODOLÓGICA-EPISTEMOLÓGICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. MÓDULO HABERMAS	Nuevo León
X ANIVERSARIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	Tlaxcala
CURSO DISCUSIÓN METODOLÓGICA EPISTEMOLÓGICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. MÓDULO HABERMAS	Durango
DIPLOMADO EN PROBLEMAS BÁSICOS EN EPISTEMOLOGÍA	Distrito Federal
SIMPOSIUM SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
SEMINARIO SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	Morelos
COLOQUIO LATINOAMERICANO DE EDUCADORES. LA EDUCACIÓN EN LA CONFORMACIÓN DE AMÉRICA 500 AÑOS DEL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS	Veracruz
II ENCUENTRO SOBRE PLANES DE ESTUDIO	Tabasco
FORO PSICOLOGÍA Y ESCUELA	Querétaro
ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
ANÁLISIS DEL DISCURSO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN (2 PARTE)	Distrito Federal
2° FORO SOBRE INNOVACIÓN DOCENTE. UN ACERCAMIENTO AL PROCESO EDUCATIVO EN LA UJAT	Tabasco
SEMINARIO: MERCADOS LABORALES PROFESIONALES	Tamaulipas
JORNADAS DOCENTES UNIVERSITARIAS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	
COLOQUIO LA PEDAGOGÍA HOY Y SU ENSEÑANZA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	Distrito Federal
COLOQUIO SOBRE FILOSOFÍA HOY Y SU ENSEÑANZA	Distrito Federal
SEMINARIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA CRÍTICA Y POSMODERNIDAD	Veracruz
IV CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA	Veracruz
CURSO LA TEORÍA DE LA JUSTICIA DE JOHN RAWLS	Distrito Federal
FORO DE LIBROS DE TEXTO. ¿UNA EXPERIENCIA COLECTIVA?	Distrito Federal
SEGUNDO SEMINARIO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	Jalisco
1992-1993	
CURSO EL FIN DE LA METAFÍSICA Y EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO ACTUAL	Distrito Federal
SEMINARIO INTERINSTITUCIONAL ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO OBJETO GNOSEOLÓGICO	Distrito Federal

Nombre	Estado
1993	
TALLER DE POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO Y COORDINACIÓN PROFESIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. SÍNTESIS Y PERSPECTIVAS	Distrito Federal
CICLO DE CONFERENCIAS, MESAS REDONDAS Y DEBATES RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
I SIMPOSIUM INTERNACIONAL EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI	Durango
CURSO MODERNIDAD Y EDUCACIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO. MÓDULO PIAGET, KOOHLBERG Y HABERMAS	Distrito Federal
III FORO DE INNOVACIÓN DOCENTE	Tabasco
CONFERENCIA TEÓRICA CRÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	Edomex
MODERNIZACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA	Distrito Federal
CONFERENCIA REFLEXIÓN CRÍTICA EN TORNO A LA ESCUELA	Distrito Federal
PRIMER CONGRESO DE POSGRADO	Guerrero
PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS	Distrito Federal
SEMINARIO EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN	Distrito Federal
III JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN	Michoacán
EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL ESTADO DE PUEBLA: PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS SOBRE LA CORRESPONSABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD Y DE LA SOCIEDAD	Puebla
CURSO FORMACIÓN EPISTEMOLÓGICA (2da PARTE)	Distrito Federal
CONFERENCIA: LA EDUCACIÓN, LA ALTERNATIVA PARA CONVERTIRSE EN SER HUMANO	Edomex
COLOQUIO: GRANDES TRANSFORMACIONES EN EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO	Distrito Federal
6° ENCUENTRO PEDAGÓGICO CARMEN MEDA	Distrito Federal
PRIMER FORO REGIONAL DE ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA	Veracruz
VII CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA	Morelos
PRIMERA JORNADA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS MATEMÁTICAS EN EL NIVEL SUPERIOR	Jalisco
CONFIGURACIONES DEL CAMPO EDUCATIVO	Distrito Federal
III JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA	Michoacán
COLOQUIO SER MAESTRO. APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE	Edomex
CURSO LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA FILOSOFÍA ANALÍTICA	Distrito Federal
CONGRESO NACIONAL DE SÍNTESIS Y PERSPECTIVA	Distrito Federal
CURSO MODERNIDAD Y EDUCACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO. MÓDULO LIPMAN Y KOHLBERG	Oaxaca

Nombre	Estado
PRIMER FORO REGIONAL ESTATAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PREVIO AL II CONGRESO NACIONAL	Morelos
CONGRESO NACIONAL TEMÁTICO. PROCESOS CURRICULARES, INSTITUCIONALES Y ORGANIZACIONALES.	Nuevo León
SEMINARIO DE ANÁLISIS SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL	Distrito Federal
CONFERENCIA EPISTEMOLÓGICA O FANTASÍA. EL DRAMA DE LA PEDAGOGÍA	Distrito Federal
SEMINARIO DIMENSIÓN AMBIENTAL, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	Veracruz
SEMINARIO TALLER	Jalisco
FORO NACIONAL SOBRE LA CALIDAD Y LA INNOVACIÓN PARA EL CAMBIO UNIVERSITARIO	Jalisco
¿HACIA DONDE VA LA EDUCACIÓN PÚBLICA? SEMINARIO SOBRE ANÁLISIS SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA	Distrito Federal
CONGRESO TEORÍA, CAMPO E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	Guanajuato
CURSO DISCUSIÓN METODOLÓGICA-EPISTEMOLÓGICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. MÓDULO HABERMAS	Distrito Federal
CURSO FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Puebla
VII CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA	Morelos
SIMPOSIUM DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LOGROS Y RETOS FRENTE AL AÑO 2000	Distrito Federal
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL	Distrito Federal
CURSO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA	Distrito Federal
CONFERENCIA LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES	Michoacán
PRIMER FORO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Edomex
SEMINARIO DE ANÁLISIS SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA	Distrito Federal
1993-1994	
SEMINARIO LA PROBLEMÁTICA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	Distrito Federal
LO EDUCATIVO EN LOS DEBATES CONCEPTUALES	Distrito Federal
1994	
SEMINARIO - TALLER EL POSGRADO EN LA COYUNTURA ACTUAL	Guerrero
DIPLOMADO. LA DIFUSIÓN DE LA HISTORIA	Distrito Federal
SEMINAR EDUCATION AND HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT FOR DE PACIFIC BASSIN	Colima
I SIMPOSIO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN BÁSICA	Distrito Federal
JORNADA ACADÉMICO CIENTÍFICA	Jalisco
SEMINARIO DE FORMACIÓN PARA INVESTIGADORES	Veracruz

Nombre	Estado
CONFERENCIA MAGISTRAL ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	Querétaro
COLOQUIO IDENTIDAD DE LA PEDAGOGÍA INTERROGANTES Y RESPUESTAS	Distrito Federal
IV JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA.	Michoacán
SEMINARIO INTERNACIONAL. LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ANTE LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA REGIÓN	Distrito Federal
PRIMER ENCUENTRO ACADÉMICO DE LA CONAEMS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	Distrito Federal
I ENCUENTRO ACADÉMICO DE LA CONAEMS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	Morelos
III COLOQUIO INTERNACIONAL DE CURRÍCULUM UNIVERSITARIO. MEDIO AMBIENTE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	Distrito Federal
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN KANT Y HEGEL	Distrito Federal
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA DE FRANKFURT	Distrito Federal
LA POLÉMICA GADAMER-HABERMAS. MÁS EN TORNO AL ESTATUTO DE LA HERMENÉUTICA	Distrito Federal
MESA REDONDA: ORIENTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOPEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
IV FORO DE INNOVACIÓN DOCENTE	Tabasco
PRIMER CONGRESO ESTATAL	Puebla
SEMINARIO EDUCACIÓN, FIN DE SIGLO	Distrito Federal
SEMINARIO EDUCACIÓN SUPERIOR Y DERECHOS HUMANOS	Distrito Federal
PRIMER ENCUENTRO ESTATAL DE EGRESADOS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. EL PEDAGOGO ANTE LOS RETOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI	Veracruz
MATEMÁTICAS: CIENCIAS Y EDUCACIÓN	Distrito Federal
CURSO DE ACTUALIZACIÓN MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: ASPECTOS FILOSÓFICOS, ECONÓMICOS Y POLÍTICOS. MÓDULO FILOSÓFICO	Oaxaca
TENDENCIAS EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE SUJETOS	Baja California
CURSO DE ACTUALIZACIÓN. MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: ASPECTOS FILOSÓFICOS, ECONÓMICOS Y POLÍTICOS. MÓDULO FILOSÓFICO	Distrito Federal
GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	Veracruz
ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS	Distrito Federal
FORO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y VALORES	Distrito Federal
REUNIÓN LATINOAMERICANA SOBRE PROGRAMAS NACIONALES Y REGIONALES PARA ABATIR LA DESIGUALDAD Y EL FRACASO EN LA ESCUELA PRIMARIA	Distrito Federal
VI ENCUENTRO BIANUAL DE INVESTIGADORES DEL PROYECTO APPEAL	
IV JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA	Michoacán
TERCERAS JORNADAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	Guerrero

Nombre	Estado
I JORNADA SOBRE EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLICACIONES PARA LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA	Veracruz
XXVII CONGRESO NACIONAL DE LA SOCIEDAD DE MATEMÁTICAS MEXICANA	Querétaro
CICLO DE CONFERENCIAS: HABLEMOS LOS VIERNES DE CIENCIA	Distrito Federal
III COLOQUIO INTERNACIONAL DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO MEDIO AMBIENTE, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	Distrito Federal
II JORNADA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO - CIENTÍFICO. SALUD, AGROPECUARIA, FORESTAL, EXACTAS, NATURALES, INGENIERÍA, SOCIALES Y HUMANIDADES	Jalisco
V CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA	Veracruz
FORO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y VALORES	Distrito Federal
SEMINARIO ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO	Distrito Federal
ENCUENTRO INNOVACIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS DE LA EDUCACIÓN ANÁLISIS DE DOS EXPERIENCIAS: UNICEN-TANDIL-ARGENTINA-ENEP-ARAGÓN-UNAM	Distrito Federal
FORO DE DEBATE NACIONAL MÉXICO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	Veracruz
PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN	Veracruz
FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN	Morelos
CONFERENCIA EDUCACIÓN BILINGÜE Y REALIDAD ESCOLAR: UN ESTUDIO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ANDINAS	Puebla
IV JORNADA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	Jalisco
1994-1995	
CURSO INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	Veracruz
CURSO LÓGICA PARA FILÓSOFOS	Distrito Federal
CURSO ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	Veracruz
EPISTEMOLOGÍA	Distrito Federal
1995	
REUNIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO	Distrito Federal
JORNADAS DE ESTUDIO CIENTÍFICO PRIMAVERA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	Edomex
FORO ESTATAL HACIA UN NUEVO CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA	Veracruz
COLOQUIO TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	S/d
PRIMER CONGRESO NACIONAL AGROPECUARIO Y FORESTAL	Edomex
I ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN EL DF	Distrito Federal
II SIMPOSIUM INTERNACIONAL EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI	Durango

Nombre	Estado
CONFERENCIA CONMOCIÓN CULTURAL Y DEBATE PEDAGÓGICO EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
FORO DEL LIBRO DE TEXTO	Distrito Federal
SEGUNDA REUNIÓN NACIONAL DE LA FEDERACIÓN MEXICANA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Chiapas
IDENTIDAD DE LA PEDAGOGÍA: INTERROGANTES Y RESPUESTAS	Distrito Federal
REUNIÓN NACIONAL DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN	Distrito Federal
SEMINARIO DE EPISTEMOLOGÍA	Distrito Federal
COLOQUIO INTERNACIONAL: AMÉRICA LATINA PROCESOS DE REGIONALIZACIÓN Y PERSPECTIVA DEL ESTADO-NACIÓN	Colima
SEMINARIO SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA. AVANCES Y PROSPECTIVA	Distrito Federal
CONSULTA POPULAR PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO	Distrito Federal
V JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA	Michoacán
SITUACIÓN Y PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES	Michoacán
CONFERENCIA: MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Jalisco
VIII CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA	Aguascalientes
JORNADA INTENSIVA DEL DESARROLLO DOCENTE	Distrito Federal
DEPENDENCIAS UNIVERSITARIAS QUE FAVORECEN LA FORMACIÓN DE ACTIVIDADES HACIA EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	Distrito Federal
CONFERENCIA MAGISTRAL LA HERMENÉUTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Oaxaca
CURSO ACTUALIZACIÓN, FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Oaxaca
XX CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA	Distrito Federal
CONGRESO NACIONAL LA ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA TRADICIÓN VALORES PROYECTOS PEDAGÓGICOS Y PERSPECTIVAS	Distrito Federal
CURSO PANORAMAS POSMODERNOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EL CASO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO	Veracruz
JORNADA INTENSIVA DEL DESARROLLO DOCENTE	Distrito Federal
RAZONAMIENTO Y FORMACIÓN DE VALORES DESDE PIAGET A FREUD	Distrito Federal
CICLO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA	Distrito Federal
SIMPOSIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y PROBLEMÁTICA SOCIAL	Distrito Federal
CONFERENCIA LA NATURALEZA INTERDISCIPLINARIA DEL FENÓMENO EDUCATIVO	Distrito Federal
CONFERENCIA MAGISTRAL EDUCACIÓN HERMENÉUTICA Y CULTURA	Distrito Federal
PRIMER FORO PEDAGOGÍA Y PLAN 90: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS	Veracruz
SEGUNDO CICLO DE CONFERENCIAS. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PERSPECTIVA PARA UN NUEVO MILENIO	Edomex
TERCER SIMPOSIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROCESOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	Jalisco

Nombre	Estado
III SEMINARIO INTERNACIONAL GLOBALIZACIÓN Y UNIVERSIDAD EN LATINOAMÉRICA	Veracruz
CONFERENCIA LA LÓGICA EN DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Michoacán
TALLER INTERNACIONAL FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Chiapas
COLOQUIO INTERNACIONAL PENSAMIENTO Y CULTURA EN LA UNIVERSIDAD	Morelos
III CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
ENCUENTROS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1995)	Distrito Federal
PRIMER COLOQUIO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN	Edomex
II SIMPOSIUM INTERNACIONAL EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI	Durango
IV FORO INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Durango
CONFERENCIA PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES EN EL DEBATE MODERNIDAD POSMODERNIDAD	Veracruz
PRIMEROS JUEGOS FLORALES NACIONALES DEL MAGISTERIO RAFAEL RAMÍREZ	Veracruz
SEMINARIO DE FORMACIÓN EPISTEMOLÓGICA TEÓRICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
REUNIÓN ACADÉMICA EL PARADIGMA MEDIEVAL Y EL PARADIGMA ACTUAL DE LA DIDÁCTICA	Distrito Federal
III TALLER DE FORMACIÓN: PROPUESTAS METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL	Morelos
FORO DE CONSULTA POPULAR SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA	Veracruz
X ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Michoacán
1996	
SEMINARIO CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DE SUJETOS DE LA EDUCACIÓN	San Luis Potosí
CONFERENCIA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN	Veracruz
CONFERENCIA DE LA INFORMACIÓN A LA FORMACIÓN	Distrito Federal
SEMINARIO CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DE SUJETOS DE LA EDUCACIÓN	San Luis Potosí
AGENDA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Aguascalientes
SEMINARIO DE HERMENÉUTICA Y CIENCIAS DEL ESPÍRITU	Distrito Federal
MESA REDONDA ÁMBITOS EN LA PRACTICA DOCENTE. REFLEXIONES	Veracruz
SEMINARIO. LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN LA EDUCACIÓN	Veracruz
COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE PROBLEMAS DE UNIVERSALISMO Y CONTEXTUALISMO	Veracruz
NOVENO ENCUENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL INTERNACIONAL 96	Colima
EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS	Distrito Federal
INVESTIGACIÓN Y QUE HACER ETNOGRÁFICO	Distrito Federal

Nombre	Estado
FORO NACIONAL. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO, POLÍTICAS Y ALTERNATIVAS	Distrito Federal
CONFERENCIA: UNA APROXIMACIÓN A LA LÍNEA SOCIOEDUCATIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 94	Veracruz
REUNIÓN ANUAL DEL INSTITUTO HUGH SCOPE DE MÉXICO	Michoacán
CONTINGENCIA Y ARTICULACIÓN SOBRE EL PENSAR Y HACER DOCENTE	Michoacán
SEGUNDO COLOQUIO SOBRE REFORMA DEL ESTADO	Distrito Federal
EL PEDAGOGO Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONAL	Distrito Federal
LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	Distrito Federal
CONFERENCIA VALORES Y ÉTICA: HORIZONTE DE SENTIDO EN EDUCACIÓN.	Michoacán
CONFERENCIA SUJETO PEDAGÓGICO.	Michoacán
CONFERENCIA EL CAMPO PEDAGÓGICO: DE LA TEORÍA AL DISCURSO	Zacatecas
SEMINARIO CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO INTERPRETATIVO	Tabasco
IV FORO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y CURRÍCULUM EN LA UJAT	Tabasco
IV COLOQUIO INTERNACIONAL CURRÍCULUM Y SIGLO XXI	Distrito Federal
LA INTEGRACIÓN: UNA ALTERNATIVA DE CALIDAD EDUCATIVA	Distrito Federal
VI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA	Distrito Federal
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Baja California
SEMINARIO INTERINSTITUCIONAL DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EPISTEMOLÓGICA (PIDE)	Morelos
ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL SUPERIOR	Michoacán
SEMINARIO REGIONAL FUNDAMENTACIÓN Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM Y ESTADO EVALUADOR	S/d
UNA UTOPIA EDUCATIVA DEL SIGLO XVII. INSTRUIR A TODOS, EN TODO, TOTALMENTE	S/d
FOUCAULT Y DERRIDA, EN TORNO AL PENSAMIENTO DE LA DIFERENCIA	Distrito Federal
PEDAGOGÍA, EGRESADOS Y DESARROLLO PROFESIONAL	Distrito Federal
TALLER SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y MERCADOS DE TRABAJO	San Luis Potosí
CONFERENCIA: ALGUNOS ASPECTOS DE LA CULTURA UNIVERSAL DE COMENIO	Distrito Federal
CONFERENCIA SOBRE FILOSOFÍA DE LA HISTORIA. KANT, HEGEL, MARX	Distrito Federal
MESA REDONDA EL EJE METODOLÓGICO Y LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA	Veracruz
LAS GRANDES PROBLEMÁTICAS DEL ANÁLISIS DE DISCURSO	Distrito Federal
HOMENAJE LATINOAMERICANO POR EL NACIMIENTO DE JEAN PIAGET	Distrito Federal
LA PEDAGOGÍA DESDE OTRO LUGAR	Distrito Federal

Nombre	Estado
1996-1997	
SEMINARIO PERMANENTE DE FORMACIÓN DOCENTE. PERSPECTIVAS	Distrito Federal
ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1996-1998)	Distrito Federal
CURSO PANORAMAS POSMODERNOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DEL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO EDUCATIVO (1996-1999)	Veracruz
1997	
CONFERENCIA MODELO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADO	Michoacán
COLOQUIO DE FILOSOFÍA 1997. TEORÍA CRÍTICA, LIBERACIÓN Y DIALOGO INTERCULTURAL. ENCUENTRO CON KARL OTTO APEL	Distrito Federal
IV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Yucatán
PAULO FREIRE. PENSAR LA PRÁCTICA PARA TRANSFORMARLA	Distrito Federal
VI JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	Michoacán
XXX CONGRESO NACIONAL DE LA SOCIEDAD MATEMÁTICA MEXICANA	Aguascalientes
FORO INTERNACIONAL. INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA	Distrito Federal
XX INTERNACIONAL CONGRESS DE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION	Jalisco
XIV CONGRESO NACIONAL DE ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS	Edomex
CONFERENCIA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA	Michoacán
ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN BÁSICA: PARA UNA EDUCACIÓN CON CALIDAD Y EQUIDAD	Distrito Federal
JORNADAS DE HERMENÉUTICA	Distrito Federal
CICLO DE CONFERENCIAS DE PEDAGOGÍA	Distrito Federal
EL CURRÍCULUM DE CURSOS COMUNITARIOS, UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA	Yucatán
SEGUNDO FORO ESTATAL DE ESTUDIOS SOBRE GUERRERO	Guerrero
LOS VIERNES DE LA FUNDACIÓN. EL OFICIO DE ENSEÑAR. LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	Distrito Federal
JUAN AMOS COMENIO. UNA CLAVE PEDAGÓGICA	Distrito Federal
LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA EL QUÉ, EL CÓMO Y PARA QUIÉN	Yucatán
XX INTERNACIONAL CONGRESS DE LA LATIN AMERICAN ASSOCIATIOS (LASA)	Jalisco
XLI ANNUAL MEETING OF THE COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY. EDUCATION, DEMOCRACY AND DEVELOPMENT AT THE TURN OF CENTURY.	Distrito Federal
I ACADEMIA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Michoacán
EDUCACIÓN, COMPLEJIDAD SOCIAL Y DIFERENCIA	Distrito Federal
III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA FES-ZARAGOZA	Distrito Federal

Nombre	Estado
CUARTA SEMANA DE FILOSOFÍA DEL INSTITUTO SALESIANO DE ESTUDIOS SUPERIORES	Distrito Federal
ENCUENTRO DE FORMACIÓN DOCENTE	Michoacán
ENCUENTRO CON MAESTROS DE MICHOACÁN	Michoacán
PRIMERA SEMANA LATINOAMERICANA DE INVESTIGACIÓN NORMALISTA	Tamaulipas
COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE LA VIOLENCIA	Distrito Federal
BASES EPISTEMOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS	Michoacán
ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES LATINOAMERICANOS	Michoacán
SIMPOSIO: EL FANTASMA DE LA TEORÍA. ARTICULACIONES CONCEPTUALES Y ANALÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN	Yucatán
PRIMER FORO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN BAJA CALIFORNIA	Baja California
I ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. DE LOS ESTADOS DE HIDALGO, MORELOS, OAXACA, TLAXCALA, VERACRUZ Y PUEBLA	Puebla
FORO INTERNACIONAL. INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA	Distrito Federal
REUNIÓN PREPARATORIA DEL III COLOQUIO DE DOCTÓRANDOS EN PEDAGOGÍA	Distrito Federal
REUNIÓN LATINOAMERICANA DE MATEMÁTICA EDUCATIVA	
II ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN EL D.F.	Distrito Federal
CICLO DE PENSAMIENTO LATINOAMERICANO.	Distrito Federal
II SIMPOSIO DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	Veracruz
SESIÓN EXTRAORDINARIA DE COMPLEMENTACIÓN.	San Luis Potosí
SIMPOSIUM DE ESTUDIANTES DIDÁCTICA Y PROCESOS PEDAGÓGICOS	San Luis Potosí
ENCUENTROS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1997)	Distrito Federal
VI JORNADA ACADÉMICA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.	Michoacán
II CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. TRAS LA HUELLA DE TIBILKI	Jalisco
SEGUNDA CONFERENCIA TALLER INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Chiapas
SEGUNDO SIMPOSIO DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	Veracruz
¿CÓMO PENSAR LAS CIENCIAS SOCIALES HOY?	Distrito Federal
I ENCUENTRO DE ESPECIALIZACIONES.	Michoacán
CURSO TEORÍA PEDAGÓGICA	Distrito Federal
I ACADEMIA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO.	Michoacán
ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
SEXTO ENCUENTRO NACIONAL DE ESCUELAS Y FACULTADES DE FILOSOFÍA	Veracruz
II CONGRESO NACIONAL AGROPECUARIO Y FORESTAL	Edomex
PRIMER FORO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN BAJA CALIFORNIA	Baja California
DIDÁCTICA Y PROCESOS PEDAGÓGICOS	San Luis Potosí

Nombre	Estado
1998	
RACIONALIDAD CRÍTICA Y FORMACIÓN	Distrito Federal
PRIMER FORO ESTATAL EL SNTE ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES	Veracruz
PRIMER COLOQUIO NACIONAL DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Edomex
SIMPOSIO INTERNACIONAL PERSPECTIVAS MUNDIALES DE LA EDUCACIÓN EN EL NUEVO SIGLO	Distrito Federal
EL SUJETO PEDAGÓGICO	Michoacán
II CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Jalisco
TERCER FORO ESTATAL DE ESTUDIOS SOBRE GUERRERO	Guerrero
TERCER TALLER PARA LA ELABORACIÓN DE PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN LA IMPORTANCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y EMPRESA.	Distrito Federal
CONFERENCIA MAGISTRAL. EL MÉTODO DE LA HERMENÉUTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Edomex
CONFERENCIA INAUGURAL	Distrito Federal
SEMINARIO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	Distrito Federal
PRIMER ENCUENTRO ANUAL DE INVESTIGACIÓN DEL CESU	Distrito Federal
SEMINARIO ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO EDUCATIVO	Veracruz
CHARLA DE APOYO ACADÉMICO EL MITO DE LA TEORÍA	Michoacán
VII JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA.	Michoacán
XXXVIII ANIVERSARIO DE LA ESCUELA NORMAL DE TLANEPANTLA	Edomex
CURSO CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN	Veracruz
ANTAGONISMO Y ARTICULACIÓN EN EL DISCURSO EDUCATIVO: IGLESIA Y GOBIERNO 1930-40 Y 1970-93	Veracruz
SEMINARIO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS	
EL LIBRO POR-VENIR	Distrito Federal
LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL DESDE EL ENFOQUE CRÍTICO SOCIAL	Distrito Federal
VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA	Morelos
CONFERENCIA: FILOSOFÍA COMO PEDAGOGÍA. LOS ESTILOS DEL PENSAMIENTO WITTGENSTEIN	Distrito Federal
POLÍTICAS EDUCATIVAS, ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y NUEVAS FRONTERAS CULTURALES	Distrito Federal
NUEVAS FRONTERAS POLÍTICO-CULTURALES. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Distrito Federal
CONFERENCIA: HEGEMONÍA Y PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN	Distrito Federal

Nombre	Estado
CURSO DE ACTUALIZACIÓN APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE VIGOTSKY EN EL AULA	Distrito Federal
PRIMER SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN. CONSOLIDACIÓN DE PROGRAMAS Y CREACIÓN DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN	Edomex
DEBATE ENTRE TIEMPO DE TONOS Y PAIDEIA	Distrito Federal
PRIMER SIMPOSIO DE INVESTIGACIÓN EN LA UACH	Edomex
ASPECTOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	Distrito Federal
EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
SEMINARIO PERMANENTE SOBRE TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS Y DE LAS HUMANIDADES (II ETAPA)	Distrito Federal
EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES Y SU COMPROMISO SOCIAL	Distrito Federal
LA METODOLOGÍA DE PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN DE LAKATOS APLICADA AL CAMPO PEDAGÓGICO	Distrito Federal
LA GLOBALIZACIÓN: TEORÍA Y REALIDAD	Distrito Federal
LA FORMACIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA ESCOLAR COMUNITARIA	Distrito Federal
EDUCACIÓN Y GESTIÓN PEDAGÓGICA: UN HORIZONTE DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO	San Luis Potosí
FERIA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES	Distrito Federal
FORO DE ANÁLISIS SOBRE LA UNIVERSIDAD	Distrito Federal
COLOQUIO VIGENCIA Y PERSPECTIVAS DEL LIBERALISMO	Distrito Federal
MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD	Distrito Federal
III COLOQUIO DE DOCTORANDOS EN PEDAGOGÍA	Distrito Federal
EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA EDUCATIVA II. EJE PEDAGÓGICO	San Luis Potosí
LOS ESTILOS COGNOSCITIVOS DE ALUMNOS COMO EXPLICACIÓN DE ALGUNOS PROBLEMAS DE ENSEÑANZA	Distrito Federal
PENSAR A LA EDUCACIÓN HOY: VIEJAS PREGUNTAS, NUEVOS PROBLEMAS	Michoacán
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN PEDAGÓGICA: UN HORIZONTE DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO	San Luis Potosí
I ENCUENTRO ACADÉMICO REGIONAL. LA INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
FORO EDUCACIÓN CÍVICA Y CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA	Distrito Federal
CONFERENCIA: ACERCA DEL PROBLEMA DE LOS LÍMITES DISCIPLINARIOS	Distrito Federal
TALLER: RETOS Y PROBLEMAS DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN LA EDUCACIÓN NORMAL	Baja California
1968-1998. DESDE EL UMBRAL DEL NUEVO SIGLO	Distrito Federal
SIMPOSIO INTERNACIONAL PERSPECTIVAS MUNDIALES DE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI	Distrito Federal

Nombre	Estado
SEMINARIO INTERNACIONAL LATINOAMÉRICA EN LA CONCIENCIA EUROPEA/EUROPA EN LA CONCIENCIA LATINOAMERICANA	Distrito Federal
REUNIÓN ACADÉMICA DE MATEMÁTICAS	Coahuila
SEGUNDA JORNADA DE HERMENÉUTICA	Distrito Federal
SIMPOSIO HUMANISMO, EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN: UN RETO DEL NUEVO MILENIO	Chiapas
CICLO DE CONFERENCIAS DEMOCRACIA, HEGEMONÍA Y EDUCACIÓN POR EL DOCTOR ERNESTO LACLAU	Distrito Federal
ALTERNATIVAS GLOBALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	Distrito Federal
ALTERNATIVAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE	Distrito Federal
SIMPOSIUM DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DEL CURRÍCULUM	Distrito Federal
LA FORMACIÓN DE PROFESORES ENTRE LA TRADICIÓN Y EL CAMBIO. CONSIDERACIONES EPISTÉMICO - PEDAGÓGICAS	Michoacán
ENCUENTRO DE HISTORIOGRAFÍA. DISCURSOS, GÉNEROS Y FORMATOS	Distrito Federal
TEORÍA, EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN. DEBATES CONTEMPORÁNEOS (1998-2000) S/d	
1999	
X COLOQUIO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE	Michoacán
V CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Aguascalientes
CONFERENCIA MAGISTRAL. HACIA UNA FILOSOFÍA DE LA POSMODERNIDAD	Distrito Federal
DESARROLLOS METODOLÓGICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN RELACIÓN CON LOS SUJETOS	Edomex
CONFERENCIA EL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO COMO HERRAMIENTA PARA ANALIZAR LOS PROBLEMAS SOCIALES	Veracruz
SIMPOSIO LATINOAMERICANO INTERCULTURALIDAD, SOCIEDAD MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL	Morelos
DOCTORADO EN DESARROLLO RURAL	Distrito Federal
SEMINARIO: ESCUELA, INDÍGENAS Y ETNICIDAD	Distrito Federal
TEORÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS GLOBALIZADORES	Veracruz
SEMINARIO SOBRE INTERCULTURALIDAD	Guerrero
SEMINARIO SOBRE PROBLEMAS DE EDUCACIÓN CON EL GRUPO DE INVESTIGADORES	Michoacán
XXII REUNIÓN TALLERES REGIONALES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Zacatecas
PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA Y SUS IMPLICACIONES EPISTÉMICAS	Querétaro
III FORO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA: ¿HACIA DÓNDE VA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA?	Edomex
V CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Aguascalientes
XIV CONGRESO INTERAMERICANO DE FILOSOFÍA	Puebla

Nombre	Estado
CONGRESO DE RESPONSABLES DE PROYECTOS DE CIENCIAS SOCIALES DEL PROGRAMA PARA EL DEBATE SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Oaxaca
V CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
LA IMPORTANCIA DE LA EPISTEMOLOGÍA APLICADA A LA FORMACIÓN DE PROFESORES	Querétaro
LOS DESAFÍOS METODOLÓGICOS EN LA FORMACIÓN DE CIENTÍFICOS SOCIALES	Jalisco
LA REESTRUCTURACIÓN DE CONCEPTOS EN CIENCIAS SOCIALES DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES	Distrito Federal
IV SEMINARIO INTERNACIONAL TEORÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS GLOBALIZADORES	Veracruz
INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL DESDE EL ENFOQUE CRÍTICO SOCIAL	Distrito Federal
III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN EL DF	Distrito Federal
PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE CRÍTICO-SOCIAL	Distrito Federal
SEMINARIO PERMANENTE SOBRE TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES	Distrito Federal
PSICOANÁLISIS Y SOCIEDAD: CRÍTICA DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO	Veracruz
TEXTOS DE CONFRONTACIÓN SOBRE TEORÍA, EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN. DEBATES CONTEMPORÁNEOS DEL SEMINARIO PERMANENTE SOBRE TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS Y HUMANIDADES	Distrito Federal
SEMINARIO PERMANENTE SOBRE TEORÍA, METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS Y HUMANIDADES. TEXTOS DE CONFRONTACIÓN SOBRE TEORÍA, EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN. DEBATES CONTEMPORÁNEOS	Distrito Federal
SEMINARIO PERMANENTE SOBRE TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES	Distrito Federal
IV ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Veracruz
PROGRAMA CONMEMORATIVO DEL 50 ANIVERSARIO DE LA FUNDACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA (1949-1999)	Puebla
ENCUENTRO REGIONAL DE EDUCADORES	Hidalgo
TEXTOS DE CONFRONTACIÓN SOBRE LA TEMPORALIDAD SOCIAL COMO PROBLEMA METODOLÓGICO ACERCA DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORICIDAD	S/d
III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
¿CÓMO PENSAR EN LAS CIENCIAS SOCIALES HOY?	Distrito Federal
CONFERENCIA LA NECESIDAD EDUCATIVA DE CAMBIAR LAS PRACTICAS DOCENTES, HOY	Michoacán
LOS DESAFÍOS METODOLÓGICOS ACTUALES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN RELACIÓN CON LOS SUJETOS	Veracruz
ROSA LUXEMBURGO 1919-1999 A 80 AÑOS DE SU MUERTE	Distrito Federal
PEDAGOGÍA DE LOS VALORES PARA EL NUEVO SIGLO	Distrito Federal
MÓDULO INTRODUCTORIO A FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Distrito Federal

Nombre	Estado
FORO DE CONSULTA CIUDADANA SOBRE EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN, ARTE Y CULTURA	Veracruz
PRIMER ENCUENTRO ESTATAL DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	Distrito Federal
HACIA UNA PEDAGOGÍA PARA EL SIGLO XXI	Distrito Federal
FORMACIÓN DE FORMADORES	Distrito Federal
CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS REALIDADES EN AMÉRICA LATINA: SUJETOS Y NUEVOS PROYECTOS HISTÓRICOS	Jalisco
CONGRESO INTERNACIONAL CRISIS CAPITALISTA MUNDIAL Y ALTERNATIVAS LATINOAMERICANAS	Distrito Federal
TERCERAS JORNADAS DE SOCIOLOGÍA	Distrito Federal
FORO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS PROFESIONES	Aguascalientes
PRIMER COLOQUIO DE LATINOAMERICANISTAS EN GUADALAJARA	Jalisco
LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES	Aguascalientes
HACIA UNA NUEVA AGENDA SOCIAL LATINOAMERICANA: MOMENTO HISTÓRICO Y CIENCIAS SOCIALES	Puebla
IV COLOQUIO DE DOCTORADOS EN PEDAGOGÍA	Distrito Federal
COLOQUIO DE DOCTORADOS EN PEDAGOGÍA	Distrito Federal
LA DIDÁCTICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA. PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS INTERCULTURALES	Distrito Federal
PRIMERA JORNADA DE CONFERENCIAS: EL POSGRADO PEDAGÓGICO	Guanajuato
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROBLEMAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	Baja California
PRIMER CONGRESO DE RED DE ANIMACIÓN A LA LECTURA. CAMINOS DIVERSOS PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES: POR UN OPTIMISMO RAZONADO	Distrito Federal
VIII JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	Michoacán
V FORO DE ESTUDIOS SOBRE GUERRERO	Guerrero
CONFERENCIA LA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO EN LA ESCUELA.	Michoacán
COLOQUIO FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	Puebla
CONGRESO REGIONAL DE CULTURA FÍSICA, EDUCACIÓN FÍSICA DEPORTE Y RECREACIÓN	Jalisco
SEMINARIO-TALLER DE INVESTIGACIÓN. OTROS PROBLEMAS DE RACIONALIDAD	Distrito Federal
III JORNADAS PEDAGÓGICAS DE OTOÑO. LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	Distrito Federal
LAS BASES EPISTEMOLÓGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA ACTUAL	Guanajuato
LA CONCEPTUALIZACION DE LA COYUNTURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE DIFERENTES DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Distrito Federal
DIMENSIONES DE LA LÓGICA HEGEMÓNICA	Distrito Federal

Nombre	Estado
JORNADAS DE HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LAS MATEMÁTICAS; LA GEOMETRÍA DETRÁS DEL PENSAMIENTO, EL PENSAMIENTO DETRÁS DE LA GEOMETRÍA	Distrito Federal
CURSO- TALLER SOBRE LA EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA DE ZEMELMAN	Querétaro
COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Oaxaca
ENCUENTRO DE DOCTORADOS DE PEDAGOGÍA	Distrito Federal
SEMINARIO ORGANISMOS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN: EL CASO PNUD DE LA ONU	Distrito Federal
LA EDUCACIÓN MEXICANA HACIA LA FRONTERA DEL SIGLO XXI	Distrito Federal
HERMENÉUTICA BARROCA	Distrito Federal
V COLOQUIO DE DOCTORANDOS EN PEDAGOGÍA	Distrito Federal
DIPLOMADO EN ESTUDIOS INTERCULTURALES Y EDUCACIÓN	Veracruz
ENCUENTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS CLÍNICOS Y EDUCATIVOS	Puebla
ENCUENTRO LA ENSEÑANZA Y LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA HACIA EL SIGLO XXI	Michoacán
2000	
CONFERENCIA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA Y LA ESCUELA	Distrito Federal
REUNIÓN PARA DEFINIR CRITERIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN	Morelos
CONFERENCIA HACER ESCUELA	Tlaxcala
PROGRAMA DE POSGRADO EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ALTOS	Jalisco
CEREMONIA DE INAUGURACIÓN DEL DOCTORADO EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	Jalisco
SEMANA PEDAGÓGICA	Edomex
IV ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Veracruz
SEMINARIO ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO	Hidalgo
PRIMER ENCUENTRO ACADÉMICO RETOS Y PROSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI	Distrito Federal
IX SEMINARIO INTERAMERICANO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN	Distrito Federal
CURSO INTRODUCTORIO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Durango
CONFERENCIA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS	Oaxaca
SEMINARIO SOBRE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	Distrito Federal
CONFERENCIA PARA DOCENTES Y ALUMNOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA ESCUELA NORMAL	Edomex
DIPLOMADO EN DIVERSIDAD CULTURAL	Distrito Federal
SEMINARIO DE PROBLEMAS METODOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS	Distrito Federal
TALLER EL PROCESO METODOLÓGICO Y LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA	Veracruz

Nombre	Estado
SEMANA NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA	Distrito Federal
HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN	Edomex
PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA UPN	Distrito Federal
JORNADAS DE FIN DE SIGLO: POLÍTICAS EDUCATIVAS	Veracruz
MESA REDONDA: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PETER MCLAREN	Distrito Federal
FORO INAUGURAL DE LA UNIDAD SUR DIE: DESAFÍOS EDUCATIVOS	Distrito Federal
FORMACIÓN PROFESIONAL, CERTIFICACIÓN Y EMPLEO	Distrito Federal
PROGRAMA DE POSGRADO. ANÁLISIS DE COYUNTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL	Distrito Federal
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	Distrito Federal
PRIMER COLOQUIO INTERNACIONAL. EDUCACIÓN, HUMANISMO Y POSMODERNIDAD CON LA PRESENCIA DE AGNES HELLER	Distrito Federal
REUNIÓN REGIONAL ZONA CENTRO OCCIDENTE (CIUDAD DE MÉXICO)	Distrito Federal
PERCEPCIONES Y RELACIONES MUTUAS ENTRE EUROPA Y LAS AMÉRICAS A LAS PUERTAS DEL SIGLO XXI: DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS	Distrito Federal
ENCUENTRO ANUAL DE INVESTIGACIÓN DEL CESU	Distrito Federal
VI CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS RUMBO A LA REFORMA DE LA UNAM	Distrito Federal
QUINTO FORO ESTATAL DE ESTUDIOS SOBRE GUERRERO	Guerrero
SEMINARIO FORMACIÓN TEÓRICA	Distrito Federal
CONGRESO INTERNACIONAL CONMEMORATIVO DEL 25 ANIVERSARIO DE LA INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO ESPAÑOLES EN LA UNIVERSIDAD	Michoacán
CICLO DE MESAS REDONDAS CURRÍCULUM UNIVERSITARIO: BALANCE DE LOS 90 Y AGENDA	Distrito Federal
XIX COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN	Distrito Federal
MESA REDONDA PEDAGOGÍA DE FRONTERA Y CAMPOS EMERGENTES	Distrito Federal
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA UNAM	Distrito Federal
CONGRESO DE PROFESORES DE CIENCIAS	Veracruz
LOS DESAFÍOS DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN	Distrito Federal
ENCUENTRO DE ESCUELAS DE FORMADORES DE DOCENTES. NUEVOS ESCENARIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESTADO DE MICHOACÁN, CAMBIOS Y COMPROMISOS.	Michoacán
CONGRESO INTERNACIONAL IDENTIDAD, EDUCACIÓN Y CAMBIO EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
CONGRESO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN	Chiapas
IX JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA	Michoacán
COLOQUIO: TEORÍA, EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN	Distrito Federal

Nombre	Estado
POSDOCTORAL EN PENSAMIENTO Y CULTURA. CUESTIONES EPISTEMOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN Y EN EL PROCESO DE FORMACIÓN	Aguascalientes
CONFERENCIA: APORTES DE LA TEORÍA DE BAJTIN AL CAMPO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
SEGUNDA BIENAL DE PRESENTACIÓN DE PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN	Edomex
CONGRESO ANUAL DE LA SEDE UPN-TUXTLA GUTIÉRREZ	Chiapas
CONFERENCIA LA FORMACIÓN DE FORMADORES DOCENTES.	Michoacán
VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA	Tamaulipas
V FORO DE ESTUDIOS SOBRE GUERRERO	Guerrero
IX SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA Y EDUCACIÓN. BALANCE Y PERSPECTIVAS DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA	Distrito Federal
V SEMINARIO INTERNACIONAL: APORTES DE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE A LA EDUCACIÓN	
IX SIMPOSIO INTERAMERICANO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN. BALANCE Y PERSPECTIVA DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA: UN RECUESTO NECESARIO	Distrito Federal
IV CONVENCION NACIONAL DE PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES	Distrito Federal
FORO DE EVALUACIÓN DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS	Distrito Federal
XXXIII CONGRESO NACIONAL DE MATEMÁTICAS	Coahuila
PRESENTACIÓN DEL LIBRO CURRÍCULUM IN THE POSMODERN CONDITION	Veracruz
SEMINARIO ELEMENTOS CONCEPTUALES BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DEL ÁREA TEMÁTICA X, FTYCE	Veracruz
III CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN	Distrito Federal
CONGRESO NACIONAL SOBRE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA	Baja California
III SIMPOSIO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Yucatán
COLOQUIO INTERNO DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	Distrito Federal
I CONGRESO IBEROAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA	Michoacán
IV CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Veracruz
CONFERENCIA: ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO	Veracruz
CONFERENCIA MEDIOS Y FINES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Sonora
CONGRESO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINARIO. PERSPECTIVAS DE UNA INTEGRACIÓN ACADÉMICA GLOBAL.	Veracruz
TERCERA ACADEMIA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO. AVANCES DE 14 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DIALÉCTICA CONSTRUCTIVA Y PRIMERA DE INVESTIGACIÓN HERMENÉUTICA	Michoacán
FORO REGIONAL: LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA DESDE LA REALIDAD ESCOLAR	Guanajuato

Nombre	Estado
DOCTORADO EN CIENCIA SOCIAL CON ESPECIALIDAD EN SOCIOLOGÍA DEL CES. PENSAMIENTO DE LOS CLÁSICOS (2000-2003)	Distrito Federal
2001	
SEMINARIO FORMACIÓN TEÓRICA EN CIENCIAS SOCIALES	Distrito Federal
PRIMER FORO REGIONAL DE POSGRADO	Veracruz
VII CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Colima
ENCUENTRO UNIVERSITARIO DE PRIMAVERA GLOBALIZACIÓN EDUCACIÓN Y DESARROLLO	Distrito Federal
V CONGRESO IBEROAMERICANO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	
PRIMER ENCUENTRO SOBRE EXPERIENCIAS EN TORNO AL TRABAJO DEL 7° Y 8° SEMESTRES DEL PLAN DE ESTUDIOS 1997	Distrito Federal
III ENCUENTRO ACADÉMICO REGIONAL INVESTIGACIONES EN PROCESO	Michoacán
SEMINARIO EDUCACIÓN DEBATE Y LIDERAZGO	Distrito Federal
PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE ANÁLISIS DEL DISCURSO	Morelos
PRIMER COLOQUIO DE HERMENÉUTICA	Veracruz
PRIMER CONGRESO DE ASESORES DE ESPACIOS MATEMÁTICOS	Distrito Federal
XV ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL ANÁLISIS DEL REZAGO EDUCATIVO	Michoacán
ENCUENTRO DE FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO	San Luis Potosí
PRESENTACIÓN DEL LIBRO DE LA SERIE DE CUADERNILLOS DE DECONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL EN EDUCACIÓN. CUADERNILLO NÚM. 3	Distrito Federal
CONFERENCIAS PARA EL PERSONAL DIRECTIVO	Distrito Federal
JORNADAS ACADÉMICAS POR LA EDUCACIÓN EN MICHOACÁN	Michoacán
SEMINARIO DE ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO	Edomex
SEMINARIO ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO E INVESTIGACIÓN	Distrito Federal
VI COLOQUIO DE DOCTORADOS EN PEDAGOGÍA	Distrito Federal
PROBLEMAS PENDIENTES DE LA EDUCACIÓN Y DOCENCIA	Distrito Federal
CONFERENCIA DIMENSIÓN TECNOLÓGICA COMO CONSTITUTIVA DE LA REALIDAD SOCIAL EN EL TRÁNSITO DE LOS SIGLOS XX Y XXI; UNA DIMENSIÓN PARA EL ESTUDIO EDUCATIVO CURRICULAR	Distrito Federal
XI CONGRESO NACIONAL DE FILOSOFÍA	Distrito Federal
CONGRESO LATINOAMERICANO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS	Puebla
CURRÍCULUM Y SIGLO XXI. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA CULTURA DEL SIGLO XXI.	Distrito Federal
PRESENTACIÓN DE LA MEMORIA CONMEMORATIVA DEL XXV ANIVERSARIO DE LA ENEP-ARAGÓN	Distrito Federal
RESEARCH ON HIGHER EDUCATION: A CASE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH	Distrito Federal
OCTAVO ENCUENTRO ACADÉMICO NACIONAL. UPN	Aguascalientes

Nombre	Estado
SEMINARIO DE ANÁLISIS DE DISCURSO EDUCATIVO: SIMPOSIO DE LOS 7 AÑOS DEL SEMINARIO. EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN Y TEJIDOS CONCEPTUALES	Distrito Federal
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL	S/d
SEMANA ACADÉMICA Y CULTURAL: LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN LOS ALBORES DEL NUEVO MILENIO	Michoacán
TEORÍA, EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN: DEBATES CONTEMPORÁNEOS	Distrito Federal
SEMINARIO ELEMENTOS CONCEPTUALES BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO DEL ÁREA TEMÁTICA X, FFIIyCE	Distrito Federal
VI COLOQUIO DE DOCTORADOS. DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN SISTEMA TUTORIAL	Distrito Federal
SEMINARIO-TALLER CURRÍCULUM UNIVERSITARIO ANTE LOS PROCESOS DE CAMBIO	San Luis Potosí
CURSO DIÁLOGO FILOSÓFICO E INFANCIA	Distrito Federal
SEMINARIO INTERINSTITUCIONAL HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL	Distrito Federal
II ENCUENTRO ESTATAL DE HISTORIA REGIONAL DE LA EDUCACIÓN	Veracruz
TELECONFERENCIA: ÉTICA Y MULTICULTURALISMO EN EDUCACIÓN	Distrito Federal
TERCER COLOQUIO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	S/d
VI SEMINARIO INTERNACIONAL ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO: HERMENÉUTICA PARA LA COMPRESIÓN DE LOS PROBLEMAS SOCIALES DEL SIGLO XXI	Veracruz
SEMINARIO VIENTOS DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA	Distrito Federal
PRESENTACIÓN DEL LIBRO LOS JÓVENES Y EL TRABAJO: LA EDUCACIÓN FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL	Distrito Federal
ENCUENTRO ANUAL DE INVESTIGACIÓN	Distrito Federal
CURRÍCULUM EN CIENCIAS DE LA SALUD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	Distrito Federal
FORO PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN: DIÁLOGO NACIONAL	Veracruz
COLOQUIO TEORÍA EPISTEMOLÓGICA Y EDUCACIÓN. DEBATES CONTEMPORÁNEOS	Distrito Federal
XVIII ENCUENTRO NACIONAL DE ESTUDIANTES Y PASANTES DE FILOSOFÍA	Jalisco
II ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Chiapas
V JORNADAS PEDAGÓGICAS DE OTOÑO. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO A INICIOS DEL SIGLO XXI	Distrito Federal
XXI CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA CIENCIA	Distrito Federal
IV ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2001	Distrito Federal
CURSO: ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	Veracruz
PRIMERA REUNIÓN DE AUTO-ESTUDIO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS	Distrito Federal

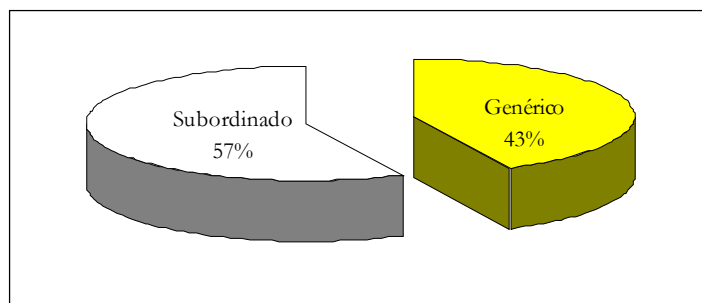
Nombre	Estado
ROBERTO FOLLARI: EPISTEMOLOGÍA Y SOCIEDAD ACERCA DEL DEBATE CONTEMPORÁNEO	Distrito Federal
COLOQUIO SOBRE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
SEGUNDO ENCUENTRO INTERNACIONAL UV-USAC	Veracruz
SEMINARIO DIÁLOGOS DEL NUEVO SIGLO. EL BARROCO Y LA POSMODERNIDAD	Distrito Federal
X JORNADAS ACADÉMICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA.	Michoacán
MODERNIDAD, IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN. EL PAPEL DEL NACIONALISMO CATÓLICO EN LA CONSTITUCIÓN DEL ESTADO NACIONAL	Distrito Federal
II CONGRESO INTERNACIONAL IDENTIDAD, PATRIA Y EDUCACIÓN	Distrito Federal
2002	
EDUCACIÓN UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL	Veracruz
JORNADA PEDAGÓGICA	Distrito Federal
CONFERENCIA ENTRE EL SUJETO SOCIAL Y EL SUJETO PEDAGÓGICO: EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN.	Michoacán
HOMENAJE A KARL OTTO APEL EN SU LXXX ANIVERSARIO	Distrito Federal
FORO IDENTIDAD DEL ESTUDIANTE DE NIVEL SUPERIOR	Morelos
PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Tabasco
SEMINARIO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA. LA CONSTITUCIÓN TEÓRICO SOCIAL DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN	Distrito Federal
SEGUNDO COLOQUIO DE FILOSOFÍA	Distrito Federal
PRESENTACIÓN DEL LIBRO. <i>ALGO PROPIO, ALGO DISTINTO DE SÍ. ENSAYOS SOBRE DANTE, GRACIAN Y LA ASTUCIA DEL LENGUAJE</i>	Distrito Federal
CÁTEDRA EXTRAORDINARIA. EL TRABAJO DE LA DOCENCIA DESDE EL PUNTO DE VISTA AXIOLÓGICO	Distrito Federal
CONFERENCIA ¿CÓMO HACER HISTORIA DE LA FILOSOFÍA?	Distrito Federal
LA ALTERNATIVA POLÍTICA: EL NUEVO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN	Distrito Federal
GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR (ESTADO, MERCADO Y UNIVERSIDADES)	Distrito Federal
JORNADAS DE EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO Y POSMODERNIDAD.	Distrito Federal
JORNADAS PEDAGÓGICAS. MÉXICO ¿PAÍS DE REPROBADOS?. LOS EDUCADORES QUE NECESITAMOS	Distrito Federal
SEMINARIO PÚBLICO DE HISTORIA DE LA CULTURA EN MÉXICO	Distrito Federal
VI ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Campeche
ENCUENTRO METROPOLITANO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA. LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO NACIÓN: ¿CRISIS O TRANSFORMACIÓN? REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	Distrito Federal

Nombre	Estado
Sin dato	
SEMINARIO REGIONAL SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN Y PRÁCTICA DE LA EDUC. EN DERECHOS HUMANOS DESDE LA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA	Distrito Federal
CONGRESO PEDAGOGÍA 87	S/d
A PROPÓSITO DE UNA CONFERENCIA DEL DOCTOR ARMANDO RUGARCIA SOBRE LA REVOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
COMO CONSOLIDAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Distrito Federal
SEGUNDA BIENAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Edomex
II CUMBRE DE LAS AMÉRICAS, REUNIÓN HEMISFÉRICA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN	Distrito Federal
SEMINARIO PERMANENTE DE LA CÁTEDRA DE DERECHOS HUMANOS	Distrito Federal
CICLO DE CONFERENCIAS EDUCACIÓN SUPERIOR. TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS	S/d
UNA MANERA EFICAZ DE IMPULSAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EL SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO	Distrito Federal
SEMINARIO INTERNACIONAL DE KARL OTTO APEL	Distrito Federal
FORMACIÓN DOCENTE, MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y GLOBALIZACIÓN	Distrito Federal
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Distrito Federal
TERCERA REUNIÓN NACIONAL DEL PROYECTO CURRÍCULUM UNIVERSITARIO	S/d
XV CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO, UN PROYECTO NACIONAL	Veracruz
SIMPOSIO INTERNACIONAL PERSPECTIVAS MUNDIALES DE LA EDUCACIÓN HACIA EL SIGLO XXI	Distrito Federal
V SEMINARIO INTERNACIONAL APORTE DE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE A LA EDUCACIÓN	Veracruz
PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN	
VI SIMPOSIO VALORES Y CURRÍCULUM. INTENCIONES Y REALIDADES	Jalisco
VII SIMPOSIUM COMPROMISO HUMANISTA EN EL CAMBIO DE ÉPOCA	Jalisco
III CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO	Jalisco
INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. RELACIONES PARTICULARES Y CONTRADICTORIAS	Distrito Federal
FORO DE AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN	Edomex
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA HACIA EL AÑO 2000	San Luis Potosí
INFORME DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS	Distrito Federal
EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA TRANSMISIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	Distrito Federal

Nombre	Estado
EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DESARROLLO SUSTENTABLE. LOS NUEVOS RETOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	Veracruz
FORO DE MODELOS EDUCATIVOS: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS PARA EL SIGLO XXI	Distrito Federal
II CUMBRE DE LAS AMÉRICAS, REUNIÓN HEMISFÉRICA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN	Distrito Federal
PRIMER CONGRESO CIENTÍFICO MEXICANO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN	Distrito Federal
TEORÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	S/d
NEOLIBERALISMO Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS EN AMÉRICA LATINA	Distrito Federal
CURRÍCULUM INNOVACIONES Y NECESIDADES NACIONALES	Distrito Federal
LOS PARADIGMAS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	Distrito Federal
1A JORNADA ACADÉMICA DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL	Distrito Federal
LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN PIERRE BORDIEU: UNA LECTURA QUE INCOMODA	Distrito Federal
PRIMER ENCUENTRO SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL	Distrito Federal

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez y Karla Villamil en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 1. UBICACIÓN DEL CARÁCTER DE LOS EVENTOS ACADÉMICOS POR LA TEMÁTICA CONVOCANTE



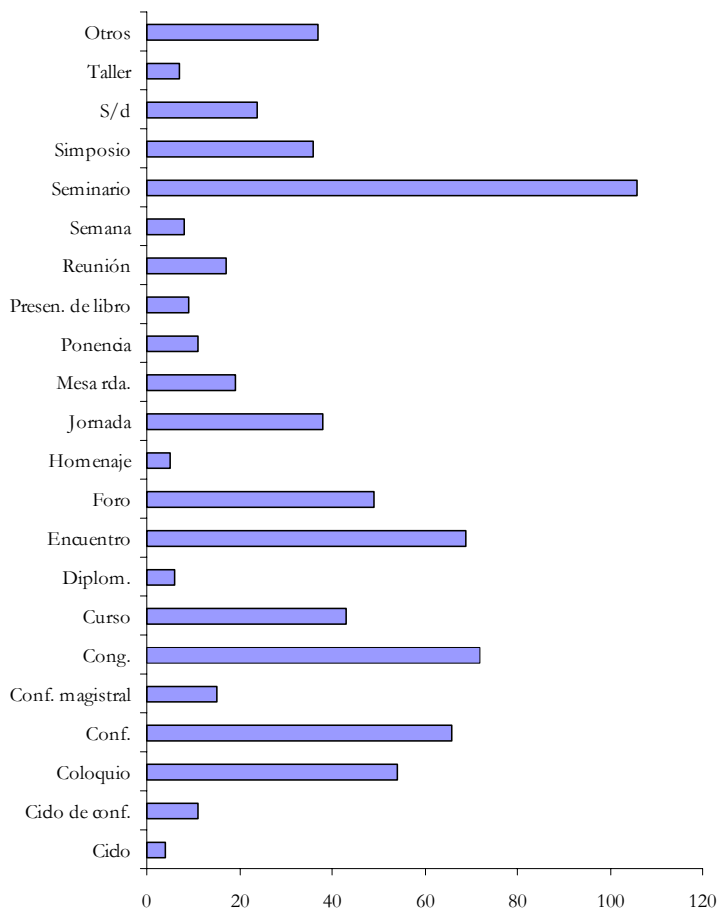
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez, Karla Villamil y Elizabeth Lorenzo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 2
TIPO DE EVENTOS

Tipo	Total
Ciclo	4
Ciclo de conferencias	11
Coloquio	54
Conferencia	66
Conferencia magistral	15
Congreso	72
Curso	43
Diplomado	6
Encuentro	69
Foro	49
Homenaje	5
Jornada	38
Mesa redonda	19
Ponencia	11
Presentación de libro	9
Reunión	17
Semana	8
Seminario	106
Simposio	36
Sin dato	24
Taller	7
Otros	37
Total general	706

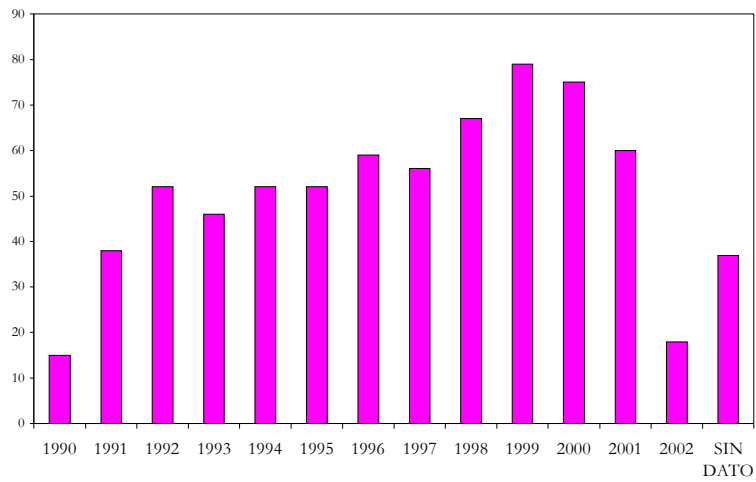
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez, Karla Villamil y Elizabeth Lorenzo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 2
DISTRIBUCIÓN DEL TIPO DE EVENTOS



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez, Karla Villamil y Elizabeth Lorenzo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 3
EVENTOS REALIZADOS POR AÑO



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez, Karla Villamil y Elizabeth Lorenzo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 3
INSTITUCIONES CONVOCANTES DE EVENTOS

Institución	Eventos
Universidad Nacional Autónoma de México	184
Universidad Pedagógica Nacional	54
Escuela Normal Superior de Michoacán	39
Universidad Veracruzana	27
Universidad Pedagógica Veracruzana	24
Universidad Autónoma Metropolitana	20
Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN	18
Secretaría de Educación Pública	18
El Colegio de México	14
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	13
Universidad Autónoma de Guadalajara	12
Consejo Mexicano de Investigación Educativa	11
Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF	10
Universidad Autónoma de Chapingo	8
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	7
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	6
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	6
Universidad Autónoma de Aguascalientes	6
Universidad Iberoamericana	6
Fundación SNTE	5
Universidad de Guadalajara	5
Universidad Intercontinental	5

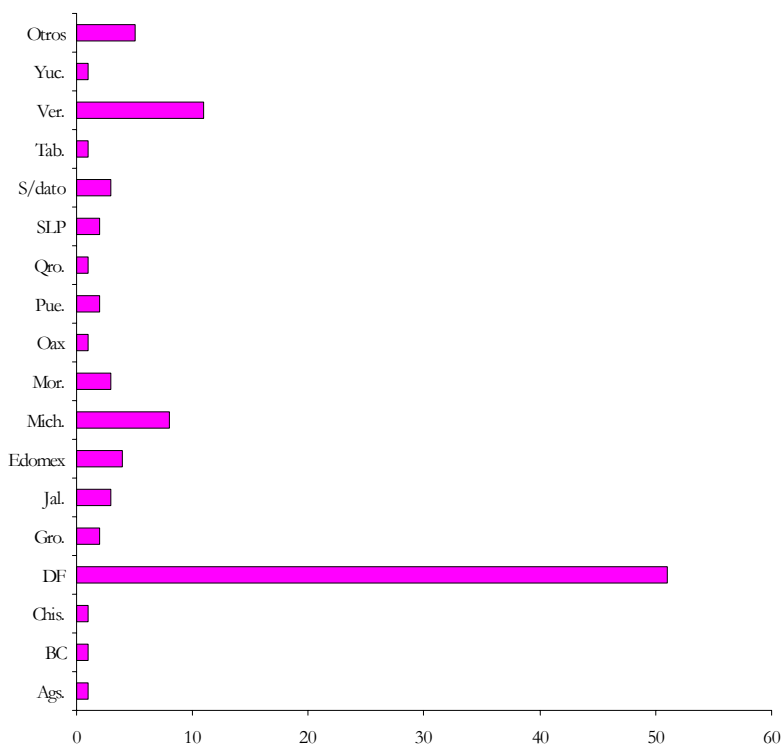
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez y Karla Villamil, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 4
DISTRIBUCIÓN DE EVENTOS POR ESTADO

Estado	Total
Aguascalientes	9
Baja California	7
Chiapas	8
Distrito Federal	355
Guerrero	11
Jalisco	26
México, Estado de	31
Michoacán	53
Morelos	18
Oaxaca	8
Puebla	12
Querétaro	8
San Luis Potosí	13
Tabasco	7
Veracruz	75
Yucatán	7
Sin dato	20
Otros	38
Total general	706

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez y Karla Villamil, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 4
DISTRIBUCIÓN DE EVENTOS POR ESTADO
(PORCENTAJES)



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez, Karla Villamil y Elizabeth Lorenzo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 5. NÚMERO DE EVENTOS POR ESTADO Y AÑO

	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	S/d	Total
Ags.	0	0	0	0	0	1	1	1	0	4	1	1	0	0	9
BC	0	0	0	0	1	0	1	2	1	1	1	0	0	0	7
Chis.	0	0	1	0	0	2	0	1	1	0	2	1	0	0	8
DF	8	18	24	23	24	23	27	22	41	37	36	36	13	23	355
Gro.	0	1	1	1	2	0	0	1	1	2	2	0	0	0	11
Jal.	0	2	1	3	3	2	1	3	1	4	2	1	0	3	26
Edomex	0	2	4	4	0	4	1	2	5	2	4	1	0	2	31
Mich.	0	1	2	3	2	4	6	11	5	6	7	5	1	0	53
Mor.	1	1	3	3	2	2	1	0	1	1	1	1	1	0	18
Oax.	0	1	0	1	1	2	0	0	0	2	1	0	0	0	8
Pue.	0	0	1	2	2	0	0	1	0	5	0	1	0	0	12
Qro.	0	2	1	0	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	8
SLP	0	1	0	0	0	0	3	3	3	0	0	2	0	1	13
S/d	0	0	2	0	1	1	3	1	3	0	1	3	0	5	20
Tab.	0	0	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	7
Ver.	1	8	5	2	9	7	8	3	4	8	9	7	1	3	75
Yuc.	1	0	0	0	0	0	1	4	0	0	1	0	0	0	7
Otros	4	1	5	3	2	4	4	1	1	4	7	1	1	0	38
Total	15	38	52	46	52	52	59	56	67	79	75	60	18	37	706

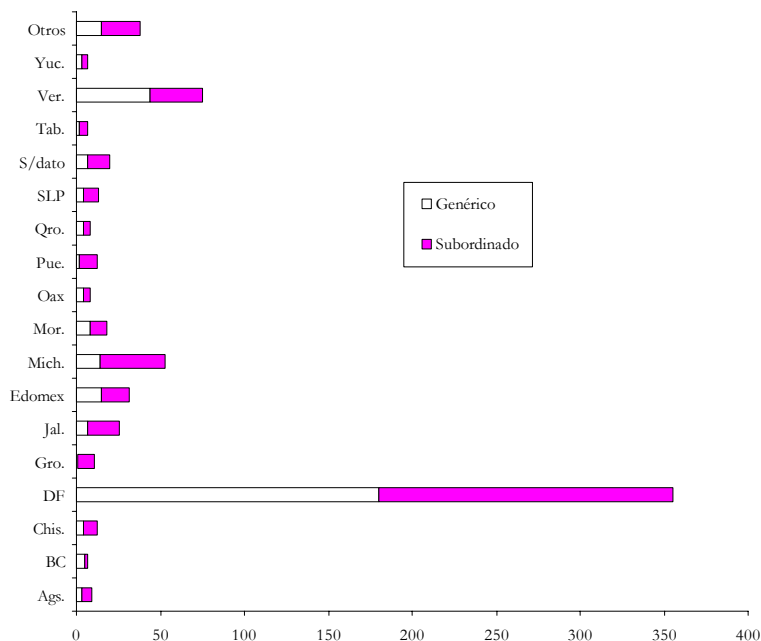
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez y Karla Villamil, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 6
EVENTOS GENÉRICOS Y SUBORDINADOS POR ESTADO

Estado	Genérico	Subordinado	Total
Aguascalientes	3	6	9
Baja California	5	2	7
Chiapas	4	4	8
Distrito Federal	180	175	355
Guerrero	1	10	11
Jalisco	7	19	26
Estado de México	15	16	31
Michoacán	14	39	53
Morelos	8	10	18
Oaxaca	4	4	8
Puebla	2	10	12
Querétaro	4	4	8
San Luis Potosí	4	9	13
Tabasco	2	5	7
Veracruz	44	31	75
Yucatán	3	4	7
Sin dato	7	13	20
Otros	15	23	38
Total general	322	384	706

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez y Karla Villamil, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 5
EVENTOS GENÉRICOS Y SUBORDINADOS REGISTRADOS POR ESTADO



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez, Karla Villamil y Elizabeth Lorenzo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 7
ESTATUS EDITORIAL DE LA PRODUCCIÓN RELACIONADA CON EVENTOS

Producto	Total	Porcentaje
Editado	99	14
No editado	428	60
Total estatus editorial	527	74
Sin dato	179	26
	706	100

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Marcela Gómez y Karla Villamil en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CAPÍTULO SEXTO
PROGRAMAS CURRICULARES Y FORMACIÓN
EN FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO
DE LA EDUCACIÓN

AUTORA:

Bertha Orozco Fuentes,
Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

COLABORADORES:

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: PARTICIPANTES, TIPOS DE
PARTICIPACIÓN Y FUNCIONES, PERIODOS 2001 Y 2002

COORDINADORA DE EQUIPO DE TRABAJO (2001-2002):

Bertha Orozco Fuentes,
*Investigadora responsable de: construcción del objeto de estudio; diseño
del proyecto de investigación e integración y redacción final del capítulo*

INVESTIGADORAS (2001-2002):

María Angélica Alcántara Pineda,
FFyL-UNAM

Bertha Orozco Fuentes,
CESU-UNAM

(Continúa)

AYUDANTES DE INVESTIGACIÓN (2001-JUNIO DE 2002):

Alberto Gutiérrez,

Estudiante FFyL, servicio social CESU-UNAM; búsqueda de información

Claudia Araceli Quiroz Herrera,

Pasante FFyL, servicio social CESU-UNAM; análisis de captura

Claudia Martínez Cortéz,

Pasante FFyL, servicio social CESU-UNAM, análisis de captura y de datos cuantitativos y colaboración en sistematización de datos para el capítulo final en lo correspondiente al Análisis explicativo panorámico, a partir de los campos memo. (febrero-diciembre de 2002)

Irma León Cota,

Pasante FFyL, Becaria CESU-UNAM (de junio a diciembre de 2002); responsable del análisis estadístico

COLABORADORES EN BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (2001-2002):

Martina López Valdovinos,

Escuela Normal Superior de Michoacán

Francisca Ortiz,

Escuela Normal Superior de Michoacán

David Pérez Arenas,

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Liberio Victorino Ramírez,

Universidad Autónoma Chapingo

PROGRAMAS CURRICULARES Y FORMACIÓN EN FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Bertha Orozco Fuentes

PRESENTACIÓN

Este capítulo constituye la síntesis del estudio general y descriptivo del proyecto del grupo de trabajo denominado Programas curriculares y formación en Filosofía, teoría y campo de la educación (FTyCE), el cual fue expuesto para su desarrollo en el marco del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en Manzanillo, Colima, en noviembre de 2001 (Orozco, 2001a).

La investigación se enmarca en —y relaciona con— el conjunto de proyectos específicos del área X del COMIE: Producción; Grupos de investigación e investigadores; Eventos académicos y Contexto internacional acerca del debate de FTyCE que, en conjunto y de manera articulada, conforman el proyecto más amplio y general.

Estos resultados muestran el compromiso asumido por todos los participantes cuyos nombres, tipos de participación y función aparecen al inicio del capítulo. Gracias al incansable interés, excelente disposición, ánimo y solidaridad académica mostrada por todos(as) pudimos cumplir la

tarea de investigación; sin estos valores que aportaron al proceso de trabajo, esta coordinación de grupo no hubiera podido hacer frente a un proyecto de esta magnitud en medio de la escasez de recursos de diverso tipo.

En el terreno conceptual, el fundamento del trabajo en equipo cobra significación y valor en la llamada *investigación formativa*, la cual es un tipo de investigación en donde la dimensión formativa es nodal para todos los miembros del grupo. En este proceso cada integrante del proyecto encuentra posibilidades de crecer de acuerdo con sus propios intereses y posibilidades, según sus trayectorias y niveles de formación académica.

Este tipo de investigación conforma una organización abierta, flexible y con dirección.¹ La característica central es el constante debate entre los participantes en el proceso investigativo con los sustentos teóricos de los que parten o incorporan, poniendo a prueba éstos y con ello su propia formación en educación. La investigación formativa ha constituido, a la vez, una estrategia de trabajo que potencia la calidad profesional y humana de los participantes.

Los integrantes del equipo hemos recogido diversas enseñanzas de esta experiencia, sobre todo, aprovechar el uso de las nuevas herramientas tecnológicas para el procesamiento de la información que se logró con el Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD); consideramos haber aprendido a usar este lenguaje no de manera individual como lo veníamos practicando, sino en el contexto de un aprendizaje y entrenamiento colectivo.²

El reto tecnológico no fue fácil, el balance indica que se logró trabajar *con* y *a través* de un sistema complejo que articula múltiples bases de datos en la investigación educativa. Esto podría valorarse como un ejercicio para incorporarnos a uno de los usos operativos de la producción, distribución y uso de datos para producir conocimiento educativo en la sociedad actual.

¹ El concepto de investigación formativa (IF) se reporta en el capítulo 1, de donde se hace una apropiación particular en el presente capítulo, la cual se plantea en el apartado Aspectos conceptuales y categoriales.

² Cfr. con el capítulo 2 “Sistema Relacionado de Bases de Datos”. Para este grupo específico, esto significó un reto mayúsculo, considerando el estado desigual y diverso de las infraestructuras tecnológicas de las regiones y del centro, que hubo que enfrentar para lograr una exitosa conexión en red. Reiteramos la importancia de la relación dialógica que se dio entre investigadores, estudiantes y colaboradores en general para aprovechar al máximo las potencialidades tecnológicas del SRBD y de los nuevos saberes y lenguajes computacionales.

Además de los esfuerzos personales y profesionales de cada uno de los integrantes, es necesario reconocer que nuestra tarea también cobra sentido en el conjunto de equipos específicos (Base, de Trabajo y Regionales). Todos caminamos de manera independiente y a la vez en forma articulada, enfrentando los problemas y las innumerables contingencias en el camino.³ La relación dialógica no vertical, pero con dirección y sentido abierto, es un componente más del concepto de investigación formativa del cual partimos.

El esfuerzo de las personas se vincula con el de las instituciones donde laboramos, nuestro reconocimiento a sus autoridades académicas, ya que su apoyo e interés en el esfuerzo conjunto permitió el logro de los objetivos planteados en la elaboración de los estados del conocimiento organizados por el COMIE, AC.⁴

Las partes del capítulo emanan del proyecto mismo, planteamiento del problema, delimitación del objeto de estudio, objetivos y supuestos de investigación y trabajo, a partir de los cuales arribamos a resultados orientadores de la conformación del eje de formación en FTyCE en 87 programas de posgrado de educación, localizados entre 2001 y 2002.⁵

El tipo de análisis es descriptivo–explicativo, panorámico y general en relación con los posgrados en educación en México, “para identificar formas generales de integración curricular del eje de formación en Filosofía, teoría y campo de la educación, a través de referentes empíricos como: documentos, planes de estudio, programas de estudio y otros documentos afines localizados” (Orozco, 2001a:9); en éstos se identificaron datos relativos a los principales elementos de programas curriculares y planes de

³ Bajo las orientaciones y acuerdos que asumimos junto con Alicia de Alba, en su calidad de Coordinadora general del estado de conocimiento del área X del COMIE, quien nos brindó amplio margen de libertad relativa para presentar nuestras propuestas de investigación y motivó el diálogo multidireccional que entre todos fuimos tejiendo durante las innumerables reuniones de trabajo a lo largo de dos años.

⁴ Un reconocimiento especial al CESU-UNAM por el titánico trabajo del diseño del SRBD para el estudio curricular, de manera especial nuestro agradecimiento tanto al ingeniero Armando Torres, Jefe del Departamento de Cómputo, por la asesoría constante y por la generosidad profesional y paciencia que brindó a este proyecto específico, como a todos los demás.

⁵ Esta muestra se empezó a trabajar antes de la integración de la red regional. La comunicación y participación en red se consiguió prácticamente en el primer trimestre de 2002, hasta entonces obtuvimos información desde las regiones, anteriormente, la búsqueda se hizo desde la ciudad de México.

estudio de doctorados, maestrías y especialidades para la formación de educadores en nuestro país.⁶

El capítulo abarca tres partes. La primera introduce la problemática de la formación en FTyCE y explica los aspectos problemáticos, conceptuales-metodológicos y técnico instrumentales del proyecto. El segundo apartado desarrolla los resultados del análisis descriptivo que correlaciona datos de los 87 programas curriculares capturados en el SRBD. Por último, la tercera parte desarrolla algunas reflexiones con base en los resultados de la descripción y adelanta alguna hipótesis de investigación que, a la vez, podrá convertirse en punto de llegada y de partida.

INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN EN FTyCE, ASPECTOS PROBLEMÁTICOS, CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

La problemática de la formación en FTyCE

Los programas curriculares son una, no la única, estrategia académica que contribuye a la formación de sujetos educadores o agentes que participan en el proceso genealógico que constituye al campo de la educación (De Alba, *et al.* 2001).

Conocer el grado de consolidación de cualquier campo de conocimiento y de investigación exige analizar y evaluar ciertos elementos formativos tales como: un *lenguaje conceptual básico* en el área de conocimiento particular; una *formación epistemológica y teórica* del sujeto como orientación de su pensamiento para analizar y comprender la realidad socioeducativa; una *formación en el saber hacer y uso de metodologías innovadoras* que, en conjunto, brinden a los sujetos formados ciertas *herramientas conceptuales* para ponerlas en juego en la arena de las prácticas educativas y de investigación, para que ellos, a su vez, puedan ser incorporados a una comunidad y a una práctica en educación con rigurosidad científica.

Los aspectos de la formación a través de programas curriculares en educación que ofrecen actualmente múltiples instituciones, tanto públicas como privadas, actualmente están siendo trastocados debido al avance de

⁶ Respetamos el nombre de *programas curriculares* que la mayoría de estos posgrados adoptan, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) también usa dicho término al referirse a este tipo de información. En el apartado Aspectos conceptuales se exponen las diferencias conceptuales entre programas, proyectos curriculares y planes de estudio.

los debates filosóficos, teóricos y paradigmáticos que se dan en el campo de las ciencias sociales, humanas y de la cultura en la era de la *sociedad del conocimiento* y de la *sociedad de la información*, en un contexto complejo por el entrecruce de intersticios entre planos locales, regionales y global y en medio de grandes cambios y transformaciones sociales y educativas que movilizan y ponen en crisis a los saberes y a las prácticas educativas.

En este marco, el proyecto indaga acerca de los retos, las dificultades y las propuestas o modos de resolución curricular que se dan y desarrollan en las instituciones de educación superior en México. El ángulo de observación es el eje de formación curricular específico en Filosofía, teoría y campo de la educación, que incluye, entre otros, las múltiples dimensiones y multideterminaciones de la formación y que, en conjunto, contribuyen a crear las condiciones de producción y transmisión de saberes educativos. En este sentido, las propuestas académico curriculares y la orientación de formación que promueven son aspectos que influyen relativamente en la conformación del campo de conocimiento educativo y en la comunidad intelectual que le da vida.

Este nuevo contexto, complejo y cambiante, moviliza el campo del currículum en términos de nuevas propuestas de formación académica, emergentes en el escenario de cambios y de reformas académicas de las instituciones educativas. Tomando en cuenta el contexto, este proyecto trata de identificar *la(s) tendencia(s) que mueven la formación en FTyCE*, planteándose una pregunta, ¿qué valor y ubicación curricular se otorga al eje de formación FTyCE en los años noventa?, dado que en la década pasada y en el anterior estado de conocimiento publicado por el COMIE, en 1993, aparecía como *poco visible y de manera marginal* en los procesos de formación en educación en México (Buenfil, *et al.* 1993, 1995).⁷

Problema

Partimos de la problemática que el proyecto general plantea:

- 1) escasa visibilidad de los trabajos producidos en el área de la FTyCE, pese a su importancia;

⁷ El estado de conocimiento de 1992-1993 muestra como un hallazgo importante que los aspectos de teoría, filosofía y campo de la educación son marginales a la formación de educadores en México, es poco visible su influencia en el discurso educativo en México y son escasos los especialistas académicos que trabajan como línea de investigación los aspectos de la relación entre teoría y educación (Buenfil, *et al.* 1993:44-45).

- 2) es un campo poco favorecido por las políticas educativas y de investigación educativa;
- 3) hay un retraso en la incorporación del debate teórico que se produce en otras áreas (filosofía, sociología, teoría política, etcétera) al campo de la investigación educativa en general y al de la FTYCE en particular (De Alba, *et al.*, 2001:6).

Como problema específico este proyecto reconoce la dificultad de la *formación básica y general* en saberes epistemológicos, teóricos de ciencias sociales y educativas y de filosofía y educación, saberes que son constitutivos de un concepto de formación educativa en sentido amplio y complejo.⁸ La dificultad radica en una falta de integración o articulación conceptual entre estos saberes; en consecuencia, encarar el problema y brindar respuestas académicas resulta un reto para el diseño curricular en este momento.

Los programas curriculares de las instituciones que forman a educadores requieren diferenciar y articular, al mismo tiempo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contenidos curriculares en dos dimensiones estrechamente ligadas: la formación epistemológica y la teórica.

La necesidad de diferenciarlas surge con el debate que sobre la formación universitaria se produce en México en la década de los ochenta. En aquellos años los profesionales en diversas carreras con dificultad por ausencia de contenidos epistemológicos en sus planes de estudio estaban incapacitados para reconocer las lógicas de pensamiento y los sustentos categoriales que fundamentaban las prácticas profesionales de sus campos disciplinarios. En gran parte, el problema se explicó por los especialistas en currículum de aquellos años por el tipo de construcciones teórico disciplinarias de las carreras universitarias a partir de las cuales se integraban, relacionaban y jerarquizaban contenidos curriculares en los planes de estudio (De Alba, 1991: 70).

⁸ Por formación básica y general entendemos —con apoyo en aportaciones de Alicia de Alba— a los lenguajes y conceptos básicos en un campo de conocimiento, así como el conocimiento del papel social de la profesión que todo profesional universitario requiere reconocer en su campo. La formación básica y general se cursa en las etapas iniciales de un plan de estudios, permite incorporar contenidos curriculares posteriores vinculados con el saber hacer y las prácticas profesionales. La formación básica y general, como lenguaje básico, es hoy en día indispensable para incorporar también los avances del desarrollo científico y tecnológico (De Alba, 1991:68-75).

El debate en los ochenta puso en el centro de las problemáticas curriculares el hecho de que los profesionales formados en diversas carreras podían concluir estudios en diversas áreas de conocimiento, podían dominar teorías en el seno de sus disciplinas pero, al mismo tiempo, ignorar o soslayar la pertenencia categorial y la lógica epistemológica de sus saberes profesionales (De Alba, 1991:70). Por esto, a riesgo de que este planteamiento pudiera parecer tautológico, en términos de diseño de planes de estudio y por la importancia de la selección y jerarquización de contenidos curriculares, resulta pertinente la diferenciación entre formación epistemológica y teórica, aunque en estricto sentido se encuentren estrechamente articuladas.

Actualmente, el problema de la formación de educadores se torna complejo por el avance de los debates teóricos sociales y por su incorporación tardía o ausente a los currícula de formación de educadores, esto obstaculiza que cierto sector de formadores no se reconozcan en los sustentos teóricos que subyacen a sus prácticas educativas (Orozco, 1999, 2002).

La situación desencadena otros problemas. Los educadores inscritos en procesos de formación curricular, al ponerse en contacto con nuevas teorías y perspectivas de conocimiento en ciencias sociales para el estudio de lo educativo, enfrentan un cúmulo de saberes teóricos sin conexión alguna, o si acaso parcial con los problemas educativos concretos, se produce entonces una suerte de confusión y dispersión conceptual de contenidos teóricos ininteligibles, problema ya señalado por Ángel Díaz Barriga (1990: 58-61) como la fragmentación conceptual en los planes de estudio en educación. El resultado se refleja en un tipo de formación que con dificultad enfrenta la dispersión de saberes teóricos irrelevantes, que no se utilizan como herramientas conceptuales para pensar la educación ni mucho menos para intervenir en ella con estrategias de participación y resolución de problemas.

Una posible salida frente a la confusión conceptual podría ser una conceptualización más sólida de la formación, básica y general, que permita a los profesionales de la educación reconocer el origen epistemológico de los fundamentos teóricos que conforman su bagaje cultural y los lenguajes especializados de su profesión, que los fortalezca con una capacidad reflexiva y argumentativa en el tratamiento de los aspectos de la realidad socioeducativa reconociendo, intelectual y críticamente, qué incluyen o qué excluyen de la realidad, a través de los lenguajes teórico educativos que manejan cuando plantean interrogantes, problemas y objetos.

En pocas palabras, la formación epistemológica y la formación teórica de los educadores constituye una arista del problema curricular en educa-

ción, en cuyo centro se sitúa el reto de la articulación entre teoría y realidad educativa, entre lógicas de construcción conceptual y procesos de intervención pedagógica (Orozco, 1999; 2002), éste es el problema que motiva el estudio en el marco de la investigación del estado de conocimiento del área X del COMIE.

Pre-supuestos de investigación

- A través de la formación se transmiten *lenguajes educativos constituidos como articulación de valores, códigos, reglas de intercambio simbólico y operación del campo educativo mismo*. Si esto es así, cabe suponer que los sujetos que realizan un posgrado incorporan y usan de múltiples y diversas formas estos lenguajes, a través de los programas curriculares que cursan.
- Algunos posgrados en educación incluyen de manera explícita y con toda intención en sus planes de estudio una dimensión formativa teórica fuerte basada en teorías sociales y teoría(s) educativas; otros posgrados, los menos por cierto, tienen el cuidado de incluir contenidos específicos para el estudio de la filosofía educativa o la relación entre filosofía y educación. Estos contenidos aparecen jerarquizados y correlacionados en los mapas curriculares y en el desarrollo curricular, según la importancia, selección, dosificación y niveles jerárquicos que las diversas comisiones curriculares otorgan a este tipo de conocimientos en los procesos de formación.⁹ Los planes de estudios en específico incorporan algunos de los más actualizados debates teórico sociales y educativos; sin embargo, se desconoce con datos sistemáticos los rasgos de las tendencias de formación en FTYCE.¹⁰
- En los últimos años, una interpretación no del todo explícita del problema de la formación teórica y epistemológica en educación alude al uso de la teoría para la resolución de problemas como demanda la nueva *sociedad del conocimiento*. Esta situación se ha reconocido por organismos internacionales que emiten políticas educativas como pautas de

⁹ Las comisiones curriculares suelen ser los grupos que asumen el liderazgo institucional para plantear las propuestas académicas ante los cuerpos colegiados y los órganos de gobierno correspondientes.

¹⁰ Por esto se justifica generar un banco de datos especializado que sistematice la información existente en relación con la problemática descrita, que permita un estudio riguroso sobre ciertos logros, alcances y dificultades de la formación en FTYCE.

recomendación a los gobiernos nacionales para la educación del siglo XXI. La escasa vinculación de los saberes teóricos para enfrentar los problemas educativos se debe, en gran medida, a la fragmentación del conocimiento centrado en disciplinas, proponiéndose ahora como alternativa orientar los currícula hacia una formación integral, basada en una básica y general que permita a los sujetos seguir formándose *a lo largo de la vida*, para usar el conocimiento teórico en el planteamiento de interrogantes en contextos de aplicación en la sociedad del conocimiento (Gibbons, 1998).¹¹

- Ante la exigencia del conocimiento para la aplicación en la tónica del pre-supuesto anterior, los agentes educativos encargados de debatir propuestas de formación —a las cuales darán forma a través de diseños curriculares como modo de resolución— así como los agentes que se encargan del desarrollo curricular como práctica cotidiana enfrentan el *reto de la incorporación de elementos curriculares filosóficos, epistemológicos, teóricos y metodológicos*, otorgando mayor peso a la formación metodológica aplicativa, dejando los elementos epistémicos y teóricos desarticulados de lo metodológico y de los haceres educativos.¹² Esto no quiere decir que los primeros deben estar por encima de los segundos ni que sean más importantes, lo que hay que dejar planteado como parte del problema es su escasa articulación, la dificultad de hacer dialogar a la teoría con los haceres educativos cotidianos.
- Son escasos los planes de estudio que otorgan el mismo peso y valor curricular a la formación epistemológico y teórica y a la metodológica y que logran una articulación curricular exitosa entre estas líneas de formación. En consecuencia, lo metodológico en sí mismo, desvinculado o escasamente articulado a la formación epistemológica y teórica, acapara la atención y se convierte en eje central de la formación sin reco-

¹¹ Las políticas educativas internacionales son asumidas por los sistemas educativos regionales, pero encuentran dificultad al momento de estructurarlas en propuestas curriculares concretas.

¹² En la segunda parte, análisis descriptivo, presentamos esta idea como una tendencia que se observa en la conformación de los mapas curriculares de los programas de doctorados, maestrías y especialidad incluidos en el SRBD. Los grupos de seminarios y asignaturas que mayor presencia cobran en los mapas son los dedicados a las prácticas de investigación y metodológicas, así como las teorías específicas que apoyan las prácticas docentes y educativas en general (ver gráfica 1 al final de este capítulo).

nocer los sustentos filosóficos, epistémicos y teóricos en sus metodologías de trabajo educativo.

- En cuanto a la estructura curricular, la clave de la articulación entre los contenidos filosóficos, epistémicos, teóricos y metodológicos depende de la forma en como se organizan los planes de estudio y sus mapas curriculares; es decir, en el modo de relacionar los llamados ejes, líneas o áreas de formación y las etapas que pautan el proceso formativo, a partir de los cuales se conectan problemas y experiencias educativas con las herramientas teóricas.¹³ Por esto es importante que existan espacios curriculares dentro del mapa curricular tales como laboratorios de docencia y/o talleres de producción de conocimiento o algo similar que permita conectar teorías y saberes educativos con experiencias concretas y cotidianas, bajo la condición de construir creativamente las formulaciones conceptuales que expliquen dichas experiencias; esto es posible si el estudiante o sujeto de la formación y los formadores se dan la oportunidad para que esto ocurra.
- Hace falta fortalecer en la formación a nivel posgrado, sobre todo de maestrías y especialidades, las formas de razonamiento epistemológico subyacentes en los contenidos teóricos y filosóficos, con la formación metodológica. Esto, que debiera ser un enlace continuo y coherentemente inteligible, se mantiene en los currícula como una relación a veces fragmentada entre los planos filosófico, epistemológico, teórico y metodológico a la hora de abordar las temáticas y problemáticas educativas. En este sentido persiste el reto de la formación en FTyCE.¹⁴

Objetivos

- Conocer las tendencias, enfoques y debates teóricos en FTyCE enunciados a través de planes de estudio en educación en México a nivel de

¹³ La articulación de contenido no depende sólo de la estructura del mapa, sino también de su desarrollo. Este pre-supuesto se plantea en relación con la estructura formalizada.

¹⁴ Adelantamos que la forma de estructuración curricular favorece o dificulta la articulación de los contenidos y estrategias de enseñanza. Los casos que favorecen mayores niveles de articulación, depende en gran medida de que en los mapas curriculares, y sobre todo los procesos, abran seminarios o talleres de investigación con objetos de estudio concretos que recuperen las prácticas cotidianas de los sujetos en formación y que se establezcan estrategias de enseñanza y de aprendizaje que permitan el diálogo entre experiencias y teorías.

posgrado (1992-2002), mediante el análisis de los datos empíricos interpretados con las herramientas conceptuales construidas para tal propósito. A partir de este conocimiento sistemático, el proyecto plantea elaborar un estudio general y descriptivo.

- Crear una base de datos especializada que contenga la información de FTyCE en lo que se refiere específicamente a las propuestas curriculares y planes de estudio; misma datos que se inscribe en el SRBD del proyecto general, y pueda ser consultada y usada por los investigadores interesados en el tema, bajo ciertas disposiciones acordadas por los grupos de trabajo y equipos de investigación.¹⁵

Objeto de estudio

A partir de la problemática, los supuestos y objetivos de los que partimos, este proyecto particular identifica y construye el objeto de estudio específico en términos del *Análisis curricular general de las tendencias de los planes de estudio para producir el estado del conocimiento sobre FTyCE a nivel posgrado, en México 1992-2002: perspectivas general y explicativa como una dimensión y articulación del proyecto amplio del estado de conocimiento del área X: FTyCE*.

Se plantea como nivel de conocimiento el análisis descriptivo, con apoyo en estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo general o panorámico de las propuestas curriculares en el campo educativo en México (nivel nacional); se busca identificar formas generales de integración curricular del eje de formación en FTyCE a través de referentes empíricos: documentos, planes y programas de estudio y otros documentos afines de doctorados, maestrías y especialidades en educación, y deducir su influencia en la constitución del campo educativo a través de la formación que las propuestas curriculares ofrecen.

Aspectos metodológicos

Con base en la metodología general del proyecto y con el apoyo de la *investigación formativa* que nos guía se promueve la articulación de proyectos particulares y con autonomía relativa, esta propuesta se integra al proceso de investigación, discusión y análisis del conjunto de la investigación, guardando al mismo tiempo su relativa especificidad metodológica de acuerdo con las características del recorte de objeto y de los conceptos y las catego-

¹⁵ Para una explicación de los alcances del SRBD consúltese el capítulo 2.

rías analíticas de *currículum* y *formación epistemológica y teórica de educadores* recuperadas de algunos de trabajos anteriores (Orozco 1999, 2002).

Aspectos técnico instrumentales

- a) La Base de datos de programas curriculares y formación en FTyCE y la Ficha de identificación de programas curriculares

Para el estudio descriptivo explicativo se diseñó un subconjunto de bases de datos que permitiera la organización de la información de los 87 planes de estudio compilados. La selección de datos para su captura en el SRBD se hizo a través de un instrumento denominado *Ficha de identificación de programas curriculares* (instrumento I), ésta permite identificar los elementos curriculares formales concebidos por los grupos de diseño de cada plan de estudios (ver instrumento I al final del capítulo).

- b) Estructura de la Ficha de identificación de programas curriculares

Es el instrumento central para localizar y seleccionar la información que alimenta la base, consta de dos partes.

- La primera identifica los datos generales del programa, su localización y sus características formales, esta parte ayuda en la búsqueda y ubicación de cada programa en el SRBD y contiene datos específicos que los documentos consultados proporcionan con claridad, consta de información precisa que no requiere ningún criterio de selección o interpretación; el capturista no necesita conocimientos especializados del tema currículum para identificar los datos generales. Esta parte se captura en los llamados *campos de texto* donde se escriben frases cortas y precisas, por ejemplo, el título de un programa curricular; también se integra con los llamados *campos codificados* con descriptores precisos, es decir, palabras clave como son: estructura del mapa curricular, áreas de conocimiento a la cual pertenece un seminario o asignatura del plan de estudios, etcétera. Se emplean también los denominados *campos lógicos*, que son aquellos que permiten una respuesta afirmativa o negativa.¹⁶
- La segunda parte contiene información que describe cualitativamente el plan de estudios y permite localizar datos en términos académicos y

¹⁶ El capítulo 2 explica todos los detalles técnicos y las funciones de los campos para capturar la información en el SRBD.

formativos. El analista curricular sí requiere de un conocimiento y lenguaje básico conceptual y general de currículum que le permita analizar, seleccionar y sintetizar los fragmentos y datos de corte cualitativo del documento consultado. En este caso, la información se extrae, principalmente, de los antecedentes y la fundamentación curricular.¹⁷ Una vez hechas las operaciones anteriores, los datos seleccionados pasan al trabajo de captura,¹⁸ a los *campos memo*, que son los espacios que admiten escritura de textos extensos previamente analizados y sintetizados.¹⁹

La muestra

Entre 2001 y 2002 se trabajó con una muestra de 87 programas curriculares distribuidos geográficamente entre 15 entidades del país y diversas regiones, agrupados en: 7 doctorados, 61 maestrías y 19 especialidades.²⁰

No perdemos de vista que el estudio se realiza con una *muestra significativa* y no necesariamente *representativa*. La cualidad que la hace significativa es el tipo de relaciones analíticas y de sentido que se entretienen en la trama de los textos consultados; dichas relaciones se construyen con el apoyo de las herramientas conceptuales y analíticas que se exponen en la segunda parte de este capítulo. Las relaciones de sentido se interpretan y se conceptualizan en el apartado de resultados e indican algunas direcciones y tendencias de la orientación curricular en FTYCE que muestran los programas, así como ciertos rasgos significativos de la formación.²¹

¹⁷ En los documentos curriculares analizamos las partes del texto que se refieren a los antecedentes que dan origen a los programas y la fundamentación académica que sostienen, proporcionan datos que dan cuenta de las intencionalidades, los fines y los valores educativos, así como la noción de formación profesional y de educación que proponen los currícula.

¹⁸ El análisis, selección y síntesis de los datos cualitativos fue realizado y supervisado por la coordinadora del equipo.

¹⁹ Para apoyar la labor de captura se elaboró un documento: *Guía académica para la captura de la ficha de identificación de programas curriculares relacionados con FTYCE* (Orozco, 2001a).

²⁰ En el cuadro 1 (al final de este capítulo) se concentran los 87 programas, ahí se indica también la entidad geográfica, la institución y el área de identidad disciplinaria y de conocimiento educativo de cada programa.

²¹ Existen otros programas importantes que son igualmente significativos por la modalidad curricular que ofrecen, porque están considerados como posgrados de excelencia en el padrón del CONACYT y/o se localizan en otras entidades federativas; éstos los incluiremos en estudios posteriores.

Organización del grupo de trabajo

En 2001 se conformó un equipo de trabajo integrado con representantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM) y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). En 2002 se incorporaron otros participantes, principalmente de las diversas regiones incluidas en el proyecto.²²

A principios de 2001 iniciamos la búsqueda de información de programas curriculares recurriendo al catálogo de Programas de posgrado de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), del que se seleccionaron aquéllos en los que evidentemente aparecen datos relacionados directa o indirectamente con el eje de formación FTyCE.²³

En ese mismo año se identificaron 157 programas con estas características, de éstos se elaboró un estudio inicial y se obtuvo una visión parcial que contribuyó a precisar el objeto de estudio. Se reconoció el problema, la desarticulación de contenidos curriculares entre teorías y experiencias, planes de estudio centrados en asignaturas, dispersión y poca claridad en la asignación de créditos, etcétera.

Este resultado parcial se presentó como ponencia en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el COMIE (Orozco, 2001a).

Posteriormente, se iniciaron contactos con las instituciones y con los responsables académicos encargados de coordinar estos programas, a través de la organización regional del proyecto general del área X: Filosofía, teoría y campo de la educación, para obtener información sobre sus planes de estudio y proceder al llenado de la ficha de identificación de programas.²⁴ De esta forma, se alimentaría el SRBD, de cuyo análisis da cuenta este capítulo.

²² Cfr. el inicio de este capítulo, lista de participantes y funciones 2001 y 2002.

²³ En esta fase trabajaron los estudiantes Alberto Gutiérrez y Claudia Quiroz, quienes recibieron un curso breve sobre el campo del currículum y análisis curricular general.

²⁴ El trabajo de captura estuvo a cargo de las pasantes Claudia Martínez y Claudia Quiroz, bajo la asesoría académica de esta Coordinación y la capacitación en cómputo que brinda el ingeniero Armando Torres.

ASPECTOS CONCEPTUALES Y CATEGORIALES QUE GUÍAN EL ANÁLISIS

Conceptos básicos

Las herramientas conceptuales básicas de las que partimos y el concepto de *investigación formativa* son construcciones conceptuales que derivan de nuestras líneas de investigación en el campo del currículum y del estudio de la relación entre corrientes teórico sociales, y entre pensamiento crítico y educación. Desde estas líneas nos incorporamos a la convocatoria de elaboración de estados de conocimiento del COMIE.

Estas herramientas constituyen una síntesis de múltiples referentes conceptuales que empleamos en investigación educativa curricular; en su construcción subyace un juego articulador o relacional y un potencial analítico que otorga significado a los conceptos, éstos no se presentan aislados y son de gran utilidad. Para sintetizarlo de manera gráfica se diseñó el esquema 1 (ver al final de este capítulo), en el que se presenta el sustento de la investigación formativa como posicionamiento y estrategia de investigación y dos vertientes conceptuales específicas de la temática en estudio: por un lado, la de currículum como noción amplia y un recorte de ésta en lo que se refiere a las categorías de: currículum como proyecto político académico y currículum como estructura formalizada; por otro lado, aparece la vertiente que se teje en torno al concepto formación de sujetos en el campo educativo y su relación con la categoría formación epistemológica y formación teórica de educadores.

A partir de este esquema seleccionamos una serie de conceptos del amplio campo teórico del currículum para exponerlos de manera articulada, señalando sus niveles de jerarquización y relación conceptual.

Investigación formativa: síntesis conceptual y estrategia de trabajo investigativo

La noción investigación formativa (IF) se empezó a construir durante el desarrollo del proyecto, “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: Perspectivas en México, Argentina y Ecuador”, coordinado desde México por Alicia de Alba entre 1990 y 1996. Si bien en sentido amplio todo proceso de investigación resulta formativo para sus participantes, en nuestro caso y al paso de los años ha perfilado posiciones conceptuales específicas que nos obligan a dar cuenta de lo que se denomina como tal.

La noción *investigación formativa* implica que el sujeto de conocimiento asuma un posicionamiento particular en el debate constante con la teoría, para reflexionar sobre sus posibilidades de apertura a nuevos ángulos de

análisis y reflexión; en términos de estrategia de conocimiento, orienta al sujeto en su compromiso de investigación y lo sitúa en los límites conceptuales y categoriales que están orientando los debates de las ciencias sociales y teorías del conocimiento de la realidad social, así como en los límites conceptuales de las teorías educativas para entender cómo éstas reciben influencia y son determinadas por los debates sociales (De Alba, 1990a).

Al asumir un posicionamiento, el investigador reconoce los aspectos epistemológicos de los debates teóricos en educación y acepta que los discursos y saberes educativos construyen *la mirada* desde donde se observa y se interviene en educación. Adriana Puiggrós (1990) enfatiza la importancia de construir *nuevas miradas* en el actual contexto del debate pedagógico. Por lo mismo, el posicionamiento tiene que ver con las posibilidades del bagaje conceptual teórico del investigador:

La investigación formativa pone en tensión la formación básica o base categorial desde donde el investigador organiza su pensamiento cuando problematiza y piensa su realidad, en otras palabras, este concepto pone a prueba la “formación epistemológico-teórica” del investigador (Orozco, 1994:13).

Cuando usamos conceptos ya construidos para dar cuenta de problemas educativos es necesario revisarlos críticamente e interrogarnos sobre la pertinencia de las teorías que guían el pensamiento y la acción, qué es lo que éstas permiten incluir como ángulos de observación y, al mismo tiempo, qué aspectos de la realidad educativa multideterminada excluyen en la delimitación de cierto objeto de estudio. Las teorías son como ópticas que abren focos o puntos de análisis, éstos anudan planos y dimensiones de la realidad en un corte de espacio temporal particular. Por lo mismo, las teorías y los conceptos poseen límites gnoseológicos e históricos que exigen fuertes interrogaciones y reflexiones sobre su posibilidad histórica y contextual.

Algunas teorías que apoyan la investigación educativa en México poseen una temporalidad y una direccionalidad histórica particular, por el tipo de enunciados y atributos que nos permiten ver la realidad en un horizonte amplio. En términos de Zemelman (1987) esto plantea una exigencia de capacidad crítica en el uso de la teoría; poner a prueba la teoría o conjunto de saberes teóricos involucra una identificación y valoración de su direccionalidad heurística e histórica también. Por todo esto, es necesaria la confrontación permanente entre teoría, realidad y posicionamiento de sujeto en el trabajo investigativo.

La IF intenta superar algunos de los límites de la investigación participativa:

[...] si bien, aparentemente pudieran encontrarse algunos rasgos similares entre aquella postura de investigación con la que sustentamos bajo el término de investigación formativa, esto no es así, existen diferencias epistemológicas marcadas. Una diferencia lo constituye la idea de uso de la teoría, la investigación participativa asume la teoría política de manera prescriptiva y normativa. En cambio, en esta investigación se plantea otra función de la teoría, como instrumento que orienta y ayuda a problematizar el conocimiento de la realidad, como posibilidad que abre nuevos ángulos de indagación e interrogantes inéditas como propuesta de cuestionamiento de la teoría, esto es distinto al criterio de uso de la teoría prescriptiva (Orozco, 1994:13).

El sujeto educativo frente a la teoría

A fines de los ochenta se empieza a trabajar la noción de sujeto social capaz de identificar un proyecto e imprimir direccionalidad política a través de él, en esta línea de conceptualización cabe reconocer los aportes de Hugo Zemelman en el debate epistemológico de las ciencias sociales en el contexto latinoamericano. Para este autor el sujeto puede conocer la realidad a partir de una reconstrucción conceptual articulada de ella, en tal reconstrucción-construcción genera operaciones analíticas y epistémicas. Como resultado de tales operaciones la construcción incluye y excluye niveles, dimensiones y planos de realidad de distintas escalas de tiempo; es decir, enfrenta el reto de la reconstrucción articulada a partir de una noción de totalidad relacional, en donde el todo es un todo-relación, su lógica es relacional y la unidad de análisis construida a partir de esta totalidad se conceptualiza con la ayuda de la teoría, tomando a ésta como herramienta para pensar y no como parámetro normativo del pensamiento y recupera así categorías específicas que le permiten abrir o cerrar ángulos de visión (Orozco, 2000a).

Según la manera en que el sujeto reconoce y comprende su realidad es que construye conocimiento acerca de ella y, sobre todo, propone objetos de estudio y de intervención. De ahí que el sujeto, al conocer, al mismo tiempo direcciona políticamente su pensamiento en tanto que sus propuestas pueden intervenir en prácticas sociales; por esto, para Zemelman el conocimiento conlleva implicaciones políticas por el sentido de intervención y participación en la dinámica social. Con base en estas operaciones y estrategias de conocimiento el sujeto social que se compromete con la pro-

ducción de conocimiento desde su dimensión política plantea propuestas de intervención específicas en ámbitos de realidad igualmente específicos (Zemelman, 1987).

Las propuestas de intervención en el trabajo intelectual se constituyen en proyectos, según autores críticos del campo pedagógico, así lo plantean filósofos políticos de la educación norteamericanos como Henry Giroux (1992) y McLaren (1989).

Por esto los educadores, en tanto sujetos de la educación, requieren interrogar sus lenguajes teóricos como *lenguajes de posibilidad* (Giroux, 1993). La direccionalidad del conocimiento planteada por Zemelman en lo epistemológico y la idea de proyecto, señalada por los críticos radicales norteamericanos citados aquí, son compatibles para construir la noción de sujeto de la educación cuando éste como intelectual es capaz de cuestionar sus saberes teórico educativos.

Todo esto nos lleva a sostener la necesidad de pensar y conocer críticamente, en la medida en que el conocimiento se construye desde el presente como una manera de interpretar la realidad, en forma de una reconstrucción articulada entre planos y niveles de realidad. La noción de sujeto educativo con proyecto en la última década del siglo XX enfrenta el reto de poner en cuestión, entre otras muchas cosas, su propio saber teórico, de ahí que el pensar la educación en el tránsito al siglo XXI es un problema y reto a la vez, para “[...] encarar la dificultad de visualizar un proyecto social amplio y utópico capaz de articularse a un proceso de determinación curricular [...]” (Orozco, 1994:6-7; De Alba, 1990b:6).²⁵ Pensando en la formación de este sujeto es que cobran valor los saberes en FTyCE.

Currículum

Manejamos en este apartado una noción amplia de currículum que reconoce la articulación entre dimensión social amplia y la orientación o tendencias educativas que se estructuran en propuestas académicas, las cuales son el resultado de una combinación de elementos contextuales, sociales y culturales en movimiento, es decir, con historicidad. Estos elementos se anudan

²⁵ Estos fragmentos han sido recuperados del documento Reconstrucción metodológica. Documento de trabajo del proyecto “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: Perspectivas en México, Argentina y Ecuador” (Orozco, 1994).

en la relación currículum-sociedad, relación teórico educativa y ángulo de observación y análisis de programas curriculares.

Un programa curricular es, a la vez que una propuesta, una apuesta de formación y carta de juego, por lo mismo, es una posibilidad de jugada curricular, formalizada, organizada conceptualmente en tanto que utiliza nociones y conceptos de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación al justificar una intencionalidad curricular. Al mismo tiempo, es una propuesta o proyecto porque posee potencialidad de direccionalidad, de la intencionalidad, del sentido educativo y formativo de los sujetos que cursan los programas curriculares en contextos y temporalidades particulares. En resumen, para efectos de análisis curricular podemos tomar como equivalentes los términos programas y propuestas curriculares.

En la década de los setenta basta usar el término *planes de estudio* para hablar de y trabajar el tema currículum, hoy es distinto, al menos desde nuestra postura no basta con hablar de los planes de estudio reconociendo lo que proponen en cuanto a intencionalidades e intereses sobre la formación de los sujetos educativos que las instituciones ofrecen. Al emplear el término programas curriculares se usa el concepto en sentido amplio, buscando su direccionalidad y sentido educativo, no sólo se usa en sentido restringido en cuanto a sus aspectos formales.

En una estrategia de análisis curricular como lo expone este capítulo, al hablar de programas curriculares, efectivamente se toman en cuenta los aspectos formalizados de éstos y al mismo tiempo, se identifican posibles sentidos de la educación a partir de sus enunciados y estructura.

Si se observan los programas curriculares como propuestas con direccionalidad y sentido, una exigencia de la observación analítica permite comprender cómo los contextos social amplio y el educativo están presentes de múltiples maneras en los programas y los planes de estudio. De esta manera, cada programa tiene que *justificar* ciertos aspectos del contexto para lanzar una propuesta político académica en el seno de una institución educativa.²⁶ También podemos encontrar las intenciones y los intereses sociales a los que apuntan las propuestas de grupos académicos; desde ahí, otra categoría clave es la de *contexto* en el sentido en que lo maneja el equipo del estado de conocimiento de FTyCE de 1992-1993 (Buenfil, *et al.*, 1993 y 1995).

²⁶ Para este tipo de análisis es importante la lectura de los apartados de Justificación académica, y/o Fundamentación de programa, Antecedentes y Objetivos de los programas curriculares.

Contexto y currículum

Si aceptamos como necesaria la relación currículum-sociedad en el análisis curricular, resulta productiva la categoría contexto que a la letra dice:

El manejo ordinario de la noción de contexto en términos de conjunto de factores asociados con y explicativos de los rasgos estructurantes de una situación o evento, nos parece que traduce un sentido de contexto donde se privilegian las lógicas de lo constituido (producto) y no las lógicas de lo constituyente (proceso). En el primer caso el contexto es pensado como conjunto de determinaciones externas al objeto, en el segundo se le asume en posición de interioridad al objeto, es decir, se le reconoce a la vez como factor estructurante y estructurado (Buenfil *et al.*, 1993:11).

El concepto currículum visto en relación con un contexto constituido permite rastrear aspectos de lo constituyente en la década de los noventa. Esto es así con más insistencia en el actual panorama de la educación tanto nacional como internacional, donde el contexto no se constituye en un marco fuera de lo que pasa en la transmisión de conocimiento en procesos de enseñanza, tanto profesional como de la enseñanza de la investigación, sino en una *condición estructurante* del proceso de constitución de identidades y procesos sociales y educativos dado que una característica de la sociedad del conocimiento es que ella requiere de sujetos capaces de producir y usar saberes específicos, más allá de su uso retórico, para solucionar problemas de las prácticas de intervención.

Por todo lo planteado, la noción de currículum propuesta a principios de la década pasada por Alicia de Alba (1991) es vigente:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1991:38-39).

La autora plantea claramente una orientación conceptual que incluye no sólo aspectos formalizados en estructuras o planes de estudio, sino intenta a la vez dar cuenta de cómo los aspectos contextuales y culturales están presentes de alguna manera en el campo del currículum, todo esto lo articula teóricamente con el papel de los sujetos con intenciones y proyectos que dan sentido a sus participaciones en el campo de la educación y de las instituciones.

Cabe insistir en el carácter eminentemente social de la perspectiva curricular que se maneja en el estudio. Los educadores, en tanto sujetos sociales, son sensibles e inquisitivos-as frente a los nuevos términos que actualmente aluden a lo social como la llamada *sociedad de conocimiento*, *sociedad de la información* o *sociedad inteligente*. Estos nuevos adjetivos que actualmente se incorporan al campo de significación y lenguajes educativos se interpretan aquí como *rasgos disruptivos* —en términos de Alicia de Alba²⁷— cuya irrupción, en el caso de que permanezcan se traducirán en nuevos elementos de contornos sociales y de articulación de algunas nuevas formas de significación y atributos que orientan el pensamiento curricular ante los cambios sociales.

Currículum como estructura formalizada

Según Alicia de Alba, toda propuesta político académica deriva en aspectos formales institucionales, propone un concepto derivado de la noción amplia, entonces nos habla de la etapa de estructuración formalizada del currículum, es cuando la propuesta académica se precisa en sus aspectos estructurales y reglamentarios (De Alba, 1991). Con base en lo anterior, entendemos que en términos de diseño de un plan de estudios (selección y

²⁷ En 2002, marco del seminario de investigación de posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (semestre 2002-2), que coordina Alicia de Alba ella ha precisado el significado del concepto “rasgo disruptivo” y que trabaja desde 1996; la precisión alude al carácter de *disrupción* de cierto elemento de realidad cuya irrupción inédita e inesperada puede provocar fuertes dislocaciones o movilización de estructuras sociales, función de irrupción es provocar la dislocación y movilización de la estructura para abrir un campo de posibilidades inéditas; si el elemento o rasgo disruptivo tiende a permanecer articulándose a nuevos elementos o formas de estructuralidad, en este caso el rasgo pasa a convertirse en uno de los elementos de un *contorno de articulación* de nuevas formas de significación social. Sobre el concepto de rasgos disruptivos y contornos de articulación, véase De Alba *et al.*, 2002:149-194.

formas de organización de contenidos), incluidos los mapas curriculares y el tipo de estructura que adoptan, es necesario diseñar currícula dentro de una estructura como los llamados mapas, para asignar un lugar adecuado a la formación para cada seminario o asignatura a cursar; pensar en etapas o periodos curriculares y otros aspectos reglamentarios y organizativos para operar el currículum; diseñar también los sistemas de tutorías y de créditos y otros requisitos formales que los reglamentos escolares establecen.

Una etapa importante del proceso de estructuración que interesa destacar es la de *diseño curricular*, en la que se define la estructuralidad o la forma específica de organización, selección, jerarquización y secuencialidad de las líneas o ejes de la formación. Se pueden identificar diseños de planes de estudio y mapas curriculares por módulos, áreas, asignaturas, talleres, espacios de vinculación con las prácticas educativas escolares y de otro tipo no estrictamente escolares. Entre estas partes del mapa como estructura específica, circulan los contenidos de filosofía y educación, teorías educativas y sociales, metodologías como estrategias de indagación y técnicas.

Currículum y teoría: el sentido de la teoría en la estructuración curricular

En relación con uno de nuestros supuestos de investigación antes citados, en cuanto a que cada vez se exige que la teoría se convierta en herramienta útil para la *resolución de problemas en contextos de aplicación* (Gibbons, 1998), no hay que olvidar que en el campo de la educación y en el de la formación a nivel posgrado, los currícula buscan establecer una articulación productiva entre contenidos teóricos y contenidos y saberes práctico educativos.

La tendencia reconocida en el párrafo anterior nos obliga a repensar la *dimensión pragmática de la teoría*, que exige que ésta se convierta no tanto en herramienta que mecanice o instrumente la teoría, sino que se constituya en *herramienta de interrogación, de pensamiento y de razonamiento analítico de los problemas de la formación y las resoluciones curriculares para la formación de los educadores*.

Rosa Nidia Buenfil ha argumentado que el sentido pragmático filosófico de la teoría es cuando se constituye en una dimensión y aspecto de la realidad que busca el contacto con la empiricidad de los fenómenos socio educativos, pero este sentido no reduce el conocimiento a la empiricidad en sí misma, intenta ir más allá interpretando y valorando los datos para producir conocimiento como explicación fundamentada con apoyo en herramientas teóricas, de esta postura podemos derivar la importancia pedagógica del saber con fundamentos teórico conceptuales sin negar el pragmatismo.

En la producción de conocimiento en el campo de la educación no hay que confundir la importancia de tomar en cuenta la empiricidad de los fenómenos sociales para la investigación educativa. Por esto habrá que tomar distancia con respecto al sentido de la empiricidad de la postura empírico analítica de investigación, ésta última supone que la investigación centra la observación sólo en la captación de fenómenos observables empíricamente cuantificables y comprobables, y, sólo desde ahí se conoce la realidad reduciéndola al dato empírico.

En la perspectiva cualitativa y hermenéutica no se deduce el conocimiento de la realidad del dato empírico en sí mismo, sino que se exige como momento en la producción de conocimiento, la interpretación, la reflexión crítica y la valoración sobre los fenómenos observados con ayuda de la teoría como herramienta de pensamiento e intelección; en este sentido, de acuerdo con Raúl Prada, “el dato es un problema en cuanto a producto de la datificación; como producción inmersa en el conjunto de producciones conceptuales, el problema del dato forma parte del conocimiento en general.” (Prada, 1987: 307); por lo mismo el dato contiene —en su “recorte”— mediaciones teóricas, prácticas y culturales. De ahí que el dato se interpreta con ayuda de la reflexión teórica (De la Garza, 1987:287).

Poner en cuestión los sustentos epistemológicos que subyacen a las teorías educativas es una manera de reivindicar el pragmatismo como perspectiva filosófica. Ésta es una operación que distingue las lógicas epistemológicas inmersas en los saberes teóricos de los educadores en su formación y justifica que el diseño curricular distinga los ejes de formación epistemológica y formación teórica.

Este tipo de discusiones están en el actual debate teórico de la pedagogía, es necesario reconocerlas para tomar distancia del sentido peyorativo de la pragmática, cuando se le considera sólo como activismo sin dirección y sentido o como la empiricidad pura. Entendemos en la postura de Buenfil que esto no es así, interpretamos su punto de vista más bien en el sentido filosófico para pensar el problema de la intervención pedagógica y del uso de la teoría.

Formación epistemológica y formación teórica

En anteriores trabajos (Orozco, 1997, 2002) hemos señalado como objeto de estudio interesante la formación epistemológico teórica de los educadores. Éste concibe como importante que los educadores cuenten con una formación básica y general en el campo de lo teórico, específicamente en

cuanto a los saberes de corte epistemológico; teórico social, filosófico y metodológico. La formación en educación debe incluir saberes que permitan abrir ángulos de observación de la realidad socioeducativa que ayuden a los sujetos en procesos de formación a problematizar la realidad, a construir interrogantes y a concebir formas de participación.

En el terreno de la ética del conocimiento François Lyotard (1994) nos plantea en su libro publicado en 1979, *La condición postmoderna*, que la formación humanista en el contexto de la posmodernidad requiere como imperativo producir *enunciados* (saberes, conocimientos) de tipo valoral, ético, estético, etcétera, aquellos que favorecen la capacidad de juicio ético en la toma de decisiones, esto lo dice para prever el tipo de saberes o enunciados científicos que cobran hegemonía y poder al convertir el conocimiento en mercancía. A Lyotard le preocupa el estatus del saber científico en estos tiempos, por lo mismo le preocupa la formación ética y humanista en la condición postmoderna (Orozco, 2000b).

Es importante la capacidad de hacer preguntas y de plantear problemas educativos en sentido ético y político pero, sobre todo, resulta imperativo que los sujetos de la educación en la formulación de sus preguntas y en el planteamiento de propuestas articulen múltiples planos de la realidad y que no se representen los problemas educativos como un conjunto de situaciones sintomáticas aisladas, desprovistas de sus numerosas mediaciones históricas, intenciones de sus planteamientos educativos.

La formación epistemológica y teórica permite una visión articuladora de dimensiones de realidad y una revisión crítica de los alcances de las teorías educativas, con apoyo en este tipo de formación los educadores podremos construir conocimiento específico.

Con base en anteriores investigaciones con referente empírico hemos encontrado que la formación teórica es un problema cuando los educadores asumen los contenidos de las múltiples teorías y saberes educativos como contenidos abstractos y especulativos. Esto se presenta porque la formación privilegia la parte *denotativa* (Lyotard, 1994) o *contenido predicativo* de la teoría (Zemelman, 1987) que es cuando se transmite pasivamente el contenido, por encima de la apropiación crítica y heurística de la teoría, es decir, la teoría en el primer caso predica y norma el saber, el sujeto en este caso se subordina a los parámetros de la teoría (Orozco, 1997, 2002). La apropiación crítica en contraposición es una posibilidad de pensamiento y actuación autónomos.

Lo anterior remite a considerar el reto de la formación epistemológica de los educadores en cuanto al uso crítico de la teoría en el terreno epistemológico, como lo propone Hugo Zemelman, promueve una lectura

crítica de las categorías o herramientas analíticas como aprehender la historicidad de los fenómenos, el *pensar categorial* (Zemelman, 1987) ayuda a pensar con sentido crítico el momento que se vive, en otras palabras, a mirar la realidad desde el presente y a captar la potencialidad social que la mirada hace posible.

Finalmente a Zemelman le interesa dejar de lado la actitud exegética frente a las teorías, para preguntarles qué nos permiten ver de nuestras realidades en su dinámica interna, en su devenir histórico.

Direccionalidad de proyectos de formación académica y tendencias curriculares

Es importante no restringir la noción de currículum y la formación a los aspectos formales. Hay que destacar la importancia de la direccionalidad de los debates de lo educativo interrogando a las teorías. ¿Hacia dónde se perfilan el pensamiento educativo?, ¿hacia dónde, socialmente hablando, se dirigen las propuestas curriculares y la formación académica? En todo proyecto curricular son importantes los antecedentes, los fundamentos y los objetivos en donde se sintetizan esos valores, conocimientos, costumbres y hábitos que apunta Alicia de Alba, a través de ellos podemos leer, interpretar y sintetizar en términos explicativos la direccionalidad de los proyectos curriculares.

Categorías analíticas específicas

Un siguiente momento metodológico derivado de la recuperación conceptual consiste en construir herramientas analíticas operacionales o las llamadas *categorías analíticas específicas* que aquí exponemos para el manejo de los datos. Éstas permiten correlacionar los datos, así se produce un tejido de relaciones analíticas.

Áreas de identidad disciplinaria y de conocimiento educativo

Una peculiaridad constitutiva del campo de la educación es su carácter multidisciplinario. Diversas disciplinas concurren y aportan al conocimiento pedagógico algunas lógicas de razonamiento y construcciones conceptuales particulares. Por esta condición, en la década de los ochenta en México se gesta un debate sobre el estatuto de la teoría educativa, el carácter y tipo de objeto del cual se ocupa la pedagogía (De Alba, 1990). Se alude entonces al debate en sus diversas posturas, pedagogía, ciencia de la educa-

ción, ciencias de la educación (como conjunto de ciencias aplicadas a la educación), etcétera.²⁸

En programas curriculares de los posgrados en estudio se visualizan las huellas del debate en el *acto de nombrar* a los doctorados, maestrías y especialidades. El acto de nombrar consiste en el uso del lenguaje para simbolizar, cargar de significado o valor a los programas. En la manera de nombrar programas se ponen en juego palabras (significantes) y el encadenamiento de términos producen argumentos para justificar un posicionamiento y un modo de identificación de los posgrados, junto con ciertos objetivos a partir de los cuales se pretende formar a los educadores a nivel de posgrado.²⁹

El nombre de los programas permite agrupaciones o conjuntos de posgrados que pueden ser identificados como *áreas de identidad disciplinaria y de conocimiento en el campo educativo*, se adopta como categoría específica para el estudio. Al agrupar todos los doctorados, maestrías y especialidades de acuerdo con ella, observamos cómo se precisa la *especificidad* de formación que ofrece cada uno de los programas, precisamente por el modo de nombrarlos oficialmente.

De los 87 programas curriculares detectamos, con ayuda de los conceptos básicos, las áreas de identidad disciplinaria y de conocimiento educativo que aparecen en el cuadro 1 (ver al final del capítulo)

El acto de nombrar seminarios o cualquier tipo de espacio académico en el mapa curricular genera formas de significación y valoración de teorías incorporadas a la formación en educación

El acto de nombrar y significar también es útil en nuestro estudio para identificar, clasificar y relacionar conjuntos y grupos de materias, seminarios y talleres de investigación así como líneas y áreas de formación, módulos o cualquier tipo de evento que deberá cursar cada estudiante de

²⁸ No se desarrolla el debate, sólo se recupera su existencia como elemento contextual y constitutivo de la educación como campo de conocimiento. Sobre el tema remitimos a la consulta de textos como: De Alba (1990); Buenfil, *et al.* (1993, 1995); Weiss (1990).

²⁹ A partir de lo que R. Rorty denomina el giro lingüístico y con el aporte de F. de Saussure, se descubre el carácter relacional del signo lingüístico, con lo cual entendemos que el lenguaje y el encadenamiento de palabras y signos adquieren su significado sólo a partir del juego de relaciones en que se inscriben (Buenfil *et al.*, 1993).

posgrado, maestría o especialidad; son los eventos que vemos agrupados y jerarquizados secuencialmente (por semestre, trimestres, etcétera) en cada uno de los mapas curriculares.

Los conjuntos y formas de relacionar materias, seminarios o cualquier evento académico a cursar en un posgrado, al ser nombrados dejan huellas o pistas argumentativas que orientan el análisis descriptivo en cuanto a los tipos de ciencias, teorías y saberes educativos que se incluyen en los mapas curriculares. Si lo que nos interesa es el análisis del eje de formación en Filosofía, teoría y campo de la educación, los títulos de las materias o lo que operacionalmente denominamos el acto de nombrar seminarios o asignaturas, resulta de gran ayuda para obtener un conocimiento panorámico del tipo de teorías educativas que se seleccionan para formar educadores.

Por medio de la estructura y organización del mapa curricular se observa si las teorías cuentan con espacios y momentos curriculares con mayores o menores niveles de integración, de ahí se obtienen inferencias sobre algunos aspectos que reporten ciertas formas de aparición y estatus de la teoría social, las teorías educativas y las perspectivas filosóficas y epistemológicas.

En este sentido, operacionalmente derivamos seis subcategorías para identificar seminarios, talleres y/o asignaturas. Con ésta herramienta se significan aunque de manera general, ciertas formas de aparición del conjunto de teorías de las ciencias sociales, humanas y educativas a través de los mapas curriculares.

Cada una de las subcategorías representan algún rasgo o característica de saberes teórico educativos dentro de la estructura y mapa curricular. Las subcategorías son:

- Teoría como postura conceptual (TPC³⁰). Con la clave TPC se identifican las teorías sociales, enfoques, escuelas de pensamiento teórico social, estudios culturales o perspectivas teórico conceptuales de las ciencias sociales y humanas que se incorporan a los planes de estudio en educación. General pero no necesariamente, estos contenidos y/o eventos se ubican en las etapas iniciales del curso lo que en currículum denominamos áreas de formación básica o general.
- Teorías, discursos y saberes educativos (TSDE). Este conjunto agrupa a teorías, saberes y/o discursos conceptuales propios del campo peda-

³⁰ Este acrónimo y los subsecuentes de las subcategorías son a su vez las claves que se emplean para organizar las asignaturas, seminarios, etcétera, de los planes de estudio capturados en el SRBD.

gógico o que remiten a él. Se caracterizan por un alto nivel de abstracción y dan cuenta de debates especializados de la educación. Igualmente hacen parte de una formación básica y general en saberes educativos.

- Teorías específicas para la práctica docente y/o educativas (TEE-PD-PE). Se caracterizan por su nivel de especificidad conceptual y metodológica que forman y habilitan a los docentes para encarar su papel de enseñantes o del trabajo escolar en general. En este grupo existen otros niveles de especificidad más allá de la docencia, que brindan formación en prácticas educativas diversas, por ejemplo: evaluación del rendimiento académico, de aprendizajes e institucional, currículum en cuanto a diseño y evaluación, gestión escolar, educación para el uso de los medios de comunicación, etcétera. Este tipo de materias y seminarios orientan la formación educativa para el ejercicio de prácticas profesionales y la incorporación de nuevos saberes en el quehacer cotidiano de los educadores. Generalmente, constituyen una formación más flexible en relación con la formación básica y apoyan el ejercicio de la práctica profesional, pueden cambiar, es más, deben actualizarse en cada generación que cursa un posgrado.
- Filosofía, saberes en filosofía y filosofía de la educación, son saberes provenientes de la filosofía (F) que, al seleccionarse como contenidos curriculares para los planes de estudios y diseño de mapas curriculares, incluyen los debates y enfoques de las diversas posturas epistemológicas de las corrientes filosóficas. Aquí entra también la filosofía de la educación propiamente dicha, o aspectos filosóficos vinculados con la educación como el estudio de la ética y los valores, el humanismo como perspectiva filosófica, etcétera.
- Epistemología (E). En este conjunto se identifican seminarios o materias que tratan aspectos como: teoría(s) del conocimiento, conceptualizaciones que articulan a la teoría del conocimiento con la educación, gnoseología, teoría de las ciencias, paradigmas y su relación con las teorías educativas. Generalmente se cursan en las primeras etapas o semestres de un plan de estudios. Son componente de la formación básica.
- Investigación (I), como lo indica el término, esta subcategoría permite identificar los seminarios, asignaturas o eventos académicos de investigación dentro de un mapa curricular; por lo general, constituyen el eje de formación para la investigación educativa. Los eventos de este tipo reciben el nombre de seminarios o talleres de investigación.

- Metodologías (M). Bajo esta denominación se identifican las materias o eventos académicos que perfilan lo metodológico estratégico de la educación en términos de procesos y prácticas metódicas e instrumentales. Generalmente, en el curso de estas materias se construyen herramientas técnico instrumentales para abordar objetos de estudios o de planeación de proyectos educativos muy concretos. En los posgrados estas materias tienen prioritariamente la función de apoyar la realización de las tesis de grado.

Las materias y seminarios pueden estar, a su vez, agrupados y concentrados en áreas, módulos, líneas, ejes de formación, etcétera; es decir, están dentro de subestructuras incluidas en la estructura global del mapa curricular de un plan de estudios. Sirven para marcar etapas o modos de agrupar y articular los eventos académicos en los mapas.

Tipos de estructura curricular: una condición que media el proceso de la formación

Un elemento descriptivo incluido en la Ficha de identificación de programas curriculares (instrumento 1) es el tipo de estructura o estructuralidad formal del diseño curricular. Partimos del supuesto de que a toda estructura acompaña un mayor o menor grado de *flexibilidad curricular* que contribuye, en cierta forma, al encuentro exitoso o menos exitoso de los saberes teórico conceptuales y los saberes prácticos en educación.³¹ Esto es, existen estructuras curriculares rígidas que favorecen la fragmentación y dispersión de contenidos; existen también otras formas de estructuralidad del mapa curricular que promueven la integración para la producción de conocimiento. Además, otras condiciones de la gestión y del currículum influyen también en un desarrollo curricular más o menos flexible. En el diseño de un currículum hay que imaginar vasos comunicantes que favorezcan la articulación de los ejes y las funciones de la enseñanza, del aprendizaje y la producción de conocimiento en el desarrollo de los posgrados.

Operativamente, la subcategoría *tipo de estructura* ayuda a identificar en la base de datos este elemento condicionante de los procesos formativos. Los indicadores específicos que guiaron la captura del dato son los siguientes:

³¹ En un trabajo anterior hemos señalado que el término “currículum flexible” es polisémico, hace falta abrir un debate de corte epistemológico y conceptual, con base en las múltiples propuestas curriculares que se están conformando en la última década, no para arribar a una definición unívoca sino para ver las diversas acepciones, significados y valores de la flexibilidad curricular (Orozco, 2001).

- Planes de estudio estructurados por materias o asignaturas
- Planes de estudio estructurados por módulos
- Planes de estudio estructurados por áreas
- Otro

Ahora bien, no basta que el mapa curricular indique o contenga formas de organización abiertas y flexibles para que la apertura realmente aflore en el desarrollo curricular, se requiere de otras instancias y aspectos curriculares que hacen parte de la gestión y operación del plan de estudio, la calidad y prestigio de la planta académica como cuerpo colegiado junto con otros órganos colegiados que los acompañan como instancias normativas, por ejemplo, los consejos internos o académicos de los posgrados, la forma de organización del sistema de tutorías que acompaña la formación de los sujetos, entre otros.

Para que un plan de estudios sea abierto y flexible y favorezca realmente la formación, no basta que incluya un mapa curricular o modular, o por áreas, para que lo sea, requiere estar dinamizado en una red compleja que incluya los elementos mencionados.

En síntesis, estos aspectos conceptuales y categoriales son las herramientas de análisis con las cuales se lee, interpreta y se agrupan datos en el SRBD, permitieron visualizar tendencias de formación que tiene que ver con el objeto de estudio. Con las herramientas se puede hacer hablar a los datos, hacerlos inteligibles. En la parte siguiente expondremos resultados.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE 87 POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL DE FORMACIÓN EN FTYCE

Análisis descriptivo-cuantitativo

Regionalización

En 15 estados de la república se obtuvieron 87 planes de estudio, ain sin haberse constituido cabalmente la red de esta investigación, de acuerdo con la regionalización que se adoptó de la ANUIES.³² Los estados que entran

³² Un reconocimiento al trabajo de los representantes regionales y especialmente a la maestra Rita Angulo Villanueva por su titánico esfuerzo de coordinadora regional, ellos tuvieron que acelerar sus tareas en la búsqueda de información e integración de equipos locales.

en este estudio se muestran en el cuadro 1 (ver al final del capítulo). Destaca el Distrito Federal (DF) con 3 doctorados, 14 maestrías y 15 especialidades (ver cuadro 2 al final del capítulo).

Si el DF ocupa el primer lugar en número de posgrados en educación se debe, en gran medida, a que tan sólo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco cuenta —hasta junio de 2002— con 16 programas curriculares de posgrado, subdivididos en: 1 doctorado, 4 maestrías y 11 especializaciones. En esta institución, una misma maestría se subdivide en las modalidades de escolarizada, a distancia y vía medios,³³ además de las múltiples especializaciones enfocadas a cuestiones específicas para la actualización y especialización de los maestros de educación básica.³⁴

Habría que tomar este dato cuantitativo de manera provisional. El hecho de que la UPN incremente el número de posgrados en el DF no significa que sea la entidad federativa que impulse mayormente los estudios de posgrado en educación que tengan que ver con FTyCE. Habrá que avanzar con estudios cualitativos para comprender el alcance de las propuestas curriculares.

Después del DF, en el SRBD aparecen los estados de Durango y Veracruz ocupando el segundo lugar; Michoacán y Tlaxcala se ubican en el tercero; Zacatecas en el cuarto; en quinto lugar aparecen Chiapas y San Luis Potosí; seguidos del Estado de México e Hidalgo, en el sexto; Baja California Sur, en el séptimo lugar; y el octavo sitio lo comparten Guanajuato, Guerrero, Nuevo León y Querétaro. Vale la pena insistir que esta jerarquización corresponde a esta muestra particular, no se da por sentado que así sea en todo el país.

La distribución geográfica y los lugares que ocupan estos estados en cuando al número de posgrado que ofrecen, indica que las entidades federativas menos desarrolladas económica y socialmente, como por ejemplo Zacatecas o Veracruz, brindan gran atención al desarrollo de posgrados en educación.

³³ Se tomó el criterio de registrarlas por separado porque hay variantes en cada una en las estructuras de los mapas curriculares que repercute en la lectura del eje de formación FTyCE.

³⁴ En la década de los noventa en la UPN se ofrecieron dos maestrías, una en Educación enfocada a la intervención educativa vía medios y otra en Pedagogía orientada hacia la formación teórica en educación, ésta se ofrecía en las modalidades escolarizada y a distancia.

Análisis descriptivo de aspectos que destacan en la distribución geográfica³⁵

El estudio en 15 estados abarca, aproximadamente, la mitad del territorio nacional.³⁶ Aparecen rasgos distintivos, por ejemplo, el Distrito Federal, junto con Tlaxcala, son las entidades donde recuperamos las tres modalidades de posgrado: doctorados, maestrías y especialidades. En Veracruz y Zacatecas se localizan estudios sólo de maestrías y especialidades; en Durango y el Estado de México doctorados y maestrías; y en los estados de Michoacán, Chiapas, San Luis Potosí, Baja California Sur, Guanajuato, Guerrero, Nuevo León y Querétaro se detectaron únicamente maestrías.

La distribución geográfica de programas no indica alguna relación entre el desarrollo económico del estado y los estudios de posgrado en educación. En el cuadro 2 (al final del capítulo) podemos observar que Chiapas, aun con sus rezagos sociales y nivel de desarrollo económico y educativo, se encuentra en el séptimo lugar y tan sólo la Universidad Autónoma de Chiapas (UACHIS) ofrece 4 programas. En contraste, en Nuevo León, con mayor desarrollo económico y cobertura educativa, hasta ahora hemos localizado 1 maestría en educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Se deduce que la única relación existente entre los estados es la preocupación de apoyar el nivel de educación superior vía los posgrados en el contexto de la política educativa, la cual insistentemente demanda la excelencia académica a través de estudios de los profesionales de la educación.

Regionalización por niveles de posgrado

Doctorados

Localizamos siete doctorados, provenientes de otras tantas instituciones de educación superior en cinco estados de la república mexicana: Durango, Estado de México, Hidalgo, Tlaxcala y el Distrito Federal. En el DF se concentran tres de los siete doctorados que fueron localizados. No hay una ubicación geográfica determinante en la muestra, en gran medida porque la identificación y compilación de planes de estudio se consigue a través de relaciones entre pequeños grupos académicos o personas, lo cual en oca-

³⁵ Este análisis fue realizado por Claudia Martínez Cortés.

³⁶ A partir de 2003 se retomará una siguiente etapa de localización y compilación de planes de estudio, intentando cubrir la totalidad del país.

siones frena temporalmente el trabajo; en otras, ciertas instancias institucionales no proporcionan con facilidad sus planes de estudio, para lo cual se emplea una estrategia de exposición de los objetivos de investigación para conseguir los documentos. Por esto es que la muestra incluye estados del centro de la república mexicana básicamente.

Maestrías

Rastreamos 61 maestrías, provenientes de 36 instituciones de educación superior en los 15 estados de la república: Baja California Sur, Chiapas, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nuevo León, Querétaro, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Zacatecas y el Distrito Federal. De esta manera se obtiene representación geográfica del norte, sur y centro de la república mexicana.

Existe una concentración por cada entidad federativa: el Distrito Federal cuenta con 14 programas de maestría; posteriormente Durango, Michoacán y Veracruz con 7 cada uno; Tlaxcala con 5; Zacatecas, Chiapas y San Luis Potosí con 4; el Estado de México y Baja California Sur con 2, respectivamente; e Hidalgo, Guanajuato, Guerrero, Nuevo León y Querétaro con 1 programa cada uno.

La institución que en la base de datos aparece con más programas es el Instituto Michoacano de la Educación con 7 programas; le siguen las universidades Pedagógica Nacional-Ajusco y la Autónoma de Chiapas, con 4.

Especialidades

En la muestra aparecen 19 especialidades, provenientes de 7 instituciones de educación superior en 5 estados de la república mexicana: Hidalgo, Tlaxcala, Veracruz, Zacatecas y el Distrito Federal. Destaca que en este último se concentran 15 de las 19 especialidades: 1 en la Universidad Iberoamericana, plantel Santa Fe; 3 en la Panamericana y 11 en la UPN-Ajusco.³⁷

Relación numérica entre instituciones públicas y privadas

La muestra integra a 8 instituciones privadas, que en conjunto ofrecen 16 programas, y 27 públicas donde se imparten los restantes 71 posgrados en educación entre doctorados, maestrías y especialidades.

³⁷ De nueva cuenta la UPN-Ajusco incrementa la proporción de posgrados, ahora en el rubro de las especializaciones.

Las instituciones privadas que se detectan hasta ahora se localizan principalmente en el DF, las restantes en los estados de Durango, Tlaxcala y Veracruz. La clasificación muestra 6 programas privados en la categoría: *áreas disciplinarias propias de lo educativo*, y 4 en la de *gestión, planeación, administración y desarrollo educativo*. Los restantes planes de estudio abarcan áreas que aluden a la psicopedagogía con 4, a lo sociohumanístico 1, la didáctica, formación para la práctica docente 1, y 2 más por niveles educativos dedicadas a educación superior (ver cuadro 3 al final del capítulo).

Otro dato interesante entre las instituciones privadas en estudio es que casi todas se denominan universidades (excepto el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *campus* Ciudad de México). Las universidades Panamericana y la Cristóbal Colón poseen hasta 3 programas cada una; pudiera pensarse que las instituciones privadas tienen especial cuidado en los estudios de posgrado en su oferta educativa.³⁸

Llama la atención la preocupación por los aspectos teórico filosóficos y axiológicos que se incorporan a los currícula de instituciones privadas. Por el tipo de análisis, todavía no se puede dar cuenta del significado de tal incorporación, tampoco se puede tener un acercamiento más fino a sus posturas filosóficas y político culturales, aquí sólo marcamos el dato a partir del acto de nombrar a sus programas, la atención de la formación en aspectos filosóficos explícitos desde el nombre que identifica a los programas. El dato sugiere una pregunta precisamente en ese sentido ¿cómo se configura la orientación filosófica de estos programas de posgrados en educación que ofrecen las instituciones privadas?

Áreas de identidad disciplinaria y de conocimiento educativo

Al leer las palabras o significantes con los que se nombra la identidad de los programas curriculares y planes de estudio, podemos deducir que el campo de la educación se constituye con el concurso de múltiples disciplinas sociales y humanas. Tomando la idea de agrupación por *áreas de identidad disciplinaria y de conocimiento educativo como herramienta de análisis*, se identifican 12 áreas o conjuntos de disciplinas que concurren en esta muestra para la formación de los educadores a nivel posgrado.³⁹

³⁸ Las instituciones privadas merecen una atención y línea de investigación particular, este estudio no profundiza en ello, pero toma en cuenta la importancia de su oferta educativa.

³⁹ Véase la relación de áreas de identidad disciplinaria y de conocimiento, cuadro 4, al final de este capítulo.

Con apoyo de la categoría *áreas de identidad disciplinaria y de conocimiento educativo* se puede leer la variedad y dispersión de nominaciones de los 87 programas capturados en el SRBD, la clasificación se muestra en el cuadro 4 (ver al final del capítulo), ahí se observa cómo un mismo programa, de acuerdo con el encadenamiento de las palabras o significantes que articula en el nombre, puede caer en una o más de un área; en el cuadro 5 se corrobora este hecho con la cantidad de programas por cada área de identidad disciplinaria y de conocimiento educativo (ver cuadro 5 al final del capítulo).

En el mismo cuadro 5 se advierte que las áreas que destacan numéricamente son los programas que aluden a la identidad disciplinaria propiamente de lo educativo —con 37 nominaciones— entre pedagogía, educación y ciencias de la educación, donde predominan las dos últimas con 19 y 12, respectivamente, y en tercer lugar pedagogía con 6.

Otras agrupaciones nombradas con alto índice son: formación para la práctica docente con 14; por niveles educativos (educación superior, básica, preescolar) con 13; enseguida la denominada, Gestión, planeación, administración y desarrollo educativo con 12 programas y el área psicología y educación y/o psicopedagogía con 11.

Con 6 programas cada una, se identificaron las áreas de didáctica en general y didácticas especiales, el área sociopedagógica y sociohumanística (cada una con 3) y la de investigación educativa.

Por último, en menor cantidad de programas aparecen en áreas que aluden a campos educativos muy actuales, los llamados emergentes y ejes transversales en educación, con 5, y las áreas de habilidades profesionales y nuevos lenguajes, con 2, y la educación multiétnica y apertura a la diversidad y las diferencias, con 1.

Identidad de los programas a partir del acto de nombrar

Con apoyo en las categorías, *áreas de conocimiento educativo y el acto de nombrar* podemos visualizar algunas características de la identidad de los programas que estudiamos en la muestra.

Los doctorados y el acto de nombrar

Un dato que llama la atención es que los doctorados en su totalidad caen en el área identitaria propiamente educativa como se muestra en el cuadro 6, este hecho da pie para construir una hipótesis de trabajo dado que en este dato hay indicios de la polémica acerca del estatus de este campo de la educación o, pedagogía, o ciencias de la educación, si se acepta analítica-

mente que el nombre de toda identidad posee una carga de significación en la concepción y orientación curricular de la educación.

No es casual que un doctorado se defina con el nombre de ciencias de la educación o pedagogía o, simplemente, educación, quizá la nominación tenga que ver con su origen y antecedentes de creación o, probablemente, pueda explicarse por la integración particular del grupo académico que hace la propuesta de doctorado. De cualquier forma, esto mueve a seguir investigando y, por lo pronto, la descripción resulta interesante (ver cuadro 6 al final del capítulo).

Las maestrías y el acto de nombrar

De los 61 programas de maestría, la atención se centra en la identidad propia del campo disciplinario educativo, pedagógico o de ciencias de la educación, 26 de 61; seguida del área de la *gestión, planeación, administración y desarrollo educativo*; en tercer término, con 10 nominaciones, atienden los niveles educativos (superior con 6; media con 1 y básica con 3). El cuarto lugar en prioridad lo ocupa el área de psicopedagogía y el quinto la formación para la práctica docente.

Otras áreas que se localizan son: el área sociopedagógica con 3 y sociohumanística con 2, en total 5 nominaciones, le sigue la investigación educativa con 3 y habilidades profesionales y nuevos lenguajes con 1.

Las especialidades y el acto de nombrar

Como ya se menciona antes, son 19 programas de especialización o especialidad compilados. El listado aparece en el cuadro 7 que refiere a las especialidades, o especializaciones, y su distribución, de acuerdo con el acto o manera de nombrar. Su identidad indica, sin lugar a dudas, que las especializaciones atienden la formación para la práctica docente principalmente; encontramos en esta área un total de 8 de los 19 programas; las dos áreas siguientes que ofrecen las especialidades son la didáctica (1) y las didácticas especiales (3) con 4 nominaciones; seguida del área psicología y educación o psicopedagógica, con 3 programas. La lectura de los datos indican el privilegio que otorgan las especialidades a la formación de los maestros para el ejercicio de la práctica docente (ver cuadro 7 al final del capítulo).

Finalmente aparecen las áreas sociopedagógica; la de gestión, planeación, administración y desarrollo educativo; evaluación educativa; investigación educativa; y, por nivel educativo en educación superior, éstas con 1 nominación cada una.

El estatus de la teoría: el sentido de la teoría a partir del acto de nombrar seminarios, asignatura, talleres, laboratorios u otro tipo de espacio académico en el mapa curricular

Interesa mirar cuál es el estatus de lo teórico en el campo de la educación en relación al eje de formación en FTyCE. El análisis se produce con el apoyo de las categorías que articulan el título de este apartado. De acuerdo con lo detallado en el de Aspectos conceptuales y categoriales, identificamos la categoría *El acto de nombrar seminarios o cualquier tipo de seminario, asignatura, taller y contenidos curriculares* que, a su vez, cuenta con siete subcategorías para una localización e identificación fina de seminarios, asignaturas, talleres, etcétera. Cabe recordar que éstas son: *teoría como postura conceptual; teorías, discursos y saberes educativos; teorías específicas para la práctica docente y/o prácticas educativas; filosofía; epistemología; investigación; metodologías*.⁴⁰

Siguiendo las subcategorías, elaboramos el cuadro 8 y la gráfica 1 que, en conjunto, agrupan y ponderan cuantitativamente los seminarios, asignaturas, talleres, laboratorios, prácticas, etcétera. En el cuadro 8 puede verse el número de cada espacio curricular asignado a los seminarios o asignaturas en los mapas curriculares, diferenciando entre doctorados, maestrías y especialidades.

En la manera de nombrar asignaturas, seminarios, talleres, etcétera, en el conjunto de doctorados, maestrías y especialidades, según indica la gráfica 1, la mayor cantidad y supuestamente con un mayor énfasis está en las teorías educativas para la práctica docente, que destacan con un total de 521 nominaciones; seguidas proporcionalmente por seminarios, asignaturas, etcétera, de investigación, con 201, y de metodología con 204, que en conjunto ocupan 405 espacios en los mapas curriculares. Después siguen las teorías, discursos y saberes educativos, con 286 nominaciones (ver cuadro 8 y gráfica 1 al final del capítulo).

En menor escala aparecen los seminarios, asignaturas, etcétera, denominados teoría como postura conceptual, con 32, y epistemología, con 36 lugares. Las materias, seminarios o cursos de filosofía relacionados o incorporados a la formación en educación están en el último lugar, con 22 espacios curriculares en los mapas curriculares.⁴¹

⁴⁰ Cfr. apartado de Aspectos conceptuales y categoriales.

⁴¹ En el cuadro 14 (al final de este capítulo) se presenta la relación de los 66 programas que incluyen contenidos curriculares (seminarios, asignaturas, talleres, etcétera). Es necesario señalar que de los 87 programas, sólo estos 66 contaron con la información respectiva.

Más allá de los números totales presentados en la gráfica 1 y en relación con el tema de contenidos curriculares con los cuales toma forma el diseño del mapa curricular en términos de recortes conceptuales o, dicho de otra manera, de la selección y jerarquización de contenidos, merece lectura especial la gráfica 2 que se refiere a la cuantificación de tales contenidos desagregados cuantitativamente por cada nivel (doctorado, maestría y especialidad). Destaca de manera sobresaliente el conjunto de asignaturas identificadas como *teorías educativas para la práctica docente y las prácticas educativas*, la mayor cantidad se ubica en las maestrías, con 439 (del total de 521). Después de este dato se puede leer otro tipo de relaciones interesantes por cada nivel de posgrado (ver gráfica 2 al final del capítulo).

Doctorados y contenidos curriculares

Los doctorados muestran en sus mapas curriculares contenidos de los 7 subconjuntos de asignaturas o seminarios, de acuerdo con las 7 subcategorías del acto de nombrarlos. En un acercamiento a las cantidades y tejiendo relaciones entre ellas se elaboró el cuadro 9 (ver al final de este capítulo), ahí se concentran todos los seminarios y todas las asignaturas desde los que se deducen relaciones de contenidos particulares.⁴²

En primer lugar, llama la atención que los doctorados promueven una fuerte formación teórica en el campo de las teorías, saberes y discursos educativos con 44 espacios de contenidos, 3 en la teoría como postura conceptual, 4 a filosofía y 3 a epistemología, lo cual suma 54 seminarios o asignaturas, frente a 43 cursos o seminarios con teorías educativas para la práctica docente y otras prácticas educativas (ver cuadro 9 y gráfica 2 al final del capítulo).

El conjunto de 54 contenidos y por el tipo de estructura curricular de los doctorados que incluyen los sistemas de tutorías y en ocasiones de estancias académicas en instituciones de investigación educativa especializadas en el extranjero, permitirían plantear un pre-supuesto: el saber teórico está vinculado con la formación de alto nivel y el enunciado se apoya en el hecho de que los proyectos son o deberían ser la columna vertebral de la formación y, en función de ésta, los contenidos adquieren sentido formativo al menos por dos razones:

- 1) porque apoyan el desarrollo del proyecto, es casi probable que el objeto de estudio sea la mediación o mirada que permite que los saberes

⁴² La gráfica 2 también apoya este análisis.

teóricos cobren significado para la investigación específica esto, a su vez, permite que los contenidos no posean significado en sí mismos lo cual determinaría la pura transmisión pasiva de contenidos, por el contrario, el problema de investigación delimitado y conceptualizado en forma de objeto es la lente desde donde se leen los contenidos y se resignifican; y

- 2) porque existiendo un sistema de tutorías que acompañan, asesoran, etcétera, académicamente a los estudiantes de doctorado, se abre otra condición de posibilidad o de exigencia de apropiación teórica estrechamente vinculada con la producción de conocimiento, ya que las figuras de comités tutorales exigen el desarrollo de una capacidad argumentativa que los sujetos educativos en formación en este nivel deben desarrollar.

Adicionalmente, la investigación como producción de conocimiento se ve más claramente con la suma de 11 espacios o momentos de la formación dedicados a la investigación —muchos de éstos, según los documentos consultados, no son espacios curriculares de contenidos sino momentos y procesos que el estudiante de doctorado dedica a su investigación— y 22 a metodología. Seguramente éstos apoyan la construcción de estrategias que acompañan a los seminarios de investigación (ver cuadro 8 al final del capítulo).

Maestrías y contenidos curriculares

Cabe recordar que son 61 maestrías analizadas y, como se observa en la gráfica 2, la carga fuerte de seminarios, asignaturas, etcétera, en maestrías está en los 439 contenidos relacionados con teorías educativas para la práctica docente y las prácticas educativas. A esto hay que agregar que 43 de 61 maestrías se estructuran con asignaturas y seminarios principalmente. Este cruce de datos plantea la pregunta, ¿qué significa enseñar y aprender teorías para las prácticas educativas mediante un diseño por seminarios o asignaturas, en su mayoría obligatorios para todos los estudiantes de maestría?, ¿mediante cuáles estrategias se apropian de contenidos para relacionarlos con el conocimiento y reflexión acerca de las prácticas?

Podría suponerse que si la misma gráfica 2 indica que en conjunto las maestrías trabajan con: 201 contenidos de teorías, saberes y discursos educativos; 32 en epistemología y otros tantos en teoría como postura conceptual, en suma 265, la formación, al menos cuantitativamente favorece la formación teórica en este nivel de posgrado, pero sin rebasar los 439 asignaturas prácticas; el cuadro 10 permite observar estas cifras de asigna-

turas por cada subcategoría de materias según el acto de nombrar. Entonces se abre otra pregunta ¿cómo las estructuras curriculares permiten o favorecen la articulación entre contenidos y saberes teóricos y saberes para el saber hacer en las prácticas docentes y educativas en general?

En cuanto a investigación y a los apoyos metodológicos, el cuadro 10 muestra 179 materias sobre la primera y 158 a los segundos, en conjunto suman 337 que, al ser comparados con los 439 contenidos en saberes prácticos, se observa que estos últimos predominan. Por todo esto queda claro, en términos numéricos, que la carga de contenidos en maestrías están enfocados a las prácticas docentes y educativas en general (ver cuadro 10 al final del capítulo).

Esto abre vetas para posteriores indagaciones indudablemente. Pero lo que aquí se expone resulta por demás interesante para plantear la relación entre selección y estructuración de contenidos y su relación con la formación epistemológica y formación teórica.

Especialidades y contenidos curriculares

En términos de explicaciones cuantitativas, como ya se dijo antes, la distribución de materias apoya indudablemente la formación para la práctica docente, lo que aquí se puede agregar es que este apoyo mediante los contenidos curriculares y por el tipo de asignaturas se orienta a la formación metodológica con 24 lugares en el mapa curricular y también con 41 teorías entre las 19 especialidades. La carga en el eje de FTyCE, en cuanto a contenidos que lo sostengan, es escasa: 39 en teorías, saberes y discursos educativos; 11 en investigación; 2 en filosofía; 1 en epistemología y ninguna en teoría como postura conceptual.

Este es el panorama de las orientaciones generales en FTyCE vista a las luz de la selección y tipos de relación de contenidos en los tres niveles de posgrado. En la tercera parte de este capítulo se presentan reflexiones al respecto.

Currículum: tipos de estructuración formal y planes de estudio

El tipo de estructura curricular que predomina en el diseño de planes siguen siendo los seminarios o asignaturas, esto se analiza cuantitativamente en la gráfica 3 que indica un total de 49 planes y mapas curriculares organizados bajo esta forma o estructura. En menor proporción están los organizados por módulos y por áreas, 8 y 7 programas respectivamente; 1 señala el indicador “otras” y 22 de los 87 programas no indican el dato en los documentos consultados (ver gráfica 3 al final del capítulo).

La estructuralidad por seminarios o asignaturas ocurre principalmente en las maestrías ya que sus mapas curriculares se estructuran de esta manera según se aprecia en la gráfica 4 donde aparecen 43 de los 61 programas de maestrías recopilados siguen este tipo de diseño. Sólo 4 especialidades y 2 doctorados se diseñan por seminario y/o asignaturas.

¿Existe diferencia curricular en cuanto al tipo de estructura por asignaturas entre un programa de doctorado y una maestría o especialidad? Probablemente sí, esto nos lo indica la práctica cotidiana de los posgrados en las instituciones de educación superior; pero esto sólo se sabría de manera sistemática con otro tipo de estudio cualitativo *a posteriori* (ver gráfica 4 al final del capítulo)

Una estructura novedosa, sobre la cual habrá que profundizar más adelante, es la estructura del diseño curricular de la maestría en Didáctica y conciencia histórica de la Universidad de la Ciudad de México, fundada recientemente por el gobierno del Distrito Federal, e inicia su primera promoción en 2001. En este caso lo novedoso es que se abandona la idea de mapa curricular clásico, a manera de retículas, y se adopta una idea de esquema *sui generis* que se caracteriza por su tipo de organización a partir de “ejes curriculares y/o componentes” de un problema estructurante que atraviesa todo el plan de estudios durante dos años; es decir, el esquema se articula a partir de problemas que los estudiantes construyen en el marco de la problemática general de la propuesta curricular, la que se denomina “El sujeto y la construcción y producción de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. De hecho, ésta es la “intencionalidad educativa” que atraviesa todo el programa de maestría. En un estudio cualitativo posterior se analizará el sentido de esta estructuralidad a partir de un problema estructurante (Universidad de la Ciudad de México, 2001:21).

Análisis de las modalidades: escolarizada, semiescolarizada, de tiempo completo, mixta, etcétera

La ficha de identificación de programas recupera el dato de la modalidad bajo la cual se organizan los posgrados: escolarizada, semiescolarizada, a distancia, virtual, mixta, etcétera. El dato hace parte de la estructura de los mapas curriculares que deciden grupos diseñadores de planes de estudio, en función de las condiciones de posibilidad institucionales de organización y estudio.

La modalidad también influye hasta cierto punto y con márgenes relativos en la llamada flexibilidad que puedan tener los planes de estudio en el proceso del *devenir curricular* (De Alba, 1991). No todos los documentos

analizados para su captura reportan este dato, por tanto, sólo se menciona en los casos que hacen referencia a la modalidad. De todas formas así se obtiene una visión general en el análisis de las modalidades del currículum.

Otro dato interesante que acompaña la descripción de la modalidad curricular, sobre todo en el nivel de doctorado y de acuerdo con los modelos recientes, es el requisito de las tutorías. Los programas doctorales cada vez más incluyen como característica curricular estos sistemas; por medio de ellos, generalmente cada estudiante cuenta con un comité tutorial que lo acompaña, orienta, exige y revisa los avances académicos de los doctorandos. Estos sistemas constituyen un aspecto de las propuestas curriculares que coadyuvan a vigilar los procesos de formación de los posgrados de acuerdo con sus objetivos.

Doctorados

La base registra siete diferentes modalidades de doctorados: escolarizada, semiescolarizada, de tiempo completo, tiempo compartido, especial de tiempo completo, tutorial y semitutorial (cuadro 11). Los documentos no aclaran suficientemente las razones de la elección de una modalidad particular, pareciera que esto depende de las condiciones de organización de los planes de estudio y de la estrategia adoptada en los sistemas tutorales.⁴³ Todos asumen como principio la *formación para la investigación educativa de alto nivel*, privilegiando para su logro la estrategia de tutorías, lo cual permite un seguimiento del proceso formativo de cada estudiante de posgrado (ver cuadro 11 al final del capítulo).

Los proyectos de investigación de los doctorados, en lo formal, están vinculados íntimamente y cobran sentido a partir de los sistemas tutorales que los acompañan, esta es la modalidad que en la década de los noventa cobra auge y brinda una orientación especial a los estudios de doctorado en educación.

Si bien predomina la modalidad tutorial en todos los doctorados, al mismo tiempo ésta se combina con la de tipo escolarizada, siempre y cuando los seminarios que se cursan guardan relación con las líneas de investigación de los posgrados, cuando en las instituciones existe esta función sustantiva, pero sobre todo con las líneas de investigación de los doctorandos. Sólo el programa de la Universidad Autónoma de Durango posee la modalidad semiescolarizada, que establece intercambio con una

⁴³ Ésta es otra veta de profundización en estudios posteriores.

universidad española, suponemos que bajo un programa de estancias académicas formalizado.

Cada institución y tipo de programa moldea a su manera y bajo sus propias condiciones de posibilidad curricular sus sistemas de tutorías y otro tipo de eventos académicos como pueden ser los foros, encuentros o coloquios de doctorandos, mismos que son regulados por la normatividad de cada institución y de sus reglamentos de estudios de posgrado.

Llama la atención el caso del doctorado en Ciencias en educación agrícola superior de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), que posee tres modalidades que responden a ciertas particularidades del tipo de organización y gestión de este currículum, dependen del tiempo de dedicación de los estudiantes y de si cuentan o no con el grado de maestría. En este sentido, las particularidades se definen como:

- *De tiempo completo*: los alumnos están dedicados por entero al estudio del programa doctoral durante tres años como máximo; los dos primeros combinan trabajos académicos con el desarrollo del proyecto de investigación, en el tercer año concluyen el proyecto y realizan la defensa de la tesis para la obtención del grado.
- *Tiempo compartido*: preferentemente se pide a los estudiantes y a sus instituciones de procedencia que aún cuando laboren, garanticen un fondo de tiempo para dedicarlo al doctorado. Tienen máximo cuatro años para terminar los estudios, concluir el proyecto de investigación, defender la tesis y obtener el grado
- *Especial de tiempo completo*: bajo esta modalidad los estudiantes aspirantes al doctorado de Chapingo, con estudios de algún programa de maestría y que cuenten con 100% de los créditos académicos en ésta y que hayan salido seleccionados para el doctorado, deberán ingresar como estudiantes de tiempo completo y en un plazo máximo de cuatro años deberán también obtener el grado.⁴⁴

La modalidad no marca diferencias en los programas de los doctorados a partir del análisis descriptivo, solo es el tiempo dedicado al desarrollo, estudio y conclusión del programa en determinados límites temporales. Esta

⁴⁴ En el SRBD en currículum ya mencionamos que se cuenta con los llamados *campos memo*, son los espacios que permiten capturar aclaraciones y observaciones cuando los datos no son numéricos importantes, este es el caso de la Universidad Autónoma de Chapingo, donde la aclaración textual acompaña el dato de modalidad.

observación rebasa la idea tradicional de modalidad la cual implicaba la presencia del alumno en el salón de clases bajo un plan de estudios que debía cubrir el alumno en alguna de las escuelas oficiales.

La modalidad semitutorial merece atención cuidadosa, aquí se reporta como dato interesante; hay que profundizar en el análisis curricular cualitativo el significado de esta modalidad curricular en términos del sentido de la formación que se ofrece. Por el momento, inferimos que se trata de alguna particularidad tutorial y modo específico de incorporar las tutorías.

Maestrías

En la organización de las maestrías en Educación localizamos siete modalidades en las que se desarrollan:

- *Escolarizada*: definida como una forma que implica la presencia de los alumnos en el aula para cubrir el programa en forma de seminarios, durante todo el desarrollo.⁴⁵
- *Semiescolarizada*: Combina la permanencia y la no permanencia físicamente de los estudiantes en la institución.
- *A distancia*: se caracteriza por instrumentarse básicamente a través de tutorías-asesorías, conforme lo establezcan los tiempos de formación y actividades laborales de los alumnos, con sesiones presenciales, sabatinas por ejemplo.⁴⁶
- *Mixta*: se desarrolla la mitad del tiempo de manera escolarizada y la otra mitad bajo la modalidad a distancia.⁴⁷ Aunque también la maestría en Ciencias de la educación del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica en Querétaro (SEP-CIIDET) define una modalidad presencial de acuerdo con lo requerido por el programa de maestría y su vinculación con la modalidad a distancia, la cual se trabaja a través de la red que posibilita internet, de tal manera que las clases presenciales se imparten bajo la modalidad a distancia.
- *Vía medios*: no se señala ninguna explicación que es la que se identifica en el documento consultado de la UPN-Ajusco, si bien se entiende que

⁴⁵ Definición retomada del programa de la maestría en Ciencias de la educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ *Idem.*

es mediante la utilización de la red Educación satelital de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

- *Semiresidencial*: esta modalidad permite el desarrollo de los programas en un periodo parcial semanal, por ejemplo los viernes y sábados.⁴⁸
- *Directo*: no se señala ninguna explicación al respecto en los documentos consultados, pudiera interpretarse como una especie de modalidad escolarizada.

En el cuadro 12 se concentran las maestrías y el tipo de modalidad bajo las que se organizan. La escolarizada predomina rotundamente, 42 de 61 programas son escolarizados; en seguida aparecen, 8 semiescolarizados y 1 en las modalidades: virtual, a distancia, mixta y vía medios, respectivamente: Como dato curioso, existen dos maestrías hasta con dos y tres modalidades (ver cuadro 12 al final del capítulo).

Especialidades

Un rasgo característico de las especialidades es, precisamente, la modalidad escolarizada, pues 18 de los 19 programas identificados se organizan así (cuadro 7). Esta característica pareciera indicar que las especialidades son eminentemente formadoras de maestros para la práctica de la docencia. Por ejemplo, la UPN- Ajusco es la institución que concentra 12 especializaciones del total de 19. También las universidades privadas ofrecen especialidades aparte de las instituciones públicas y todas son escolarizadas.

Asignación de créditos

En la asignación de créditos existe enorme dispersión en los documentos consultados; por ejemplo, un programa puede alcanzar menos de 100 y otro en el nivel (doctorado, maestría o especialidad) y un área de identidad disciplinaria o de conocimiento educativo equivalente aparece con 200 créditos. Esto hace suponer que la estructura curricular tiene que ver también con los valores determinados por el número de créditos de manera general y en forma particular con el monto de los créditos según el tipo de

⁴⁸ En el programa de la maestría en Docencia para la cultura física, del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos. En esta modalidad entraría otro ejemplo, la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

evento académico (seminarios, asignaturas, talleres, estancias académicas, etcétera).

Doctorados

Únicamente dos programas proporcionan su número de créditos en los documentos consultados para cargar el SRBD: el de la Universidad Autónoma de Chapingo, que establece cubrir un mínimo de 65 créditos cursando seminarios regulares para todos los estudiantes y, el doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), con 120 créditos, distribuidos proporcionalmente entre actividades de investigación y complementarias.

Maestrías

De las 61 maestrías, 43 reportan el dato del número de créditos asignados a sus programas. La carga crediticia referida a las maestrías es muy dispersa, no guarda regularidad, así se observa en el cuadro 12 (ver al final del capítulo). El programa que menor número de créditos indica es la maestría en Educación superior de la Universidad Autónoma de Chiapas, con 78, y la que mayor número posee es la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana, con 198.

Dentro de la dispersión del dato se pudieron agrupar las 43 maestrías que proporcionan el número de sus crédito. Se localizaron siete rangos o grupos como lo muestra el cuadro 13 (ver al final del capítulo); en él destacan dos grupos principalmente: entre 81 y hasta 100 créditos aparecen 18 de los 43 programas que indican el dato; y, entre 101 y 120 créditos, 11 programas.

Los documentos consultados no señalan los criterios para la asignación de créditos, por lo regular se distinguen los montos según el tipo de eventos curriculares (seminarios, talleres, cursos, tutorías, etcétera).

Llama la atención la maestría en Educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana, que asigna 16 de los 124 créditos a la práctica laboral regular de los maestros de básica que se inscriben al programa. El peso en créditos que le brindan a la práctica docente ante grupo se explica al consultar el documento, claramente el programa establece que las teorías a partir de las cuales el magisterio se forma deben estar directa y estrechamente vinculadas con el ejercicio cotidiano, si ahí la teoría no resuelve problemas entonces pierde sentido (documento: *Maestría en educación básica. Síntesis ejecutiva*, 1998:13)

En algunas excepciones los programas desglosan la carga crediticia de manera general, esto permite ubicar la importancia de la formación teórica en las maestrías. Tal es el caso del programa en Educación superior en Chiapas, que distribuye los 78 créditos en diferentes líneas de formación: teórica, 21 créditos; básica, 18, aplicada 21; y presentación de tesis 18 créditos.

Otras maestrías establecen otros criterios, por ejemplo, otorgan valor no sólo a los cursos o seminarios, sino también a la tesis, a la práctica laboral e incluso a las tutorías, tal es el caso de las maestrías en Educación de la Universidad Autónoma de Hidalgo (UAEH); en Pedagogía, de la UNAM, y en Educación básica, de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV).

Especialidades

Los créditos los reportan sólo 5 de las 19 especialidades en la base. Aquí el número de créditos por programa oscila entre 40 y 72, en cargas intermedias se sitúan las especialidades de entre 51 y 60 créditos como se ilustra en el cuadro 7 (ver al final del capítulo), la diferencia entre éstas es alrededor de 30 créditos.

Hasta aquí reportamos en términos de relaciones numéricas los resultados que pudimos detectar a la luz y con apoyo de los conceptos básicos de currículum y categorías específicas derivadas. En el siguiente apartado continua el desarrollo del análisis descriptivo con base en correlaciones entre los diferentes campos de datos contenidos en el SRBD.

ANÁLISIS EXPLICATIVO A PARTIR DE *CAMPOS MEMO*

En este apartado seguimos analizando otros aspectos, con atención especial en los antecedentes, la fundamentación académica, los objetivos generales y perfiles de ingreso/egreso de los programas. El análisis es de corte explicativo y cualitativo con base en algunas relaciones que se tejen con apoyo en las herramientas conceptuales y se interpretan a partir de los datos capturados en los *campos memo* principalmente.

El análisis explicativo permite observar ciertas tendencias y, de alguna manera, la direccionalidad formativa de los currícula, junto con otros aspectos que muestran la dinámica que adquieren los 87 programas en estudio, el tejido de relaciones analíticas gira alrededor de la formación en FTyCE.

Por el carácter de los datos manejados y la estrategia analítica constructiva de relaciones cualitativas a partir de datos descriptivos, este apartado se

denomina Análisis explicativo por el tipo de información documental cuyos contenidos y enunciados son de corte declarativo y justificativo de la oferta educativa de las instituciones.

La explicación como momento analítico es importante para nuestros propósitos, muestra un panorama sobre aspectos generales de la formación en FTyCE que son necesarios para posteriores problematizaciones y formulación de hipótesis.

Al igual que el análisis cuantitativo anterior, aquí establecemos diferenciación entre doctorados, maestrías y especialidades.

Doctorados

El cambio como exigencia académica

Los programas de doctorado poseen una característica común, la influencia que ejerce el *contexto* social amplio a nivel mundial, regional y nacional y los procesos de cambio curricular en sus múltiples intersticios. Los 7 doctorados, sin excepción toman como argumento central los cambios del contexto para justificar su oferta educativa y, a partir de ello, tejen argumentos en sus fundamentaciones académicas, objetivos y expectativas sobre la formación académica.⁴⁹

Algunos doctorados ponen el acento en ciertos aspectos y dimensiones del contexto social más que en otros, a partir de éste intentan una formación acorde con los tiempos. Asimismo, encontramos argumentos compartidos que se repiten con ciertas variaciones en el sentido de las declaraciones de los textos.

Los motores del cambio son principalmente los avances de la ciencia y la tecnología; los cambios en la economía mundial; el resurgimiento de la atención de los valores y su relación con la educación; el reconocimiento y el nuevo papel que se otorga a las diferencias étnicas y culturales, etcétera.

Todos estos cambios no son ajenos a la educación, influyen en el rumbo casi imperativo del deseo de cambiar convirtiéndose el cambio en sí mismo en un concepto educativo central, junto con otro de primordial importancia —la *formación*— de los educadores docentes e investigadores. Con estas nuevas nociones identificadas en el contexto de cambios y trans-

⁴⁹ Estos datos cualitativos se obtienen de la lectura de los campos memo que registran cualidades importantes de: antecedentes y fundamentación académica principalmente, en ciertos casos se cruza la información con los campos de objetivos de los programas.

formaciones, impulsadas además por las políticas educativas nacionales e internacionales por una parte y, por otra parte, por el impulso que las instituciones y grupos académicos en ellas otorgan a los posgrados en la década pasada, se busca abandonar la anquilosada formación técnico instrumental de los años setenta y ochenta.

En esta dinámica se diseñan planes de estudio con especial atención en la formación teórica en los procesos de formación a través de currícula formalizados y así se perfila como noción central del currículum —la formación teórica de los educadores— en la era del cambio vertiginoso del siglo XXI.

Existen fragmentos de textos que señalan la necesidad de responder a las tendencias de cambio que ocurren en:

[...] ámbitos de la vida nacional, de la economía, de la cultura, de la tecnología, (que) no sólo inciden en el desplazamiento de paradigmas vigentes en el ámbito de las ciencias humanas, sino que también tienen incidencia directa en la conformación de disciplinas como las pedagógicas y educativas (UNAM:1999:11).

Políticas educativas actuales, nacionales e internacionales, promueven una *mejor calidad y excelencia de los posgrados* como respuesta a la necesidad del cambio y para poner al día la educación del país (UPN, 2001:38; UACH, 2001:6), sobre todo porque la sociedad ha *evolucionado aceleradamente* en los últimos años (UAT, s/f: 3; UAEH, 2001:2); en consecuencia, habrá que atender a las necesidades del *conocimiento de alto nivel* y el impacto de esta situación en la investigación educativa que se precisa en estos momentos. En las instituciones educativas se espera que los doctorados contribuyan a la *formación de investigadores de alto nivel* y a la constitución del *campo científico de la investigación educativa* del país (DIE, 2000:6).⁵⁰

Si bien todos los doctorados apuntalan el conocimiento actualizado por el impacto acelerado de la ciencia y la tecnología, destacan entre estos los doctorados que ofrecen el DIE y la UNAM, sus programas precisan el contenido de su argumento, ambos posgrados dan prioridad al conocimiento en tanto *producción* que se expresa en términos de nuevas *formulaciones conceptuales* para un sector educativo que se encuentra en proceso de profundos cambios (UNAM, 1999:11). El uso de teorías educativas en for-

⁵⁰ Por la necesaria rigurosidad analítica, los fragmentos de texto capturados en los *campos memo* y de texto en la base de datos fueron confrontados con los documentos directamente para identificar las referencias con precisión de paginación.

ma de construcciones o formulaciones, resulta ineludible por la *pluralidad de enfoques teóricos* en educación y porque la realidad educativa demanda *propuestas teóricas avanzadas y metodologías originales* para sustentar la investigación (DIE, 2000:2).

Estos doctorados claramente definen como finalidades destacables la producción de conocimiento educativo, el fortalecimiento y la constitución del campo científico de la investigación educativa.

En la misma línea, pero con intención particular se presenta el doctorado de la Universidad Autónoma de Durango (UAD), que persigue el propósito de elaborar proyectos encaminados a fortalecer la comunidad científica en el estado de Durango.

La formación, noción central

El punto de anudamiento de los aspectos y dimensiones descritos es la *formación* que ofrecen los doctorados, la función social de la formación conlleva requisitos importantes como la actuación y la adaptación del profesional de la educación ante *cambios imprevisibles* de la sociedad (UACH, 2001:5). La tarea curricular de los doctorados es entonces, *formar cuadros de alto nivel*, con una sólida preparación en la investigación educativa y *con habilidades en el trabajo colegiado* (UPN, 2001:38; UAEH, 2001), para generar y *aplicar conocimientos en el diseño e implementación de procesos de intervención, gestión y desarrollo educativo de acuerdo a las necesidades detectadas en diversos ámbitos educativos* (DIE, 2000:6).

En pocas palabras, es necesario para estos doctorados, orientar la formación de profesionales de la educación para asumir con *liderazgo intelectual* los quehaceres educativos, los compromisos educativos y con ello cumplir con *valores* sociales renovados que acepten la inclusión de las *diferencias* al concebir la *misión* social de la educación en el siglo XXI (UAT, s/f: 4; UAD, s/f; UAEH, 2001).

En resumen, la trama argumentativa de los documentos consultados exige incorporar tendencias actuales de la sociedad del conocimiento, la idea de un nuevo tipo de formación adquiere centralidad discursiva como punto de partida. El cambio de los llamados perfiles de egreso resulta imperativo en la intencionalidad de los doctorados y se constituye no sólo en condición de posibilidad de los procesos curriculares, sino en una intencionalidad y propósito en los diseños de planes de estudio. Tal empresa se puede lograr en términos curriculares como parte de un proceso de reformas e innovaciones académicas de la educación en México.

Direccionalidad académica y tendencia de la formación en FTyCE en doctorados

La herramienta conceptual —*currículum como propuesta político educativa*— ayuda a reconocer de alguna manera las tendencias de la formación en FTyCE, a través del currículum como *intencionalidad declarada* en documentos. Al respecto, como ya se señaló en el apartado anterior, es la formación de alto nivel para el fomento de la investigación educativa y para la constitución del campo científico de la misma, lo que se nota como una tendencia principal, sin excepción, en los doctorados. Por esto afirmamos que estos posgrados están poniendo énfasis en la *formación teórica*.⁵¹

Como deducción sostenemos que las justificaciones y fundamentaciones formalizadas en los documentos de los doctorados hacen visible el objeto de estudio: formación en FTyCE. Habrá que profundizar en estudios posteriores el significado de los tipos y criterios de calidad de la apropiación y de los lenguajes teóricos en filosofía, teoría(s) de conocimiento educativo en la constitución de este campo, ya que la visibilidad aquí se afirma en cuanto a la estructuración formalizada de los currícula.

Esta hipótesis se refuerza cuando revisamos lo que la base de datos reporta en el rubro de objetivos de formación en los planes de estudio; por ejemplo, el doctorado del DIE formula entre sus objetivos

formar investigadores en el área de educación que tengan dominio del estado actual de su campo de especialidad, abordar los problemas educativos del país a través de investigaciones con rigor científico que constituyan aporte original y que gocen de reconocimiento científico (DIE, 2002:7).

Por su parte el doctorado en Pedagogía de la UNAM, en sus propios términos, alude a la investigación original a través de objetivos que enfatizan el carácter disciplinario de la pedagogía al:

[...] propiciar la realización de investigación original que fortalezca el campo disciplinario y que atienda los problemas educativos, en particular los de México; formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece; así como fortalecer la disciplina y consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel (UNAM, 2000:22).

⁵¹ Esta descripción plantea una interrogante, ¿cuáles son los indicadores en términos de los usos de la teoría o de saberes en FTyCE que permitan evaluar la solidez de la formación en este sentido?

Siguiendo la direccionalidad académica de la formación para la investigación, identificamos a la Universidad Autónoma de Durango, cuyo doctorado en Ciencias de la educación destaca en sus objetivos:

[...] la preparación de personal capacitado para participar en la investigación y desarrollo del país [...] aptos para preparar y dirigir investigaciones o grupos de investigación y difundirlas [...] con una función de liderazgo intelectual en la nación.

Un tono particular que enfatiza la formación para la investigación lo reportan los doctorados de las universidades autónomas de Chapingo, Durango y Tlaxcala, en conjunto dan prioridad a sus intereses locales regionales cuando anteponen las expectativas y necesidades educativas de sus propios estados ante lo nacional. El caso de Chapingo, entre sus prioridades de objetivos de formación, articula el interés propio de la educación agrícola con el contexto internacional, regional y el carácter histórico de la profesión agrícola en un contexto de crisis. Como fundamento de estos objetivos siempre aluden a la formación teórica como conocimiento original, uso riguroso de teorías, etcétera.

La Universidad Pedagógica Nacional también plantea como objetivos del doctorado en Educación que ofrece, el énfasis en la investigación educativa, reportando una cualidad explícita, *el trabajo colegiado y la formación de cuadros académicos para el desempeño de la docencia y la generación y aplicación de conocimientos innovadores* (UPN, 2001:38). Aquí vemos la articulación explícita, como en los otros doctorados, de la investigación y docencia.⁵²

Ahora bien, observamos también matices y particularidades que los doctorados asignan a la formación teórica. Cada posgrado particulariza el tipo de teorías que se incorporan como contenidos curriculares de la filosofía, de la filosofía política y educación, de teorías y ciencias educativas para formar agentes educativos de alto nivel.

Sujetos educativos, científicos de alto nivel: cambio de sujetos-sujetos de cambio

¿Hacia dónde apunta la tendencia de la formación en este caso? Los datos indican la orientación de una nueva categoría de *sujeto educativo con proyecto*, esto es con una visión integral de la problemática del campo educativo en

⁵² Todos los doctorados recuperan la articulación entre docencia e investigación, sobre todo las universidades estatales, pero este análisis sigue la jerarquía y los énfasis que reportan los objetivos.

la década de los noventa y en el comienzo del siglo XXI. Los diseños curriculares en los siete doctorados conciben rasgos y características principales de los *nuevos perfiles de egreso* de los profesionales de la educación que resultan de una combinatoria tanto de *a)* conocimientos y capacidades, como de *b)* nuevos valores y hábitos para su desempeño como profesional.

En cuanto a conocimiento y capacidades los doctorados, con mayor o menor énfasis, promueven: el dominio de diversos lenguajes disciplinarios y teóricos de las ciencias humanas, sociales y educativas que circulan en los *debates actualizados y de alto nivel*, en *contextos internacionales y nacionales* (DIE, 2002:3); una capacidad innovadora, creativa y crítica en los tipos de *articulaciones o formulaciones conceptuales* con lo cual clarifiquen el sentido del uso de la teoría (UNAM, 2000).

Como complemento exigen la apropiación y usos de las nuevas alfabetizaciones para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A partir de estos dominios podrán los doctorandos intervenir en el campo educativo con proyectos de diagnóstico, desarrollo de modelos educativos específicos y locales, mediante la generación y aplicación de conocimiento durante su proceso formativo.

Por lo que se refiere a nuevos valores y hábitos, tanto los perfiles de egreso como los objetivos, los doctorados señalan que sus egresados: son capaces de afrontar problemas educativos aun en medio de *situaciones inciertas, complejas y en contextos de crisis* (Universidad Autónoma Chapingo); pueden reconocer el valor de las *diferencias* del mundo pluricultural (universidades autónomas de Chapingo y Tlaxcala); estarán capacitados para realizar el trabajo colegiado y con capacidad de trabajo en grupos multidisciplinarios y multiinstitucionales (UPN-Ajusco, UACH, UAD, UAEH, UAT); reconocer el valor del debate intelectual como criterio de reconocimiento y legitimidad, para lo cual es importante la creación de redes de intercambio nacionales e internacionales (DIE, UAD, UPN-Ajusco).

En síntesis, por estas características los sujetos doctorandos, nuevos profesionales educativos que se pretende formar, adquieren en el curso de sus programas, los conocimientos y hábitos para desempeñarse en foros diversos de debate e interlocución, donde lo más importante es dar cuenta de su sólida formación y su capacidad de resolución de problemas con criterios científicos.

Las estructuras curriculares son abiertas y flexibles

Todos los doctorados, las más de las veces explícitamente, poseen una organización curricular y estructura de sus planes de estudio flexibles; cuan-

do no se declara esta característica en su organización y plan, precisan en cambio una estructura abierta. En ellas son muy importantes los sistemas y operación de tutorías y estancias académicas en instituciones con las cuales los doctorados establecen convenios de intercambio.

La flexibilidad en ciertos casos alude al reconocimiento de la inter y multidisciplinaria en las estructuras formalizadas del currículum: planes de estudio, articulación entre seminarios cursados y proyecto de investigación de tesis, en los debates de alto nivel en los que se participa como educadores, en el planteamiento y resolución de problemas, en la integración de equipos de trabajo, etcétera.

En síntesis, de manera conjunta los siete programas de doctorado en educación por lo aquí descrito hacen un esfuerzo por impulsar la formación de cuadros profesionales sólidos para la investigación y debates teóricos de la educación, poniendo al centro los grandes problemas educativos del país. En estudios posteriores podrán valorarse sus resultados, ya que por el material empírico con el que se alimenta la base de datos nos permite hasta aquí el estudio descriptivo.

Maestrías

Las maestrías podrían agruparse, por la manera en las que se identifican y nombran, en dos grupos. El primero, con 27 maestrías, cae dentro de lo que denominamos identidad disciplinaria propiamente educativa, 15 son en educación, 7 son en ciencias de la educación y 5 reciben el nombre de pedagogía. El segundo grupo reúne otras áreas educativas, destacan 11 programas en la de gestión, planeación, administración y/o desarrollo educativo; seguidos por la de psicología y educación y las maestrías que atienden los diversos niveles educativos (superior, media, básica y preescolar) cada área con 9 programas respectivamente (ver cuadro 12 al final del capítulo).

Otras maestrías atienden áreas importantes: docencia y práctica docente; temas emergentes como género, derechos humanos, educación ambiental, etcétera. Una ocupa la atención de la educación indígena e intercultural, investigación educativa, evaluación y nuevos lenguajes (ver cuadro 12 al final del capítulo).

Maestrías siguiendo la oleada del cambio

De manera general, podemos decir que las maestrías en educación, al igual que los doctorados, se inscriben en la oleada del cambio, sólo que éste alude de manera más precisa a la transformación de las prácticas educativas

de los docentes de cualquier nivel educativo, explícitamente en el superior, medio superior y un gran número de las maestrías centran la intención en la superación y el mejoramiento de la educación básica.

La transformación de tales prácticas ponen énfasis en lo cotidiano, en la particularidades de las escuelas y de los contextos locales, existe la intención de cambiar las rutinas de la enseñanza y del aprendizaje.

El papel de la investigación educativa

La investigación educativa es un objetivo que se plantean las maestrías, con una orientación peculiar centrada en brindar a los docentes herramientas teóricas, metodológicas, estratégicas e instrumentales; en los doctorados la investigación persigue la creación de cuadros de investigadores educativos de alto nivel, aunque también atiende la formación para la docencia. Las maestrías, a la inversa, dan prioridad a la docencia y después a la investigación.

En este sentido, la articulación de las teorías educativas tiene un giro específico en estas maestrías, focalizan el estudio de los procesos y las prácticas de los docentes, las cuales como característica aluden a lo cotidiano, a lo específico de cierta área de enseñanza (los problemas del aprendizaje, los psicológicos de la docencia, la investigación socio educativa, etcétera).

Hay una forma, más o menos generalizada, de enfocar la práctica docente en estos posgrados, subrayar la importancia que asignan a la actividad docente a través de un estudio sistemático y a profundidad sobre las condiciones sociales, culturales, políticas e institucionales. Este enfoque exige la profesionalización de los maestros en educación independientemente del nombre de la maestría de que se trate. Recordemos cómo en toda la década de los años ochenta se buscó la profesionalización de la docencia, por medio programas de capacitación o formación; incluso se conceptualizó como ausencia de formación en teorías pedagógicas y/o educativas, ahora notamos una variante de aquel sentido de la profesionalización de las maestrías, dada la insistencia en la profesionalización articulada a la formación para la investigación, donde teorías y prácticas son un binomio necesario para la resolución de problemas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La formación epistemológica y teórica como requisito de la investigación educativa en maestría

Destacan algunas maestrías con especialidad en Ciencias de la educación del DIE, la de Pedagogía de la UNAM y también podría decirse de las maes-

trías en Educación de la UAT y del ISCEEM, por el énfasis que hacen de la investigación como un proceso de construcción del objeto de estudio, y/o que la investigación atiende de manera científica la construcción de problemas de la educación nacional, y/o para el fortalecimiento de la investigación educativa como campo generador de conocimiento; de alguna manera, también estaría en este grupo la maestría en Pedagogía de la UPN-Ajusco, con una singularidad: atender la necesidad de formar cuadros académicos para asesorar a las escuelas normales.

En esta línea de los objetivos para formar investigadores estarían las maestrías en Investigación educativa y en Investigación en psicología aplicada a la educación, ambas de la Universidad Veracruzana (UV).

Las maestrías hablan, con variaciones en sus objetivos, de la generación de conocimiento pero con especificidades en lo local, lo estatal, o de un nivel educativo como la educación básica, entre otras. Estas maestrías ponen especial cuidado al enunciar sus objetivos en la formación epistemológica y teórica, algunas introducen términos cualitativos particulares como son la calidad, la innovación o el fortalecimiento de las estructuras institucionales.

El significante epistemología toma lugar en la formación en algunas maestrías

En relación con el objeto de estudio de la formación en FTyCE, merece atención que un dato significativo de 13 maestrías incorporan de manera directa el significante epistemología en la estructura de sus respectivos mapas curriculares.

Invariablemente este contenido curricular, independientemente de la conceptualización que adopte, se ubica principalmente en las etapas iniciales de formación, es decir, contribuyen a la básica y general de los estudiantes en el campo educativo. En el mapa curricular este tipo de contenido ocupa espacios ya sea en el primer o segundo semestres, trimestres, cuatrimestres, etcétera.

En cuanto al peso que se otorga a este contenido, no deja de llamar la atención que la ubicación del tema epistemología, aun atendiendo la formación básica y general, adopta un lugar central y determinante en el mapa curricular al constituirse en “el” enfoque o perspectiva propiamente del programa, tal es el caso de la maestría en Didáctica y conciencia histórica de la Universidad de la Ciudad de México (UCM, 2001: 21). Otro caso peculiar es la maestría en educación superior de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en ésta la epistemología es un línea programática que a su vez articula varios cursos y seminarios, desde la etapa del

propedéutico con un curso obligatorio sobre el tema conocimiento científico y ciencias sociales, hasta los cursos optativos que están en cada uno de los cuatro semestres del plan (documento: *Maestría en educación superior*, s/f: 10).

La incorporación de contenidos curriculares relacionados con la epistemología se configura a través de formas de articulación diferenciada con los estudios en educación, por ejemplo:

- En términos de enunciados el contenido y/o significante epistemología puede aparecer de manera independiente en el mapa, como fundamento de conocimiento general, así está en las maestrías de: Educación y gestión pedagógica, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP); y en la de Investigación educativa de la UV.
- Otra manera de aparición indica el sentido de epistemologías particulares o lógicas de construcción de determinadas disciplinas o ciencias educativa en particular, por ejemplo, 3 de las 7 maestrías que ofrece el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación incorporan tres tipos de epistemologías o cursos de epistemología diferentes: Epistemología del psicoanálisis, Epistemología en psicogenética en la maestría en Psicoanálisis; Epistemología de lo social en la maestría en Sociología de la educación; y, Epistemología en psicología genética en la maestría en Psicogenética. En la maestría en Educación: práctica educativa, que imparte el Departamento de Posgrado de la Dirección de Educación Superior de Guanajuato, aparece como Epistemología de la ciencia educativa.⁵³
- Es interesante que la epistemología se conciba como contenido curricular que fundamenta a la pedagogía o educación como campo de conocimiento; pareciera en este caso que se mira desde el posicionamiento mismo de la mirada pedagógica y no a la inversa, como mirar desde la epistemología a la educación, determinando su lógica de inteligibilidad sin cuestionarla. El primer caso suponemos que la mirada pedagógica asume la intención de no estar determinada por la epistemologías, sino asumir a la epistemología para poder situar el posicionamiento del educador o pedagogo en la construcción y reflexión abstracta, es decir, en una posición científica. Aquí se podrían ubicar las maestrías en: Ciencias de la educación del ISCEEM, que incorpora en el primer semestre la materia Fundamentos epistemológicos del cono-

⁵³ Obsérvese que el enunciado da cuenta de la educación como ciencia en singular. Habría que profundizar en el significado epistemológico de tal enunciado.

cimiento educativo (ISCEEM, 1996:4); Educación: práctica educativa, que imparte el Departamento de Posgrado de la Dirección de Educación Superior de Guanajuato, aparece como Epistemología de la ciencia educativa.

- Finalmente se encuentra una forma de construir el enunciado en donde al parecer existe una articulación entre la epistemología, la teoría social y la teoría educativa, se observa de este modo en la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana (1991: 14).

En este análisis sólo se puede exponer cualitativamente la descripción que los documentos permiten leer. Un análisis cualitativo curricular más fino, con otros recortes analíticos más allá de la descripción, permitirán una mirada profunda del proceso de estas maestrías.

La modernización y sus demandas

Un aspecto interesante en el planteamiento de objetivos de las maestrías es la necesidad de hacer frente a las políticas educativas emanadas de diversos programas para la modernización, desde su propia interpretación curricular.

Llama la atención cómo la modernización en tanto tendencia se articula o alude a la profesionalización de los docentes quienes, para este nuevo contexto, requieren formación académica de alto nivel, nuevos conocimientos y actualización y, en pocas palabras, las maestrías son una vía u opción para la modernización educativa.

Un área que también impulsan las maestrías son las funciones de gestión, administración, planeación y evaluación de las escuelas, cuidando la atención a los problemas locales de los centros educativos, aquí también es señalado el cuidado de los objetivos a lo cotidiano y a los problemas locales de la entidad federativa o de niveles educativos (educación básica, superior, etcétera). Todos estos aspectos están sugeridos desde los organismos internacionales a través de sus documentos indicativos.

La multi, pluri, trans e interdisciplina en las maestrías

Llama la atención que entre los objetivos de las maestrías se plantee la formación desde perspectivas abiertas y múltiples, esto así se enuncia por la complejidad de los problemas educativos para los cuales se forman los maestros y los funcionarios escolares, también porque los enfoques que ofrecen estas maestrías en sus mapas curriculares requieren de diversas teorías y disciplinas sociales vinculadas con lo educativo.

Las declaraciones apuntan, en cuanto a objetivos, sin dejar de hablar de lo disciplinario desde lo educativo, a los abordajes conceptuales y metodológicos multi, pluri, trans e inter disciplinarios. Estas situaciones abren una veta de análisis de profundización interesante. Un punto de anudamiento ante la variedad conceptual de las diversas disciplinas es la importancia de plantear sólidamente los problemas y las soluciones educativas, así como la posibilidad del diseño de proyectos de desarrollo escolar. En este sentido, los abordajes multi, pluri, trans e inter disciplinarios se encadenan también con las estructuras flexibles o semi-flexibles de los planes de estudio de las maestrías.

La tendencia de formación crítica para la intervención educativa

En la base de datos se incluyen siete programas de maestría que explícitamente se plantean la formación crítica a través de sus objetivos. La relación entre crítica y educación se inscribe en el sentido social, es decir, implica una visión crítica de la relación educación y sociedad.

La crítica, además, no niega la necesaria intervención, innovación y los cambios educativos; es decir, la crítica no se queda en la crítica social del contexto amplio, sino que la formación tiende, al menos en las declaraciones o lo que este estudio abarca, al sentido práctico crítico de los educadores que intentan resolver problemas en sus centros.

En esto último, por deducción podemos observar una variante de la formación crítica en relación con los años ochenta, cuando las alusiones al carácter de intervención nos remitía al sentido técnico instrumental de los saberes educativos, como opuesto al interés emancipador de los enunciados crítico sociales.⁵⁴

La intencionalidad crítico educativa en los años noventa, en el contexto de reformas y modernización educativas, se relaciona y toma su punto de partida en la actitud de querer resolver los problemas locales y particulares de la educación. A futuro será interesante esta articulación de la crítica desde lo local.

⁵⁴ Recordamos que en los años ochenta, los discursos crítico sociales en educación aludían, siguiendo a los pensadores de la teoría crítica de escuela de Frankfurt (principalmente siguiendo a J. Habermas), a la fuerte crítica de la razón instrumental que privilegiaba el sentido técnico instrumental del conocimiento de las ciencias como oposición a la razón humana, la cual en esta línea de pensamiento, pugnaba por el interés emancipador respecto de la sociedad capitalista opresora de los fines igualitarios de la sociedad.

En esta tendencia crítico educativa explícita en los objetivos se ubican las maestrías de la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, y del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) de Querétaro; las maestrías en Educación, de la UPV; en Ciencias de la educación, del ISCEEM; y en Didáctica y conciencia histórica, que ofrece la nueva Universidad de la Ciudad de México. Esta última se plantea como un encuentro de formación didáctica entre estudiantes mexicanos y del resto de Latinoamérica, además, hace énfasis en el ámbito de la formación con conciencia histórica en la didáctica, para lo cual se demanda conciencia histórica ligada a la experiencia y subjetividad del docente en sus procesos de práctica cotidiana.

Las universidades privadas y sus ofertas de maestrías en educación

Especial atención merecen las maestrías ofrecidas por las universidades privadas. Entre éstas encontramos un abanico de direcciones e intenciones de sus ofertas, desde el cuidado particular en la formación de valores y actitudes del humanismo cristiano, como la maestría en Educación humanista de la Universidad Iberoamericana (UIA), hasta las que cubren problemas prácticos de la educación como la administración y gestión escolar o la formación, tanto teórica como de habilidades, para la práctica de la investigación educativa.

Estas universidades privadas mantienen la expectativa de formar en el campo de la investigación educativa con énfasis en la resolución de problemas. Del conocimiento hacen ofrecimientos concretos como profundización, desarrollo de actitud científica, atención a procesos de liderazgo y dirección de centros, diseño, evaluación y análisis de modelos de enseñanza aprendizaje, incluso atención a áreas particulares de la psicología educativa, etcétera.

No dejamos de mencionar igualmente las que centran su atención en la investigación educativa y la práctica docente en el área específica de la psicología educativa así como las que incursionan en la educación de los docentes para el uso de las nuevas tecnologías de la información (ver cuadro 3 al final del capítulo).

La dimensión de la cultura como eje estructurante del currículum

Finalmente, no se escapa de este análisis explicativo la aparición de la dimensión cultura como enfoque de la formación en maestría. Si bien múltiples y numerosos programas curriculares dan cuenta de ella, destaca la

maestría en Educación indígena de la Universidad Autónoma de Chiapas, la cual se concibe desde la perspectiva de la interculturalidad y el enfoque constructivo. Otras maestrías que ofrecen instituciones mexicanas se ocupan de la educación indígena y/o multi e intercultural, pero en la base de datos de este tema sólo se pudo conseguir este plan de estudios de la Universidad Autónoma de Chiapas. En este análisis se destaca este programa por la importancia de esta dimensión en las propuestas curriculares, y porque la educación indígena en México, como en otras partes, sigue siendo un reto.

Especialidades

La 19 especialidades que se registran en la base de datos ofrecen planes y programas curriculares cuya finalidad es apoyar la formación docente centrada en problemas de aprendizaje, del docente y de la docencia en general. Resumimos de manera integral su descripción.

En estas especializaciones conforman un grupo especial las 12 que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco en la ciudad de México. En conjunto, sus objetivos apuntan hacia las orientaciones que marcan las políticas educativas nacionales e internacionales en la década de los noventa, claro está que desde interpretaciones y concreciones curriculares propias. De este modo, los objetivos de éstas precisan la actualización de los maestros de la educación básica para el desarrollo de sus centros educativos mediante la resolución de problemas, con una visión integral, enfrentando los nuevos retos del saber, del ser y del hacer.

La formación en estas especializaciones ponen el acento en la búsqueda de alternativas, el estudio de estrategias didácticas, principalmente, el uso de técnicas de laboratorio; de manera especial algunos objetivos señalan la importancia de que los maestros del nivel básico aprendan la innovación o forma de trabajo colaborativo y la reflexión colectiva.

Las especializaciones de la UPN durante la década de los noventa procuran el abordaje de ejes transversales en la educación del magisterio como: la educación y valores, derechos humanos, el uso de los medios de comunicación y nuevas tecnologías, los estudios de género y educación y la educación ambiental, la enseñanza del español y la historia no se descuidan como parte de las directrices, si recordamos, del Programa para la modernización de la educación básica de 1992.

En la enseñanza de la lengua destaca la actualización de los maestros en las disciplinas del lenguaje, la literatura y los aspectos psicopedagógicos que intervienen en las prácticas educativas.

Con singularidad propia destacan las propuestas curriculares de la Universidad Pedagógica Veracruzana, con su especialidad en Investigación educativa, y de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en Docencia superior, ambas promueven como objetivos centrales la especialidad en investigación educativa, a diferencia de los otros programas centrados en problemas de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

Finalmente mencionamos las ofertas de especialización de las instituciones privadas. Tres programas ofrece la Universidad Panamericana; su postura es clara: apoyar la formación estratégica y, eminentemente, para el saber hacer de sus estudiantes en este nivel de posgrado. Llama la atención los valores y cualidades que adjetivan su educación, calidad y eficacia, dirección estratégica y eficaz, desarrollo de competencias conceptuales, metodológicas instrumentales de investigación y éticas en el tratamiento de los problemas de aprendizaje.

La Universidad Iberoamericana también ofrece su especialización para fundamentar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva constructivista centrada en el alumno, al igual que en sus maestrías, no se descuidan el enfoque ni los valores sociales de la educación, destacan los valores para el desarrollo de la comunidad y los principios de equidad, justicia y calidad de la educación.

Hasta aquí la exposición del análisis explicativo, se ha tenido el cuidado de destacar los aspectos y los rasgos más importantes en esta interpretación de los datos. Estos resultados dan pie a las reflexiones que se apuntan en el tercer y último apartado.

REFLEXIONES SOBRE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO: APERTURA DE INTERROGANTES E HIPÓTESIS DE TRABAJO PARA 2003

Punto de llegada-punto de partida

La elaboración de reflexiones finales lleva la intención de una conclusión abierta y dinámica del trabajo que nos mueva a nuevos planteamientos en esta línea de investigación, es como dejar una mirada tanto retrospectiva del proceso de investigación, como una perspectiva.

La mirada retrospectiva permite un balance sobre los alcances y los límites del planteamiento del problema de investigación, los objetivos y la interrogante que movió la búsqueda. La perspectiva se perfila hacia la formulación de ciertos hallazgos a manera de tesis, nuevas interrogantes e hipótesis de trabajo.

Cabe mencionar la problemática planteada al inicio, la situación de la formación de educadores en el eje FTyCE vista desde una perspectiva curricular y en un contexto diferente en ciertos sentidos a la década de los ochenta que sirvió de marco dinámico del segundo estado de conocimiento sobre FTyCE. En aquellos años, el equipo que elaboró el estado de conocimiento (Buenfil *et al.* 1993; 1995) daba cuenta entre sus principales resultados de ciertas aristas del problema del campo: escasa visibilidad de producción escrita sobre un tema importante como éste; campo poco favorecido por las políticas educativas y retraso en la incorporación del debate teórico que se produce en áreas como la filosofía, la sociología, la teoría, la filosofía política, etcétera (De Alba, *et al.*, 2001:6).

En este segundo estado de conocimiento, que abarca de 1992 a 2002 y con un planteamiento un tanto diferenciado del anterior, reportamos con apoyo en el desarrollo del análisis descriptivo-explicativo; así, la escasa visibilidad de la década anterior, en ésta se hace un tanto más visible en el ángulo de observación específico del análisis curricular general, con una presencia indubitable del cuidado que se está poniendo en el nivel específico de doctorado.

En cuanto a las maestrías quizá pudiera sostenerse la tesis de la escasa visibilidad por el número de contenidos curriculares dedicados a los saberes práctico educativos y que si bien son visibles los saberes teóricos en maestrías (véase gráfica 2 y cuadro 12 al final del capítulo), pudiera pensarse, a manera de un nuevo pre-supuesto, la falta de articulación exitosa entre saberes teóricos y prácticos por la modalidad de diseños curriculares centrados en asignaturas. Esto no quiere decir que no haya maestrías en centros de formación de alto reconocimiento académico, por ejemplo como el DIE-CINVESTAV, los que poseen o han obtenido el reconocimiento en el padrón de excelencia del CONACyT, pero un análisis minucioso de esto se plantea como expectativa posterior a este estado de conocimiento en el cual habría un acercamiento analítico a los procesos y ya no sólo al análisis de la estructura formalizada de los currícula.

De la escasa visibilidad entre el estado de conocimiento 1982-1992 en cuanto a contenidos curriculares en FTyCE, en el actual, la visibilidad no es de ausencia en sí misma, es más bien de opacidades, de grises y blancos, de tonalidades diferenciadas, lo cual plantea nuevas interrogantes: ¿cuáles son las funciones de la formación epistemológica y la formación teórica en los planes de estudio de maestrías y de doctorados?, curricularmente hablando, ¿podrían construirse criterios o niveles de profundización de saberes epistemológico-teóricos entre los grados de maestría y doctorados en educación?

Por lo que a las especializaciones se refiere, sostenemos que el eje de formación en FTyCE está prácticamente ausente, en este nivel quizá sí pueda seguir funcionando la tesis de la escasa o raquítica posibilidad. Más bien es un nivel de posgrado para la actualización de los docentes o el primer paso para el ingreso a los estudios a nivel posgrado (maestrías y doctorados o a directamente este último). En este caso la pregunta se formularía en el sentido de ¿cómo la formación epistemológico teórica coadyuvaría para la incursión de los educadores en los niveles de doctorado? Pero quizá antes, habría que preguntarse en este inicio de la década para un tercer estado de conocimiento, ¿cuál sería una orientación académicamente pertinente para el desarrollo curricular de las especialidades?

Al parecer algunas especialidades han obtenido resultados valiosos por su desarrollo en la década de los noventa, han incorporado, por ejemplo, los llamados ejes transversales del currículum tales como: estudios culturales, de género, la problemática ambiental y la conformación del campo de la educación ambiental y/o para el desarrollo sustentable, la incorporación del estudio de los valores y la educación.

En síntesis, la visibilidad de FTyCE es más palpable, los matices adquieren tonos más brillantes en cuanto a los doctorados se refiere. En este nivel, el análisis general indica, sin lugar a dudas, el cuidado de la formación en saberes teóricos orientados a la formación de investigadores de alto nivel para la formación de una comunidad científica educativa en México. Es en la década de los noventa que los doctorados aparecen y proliferan con esta orientación político académica de formar investigadores que asuman e impulsen la investigación en México. No hay que olvidar en esto el papel que juegan en el contexto de las instituciones formadoras de formadores en educación, las políticas de expansión de los posgrados.

Por otro lado, el avance y cuidado de contenidos curriculares en FTyCE para los posgrados en México se debe de alguna manera al papel de las recomendaciones de algunos organismos internacionales durante la década en estudio. Por ejemplo, demandar una formación en teorías a nivel posgrado en el campo de las ciencias sociales siempre y cuando se fortalezca la formación para trabajar en las estrategias de los colectivos docentes, dejando la tradición del docente encerrado en su aula con el grupo, para trabajar a través de proyectos escolares. Las políticas promueven en sí la formación teórica, sobre todo para la producción de conocimiento específico en contextos de aplicación locales. Recuérdese la demanda de la llamada sociedad del conocimiento, saber usar información conceptual para producir conocimiento para un uso específico. En educación entender lo local demanda una lectura del mundo, del contexto desde lo local, para esto sostenemos la

formación epistemológica y teórica se constituye en exigencia ya que la sociedad del conocimiento exige una formación actualizada en donde los saberes teóricos sean usados en contextos de aplicación (Gibbons, 1998).

Entendemos que esto puede ser asumido en un sentido socialmente de más alcance, en el plano del compromiso social de la educación, como plantearnos la posibilidad del abandono de una forma de enseñanza centrada en contenidos teóricos que privilegian la repetición de enunciados teóricos disciplinarios, de axiomas, como diría F. Lyotard, y la introducción de una concepción de formación que permita usar tales contenidos como herramientas de razonamiento para comprender e intervenir en prácticas y situaciones educativas particulares.

Lyotard (1994) en su conocido ensayo *La condición postmoderna* sostiene, a fines de la década de los setenta, que el conocimiento o el saber de mayor demanda es el *saber científico*, que es usado para ser vendido como mercancía para la producción de nuevos conocimientos tecnológicos, y ve un repliegue coyuntural del saber narrativo, que aquí ponemos de manera provisoria como equivalente del saber formativo que se puede obtener como posibilidad de formación en FTyCE; es decir, el saber narrativo permite pensar para accionar, para no caer en la acción por la acción misma confundiendo el activismo educativo con la práctica educativa con dirección y sentido (Orozco, 2002b).

En la esfera educativa este contexto que media los diferentes discursos y saberes educativos influye para que se promueva una formación que brinde a los educadores el dominio de un bagaje cultural y un lenguaje complejo que involucre saberes de corte epistemológico, teórico y filosófico para poder analizar, interrogar y comprender la compleja realidad socioeducativa actual; además de extender la formación en el saber hacer y en el uso de metodologías innovadoras que en conjunto permitan a los educadores jugar en la arena de las prácticas educativas y de investigación con rigurosidad científica y académica.

El currículum no puede ser pensado fuera de la relación con el contexto social que aquí se menciona, por lo mismo, los cambios en las expectativas educativas en la era actual junto con el avance de los debates filosóficos, teóricos y cambio de paradigmas que se producen en el campo de las ciencias humanas y sociales, derivan y se expresan como reto curricular la formación en relación con FTyCE.

Si recuperamos la fuerte tendencia de la oleada del cambio a través de la formación en posgrados en educación, mostrada en páginas anteriores, toca ahora plantear como necesidad, la conceptualización del cambio como política de los posgrados, para llenar de contenido a las intencionalidades que fundamenten los planes de estudio de posgrados en educación.

Toca ahora un acercamiento más al estudio de los sujetos educativos que están impulsando proyectos curriculares de posgrados institucionales para dialogar con ellos acerca de la valoración que otorgan a su trabajo curricular mediado por la idea de cambio como proyecto académico, el concepto cambio visto así transita de la noción de cambio como intencionalidad al cambio como estrategia de transición académica en los posgrados en educación.

Entonces, los posgrados en doctorado —y podría pensarse que en algunas maestrías— se han constituido en condición de posibilidad de la constitución de proyectos educativos en el tránsito al siglo XXI. Por supuesto que para sostener esto como una probable hipótesis habrá que construirla conceptualmente, en ese sentido podría ser un motor generador para posteriores investigaciones del currículum en FTyCE.

El contexto social es hoy un referente obligado para los procesos de intervención curricular tanto como lo fue en la década de los ochenta. Aquí observamos la reactivación de la noción contexto que se maneja en el segundo estado de conocimiento citado en el apartado de los Aspectos conceptuales y metodológico. Pensar el contexto como un tipo de mediación constitutiva en el tránsito del los noventa al siglo XXI, indudablemente mueve la orientación de los posgrados en educación en términos de tendencias, pero toca ahora profundizar en el grado de efectividad social y pedagógica de estas tendencias. Como corolario esto mueve también la noción misma de formación en FTyCE.

Lo vigente del cambio en la coyuntura entre la centuria pasada y ésta nos hace recordar la “inextricable relación entre currículum y sociedad” (De Alba, *et al.* 2002), lo nuevo del cambio son los usos del conocimiento educativo como enunciados de juicio crítico, juicios éticos, para la aplicación de saberes prácticos en procesos de intervención curricular.

En esta investigación podemos ahora afirmar algo significativo, que la formación teórica es una tendencia declarativa de todos los doctorados en estudio.

Otro hallazgo es la preocupación de la relación de la formación en FTyCE con la formación para la investigación educativa, sin embargo, este dato merece una lectura diferenciada. Existe sentido diferencial de la investigación de las maestrías, para la docencia principalmente; en cambio, en el doctorado, para la formación de una comunidad científica de la educación; la una no excluye a la otra en ambos niveles, ni la una es más importante que la otra, ambas tienen el mismo peso, pero se observan indicios que llevan a plantear como hipótesis una significación diferencial del significante investigación educativa en cada nivel. Ahora toca profundizar en este hecho de diferenciación.

La diferenciación no significa jerarquía alguna; es decir, que un tipo de investigación sea más importante que la otra, sólo que las estrategias formativas y de enseñanza en ambas deben precisarse para hacerlas más potenciales, más posibilitadoras. Por ejemplo, un aspecto interesante en el planteamiento de objetivos de las maestrías es la necesidad de hacer frente a las políticas educativas emanadas de diversos programas para la modernización, desde su propia interpretación curricular. Toca ahora conocer y comprender cómo los diferentes grupos académicos que lanzan planes de estudio en educación interpretan y dan forma estructural a las orientaciones de los organismos internacionales.

Por último, acotamos en estos comentarios finales que la relación del pensamiento educativo y la formación en educación sigue vigente, ahora mediada por la relación en FTyCE. Esto es, que si en la década de los ochenta el discurso crítico en currículum tuvo un lugar importante entre investigadores y docentes en México, hoy la educación crítica sigue siendo sostenida por posgrados específicos en sus fundamentaciones y justificaciones curriculares, tal y como se señala en la parte segunda de este capítulo. Ha decrecido la crítica como enunciado, ahora a la educación crítica se le exige producción de conocimiento para el campo y para la enseñanza. A futuro será interesante esta articulación de la crítica desde el contexto actual como mediación para el cambio como estrategia curricular, el reto de vincular la crítica con proyectos particulares o locales, sin perder de vista contextos sociales más amplios.

Significantes o nociones nuevos asoman en el lenguaje de currículum a través de este estado de conocimiento, por ejemplo, la pre-noción currículum flexible, ¿por qué la asentamos aquí como pre-noción? Porque si bien existen múltiples, ricas y variadas experiencias en México y en otros espacios educativos internacionales, los organismos internacionales promueven políticas de reforma a través de propuestas curriculares flexibles. Como concepto que reconfigure un campo de conocimiento como FTyCE, requiere un debate conceptual, que el concepto avance a partir de las ricas y nutridas experiencias hacia la configuración de un componente posibilitador de la cadena de significación del concepto currículum.

Podemos concluir ahora, a partir de estas reflexiones, que nuestra tarea de investigación ha concluido con el compromiso adquirido con el COMIE en el año 2000 para producir estos estados de conocimiento pero, al mismo tiempo, nos ha dejado nuevos hitos, nuevas interrogantes y pistas por donde y hacia dónde continuar este tipo de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *et al.* (1993). *Filosofía, teoría y campo de la educación, cuaderno 29*, Estados de conocimiento, col. La Investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1995). “Horizonte posmoderno y configuración social”, en: Alicia de Alba (comp.). *Posmodernidad y educación*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 11-67.
- De Alba, Alicia (1990a). *Teoría y educación*, México: CESU-UNAM.
- De Alba, Alicia (1991). *Currículum: mito, crisis y perspectivas*, México: CESU-UNAM.
- De Alba, Alicia, *et al.* (2002) “Curriculum and postmodernity: Social traits and contours”, en *Curriculum and postmodern condition*, cap. 6, Nueva York, Peter Lang, pp.149-194.
- De la Garza Toledo, Enrique (1987). “Medición, cuantificación y reconstrucción articulada”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLIX, núm. 1, enero-marzo, pp. 281-305.
- Díaz Barriga, Ángel (1990). “Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía”, en Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez (coords.) *Formación de profesionales de la educación. México*, FFyL-UNAM/UNESCO/ANUIES/SEP, pp. 51-63.
- Gibbons Michael (1998). “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI”, documento de trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: visión y acción, París: UNESCO, 5-9 de octubre.
- Giroux, Henry A. (1992). *Teoría y resistencia en educación* (prólogo de Paulo Freire, tr. de Ada Teresita Méndez, revisión conceptual de Alicia de Alba y Bertha Orozco), México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la era moderna*, México: Siglo XXI.
- Liotard, Jean-Francois [1979] (1994). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber* (tr. de Mariano Antolín Rato), México: Red Editorial Iberoamericana.
- McLaren, Peter L. (1989). *Life in schools: An introduction to Critical pedagogy in the foundations of education*, Nueva York: Logman.
- Orozco Fuentes, Bertha (1997). *Pedagogía crítica norteamericana: análisis de sus principales aportes*, México: CESU-UNAM (en revisión).
- Orozco Fuentes, Bertha (1999). “Pensamiento crítico y discursos docentes en México: hallazgos y desafíos”, en: *Investigación institucional desde el enfoque crítico social*, México: SEP-Dirección de Estudios de Educación Normal y Actualización del Magisterio del DF, pp. 49-69.

- Orozco Fuentes, Bertha (2000a). “Perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa”, en Rosa Nidia Buenfil Burgos, *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés Editores, pp. 145-164.
- Orozco Fuentes, Bertha (2000b). “De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción formación universitaria”, en María de los Ángeles Valle (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*, serie Pensamiento Universitario, 3ª época, núm. 91, México: CESU-UNAM, p. 105.
- Orozco Fuentes, Bertha (2001). “Currículum flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista”, en Marcela Gómez y Bertha Orozco (coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, serie: Cuadernos de De-Construcción conceptual en educación, núm. 3, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés Editores, pp. 163-175.
- Orozco Fuentes, Bertha (2002) “Formación teórica de docentes en México. Diálogos con la pedagogía crítica norteamericana”, en Marcela Gómez Sollano. *Teoría, epistemología y educación. Debates contemporáneos*. México, UNAM-CCYDEL/Plaza y Valdés Editores, pp. 225-256.
- Orozco Fuentes, Bertha (2002b). “Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo”, en Mercedes Ruiz (coord.). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés Editores, pp. 165-186.
- Prada, Raúl (1987). “Epistemología del dato”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLIX, núm. 1, enero-marzo, pp. 307-334.
- Puiggrós, Adriana (1990). *Imaginación y crisis de la educación latinoamericana*, México: CONACULTA-Alianza Editorial Mexicana.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, en *Perfiles Educativos*, núm. 61, julio-septiembre, México: CISE-UNAM, pp. 64-78
- Weiss, Eduardo (1990). “Pedagogía y filosofía hoy”, en Alicia de Alba, *Teoría y educación*, México: CESU-UNAM, pp. 53-65.
- Zemelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría*, México: COLMES.

Documentos

- De Alba, Alicia; *et al.* (1990b). Proyecto de investigación: “El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador”, CESU-UNAM, CONACyT.
- De Alba, Alicia; *et al.* (1994). *Programa del seminario Epistemología, teorías y saberes educativos. Maestría en Educación*, Universidad Pedagógica Veracruzana.

- De Alba, Alicia; *et al.* (2001). *Protocolo del proyecto de investigación: "Estado de conocimiento Filosofía, teoría y campo de la educación en México (1992-2002). Perspectivas regionales y nacional"*, México.
- Departamento de Investigaciones Educativas (2000). *Programa de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas*, México: DIE-CINVESTAV.
- Departamento de Investigaciones Educativas (2002). *Programa de maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas*, México: DIE-CINVESTAV.
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (1996). *Plan de estudios de la maestría en Ciencias de la educación*, Ecatepec: ISCEEM.
- Orozco Fuentes, Bertha (1994) *Reconstrucción metodológica. Documento de trabajo del proyecto: "El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador"*, CESU-UNAM, CONACYT.
- Orozco Fuentes, Bertha (2001a). "Proyecto de equipo: Programas curriculares y formación en Filosofía, teoría y campo de la educación (Planteamiento-propuesta y avance de informe)", ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, Col., 6-10 de noviembre, 2001.
- Orozco Fuentes, Bertha (2001b). *Guía académica para la captura de la ficha de identificación de programas curriculares relacionados con FTyCE*.
- Universidad Autónoma Chapingo-Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (2001). *Plan de estudios del doctorado en Ciencias en educación agrícola superior*, Dirección General Académica-Departamento de Sociología Rural.
- Universidad Autónoma de Durango (s/f). *Doctorado en Ciencias de la educación*.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (s/f). *Plan de estudios de doctorado en Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación-División de Estudios de Posgrado.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2001). *Doctorado en Ciencias de la educación*, Área de Educación, ICSO-CEDICSO XXI, Promoción 2001.
- Universidad de la Ciudad de México-Gobierno del Distrito Federal (2001). *Programa de maestría en Didáctica y conciencia histórica. Primera promoción 2001-2003*, México.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1999). Programa de maestría y doctorado en Pedagogía. México, México: FFyL-ENEP-Aragón-CESU.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2000). Programa de doctorado en Pedagogía. México, FFyL-División de Estudios de Posgrado-Departamento de Pedagogía.
- Universidad Pedagógica Nacional (2001). *Posgrado en la UPN*, México.
- Universidad Pedagógica Veracruzana (1991), *Maestría en Educación superior. Plan de estudios*, Xalapa de Enríquez: Secretaría de Educación y Cultura/UPV-Área de Posgrado.

ANEXO ESTADÍSTICO
CAPÍTULO SEXTO

INSTRUMENTO I.
FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE PROGRAMAS CURRICULARES*

Área x. Estado de conocimiento Filosofía, teoría y campo de la educación

Equipo de trabajo: Programas curriculares y formación en filosofía, teoría y campo de la educación. Posgrados

I. Datos del programa

- Nombre y nivel de posgrado del programa curricular de posgrado en
- Entidad federativa
- Modalidad: escolarizada, semi-escolarizada, virtual, a distancia, etc.
- Usuario o perfil de ingreso
- Institución y dependencia
- Nombre del responsable o coordinador del programa
- Integrantes del comité académico
- Otras figuras académicas con las que cuenta el programa, si es el caso
- Nombres de investigadores participantes en el programa curricular
- Ficha de inicio del programa
- Fecha de conclusión del programa (si es que ha concluido)
- Fecha de reestructuración (si hubo)
- Programa vigente
- Programa de becas
- Existe un documento explicativo del proyecto de formación (folleto, videocasete, tríptico o cualquier otro impreso) Sí () NO ()
- Tipo de estructura curricular
- Etapas formativas
- Número de créditos
- El programa ofrece becas Sí () NO ()
- Requisitos básicos para obtenerla

(Continúa)

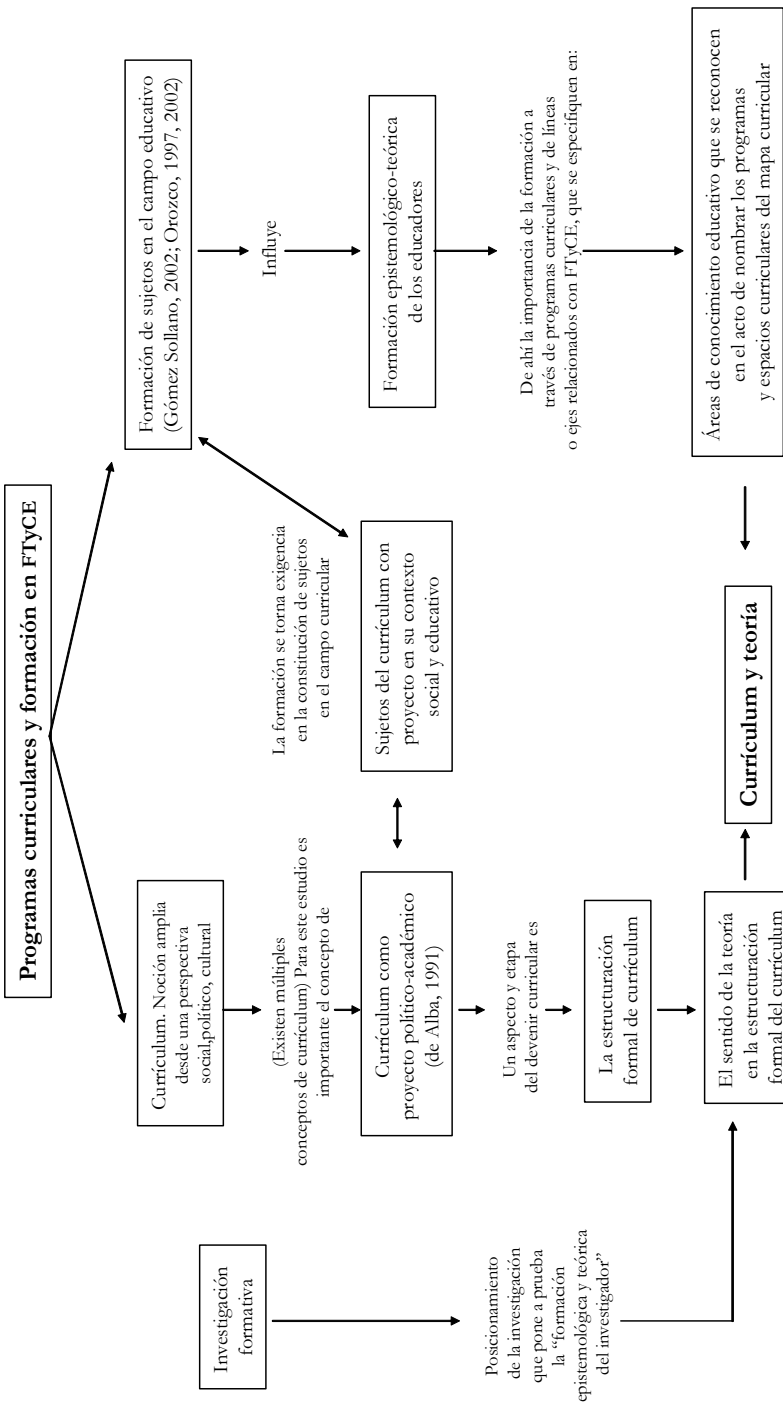
* Aquí aparecen los campos que integran la estructura de las bases de datos de Programas curriculares en el SRBD.

II. Descripción curricular

- Objetivos de todo el programa
- Número total de créditos
- Se cuenta con tronco común
- Seminarios y materias del tronco común
- Nombres de cursos, seminarios, módulos, áreas, etc. En relación a: filosofía, teoría, campo de la educación y metodología e investigación (indique si es curso, seminario, módulo, etc.)
- Clasificación de cursos, seminarios etc. De acuerdo al acto de nombrarlos
- Campos, ejes, áreas o líneas de formación que contempla el programa
- Líneas de investigación en relación al programa de posgrado
- Institución o entidad asesora
- Nombre de la institución o entidad asesora
- Antecedentes del programa (breves)
- Fundamentación académica del programa
- Perfil de egreso
- Objetivos y/o propósitos del eje de formación en filosofía y educación
- Objetivos y/o propósitos del eje de formación en epistemología
- Objetivos y/o propósitos del eje de formación teórica
- Objetivos y/o propósitos del eje de formación en metodologías
- Planta académica: nombre de cada académico y grado académico actual
- Nombre de quien recopila el documento
- Nombre del que analiza el documento
- Nombre de capturista
- Observaciones

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

ESQUEMA 1. PROGRAMAS CURRICULARES Y FORMACIÓN EN FTyCE: ASPECTOS CONCEPTUALES



Fuente: sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 1
PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN
POR INSTITUCIÓN, ESTADO Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
1.	MTRÍA. EN PEDAGOGÍA	UP	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Pedagogía	
2.	MTRÍA. EN DIDÁCTICA Y CONCIENCIA HISTÓRICA	UCM	DF	DIDÁCTICAS ESPECIALES ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA	
3.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN CON ESP. EN PREESCOLAR	BYCENESLP	SLP	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación POR NIVELES EDUCATIVOS: Esp. en preescolar	
4.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN CON ESP. EN PRIMARIA	BYCENESLP	SLP	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación primaria	
5.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN ESPECIAL	BYCENESLP	SLP	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	Nota: Aplicadas a una problemática educativa específica: educación especial.
6.	MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	CIIDET	QRO.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación	
7.	DOC. EN CIENCIAS CON ESP. EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	CINVESTAV-IPN	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
8.	MTRÍA. EN CIENCIAS CON ESP. EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	CINVESTAV-IPN	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Nota: Aplicadas a un temática específica: Investigación educativa

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
9.	MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UPN 03A	BCS	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación	
10.	MTRÍA. EN PSICOGENETICA	IMCEJMM	MICH.	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	
11.	MTRÍA. EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	IMCEJMM	MICH.	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	
12.	MTRÍA. EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	IMCEJMM	MICH.	ÁREA SOCIO PEDAGÓGICA	
13.	MTRÍA. DOCENCIA EN CIENCIAS SOCIALES	IMCEJMM	MICH.	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE ÁREA SOCIO PEDAGÓGICA	Nota: Articulada a la docencia
14.	MTRÍA. DOCENCIA PARA LA CULTURA FÍSICA	IMCEJMM	MICH.	FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA	Nota: Con una especificidad disciplinaria: la cultura física
15.	MTRÍA. EN PSICOANÁLISIS	IMCEJMM	MICH.	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	
16.	MTRÍA. EN PEDAGOGÍA	IMCEJMM	MICH.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Pedagogía	
17.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN CON ÁREAS DE ESP.	ITESM-Ciudad de México	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	Nota: Con áreas de especialidad
18.	MTRÍA. EN DOCENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA	GOB. DEL EDO. DE BCS-SEP	BCS	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	Usa el significante innovación educativa

(Continúa)

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
21.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR ESTADO DE MÉXICO	UAEM	EDOMEX	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación superior	Nota: Referido al nivel de educación superior
22.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN PEDAGÓGICA	UASLP-FAC. DE ENFERM.	SLP	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Nota: Alude a lo pedagógico. No usa el término educación
23.	DOC. EN EDUCACIÓN	UAT	TLAX.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	
24.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR	UAT	TLAX.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación superior	
25.	MTRÍA. EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA	UAT	TLAX.	ÁREA PSICO-PEDAGÓGICA	
26.	MTRÍA. EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	UAT	TLAX.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	
27.	ESP. EN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	UP	DF	DIDÁCTICA	Nota: sin especificidad en especialidad alguna
28.	ESP. EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	UP	DF	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE.	Tratando de atender a la problemática del aprendizaje
29.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN BÁSICA	UPV	VER.	POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación básica	
30.	MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	ISCEEM	EDOMEX	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
31.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN	UANL	NL	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	
32.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN HUMANISTA	UIA	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Humanística ÁREA SOCIOHUMANISTA	Destaca el significante humanística en relación con la orientación y postura del programa
33.	ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA	UIA-Santa Fe	DF	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	
34.	MTRÍA. EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN	UIA-Santa Fe	DF	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Significante: Desarrollo de la educación
35.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN ESPECIAL	UIC	DF	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	Nota: Aplicadas a una problemática educativa específica: Educación especial
36.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR	UIC	DF	POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación superior	
37.	MTRÍA. EN CIENCIAS CON ESP. EN MATEMÁTICA EDUCATIVA	UACHIS	CHIS.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación DIDÁCTICAS ESPECIALES	
38.	MTRÍA. EN PSICOPEDAGOGÍA	UACHIS-FH CVI	CHIS.	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	
39.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN INDÍGENA	UACHIS-FH CVI	CHIS.	EDUCACIÓN MULTIÉTNICA Y APERTURA A LA DIVERSIDAD Y LAS DIFERENCIAS	
40.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR	UACHIS-FH CVI	CHIS.	POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación superior	
41.	DOC. EN PEDAGOGÍA	UNAM Campus CU-FFYL	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Pedagogía	

(Continúa)

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
42.	MTRÍA. EN PEDAGOGÍA	UNAM Campus CU- FFYL/ ENEP-A- CESU	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Pedagogía	
43.	MTRÍA. EN ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	UCC	VER.	ÁREA PSICO- PEDAGÓGICA	En relación con la infancia y la adolescencia
44.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR	UCC	VER.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación superior	
45.	MTRÍA. EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	UCC	VER.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Significantes: Administración y gestión. Institución
46.	MTRÍA. EN DESARROLLO EDUCATIVO	UPN- Ajusco	DF	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Significantes: Administración y gestión. Institución
47.	MTRÍA. EN PEDAGOGÍA	UPN- Ajusco	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Pedagogía	
48.	MTRÍA. EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS	UPN- Ajusco	DF	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Vía medios.(Sociedad del conocimiento)
49.	DOC. EN EDUCACIÓN	UPN- Ajusco	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	
50.	ESP. EN COMPUTACIÓN Y EDUCACIÓN	UPN- Ajusco	DF	HABILIDADES PROFESIONALES Y NUEVOS LENGUAJES	(Sociedad del conocimiento)
51.	ESP. EN EDUCACIÓN AMBIENTAL	UPN- Ajusco	DF	CAMPOS EMERGENTES Y EJES TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN: Educación ambiental	

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
52.	ESP. EN EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS	UPN-Ajusco	DF	CAMPOS EMERGENTES Y EJES TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN: Derechos humanos	
53.	ESP. EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	UPN-Ajusco	DF	DIDÁCTICAS ESPECIALES:	Especificidad: Lengua y literatura
54.	ESP. EN ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	UPN-Ajusco	DF	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DIDÁCTICAS ESPECIALES ÁREA SOCIO PEDAGÓGICA Y HUMANÍSTICA	Especificidad: humanística
55.	ESP. EN ESTUDIOS DE GÉNERO	UPN-Ajusco	DF	CAMPOS EMERGENTES Y EJES TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN Estudios de género	Especificidad: Estudios de género
56.	ESP. EN EVALUACIÓN ACADÉMICA	UPN-Ajusco	DF	EVALUACIÓN EDUCATIVA	Evaluación académica
57.	ESP. EN FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS	UPN-Ajusco	DF	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	Especificidad: (Sujetos) Educadores adultos
58.	ESP. EN LABORATORIO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES	UPN-Ajusco	DF	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE DIDÁCTICAS ESPECIALES: Ciencias naturales	Especificidad: Ciencias Naturales y Enseñanza
59.	ESP. EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA	UPN-Ajusco	DF	ÁREA PSICO-PEDAGÓGICA	
60.	ESP. EN PROYECTO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES	UPN-Ajusco	DF	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	Especificidad: Currículo y actualización docente
61.	MTRÍA. EN PEDAGOGÍA	UPN-Ajusco	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Pedagogía	

(Continúa)

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
62.	ESP. EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	UPV	VER.	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Especificidad: Investigación educativa
63.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN	UPV	VER.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	
64.	MTRÍA. EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	UV	VER.	PROCESOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	Especificidad: Investigación educativa
65.	MTRÍA. EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN	UV	VER.	ÁREA PSICO-PEDAGÓGICA PROCESOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	Especificidad: Investigación educativa
66.	MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UVM	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación	
67.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN	UPN 291-TLAX	TLAX.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	
68.	MTRÍA. EN DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	UIA-EXT TLAX.	TLAX.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO: POR NIVELES EDUCATIVOS	Significantes: Administración y desarrollo educativo. Especificidad: Educación básica
69.	ESP. EN ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	UPN 291-TLAX	TLAX.	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE: POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación básica	Especificidad: Enseñanza Educación básica
70.	MTRÍA. EN PLANEACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	BYCENED	DGO.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Significantes: Planeación y desarrollo educativo.
71.	MTRÍA. EN COMUNICACIÓN Y TELEVISIÓN EDUCATIVA	UAD-Campus Zac.	ZAC.	HABILIDADES PROFESIONALES Y NUEVOS LENGUAJES	

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
72.	DOC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UAED	DGO.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación	
73.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN MEDIA Y UNIVERSITARIA	UAED	DGO.	POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación media y universitaria	Especificidad: Educación media y universitaria.
74.	MTRÍA. EN DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	UAED	DGO.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Especificidad: Administración y desarrollo educativo.
75.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN	UAF	ZAC.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	
76.	MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UAZ	ZAC.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación	
77.	ESP. EN DOCENCIA SUPERIOR	UAZ	ZAC.	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE POR NIVELES EDUCATIVOS: Nivel docencia superior	
78.	MTRÍA. EN INVESTIGACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	UJED-DPYD	DGO.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Especificidad: Administración e Instituciones
79.	MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA	UVG	DGO.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación ÁREA SOCIO-PEDAGÓGICA	
80.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN. CAMPO PRACTICA EDUCATIVA	UPD	DGO.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	

(Continúa)

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
81.	MTRÍA. EN DESARROLLO EDUCATIVO	UPD-SA:CIyP	DGO.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Especificidad: Desarrollo educativo.
82.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN. CAMPO: FORMACIÓN DOCENTE	UPN 321-ZAC.	ZAC.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	
83.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN	UPN 121-CHILP.	GRO.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	
84.	ESP. EN DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	UP	DF	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO:	Especificidad: Dirección de centros educativos.
85.	DOC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UAEH	HGO.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación	
86.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN	UAEH	HGO.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	
87.	ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA	UAEH	HGO.	FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	

Referencias de las instituciones:

ByCENED	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado de Durango
ByCENESLP	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM)
CIIDET	Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica
CINVESTAV-IPN	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
ENEP-A	Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón (UNAM)
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)
IMCEJMM	Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos

ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado De México
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
SECYR-DCP-DES	Secretaría de Educación, Cultura y Recreación- Departamento de Coordinación de Posgrado-Dirección de Educación Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
UACH-IICA-CPyDCCEA	Universidad Autónoma Chapingo (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura-Coord. de Posgrado y División de Ciencias Económico Administrativas)
UACHIS-FH CVI	Universidad Autónoma de Chiapas-Facultad de Humanidades <i>campus</i> VI
UAD	Universidad Autónoma de Durango
UAED	Universidad Autónoma España de Durango
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UAF	Universidad Autónoma de Fresnillo
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Facultad de Enfermería
UAT	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UCC	Universidad Cristóbal Colón
UCM	Universidad de la Ciudad de México
UIA	Universidad Iberoamericana
UIC	Universidad Intercontinental
UJED- DPYD	Universidad Juárez del Estado de Durango-Dirección de Planeación y Desarrollo Académico
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UP	Universidad Panamericana
UPD	Universidad Pedagógica de Durango (SA:CIYP: Secretaría Académica: Coordinación de Investigación y Posgrado)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPV	Universidad Pedagógica Veracruzana
UV	Universidad Veracruzana
UVG	Universidad del Valle de Guadiana
UVM	Universidad del Valle de México

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 2
NÚMERO DE PROGRAMAS CURRICULARES POR ESTADO

Estado	Doctorados	Maestrías	Especialidades	Total
Distrito Federal	3	14	15	32
Durango	1	7	0	8
Veracruz	0	7	1	8
Michoacán	0	7	0	7
Tlaxcala	1	5	1	7
Zacatecas	0	4	1	5
Chiapas	0	4	0	4
San Luis Potosí	0	4	0	4
Estado de México	1	2	0	3
Hidalgo	1	1	1	3
Baja California Sur	0	2	0	2
Guanajuato	0	1	0	1
Guerrero	0	1	0	1
Nuevo león	0	1	0	1
Querétaro	0	1	0	1
Total	7	61	19	87

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 3
INSTITUCIONES PRIVADAS QUE OFRECEN PROGRAMAS CURRICULARES
POR ESTADO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
1.	MTRÍA. EN PEDAGOGÍA	UP	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Pedagogía	
17.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN CON ÁREAS DE ESP.	ITESM-Ciudad de México	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación	Nota: Con áreas de especialidad
27.	ESP. EN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	UP	DF	DIDÁCTICA	Nota: sin especificidad en especialidad alguna
28.	ESP. EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	UP	DF	ÁREA PSICO-PEDAGÓGICA ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	Tratando de atender a la problemática del aprendizaje
32.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN HUMANISTA	UIA	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Humanística ÁREA SOCIO-HUMANISTA	Destaca el significativo humanística en relación con la orientación y postura del programa
33.	ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA	UIA-Santa Fe	DF	ÁREA PSICO-PEDAGÓGICA	
34.	MTRÍA. EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN	UIA-Santa Fe	DF	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Significante: Desarrollo de la educación
35.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN ESPECIAL	UIC	DF	ÁREA PSICO-PEDAGÓGICA	Nota: Aplicadas a una problemática educativa específica: Educación especial
36.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR	UIC	DF	POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación superior	

	Nombre	Institución	Estado	Área de conocimiento	Observaciones
43.	MTRÍA. EN ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	UCC	VER.	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	En relación con la infancia y la adolescencia
44.	MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR	UCC	VER.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Educación POR NIVELES EDUCATIVOS: Educación superior	
45.	MTRÍA. EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	UCC	VER.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Significantes: Administración y gestión. Institución
66.	MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UVM	DF	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación	
68.	MTRÍA. EN DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	UIA-EXT TLAX.	TLAX.	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO: POR NIVELES EDUCATIVOS	Significantes: Administración y Desarrollo educativo. Especificidad: educación básica
79.	MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA	UVG	DGO.	DISCIPLINARIAS, PROPIAS DE LO EDUCATIVO: Ciencias aplicadas a la educación ÁREA SOCIO-PEDAGÓGICA	
84.	ESP. EN DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	UP	DF	GESTIÓN, PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	Especificidad: Dirección de Centros educativos.

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 4
ÁREAS DE IDENTIDAD DISCIPLINARIA Y DE CONOCIMIENTO
EN EL CAMPO EDUCATIVO

Identidad

1. Debate pedagogía, educación, ciencias de la educación
 2. Área que articula la psicología y la educación, en algunos casos se nombra como área psicología y educación y/o psicopedagógica
 3. Área sociopedagógica y sociohumanista
 4. Didáctica en general y didácticas especiales
 5. Campos emergentes y ejes transversales en educación
 6. Gestión, planeación, administración y desarrollo educativo
 7. Evaluación educativa
 8. Investigación educativa
 9. Por niveles educativos: educación superior, educación media; educación básica, educación preescolar.
 10. Habilidades profesionales y nuevos lenguajes
 11. Educación multiétnica y apertura a la diversidad y las diferencias
 12. Formación para la práctica docente
-

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 5
NÚMERO DE PROGRAMAS POR ÁREAS DE IDENTIDAD DISCIPLINARIA
Y DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Áreas de identidad disciplinaria y de conocimiento educativo	Núm. de programas por área	Total
<i>Identidad disciplinaria propia de lo educativo:</i>		37
Pedagogía	6	
Educación	19	
Ciencias de la Educación	12	
<i>Área psicopedagógica</i>		11
<i>Área sociopedagógica y sociohumanística</i>		6
Sociopedagógica	3	
Sociohumanística	3	
<i>Didáctica en general y didácticas especiales</i>		6
Didáctica en general	1	
Didácticas especiales	5	
<i>Campos emergentes y ejes transversales en educación</i>		5
<i>Gestión, planeación, administración y desarrollo educativo</i>		12
<i>Evaluación educativa</i>		1
<i>Investigación educativa</i>		6
<i>Por niveles educativos</i>		13
Educación superior	7	
Educación básica	5	
Educación preescolar	1	
<i>Habilidades profesionales y nuevos lenguajes</i>		2
<i>Educación multiétnica y apertura a la diversidad y las diferencias</i>		1
<i>Formación para la práctica docente</i>		14

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 6
PROGRAMAS DE DOCTORADO POR ESTADO E INSTITUCIÓN

Estado	Institución	Reg. SRBD	Nombre	Núm. de doctorados	Total
DF	CINVESTAV-IPN	7	CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	1	3
	UNAM-FFyL- Campus CU	41	PEDAGOGÍA	1	
	UPN-Ajusco	49	EDUCACIÓN	1	
DGO.	UAED	72	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DURANGO	1	1
EDOMEX	UACH-IICA- CPyDCCEA	20	CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR	1	1
TLAX.	UAT	23	EDUCACIÓN	1	1
HGO.	UAEH	85	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	1	1

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 7
ESPECIALIDADES POR INSTITUCIÓN, ESTADO, CRÉDITOS
Y MODALIDAD

	Nombre	Institución	Estado	Créditos	Modalidad
33	ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA	UIA-Santa Fe	DF	52	Escolarizada
84	ESPECIALIDAD EN DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	UP	DF		Escolarizada
28	ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	UP	DF		Escolarizada
27	ESPECIALIDAD EN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	UP	DF		Escolarizada
50	ESPECIALIZACIÓN EN COMPUTACIÓN Y EDUCACIÓN	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
51	ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
52	ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
53	ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
54	ESPECIALIZACIÓN EN ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
55	ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS DE GÉNERO	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
56	ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN ACADÉMICA	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
57	ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada

(Continúa)

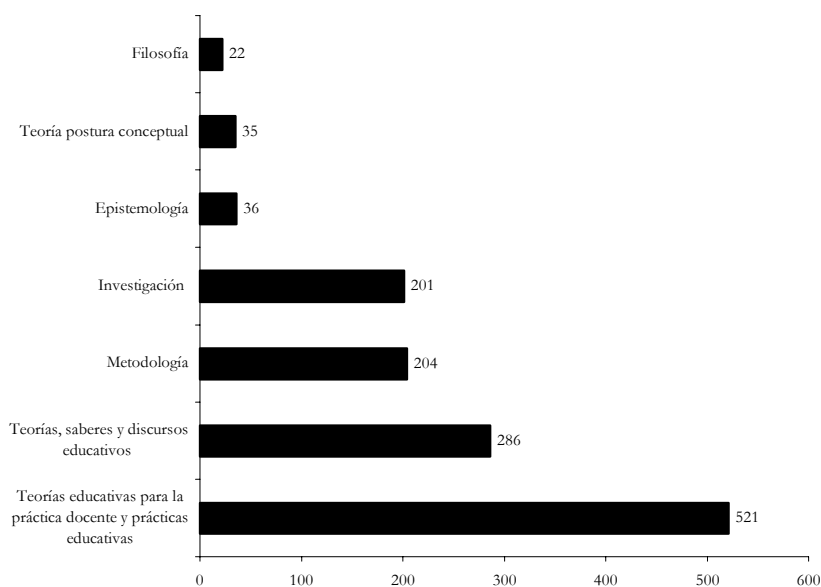
	Nombre	Institución	Estado	Créditos	Modalidad
58	ESPECIALIZACIÓN EN LABORATORIO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
59	ESPECIALIZACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
60	ESPECIALIZACIÓN EN PROYECTO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES	UPN-Ajusco	DF		Escolarizada
87	ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA	UAEH	HGO.	51	
69	ESPECIALIDAD. EN ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	UPN 291-TLAX	TLAX.	60	Escolarizada
62	ESPECIALIZACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	UPV	VER.	40	Escolarizada
77	ESPECIALIDAD EN DOCENCIA SUPERIOR	UAZ	ZAC.	72	Escolarizada

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 8
 ESPACIOS CURRICULARES ASIGNADOS EN LOS MAPAS CURRICULARES
 POR DOCTORADO, MAESTRÍA Y ESPECIALIDAD

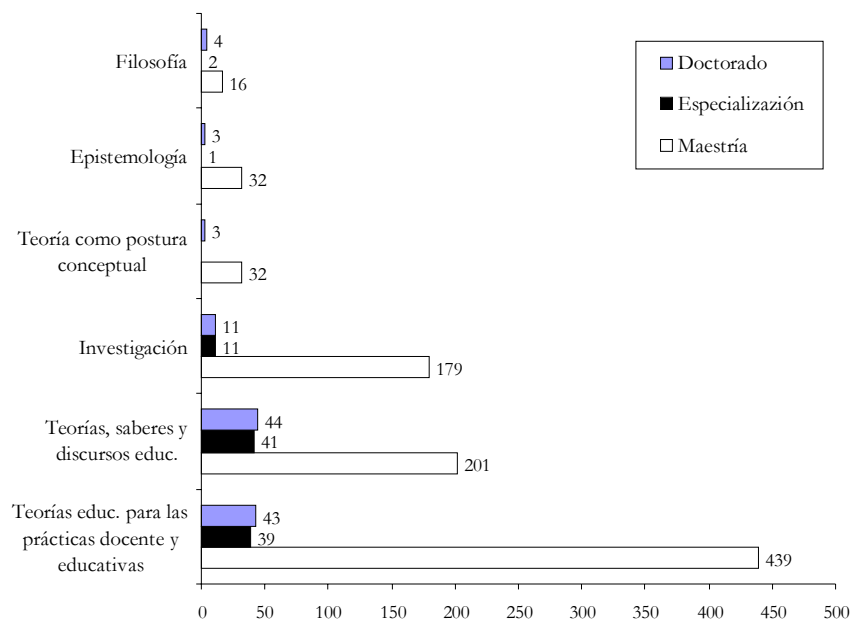
Espacio curricular	Mtría.	Espec.	Doc.
Teorías educativas para la práctica docente y prácticas educativas	439	39	43
Teorías, saberes y discursos educativos	201	41	44
Investigación	179	11	11
Metodología	158	24	22
Teoría como postura conceptual	32	0	3
Epistemología	32	1	3
Filosofía	16	2	4

GRÁFICA 1. SUBCATEGORÍAS DE LOS ESPACIOS CURRICULARES



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 2
EVENTOS CURRICULARES



CUADRO 9
DOCTORADOS: SIETE SUBCATEGORÍAS
PARA NOMBRAR SEMINARIOS, ASIGNATURAS, TALLERES, ETC.

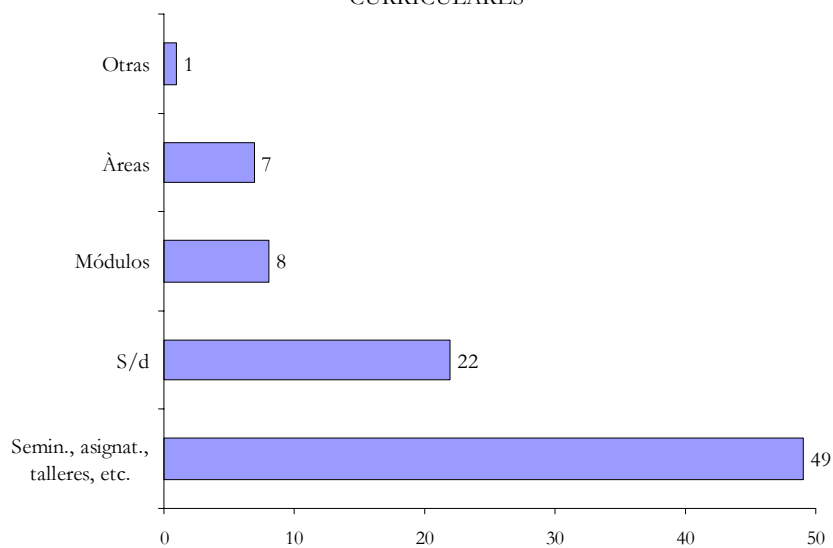
Núm.	Subcategorías por el “acto de nombrar”	Cant. por subcat.
1	Teoría como postura conceptual	3
2	Teorías, discursos y saberes educativos	44
3	Teorías específicas para la práctica docente y/o prácticas educativas	43
4	Filosofía	4
5	Epistemología	3
6	Investigación	11
7	Metodologías	22

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 10
 MAESTRÍAS: SIETE SUBCATEGORÍAS
 PARA NOMBRAR SEMINARIOS, ASIGNATURAS, TALLERES, ETC.

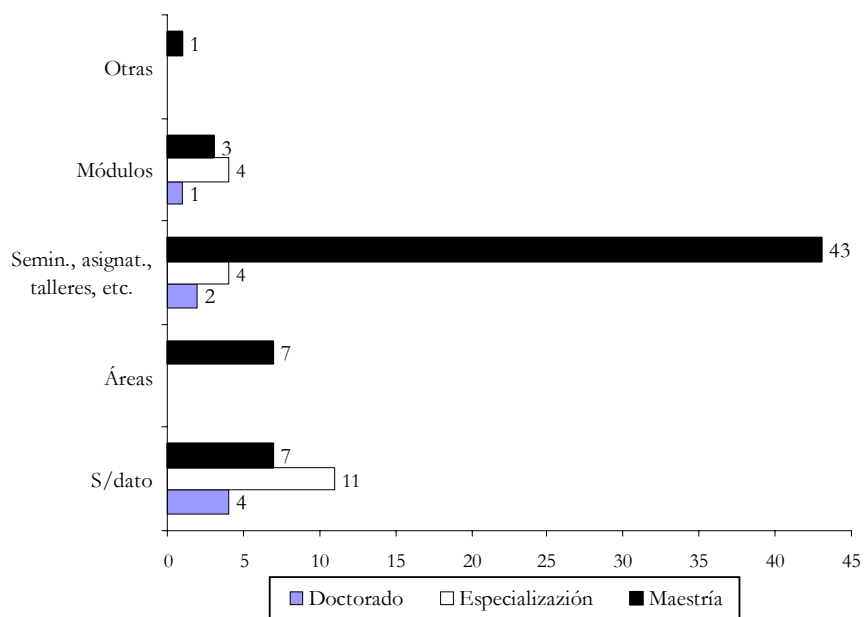
Núm.	Subcategorías por el “acto de nombrar”	Cant. por subcat.
1	Teoría como postura conceptual	32
2	Teorías, discursos y saberes educativos	201
3	Teorías específicas para la práctica docente y/o prácticas educativas	439
4	Filosofía	16
5	Epistemología	32
6	Investigación	179
7	Metodologías	158

GRÁFICA 3
 ESTRUCTURAS DE DISEÑO DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y MAPAS CURRICULARES



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 4
 TIPOS DE ESTRUCTURA DE ESTUDIO Y MAPAS CURRICULARES:
 MAESTRÍAS, ESPECIALIDADES Y DOCTORADOS



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 11
MODALIDADES CURRICULARES DE DOCTORADO

REG. SRBD	Nombre	Institución	Modalidad
7	CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	CINVESTAV-IPN	Tutorial. Estudiantes adscritos a líneas de investigación
41	PEDAGOGÍA	UNAM-FFyL-Campus CU y ENEP-A	Tutorial. Estudiantes adscritos a líneas de investigación
23	EDUCACIÓN	UAT	Tutoría y de orientación continua para las decisiones académicas y selección de seminarios a cursar
20	CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR	UACH-IICA-CPyDCCEA	Tres modalidades: - Tiempo completo - Tiempo compartido - Especial de tiempo completo Se cursan asignaturas y seminarios los dos primeros años
85	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UAEH ICSSO-CEDICSO-XXI	De tiempo completo, sin permanencia permanente en la institución. Semi-tutorial orientado a la investigación de alto nivel
72	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DURANGO	UAED	Semi-escolarizado
49	EDUCACIÓN	UPN-Ajusco	Tutorial bajo la conducción de Comités tutoriales en el desarrollo de seminarios de investigación

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 12
MAESTRÍAS. CLASIFICACIÓN POR CRÉDITOS Y MODALIDADES

	Nombre	Institución	Estado	Créditos	Modalidad
9	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UPN 03A	BCS		Escolarizada
18	DOCENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA	GOB. DEL EDO. DE BCS-SEP	BCS	84	Semiescolarizada
37	CIENCIAS CON ESP. EN MATEMÁTICA EDUCATIVA	UACHIS	CHIS.	120	Escolarizada
38	PSICOPEDAGOGÍA	UACHIS-FH CVI	CHIS.	141	Escolarizada
39	EDUCACIÓN INDÍGENA	UACHIS-FH CVI	CHIS.	168	Escolarizada
40	EDUCACIÓN SUPERIOR	UACHIS-FH CVI	CHIS.	Total: 78 Form. teórica: 21 Form. básica: 18 Form. aplicada: 21 Present. tesis: 18	Escolarizada
1	PEDAGOGÍA	UP	DF		Escolarizada
2	DIDÁCTICA Y CONCIENCIA HISTÓRICA	UCM	DF		Escolarizada
8	CIENCIAS CON ESP. EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	CINVESTAV-IPN	DF		Escolarizada
17	EDUCACIÓN CON ÁREAS DE ESP.	ITESM-Ciudad de México	DF		Virtual
66	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UVM	DF	Total: 116 o 118 -Área básica: 28 -Á. complement.: 40 Á. de espec.: -Admón. e inv. de la educ. : 48 -Docencia e inv. de la educ: 50	Escolarizada

(Continúa)

	Nombre	Institución	Estado	Créditos	Modalidad
42	PEDAGOGÍA	UNAM Campus CU- FFYL/ ENEP-A- CESU	DF	Total: 80 Seminario: 72 Tutorías: 8	Escolarizada
35	EDUCACIÓN ESPECIAL	UIC	DF	124	Escolarizada
36	EDUCACIÓN SUPERIOR	UIC	DF	92	Escolarizada
32	EDUCACIÓN HUMANISTA	UIA	DF	148	Escolarizada
34	INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN	UIA- Santa Fe	DF	92	Escolarizada
46	DESARROLLO EDUCATIVO	UPN- Ajusco	DF	125	Escolarizada
47	PEDAGOGÍA	UPN- Ajusco	DF	100	A distancia
48	DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS	UPN- Ajusco	DF	125	Vía medios
61	PEDAGOGÍA	UPN- Ajusco	DF	100	Escolarizada
79	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA	UVG	DGO.		Escolarizada
70	PLANEACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO	BYCENED	DGO.	90	Semiescolarizada
78	INVESTIGACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIO- NES EDUCATIVAS	UJED-DPYD	DGO.		Escolarizada
80	EDUCACIÓN. CAMPO PRACTICA EDUCATIVA	UPD	DGO.	72	Escolarizada
81	DESARROLLO EDUCATIVO	UPD-SA:CIyP	DGO.	127	Escolarizada

	Nombre	Institución	Estado	Créditos	Modalidad
73	EDUCACIÓN MEDIA Y UNIVERSITARIA	UAED	DGO.		Escolarizada
74	DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	UAED	DGO.		Escolarizada
21	EDUCACIÓN SUPERIOR ESTADO DE MÉXICO	UAEM	EDOMEX	Total: 114 Seminarios: 88 Tesis: 26	Escolarizada
30	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	ISCEEM	EDOMEX	144	Escolarizada, a distancia y mixta
19	EDUCACIÓN, PRACTICA EDUCATIVA	SECYR-DCP-DES	GTO.	Total: 100 Cursos: 83 Tesis: 17	Escolarizada
83	EDUCACIÓN	UPN 121-CHILP.	GRO.	128	Semiescolarizada
86	EDUCACIÓN	UAEH ICSO-CEDICSO-XXI	HGO.	Total 108: Cursos: 75 Tesis: 33	
10	PSICOGENETICA	IMCEJMM	MICH.		Escolarizada
11	DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	IMCEJMM	MICH.		Escolarizada
12	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	IMCEJMM	MICH.		Escolarizada
13	DOCENCIA EN CIENCIAS SOCIALES	IMCEJMM	MICH.		Escolarizada
14	DOCENCIA PARA LA CULTURA FÍSICA	IMCEJMM	MICH.		Escolarizada Semirresidencial
15	PSICOANÁLISIS	IMCEJMM	MICH.		Escolarizada
16	PEDAGOGÍA	IMCEJMM	MICH.	130	Escolarizada
31	EDUCACIÓN	UANL	NL	87	Escolarizada
6	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	SEP-CIIDEET	QRO.	92	Mixta

(Continúa)

	Nombre	Institución	Estado	Créditos	Modalidad
22	EDUCACIÓN Y GESTIÓN PEDAGÓGICA	UASLP-FAC. DE ENFERM.	SLP		Escolarizada
3	EDUCACIÓN CON ESP. EN PREESCOLAR	BYCENESLP	SLP	116	
4	EDUCACIÓN CON ESP. EN PRIMARIA	BYCENESLP	SLP	116	
5	EDUCACIÓN ESPECIAL	BYCENESLP	SLP	116	
68	DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	UIA-EXT TLAX.	TLAX.		Semiescolarizada
67	EDUCACIÓN	UPN 291-TLAX	TLAX.	92	Escolarizada
24	EDUCACIÓN SUPERIOR	UAT	TLAX.	100	Escolarizada
25	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	UAT	TLAX.	100	Escolarizada
26	ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	UAT	TLAX.	100	Escolarizada
64	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	UV	VER.	86	Escolarizada
65	INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN	UV	VER.	106	Escolarizada
29	EDUCACIÓN BÁSICA	UPV	VER.	Total: 124 Cursos: 108 Práctica laboral: 16	Escolarizada
63	EDUCACIÓN	UPV	VER.	198	Escolarizada
43	ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	UCC	VER.	86	Semiescolarizada
44	EDUCACIÓN SUPERIOR	UCC	VER.	95	Semiescolarizada

(Continúa)

	Nombre	Institución	Estado	Créditos	Modalidad
45	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	UCC	VER.	93	Semiescolarizada
71	COMUNICACIÓN Y TELEVISIÓN EDUCATIVA	UAD-Campus Zac.	ZAC.	116	Semiescolarizada
75	EDUCACIÓN	UAF	ZAC.	108 (mínimo)	Escolarizada
76	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UAZ	ZAC.	106	Escolarizada
82	EDUCACIÓN. CAMPO: FORMACIÓN DOCENTE	UPN 321-ZAC.	ZAC.		

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 13
GRUPOS O RANGOS DE NÚMERO DE CRÉDITOS
EN 43 PROGRAMAS DE MAESTRÍA

Grupos	Rango de la agrupación	Cantidad de programas
1°	De entre 70 hasta 80 créditos	2
2°	De entre 81 hasta 100 créditos	18
3°	De entre 101 hasta 120 créditos	11
4°	De entre 121 hasta 140 créditos	7
5°	De entre 141 hasta 160 créditos	3
6°	De entre 161 hasta 180 créditos	1
7°	De entre 181 hasta 198 créditos	1

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 14
RELACIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES: SEMINARIOS, TALLERES,
LABORATORIOS, ETC., DE 66 PROGRAMAS QUE INCLUYEN ESTE DATO

Programa	E	F	I	M	TEPD- PE	TPC	TSDE	Total gral.
DOC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (HGO.)	2			7		1	4	14
DOC. EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR		1	4	10	24	1	4	44
DOC. EN PEDAGOGÍA (UNAM-CU)	1	3	7	5	19	1	36	72
ESP. EN DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS			1		6		1	8
ESP. EN DOCENCIA SUPERIOR	1		1	1	6		3	12
ESP. EN ENSEÑANZA EN LA EDUCACION BASICA			1	1	6			8
ESP. EN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS			1		7			8
ESP. EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE		1	1	9	3		3	17
ESPECIALIZ. EN DOCENCIA			3	1	6			10
ESPECIALIZ. EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA			2	7				9
ESPECIALIZ. EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA (UIA)		1	1	5	5		2	14
MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR (TLAX)	1		3	4	6		2	16
MTRÍA. DOCENCIA EN CIENCIAS SOCIALES		1	3	1	2	3	2	12
MTRÍA. DOCENCIA PARA LA CULTURA FISICA				4	13		2	19
MTRÍA. EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	1		1	2	7		2	13

Programa	E	F	I	M	TEPD- PE	TPC	TSDE	Total gral.
MTRÍA. EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	1		4		13		2	20
MTRÍA. EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS			6	9	5		2	22
MTRÍA. EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN MATEMÁTICA EDUCATIVA			3	3	5		2	13
MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ISCEEM)	1		6	1	6		3	17
MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (BCS)	1		2	7	6		7	23
MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ZAC)	1		8	3	10		4	26
MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UVM)		1	5	3	20		2	31
MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (SEP-CIIDEI)			4		7		5	16
MTRÍA. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA		1	1	3	10		4	19
MTRÍA. EN COMUNICACIÓN Y TELEVISIÓN EDUCATIVA				5	8		3	16
MTRÍA. EN DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA			2	4	10		3	19
MTRÍA. EN DESARROLLO EDUCATIVO			16		30		10	56
MTRÍA. EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS			4	2	5		4	15
MTRÍA. EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE			1	4	4		2	11
MTRÍA. EN DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	1	1	2	2	12		1	19

(Continúa)

Programa	E	F	I	M	TEPD- PE	TPC	TSDE	Total gral.
MTRÍA. EN DOCENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA			3		7	1	1	12
MTRÍA. EN EDUCACIÓN CON ÁREAS DE ESPECIALIDAD			2	2	6			10
MTRÍA. EN EDUCACIÓN ESPECIAL	1		4		10	2	1	18
MTRÍA. EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE NUEVO LEON			6	2	5		5	18
MTRÍA. EN EDUCACIÓN BÁSICA			3	4	11		2	20
MTRÍA. EN EDUCACIÓN CON ESP. EN PREESCOLAR	1		4		11	2		18
MTRÍA. EN EDUCACIÓN CON ESP. EN PRIMARIA	1		4		11	2		18
MTRÍA. EN EDUCACIÓN ESPECIAL			1	10	9		2	22
MTRÍA. EN EDUCACIÓN (FRESNILLO, ZAC.)		1	1	6	10		5	23
MTRÍA. EN EDUCACIÓN (GRO)			1		1		2	4
MTRÍA. EN EDUCACIÓN (HGO.)	2		6		10		6	24
MTRÍA. EN EDUCACIÓN HUMANISTA (UIA)		1		1	4	3	12	21
MTRÍA. EN EDUCACIÓN MEDIA Y UNIVERSITARIA	1	1	2	2	12		1	19
MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR (UIC)		1	3		9		1	14
MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR (CHIS.)			3	3	8		5	19
MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR ESTADO DE MEXICO	1		4	1	14	6	4	30

Programa	E	F	I	M	TEPD- PE	TPC	TSDE	Total gral.
MTRÍA. EN EDUCACIÓN SUPERIOR VERACRUZ (UCC)	1			6	11			18
MTRÍA. EN EDUCACIÓN (TLAX.)	1		1	1	5	1	3	12
MTRÍA. EN EDUCACIÓN (UPV)	2			10	6	1	5	24
MTRÍA. EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN PEDAGÓGICA	4	1	4	2	4	2		17
MTRÍA. EN EDUCACIÓN, PRACTICA EDUCATIVA	1		4	3			5	13
MTRÍA. EN EDUCACIÓN. CAMPO PRACTICA EDUCATIVA			4		6		2	12
MTRÍA. EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (UV)	1		8	1	2	1	1	14
MTRÍA. EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN	1		6	6	2		1	16
MTRÍA. EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO		1	5	2			2	10
MTRÍA. EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA	1		3	4	7		2	17
MTRÍA. EN ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA				3	7			10
MTRÍA. EN PEDAGOGÍA AJUSCO		1		5	4	2	6	18
MTRÍA. EN PEDAGOGÍA (UNAM-CU)	1	3	8	4	19	1	36	72
MTRÍA. EN PEDAGOGÍA (MICH)			2	2		1		5
MTRÍA. EN PEDAGOGÍA (UP)		2	4	2	20		6	34
MTRÍA. EN PLANTACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO			6	4	9		5	24

(Continúa)

Programa	E	F	I	M	TEPD- PE	TPC	TSDE	Total gral.
MTRÍA. EN PSICOANÁLISIS	2		2	3	3		7	17
MTRÍA. EN PSICOGENÉTICA	1		4	4	1		6	16
MTRÍA. EN PSICOPEDAGOGÍA				5	26		2	33
MTRÍA. EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	2		2	1		4	3	12
Total general	36	22	203	202	531	35	254	1283

Fuente: SRBD (2002); sistematización de Bertha Orozco, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CAPÍTULO SÉPTIMO
UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO
DEL CONOCIMIENTO REGIONAL SOBRE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FILOSOFÍA,
TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

AUTORA:

Rita Angulo Villanueva
Universidad Autónoma de Guerrero

PARTICIPANTES:

COORDINACIÓN GENERAL REGIONAL:

Mtra. Rita Angulo Villanueva

REGIONES

Sistema Investigación Golfo de México (SIGOLFO)

COORDINADORA:

Mtra. Lyle Figueroa de Katra,
Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana

INVESTIGADORES:

Mtra. Marisela Partido Calva,
Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana

Lic. Víctor Jaramillo Ramírez,
*Dirección General de Educación Media Superior y Superior,
Secretaría de Educación y Cultura*

AYUDANTES:

Gisela Yaneth Hernández Vera
Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana

Inés Rivera Fernández
Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana

Norma Guadalupe Téllez Nolasco
Facultad de Pedagogía-Universidad Veracruzana

Sistema Investigación Alfonso Reyes (SIREYES)

COORDINADORA:

Mtra. María Guadalupe Chávez González,
Secretaria del Posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León

AYUDANTES:

Ibet Irasema González López,
Facultad de Mecánica y Eléctrica, Universidad Autónoma de Nuevo León

Sistema Investigación Francisco Villa (SIVILLA)

COORDINADOR:

Mtro. Manuel Martínez Delgado,
Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas

INVESTIGADORES:

C. D. Claudia Georgina Girón Sifuentes,
Departamento de Documentación, Universidad Autónoma de Zacatecas

Q. F. B. Sandra Fabiola Ponce Nieto,
Instituto Mexicano del Seguro Social

Sistema Investigación José María Morelos (SIMORELOS)

COORDINADORA:

Dra. Martina López Valdovinos,
Escuela Normal Superior de Morelia

INVESTIGADORES:

Soledad Corona Abarca

Guadalupe García Martínez

María Eugenia Serrano Rangel

Minerva García López

Graciela Hinojosa López

Carlos Sánchez Vega

Celestina Izazaga Rauda

Rosaura Lara Padilla

Hilda Aída Gonzáles Flores

Francisca Ortiz Rodríguez

Sistema Investigación Ignacio Zaragoza (SIZA)

COORDINADOR:

Dr. Liberio Victorino Ramírez,
Universidad Autónoma Chapingo

INVESTIGADOR:

Lic. Inocente Antonio Mendieta Onofre,
Universidad Autónoma Chapingo, Servicios Educativos Integrados al Estado de México

Sistema Metropolitano (SISME)

Estado de México

COORDINADOR:

Mtro. David Pérez Arenas,
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Ecatepec

INVESTIGADOR:

Lic. José Antonio Morales,
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Ecatepec

Distrito Federal

INVESTIGADORAS:

Dra. Alicia de Alba Ceballos,
CESU-UNAM

Dra. Rosa Nidia Buenfil,
DIE-CINVESTAV

Mtra. Marcela Gómez Sollano,
FFYL-UNAM

Mtra. Bertha Orozco,
CESU-UNAM

Mtra. Claudia Pontón Ramos,
CESU-UNAM

AYUDANTES:

Irma León Cota,
CESU-UNAM

Alfonso Loranca,
CESU-UNAM

Ivonne Domínguez,
CESU-UNAM

Ana Laura Gallardo,
CESU-UNAM
Karla Villamil,
FFYL-UNAM
Elizabeth Lorenzo,
FFYL-UNAM
Alicia Maldonado,
CESU-UNAM

Sistema de Investigación Benito Juárez (SIBEJ)

Guerrero

COORDINADORA:

Mtra. Rita Angulo Villanueva,
Universidad Autónoma de Guerrero

AYUDANTES:

Rafael Torres de León,
Universidad Autónoma de Guerrero

Hamilton Martínez Parra,
Universidad Autónoma de Guerrero

Chiapas

COORDINADORA:

Dra. Leticia Pons Bonals,
Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma de Chiapas

INVESTIGADORES:

Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes,
Dirección de Investigación y Posgrado-Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Rosana Santiago García,
Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Autónoma de Chiapas

AYUDANTES:

Yadira Hernández Santos,
Universidad Autónoma de Chiapas

Minerva Rincón Vargas,
Universidad Autónoma de Chiapas

Jasivi Esmeralda Ruiz Molina,
Universidad Autónoma de Chiapas

UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO REGIONAL SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FTYCE

Rita Angulo Villanueva

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa en México ha tenido un desarrollo sustancial en las últimas tres décadas, ha diversificado sus temáticas, conformado grupos, elevado su calidad y sistematizado sus productos, a tal grado que ha sido posible establecer programas de investigación¹ que han permitido incluir en la agenda los grandes compromisos del campo.

El avance de la investigación y su sistematización, sin duda, ha sido posible por los esfuerzos de la comunidad científico educativa organizada; los primeros datan de 1981, cuando los investigadores educativos del país se aglutinaron en torno al I Congreso Nacional de Investigación Educativa

¹ En el sentido de Lakatos como una lógica histórica para el accionar científico que “consiste en reglas metodológicas: algunas nos dicen las rutas de investigación que deben ser evitadas (heurística negativa), y otras, los caminos que deben seguirse (heurística positiva)” (Lakatos, 1983:65).

(CNIE), y cuyos logros fundamentales fueron identificar temáticas y grupos de investigación —hasta entonces dispersos en las diversas instituciones de educación superior (IES)— así como programar el siguiente congreso e identificar los caminos necesarios para la investigación educativa mexicana. De aquí en adelante nos referiremos a los congresos de cada década sin obviar que hubo otros intermedios.

En el II congreso (1993) ya se identificaban grupos y temáticas de investigación muy constituidas, con resultados múltiples y superados en relación con el primero. Los resultados del II CNIE convocaron a los estudiosos a re-pensar la investigación y permitieron identificar líneas y grupos, tendencias y ausencias; es decir, elaborar estados del conocimiento por temática. La investigación educativa sobre Filosofía, teoría y campo de la educación (FTyCE) experimentó un desarrollo importante en la década 1982-1992. En el estado de conocimiento elaborado en 1993, la presencia del desarrollo regional en esta temática pasó prácticamente desapercibida, salvo por algunas pocas referencias. No obstante, es preciso señalar que en aquel momento no eran de uso generalizado los medios electrónicos que ahora facilitaron el acercamiento a las diferentes entidades.

En ninguno de los dos congresos mencionados tuvieron presencia, como grupos o comunidades de investigación organizados, las regiones y entidades federativas de nuestro país; aunque han existido notables contribuciones de algunas personas e instituciones, las comunidades educativas del interior no han presentado hasta ahora ningún estado del conocimiento y pocos, o ninguno, han sistematizado la producción investigativa de la década como se ha hecho en cada congreso. Para el próximo Congreso Nacional de Investigación Educativa —a realizarse en Guadalajara en el 2003— el objetivo central es, nuevamente, la elaboración de los estados de conocimiento por temática, es decir:

[...] el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.²

² Página web del Consejo Mexicano de Investigación Educativa:
<http://www.comie.org.mx/definicion.html>.

Cabe destacar el propósito de incorporar al presente estado de conocimiento la perspectiva regional con acciones de diferente índole y magnitud, por ejemplo, la realización de dichos los congresos nacionales.

El grupo de trabajo organizado para el área temática X: Filosofía, teoría y campo de la educación funcionó —para la primera etapa de la investigación— de noviembre de 2000 a diciembre de 2002; se propuso como meta conformar un equipo multidisciplinario e interinstitucional que incorporara tanto a instituciones y grupos centrales ya ubicados y reconocidos en el campo como a agentes e instituciones de las entidades federativas y regiones del interior del país. En este sentido se aprovecharon y retomaron la experiencia y las relaciones de diversos grupos de investigación³ que durante la década trabajaron con diversos investigadores de las entidades, quienes responden a la convocatoria de manera amplia. Llegamos así a conformar un equipo con varias instituciones, universidades, regiones y entidades federativas.⁴

El objetivo fundamental del grupo fue caracterizar el desarrollo de la temática, identificar sus tendencias y carencias en todo el país poniendo especial cuidado en iniciar el conocimiento del desarrollo regional.

Para este documento el trabajo de las entidades se organizó por regiones y, aunque no se logró concentrar a todas las del país, se incorporaron 12 estados. Con el objeto de coordinar al grupo y establecer un flujo de comunicación óptimo se decidió adoptar una regionalización preestablecida, en este caso se eligió la utilizada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para los Sistemas Regionales de Investigación (SIRS). Esta distribución considera nueve regiones⁵ de las que —a través de sus representantes— pudieron incorporarse a nuestro grupo seis con un total de 12 entidades, éstas son: “Benito Juárez” (SIBEJ: Guerrero, y

³ “Currículum y siglo XXI”, el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), “Educación, debates y liderazgo”, etcétera.

⁴ Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV; el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; las universidades Pedagógica Nacional (UPN), Veracruzana (UV), Pedagógica Veracruzana (UPV), Autónoma de Chapingo (UACH); Autónoma de Guerrero (UAG), Autónoma de Nuevo León (AUNL), Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Autónoma de Zacatecas (UAZ); la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

⁵ SIBEJ, SIVILLA, SIZA, SIHGO, SISIERRA, SIMAC, SIMORELOS, SIREYES Y SIGOLFO (ver “Equipos de trabajo regionales” en el capítulo primero).

Chiapas), “Golfo de México” (SIGOLFO: Veracruz y Tabasco), “Alfonso Reyes” (SIREYES: Nuevo León), “José María Morelos” (SIMORELOS: Colima, Michoacán), “Francisco Villa” (SIVILLA: Zacatecas y Durango), Ignacio Zaragoza (SIZA: Tlaxcala, Puebla). A esta distribución se agregó la zona del Estado de México. Es necesario señalar que en algunas regiones tampoco fue posible obtener información de todas las entidades, por lo general se incluyó aquélla a la que pertenecía el investigador y otra más, al parecer, la más cercana. Para las otras regiones no fue posible contactar a los representantes (SISIERRA, SIMAC y SIHGO). De tal manera, hubo entidades de las que no pudo captarse información.

En las estimaciones sobre la producción sobre el campo tanto en congresos anteriores como en este estado del conocimiento, la mayor parte se dio en la zona metropolitana, cuestión que se explica por condiciones de producción y posibilidad de agentes e instituciones. En atención a esta situación decidimos separar el análisis de lo regional del de lo central. Dadas las consideraciones anteriores se percibió la emergencia de un rasgo en la situación de las entidades del país: su carácter regional.

En este estado del conocimiento se ha querido recuperar la experiencia de cada entidad de la república para caracterizar la emergencia de lo regional, por lo que en este capítulo se exponen los resultados obtenidos de la investigación sobre la temática que nos ocupa realizada en el interior de nuestro país.

Dado el volumen y la riqueza del material recopilado, este trabajo representa una primera etapa de análisis del material y, por ello, el análisis es de carácter descriptivo e indicativo, en el sentido de una primera aproximación a la situación que tiene el campo FTyCE en las entidades de la república, y se tiende a caracterizar la emergencia de lo regional como una función dentro del espacio social.

El capítulo presenta, primero, una delimitación del objeto de estudio, en ella se comentan los supuestos de trabajo, las categorías de análisis y los objetivos del estudio; enseguida se muestran los antecedentes orientados hacia la consideración del estado de conocimiento de 1993; después se desarrollan las herramientas analíticas teóricas en las que se sustenta el estudio; posteriormente se trabajan los resultados, organizados en tres bloques (producción regional, condiciones de posibilidad y análisis de tendencias); con base en estos resultados se despliega una discusión que los confronta con los supuestos de este trabajo; finalmente se plantean, de manera muy general, algunos derroteros para el desarrollo regional del campo.

EL OBJETO DE ESTUDIO

En esta primera percepción de la producción investigativa, las nociones de “lo regional” y “lo central” se dispusieron como nodales⁶ en nuestro análisis, en tanto que nos permitieron elaborar el primer supuesto de trabajo: Durante mucho tiempo se ha estimado que la producción investigativa del centro irradia hacia las regiones y entidades impulsando con ello su desarrollo, pero en esta década nos atrevemos a suponer que ha habido un cambio cualitativo importante, en el que “lo central”, si bien sigue generando múltiples iniciativas, ahora ha iniciado una interlocución con lo “regional”, por lo menos en lo referente a la temática.

Derivado del supuesto anterior, vislumbramos otro que caracteriza a “lo regional”: diversidad y dispersión. Características que en nuestra opinión le otorgan identidad a la investigación regional y determinan sus condiciones de posibilidad y encuentran su explicación, también, en la diversidad cultural del país;⁷ la diversidad referida tanto a cuestiones teórico-metodológicas (multiplicidad de temáticas, objetos de estudio y conformaciones teóricas desde las que se aborda el objeto), como institucionales y de los agentes; la diversidad asumida como la multiplicidad de temáticas, ángulos de análisis y perspectivas.

Asimismo, hay dispersión geográfica tanto de instituciones y agentes como de la investigación producida, entendida como ausencia de programas⁸ de investigación y, en contrapartida, la existencia de multiplicidad de líneas y productos de investigación.

Dados los supuestos anteriores se consideró retomar como elementos para la delimitación de la temática los conceptos de: “producción”, “genérico” y “subordinado” que se adoptaron para el análisis del estado de conocimiento de 1992, así como los de programas curriculares, eventos y grupos de investigación.

La producción investigativa está sujeta a las condiciones en que se genera, razón por la que se decidió establecer cuáles serían aquellos indicadores que permitirían reconocer tales condiciones. Para este análisis se determinaron como sustanciales: los programas curriculares de posgrado, los eventos realizados (foros, congresos, coloquios, conferencias, etcétera) y los grupos de investigación, en los que se han considerando las institucio-

⁶ En el sentido utilizado por Žižek (en Laclau, 1990:257) como significante maestro.

⁷ Cabe mencionar que esta afirmación no implica el que la producción central sea homogénea.

⁸ Como ruta de investigación en el sentido de Lakatos (1983).

nes, sus dependencias, los investigadores y grupos de investigación que generan y permiten —u obstaculizan— la constitución del campo, mismos que son desarrollados en otros capítulos de este libro.

En atención a las consideraciones expuestas, los objetivos de este análisis son:

- 1) Identificar fuentes generadoras de la producción investigativa sobre la temática FTyCE en las entidades del interior del país.
- 2) Construir un mapa de las temáticas y autores citados como una forma de ilustrar la dispersión y la diversidad de la producción regional.

ANTECEDENTES

En los trabajos preparatorios para la integración de este estado de conocimiento se identificaban como rasgos del campo: *a)* la escasa visibilidad de los trabajos del área, *b)* el poco favorecimiento de las políticas educativas y *c)* retraso con respecto a los debates de otros campos de conocimiento (Buenfil *et al.*, 1995; De Alba, 2002). Estas apreciaciones fueron elaboradas con base tanto en los resultados publicados en 1995 en el estado de conocimiento de esta temática en relación con la década 1982-1992, como en el desarrollo del campo hasta 2002.

Es importante reconocer que los rasgos mencionados afectan a todo el campo y, por ello, alcanzan a todas las regiones y entidades del país donde se desarrolla la temática; además, suponemos que también existen rasgos específicos en cada cual, según sus condiciones y posibilidades institucionales y de si hay, o no, algún desarrollo del campo.

En el estado de conocimiento de 1992 (Buenfil, *et al.*, 1995:323-344) se aprecia una naciente presencia de la temática en las entidades federativas (ver mapa 1). Del total de documentos, 315 citados en la bibliografía, solamente 68 se identificaron como producción regional (21.5%), esto es, una quinta parte. Por esta razón llama la atención que en el estado de conocimiento no exista un análisis del desarrollo del campo en el interior de la república. Se aprecian apenas seis notas sobre el desarrollo del campo en las entidades y más bien fueron incluidas para apoyar observaciones sobre el desarrollo del campo en general (ver 1 al final del capítulo). No obstante, al analizar la bibliografía se aprecia, si bien incipiente, un desarrollo del campo, mismo que comentaremos en los siguientes párrafos.

La presencia de las entidades del país se mostraba en un total de 191 documentos citados en la bibliografía de carácter genérico, solamente 43

pertenecían a las regiones, es decir 23% (gráfica 1). En el caso de la de carácter subordinado, en un total de 124 documentos reportados, solamente 20% procedía de las entidades (gráfica 2, al final de este capítulo).

De manera general se encontró que la bibliografía de mayor producción fue de carácter genérico (gráfica 3). En ésta se encuentran 11 entidades (gráfica 4), entre los que Tabasco (21%) y Guanajuato (31%) reportan el mayor número de documentos, aunque en el caso de este últimos estado están incluidas las memorias de un mismo evento. Sobre los documentos reportados como bibliografía de carácter subordinado solamente 5 entidades aparecen, siendo Tabasco el de mayor número de documentos (32%) (gráfica 5, todas se ubican al final de este capítulo).

En un análisis más fino, entre los 43 documentos de la bibliografía de carácter genérico, 30 son artículos de revista y 13 ponencias en memoria (de un mismo evento); es decir 69% de los documentos apareció en revistas y 31% en memoria (gráfica 6); de estos documentos, 30 fueron artículos publicados en 11 revistas (cuadro 2, al final de este capítulo) de 11 entidades del interior de la República (gráfica y cuadro al final de este capítulo).

En la bibliografía de carácter subordinado se observan un total de 25 documentos (de 99) que procedían de las regiones, 22 de los cuales aparecieron en revistas editadas en las entidades y 3 en eventos promovidos estatalmente (ver gráfica 7 al final de este capítulo).

Por último, el material de ese estado de conocimiento no permite apreciar tendencias, escuelas y orientaciones para la producción regional en particular.

Como resultado de esta somera revisión podemos derivar como necesidad la indagación de la situación que guarda el campo FTyCE en las diversas entidades del país, asimismo valorar cómo se ha transformado la investigación del campo desde aquella naciente presencia de las entidades en el congreso de 1992.

HERRAMIENTAS ANALÍTICAS

En un intento por contribuir a la constitución del campo de investigación regional sobre Filosofía, teoría y campo de la educación acudiremos a las nociones de la estructuralidad de la estructura y centro de Jacques Derrida y a las de espacio social, campos de producción cultural, mundo científico y condiciones de producción de Pierre Bourdieu, para conceptualizar la producción regional en la temática.

Concebimos a las regiones a partir de la articulación “central-regional” desde el planteamiento de Derrida sobre la estructuralidad de la estructura

y el centro (1966:2). Centro y regiones son funciones en una configuración significativa o sistema socioeconómico, político y cultural, son parte de un sistema relacional que, durante mucho tiempo, se había mantenido como una estructura sedimentada en la que el centro ha sido el que norma las relaciones generadas en el campo de la investigación educativa, como un juego fundante, “[...] constituido a partir de una inmovilidad fundadora y de una certeza tranquilizadora [...]” (1966:2) pero, a la vez, un centro que no lo es sí no hay una región que así lo considere. Es decir, uno se constituye por la presencia del otro.

La estructura sedimentada ha vivido en los últimos diez años cambios importantes debidos, por un lado, a las constantes presiones de los investigadores en las universidades estatales por conseguir más apoyos para las labores de investigación; por otro, las políticas gubernamentales generadas para atender a las universidades de las entidades federativas.

Hablamos de una red de relaciones que los agentes participantes construyen por un uso privilegiado de: *a*) ciertas tendencias teóricas y metodológicas (psicoanálisis, cognoscitivismo, estructuralismo, etnometodología, análisis del discurso, psicología social, etcétera); *b*) ciertos objetos de estudio (el sujeto, la formación, el curriculum, etcétera); y *c*) ciertos posicionamientos sociopolíticos y teóricos (posmodernidad, postmarxismo, teoría crítica, teoría de la acción comunicativa, etcétera).

El uso de estos elementos involucra la capacidad para reconocerlos y poder utilizarlos, implica por tanto el conocimiento y reconocimiento de las normas que el contexto impone para su uso y exige la formación para posicionarse. En términos operativos hablamos de la adquisición de un cierto tipo de formación, el consumo y utilización de ciertas publicaciones y ciertos estilos para escribir y publicar. El uso, a la vez, otorga a quien lo ejerce privilegios en la estructura de investigación educativa. Esta red de relaciones está, entonces, normalizada, en términos de Khun (1962:61), implica el establecimiento de límites dentro de los que se puede ser reconocido.

La producción investigativa del campo de FTyCE ha sido tradicionalmente generada, organizada y distribuida en una estructura relacional centrada y normada del centro hacia las regiones. Ahora, la estructura se ve interpelada por la producción investigativa regional, si bien en otro momento de desarrollo y llevando en su seno los planteamientos centrales, ya está en una circunstancia de posibilidad para la interpelación. En este momento de desarrollo regional del campo FTyCE emergen rasgos disruptivos que dejan de tener a la centralidad como sistema de referencia, que cuestionan la centralidad, “[...]el proceso de significación que disponía sus

desplazamientos y sus sustituciones bajo esta ley de la presencia central...” (Derrida, 1966:2). Y no porque ciertos agentes lo expresen de esta manera, sino porque sus acciones (relaciones y productos) y posicionamientos académicos se manifiestan en la tensión entre lo regional y lo central en el espacio relacional.

En este espacio los agentes —al ubicarse en alguna universidad, grupos de investigación e, incluso, temática científica— se posicionan y evidencian cierta disposición o *habitus* (Bourdieu, 1997:19) que ha sido conformado a partir de su posición social de procedencia y de las condiciones de posibilidad generadas por esa misma posición.

En las universidades estatales, se observa más que en las de carácter nacional, la diferenciación social donde algunos investigadores, muy pocos, poseen recursos propios para desarrollar su actividad y otros, los más, que recurren forzosamente a los apoyos oficiales. Frente a instituciones e investigadores (también de diversas posiciones sociales) del centro que, tradicionalmente (en la estructura sedimentada), reciben múltiples apoyos por ser consideradas nacionales como en el caso de la UNAM. Es así, que los investigadores se insertan con medios y fines diferenciados en el espacio social relacional como en un campo de fuerzas en que indiscutiblemente se acciona la lucha por el poder.

Hablamos de un capital cultural que posee un agente y que le determina la posibilidad y forma de relacionarse con los otros agentes. En nuestra situación el capital cultural está constituido, en gran medida, por la formación científica de los agentes que participan en cada región. Nos atrevemos a suponer que en muy pocos casos los investigadores de las entidades que trabajan la temática están formados para ella, más bien consideramos que se adquiere tal formación en el ejercicio de los intentos conceptuales por dilucidarla y en el intercambio con otros agentes que, en este caso, resultan siempre ser productores de las instituciones centrales, lógicamente ubicadas en el Distrito Federal y algunas otras entidades como Jalisco, Nuevo León y, quizás, Puebla y Veracruz.

En el interjuego con el capital cultural de dichos agentes se generan los posicionamientos (tomas de posición) que cada agente va teniendo a lo largo de su desarrollo en los distintos momentos históricos del campo (trayectoria) (Bourdieu, 1997:71). En este sentido, las posibilidades de los investigadores de las entidades para su comunicación —y traslado— con las instituciones centrales depende casi totalmente de las posibilidades de cada universidad así como de las políticas federales y estatales para canalizar recursos a estas actividades, mismas que como sabemos son sumamente limitadas.

En esta ya acotada situación es preciso subrayar el campo científico como un campo de producción cultural que es “[...] un universo social como los demás donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de estrategias de conservación o de subversión, etcétera y, un mundo aparte, dotado de sus propias leyes de funcionamiento [...]” (Bourdieu, 1997:89).

Así, el campo científico de la investigación educativa ya constreñido por las políticas de producción científica de nuestro país —a través de instancias como CONACYT, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES)— limita, a su vez, la producción del campo particular Filosofía, teoría y campo de la educación. La escasa e incipiente producción científica de las regiones del interior del país deriva de una inequitativa distribución de recursos centro-región que caracteriza este espacio social constitutivo, entre los aspectos más importantes.

Esta primera aproximación nos permite conceptualizar a la región productora de investigación sobre Filosofía, teoría y campo de la educación como enmarcada por grandes redes de relaciones: la social (global, regional y local) así como la institucional y la científica, por tanto, estos mundos presionados por estas fuerzas sociales, diría Bourdieu (1997).

En el contexto descrito, las regiones del interior del país productoras de investigación sobre la temática se posicionan durante mucho tiempo como consumidoras del discurso generado desde las instituciones centrales, si bien éstas también son consumidoras de discursos internacionales. Discursos (internacionales y centrales) que, como un proceso de significación, prohíjan tanto temáticas y tendencias en la investigación educativa sobre Filosofía, teoría y campo de la educación, como áreas (instituciones), ambientes (eventos, posgrados, etcétera) y grupos específicos a los que las regiones por vía de sus agentes acuden para tener interlocutores y, con ello, reconocimiento y legitimación de la producción en investigación. Es decir, se asume al discurso como proceso de significación de formaciones discursivas tanto lingüísticas como extra-lingüísticas, que alcanzan a la acción misma a través de un estilo de vida académica, un *habitus* en palabras de Bourdieu (1997:19)

Se asume que la producción regional se genera en principio por una necesidad institucional-individual de generar investigación ante la dinámica de la política universitaria en la última década, en la que la excelencia es el discurso político educativo normativo y la precariedad institucional es la condición de posibilidad más generalizada entre las universidades públicas de las entidades. Ante la presión de organismos normativos y acreditadores

—la ANUIES, el CONACyT, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES); el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), PROMEP— hacia las universidades públicas de las entidades, los profesores se han constituido como investigadores sobre la marcha y han adquirido una *nueva identidad*: la figura de profesor-investigador que, si bien existía, era en términos de declaración o expectativa más que de hecho.

El profesor-investigador en las universidades públicas de los estados se ha constituido como una identidad social que surge en esta red de investigación institucional organizada para la “excelencia”, misma que se constituye si, y sólo si, el profesor-investigador asume las “reglas” para integrarse a la red (presentar y obtener dictamen aprobatorio de proyectos de investigación y artículos para publicación, poseer proyectos financiados, interactuar con pares de otras instituciones y haber obtenido el posgrado, entre otras).

Los profesores-investigadores han identificado a los proyectos de investigación, dictaminados y financiados, como el único medio viable para la obtención de recursos; a la vez que las instituciones han identificado a los proyectos interinstitucionales como la única vía para el financiamiento. Así la interinstitucionalidad se filtra como la única alternativa para legitimar la investigación. En este movimiento se observa un desplazamiento en las formas de investigar en las universidades de las entidades, que va de un ejercicio aislado en grupos e instituciones a una asociación, primero de manera fortuita, con grupos e instituciones centrales, y después de manera normalizada.

La dinámica descrita ha significado para las instituciones públicas de las entidades y para sus agentes (los investigadores) una determinante relación de inclusión-exclusión en el campo de la educación en general, en la medida en que los agentes han entendido las reglas de reconocimiento, es decir la posibilidad que tengan cada agente e institución (por formación) para captar y asumir las normas y dinámicas. Al respecto, “[...]Laclau y Mouffe (1987) presentan su concepto de historia como un trayecto regido por la tensión entre necesidad y contingencia en el que sólo la visibilidad de las dislocaciones y las nuevas articulaciones permiten hacerlo inteligible[...].” (ver Buenfil en el capítulo primero de esta obra, subapartado “¿Cómo nos posicionamos para ver el campo. Herramientas de análisis político de discurso”).

La situación anterior es cada vez más frecuente en las IES de las entidades y, en nuestra opinión, empieza a delinearse un elemento inédito en el escenario de la educación superior: una nueva identidad para el profesor-investigador del interior del país. Desde esta perspectiva, dicha figura es recurrente en todas las instituciones de educación superior; surge en el marco de una crisis de identidad en la educación superior en la que está por definirse su papel social y orientación, caracterizada por la oscilación entre lo público y

lo privado. Nace, además, en respuesta a múltiples presiones del entorno, como la competitividad para participar en los diversos programas financiadores (becas, proyectos de investigación, etcétera) y los requisitos para insertarse en ellos (el grado y la interinstitucionalidad de sus actividades).

Los profesores-investigadores de las entidades ya se auto-reconocen como investigadores, lo que, definitivamente, es un elemento inédito en la antes pausada, tranquila y aislada dinámica universitaria de provincia, pero también es un elemento articulador de la investigación regional con la de los grandes centros educativos. Las redes interinstitucionales actualmente son, no sólo una demanda de la política educativa nacional, sino una realidad de la vida universitaria. Maestros y estudiantes del nivel se contactan, interactúan, intercambian conocimiento y producción científica hoy más que nunca. En este sentido, la identidad del profesor-investigador estatal evoluciona para tornarse, más rápido de lo que se cree, en un elemento significativo de un nuevo contorno social (Cfr. De Alba, capítulo primero de esta obra, subapartado “Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales”).

Este nuevo posicionamiento de los profesores-investigadores de las entidades implica, por supuesto, la confrontación al interior de las instituciones con viejas prácticas y tradiciones, fundamentalmente, la del profesor-pizarrón que la carencia de las universidades estatales promovió durante muchos años. Esta práctica —aún dominante en muchas instituciones— está perdiendo la batalla frente a la emergencia de la nueva identidad del profesor-investigador al que se le exige algo más: ser profesor, investigador, que difunda lo que produce, que participe en la gestión y planificación, que se constituya en cuerpos académicos y de investigación, que se vincule con redes nacionales e internacionales, etcétera (perfil PROMEP).

Por último, es indispensable señalar que este nuevo profesor-investigador está aún en un proceso histórico de constitución, tanto por la lentitud generacional para incorporarse a los procesos formativos de posgrado como por la natural dificultad que entraña la percepción-aceptación de la nueva identidad por parte de los otros agentes en las instituciones universitarias: autoridades, administrativos, alumnos y, aun, los mismos profesores.

RESULTADOS

El material que se analiza en este apartado, una vez que fue recopilado, se sistematizó mediante un Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD).⁹

⁹ Cfr. Capítulo segundo de este libro.

Los énfasis analíticos obligan en algunos casos, a manejar cifras de datos con ligeras variaciones; no obstante los totales son coherentes dado que las tendencias se han mantenido desde el momento en que se validó la información del sistema.

El análisis que manejamos a continuación tiene un carácter general, es decir, una visión panorámica de las regiones y entidades del país sin incluir al Distrito Federal y sus instituciones; tiene un carácter descriptivo y exploratorio que pretende indicar solamente puntos de confluencia y avance en la producción del campo durante la década.

Para llevar a cabo el análisis, el material se separa en tres bloques: en el primero se analiza la cuantía de la producción por tipo de documentos (artículos en revista, capítulo en libro, libro como coordinador, libro de autor, memorias, reportes de investigación y tesis); en el segundo, lo que hemos llamado condiciones de posibilidad a través de la presencia de programas curriculares de posgrado, eventos y grupos de investigación referidos a la temática; y finalmente, en el tercer bloque, trabajamos un análisis de tendencias en cuanto al carácter de documentos producidos (genéricos o subordinados), las temáticas y autores más citados.

Primer bloque. La producción regional

Artículos de revista

La producción regional de este tipo de documento representa 43% de la nacional (712 artículos); de esta proporción Michoacán (38%) y el Estado de México (34%) concentran 72% de la producción regional, en tanto que Zacatecas y Tabasco produjeron 14% y las entidades restantes (Yucatán, Veracruz, Tlaxcala, Puebla, Nuevo León, Guerrero y Chiapas) en su conjunto otro 14%, con menos de 4% cada uno (ver gráfica 8 al final de este capítulo).

Los artículos publicados en revistas por año y entidad tuvo su principal desarrollo de 1999 a 2001, el resto de la década la producción regional fue muy baja (ver gráfica 9 al final de este capítulo).

Capítulo en libro

La producción de capítulos en libros representó 40% de la nacional (87 capítulos), el Estado de México aportó prácticamente la mitad (51%), Chiapas 31, Michoacán 14 y Puebla 3%; lo que se dio a partir de 1995, incrementándose cada año (ver gráficas 10 y 11 al final de este capítulo).

Libro como coordinador

La producción regional de libros como coordinador representa solamente 14% de la nacional (29), a razón de un libro (25%) por entidad (Aguascalientes, Chiapas, Michoacán y Zacatecas) por año, de 1998 a 2001 (ver gráfica 13 al final de este capítulo), no se reportaron libros en los años precedentes (ver gráficas 12 y 13 al final de este capítulo).

Libro de autor

La producción regional de libro de autor representó 21% del total nacional (164), donde Chiapas, con el 29%, y Michoacán, con 34%, son los estados con mayor producción regional. Las otras entidades (Durango, Guerrero, Jalisco, Estado de México, Puebla y Zacatecas) concentran porcentajes por debajo del 11. La producción de este tipo de documento por año ocurre durante la década de manera bastante uniforme a partir de 1992, entre el 3 y 6% por estado. Solamente Michoacán, Estado de México, Chiapas y Durango tienen producciones mayores a 8% (ver gráficas 14 y 15 al final de este capítulo).

Memorias

La producción regional de memorias de eventos durante la década representa 48% del total nacional (65); el Estado de México, Jalisco y Guerrero concentran 78% de estos materiales, mientras Yucatán, Puebla, Tlaxcala, Michoacán y Guanajuato agrupan 21%. La mayor producción de memorias ocurre, entre 1992 y 1994, en Guerrero, Jalisco y Estado de México; el resto se distribuye de 1994 a 2000 correspondiendo a las entidades de Guanajuato, Michoacán, Puebla, Tlaxcala y Yucatán (ver gráficas 16 y 17 al final de este capítulo).

Reportes de investigación

Este tipo de documento en el nivel nacional tuvo una mínima producción (20 reportes) y la regional representó 45% de ese total. Fueron Guerrero, Michoacán y Tlaxcala los estados que alcanzan los porcentajes mayores dentro de este rubro, mientras Durango y el Estado de México, los menores (ver gráfica 18 al final de este capítulo). En este caso no se hizo análisis por año.

Tesis-tesina

La producción regional de este tipo de documento representó 74% del total nacional (188); y, en el regional fue Chiapas, con 53%, la entidad que mayor

producción tuvo. Otros estados (Aguascalientes, Durango, Guanajuato, Estado de México, Michoacán, Sinaloa, Yucatán y Zacatecas) tuvieron una producción por debajo de 16% (ver gráfica 19 al final de este capítulo).

La condición de la producción anual en este tipo de documento fue constante para Chiapas entre 1992 y hasta 1998; las otras entidades produjeron la mayor parte entre 1997 y 2000 (ver gráfica 20 al final de este capítulo).

Finalmente, para una primera estimación analítica de este bloque, se aprecia que la producción regional global representa 45% del total nacional (1 263 documentos), donde los artículos en revista son el tipo de documento más abundante, seguido de las tesis y el libro de autor en tercer lugar (ver gráfica 21 al final de este capítulo).

Si se comparan las gráficas 1 y 21 puede apreciarse la distancia entre la producción de la década previa 1992-2002, y la década en estudio 1992-2002, en la primera, la participación regional fue de 23%, frente a 45% de la década que recién termina. Al respecto, es necesario hacer varias consideraciones.

La producción regional acerca de la temática se duplicó de una década a otra, cuestión que puede valorarse como importante e indicativa del desarrollo del campo de FTyCE. El avance puede deberse a diversas situaciones, entre las que estimamos como más importantes:

- 1) La presión que los investigadores de instituciones de educación superior han efectuado para obtener apoyos para la investigación y la formación para esta actividad.
- 2) El impulso que se ha dado a la investigación en las universidades públicas de las entidades, a partir de la implantación de políticas de apoyo desde los organismos financiadores y normativos más importantes del país. Se puede observar en la gráfica 22 (al final de este capítulo); la cantidad de proyectos de investigación apoyados por los sistemas regionales de investigación a partir de 1995 (CONACYT, 2002), en seis convocatorias, por lo que sería importante recuperar la cantidad de investigación sobre el campo FTyCE que fueron financiadas. Esta política ha generado en las universidades un ambiente de competencia por la investigación.
- 3) Los apoyos que los SIR han otorgado nacieron orientados para coadyuvar al desarrollo de las entidades en sus necesidades más apremiantes, razón por la que han tenido un carácter eminentemente aplicativo, esto redujo en mucho los apoyos específicos para la temática del área que puede ser considerada como ciencia básica.
- 4) El poco reconocimiento que dentro del mismo campo de la educación se le otorga a la investigación, y dentro de ésta, a la investigación de la

temática que nos ocupa, se ve evidenciado en los montos aplicados a proyectos de investigación por área de conocimiento, que han sido del orden de 28% para recursos naturales y medio ambiente, 24% para alimentos, 15% para desarrollo industrial, 6% para desarrollo urbano y vivienda, 13% para salud y 14% para desarrollo social y humanístico (<http://www.conacyt.mx/dadcytr/inicio.html>).

- 5) Si bien ha habido poco apoyo a la ciencia básica y a la temática misma en el caso de los sistemas regionales, el ambiente generado en la comunidad de investigadores ha abonado el terreno para el surgimiento de investigadores y grupos de investigadores que por cuenta propia o con apoyo de los sistemas de investigación regional del CONACYT han desarrollado la temática.
- 6) La convocatoria lanzada desde el centro académico del país por grupos de investigadores dedicados a la temática ha permitido a los investigadores antes mencionados encontrar grupos de interlocución sobre el tema.
- 7) Ante el ambiente universitario de investigación y las normas de financiamiento sobre difusión de la investigación (publicaciones) y formación de recursos humanos (tesistas), los investigadores han incorporado a su quehacer cotidiano y a sus proyectos y líneas de trabajo, tanto a estudiantes para realizar sus tesis, como la tendencia a publicar sus resultados. En el caso del campo temático FTyCE para la década 1992-2002, los dos tipos de documentos que más se produjeron fueron los artículos de revistas y las tesis (ver gráfica 21 al final de este capítulo), se elaboraron 77 tesis de licenciatura, 56 de maestría y 2 de doctorado, lo cual representa 42% de maestría, 57% de licenciatura y 1% para doctorado (ver gráfica 23 al final de este capítulo). Acerca de estos datos, podría suponerse que la obtención de grados manifiesta una tendencia de los investigadores hacia la formación para la investigación y la promoción de tesis de licenciatura evidencia una formación de recursos humanos amparados en las líneas y proyectos de los investigadores.

Segundo bloque. Condiciones de posibilidad para el desarrollo del campo FTyCE

Eventos

Se registraron 336 eventos regionales que representan 48% del total nacional (706). Veracruz y Michoacán realizaron la mayor parte, acumulando

39% (ver gráfica 24 al final de este capítulo). Las temáticas que tuvieron mayor frecuencia en los eventos regionales fueron, en orden de importancia: investigación, educación, filosofía, educación especializada o de diversos tipos y niveles, pedagogía y formación. Entre estas temáticas se puede apreciar que cuatro de ellas son de carácter genérico, es decir, dirigidas hacia la construcción o análisis filosófico o teórico del campo y los otros subordinados.

Programas curriculares

Con respecto a los programas curriculares regionales de posgrado, éstos representan 66% del total nacional (91), Chiapas y Veracruz en conjunto tienen 37% de los posgrados regionales y, las otras entidades (Baja California Sur, Durango, Guanajuato, Guerrero, Estado de México, Michoacán, Querétaro, San Luis Potosí, Tlaxcala y Zacatecas) concentran 63% del total regional (ver gráfica 25 al final de este capítulo). Esta profusión de posgrados evidencia la tendencia hacia la formación de los investigadores y el desarrollo de la investigación.

Asumimos que la organización y operación de posgrados que forman FTyCE ofrecen alguna línea que promueve la temática y edifican condiciones para el desarrollo del campo; al igual que ocurre con la promoción de eventos cuyo tema abre o desarrolla la temática (ver capítulo quinto de este libro).

Los grupos

Se detectó la presencia de grupos de investigación relacionados con la temática de FTyCE en Michoacán, en la Escuela Normal Superior; en el Estado de México, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación, y en Chiapas en la Universidad Autónoma.

Tercer bloque. Análisis de tendencias

En este bloque se intenta iniciar un análisis cualitativo del material recopilado en las regiones y entidades de nuestro país. Para ello se han elegido dos tipos de materiales: el total de los artículos de revista para el análisis de la temática de cada uno a partir de los títulos; y, para el análisis de los autores más citados, se consideraron todas las fichas de resúmenes analíticos (RAE), es decir, de un total de 449 RAE, 179 fueron elaborados por las regiones y de éstos, 77 se confeccionaron para documentos de las regiones.

Temáticas más frecuentes

La categoría “artículos en revista” fue el tipo de documento que mayor producción tuvo. Su análisis se realizó concentrando las 58 temáticas detectadas en ellos, clasificándolas por carácter —genérico o subordinado (cuadro 3)— y filtrándolas para elegir las más frecuentes (cuadro 4); entre las que se reconocen 8 temáticas: currículum; práctica docente y estrategias de enseñanza, conocimiento-ciencia, valores, aprendizaje, formación docente, educación-pedagogía e investigación (ver cuadros al final de este capítulo).

El total de las temáticas nos permiten retomar nuestros supuestos de diversidad y dispersión planteados al inicio de este documento. Diversidad y dispersión pueden interpretarse como momentos en la trayectoria y constitución del campo FTyCE en cada una de las entidades del país.

En el mapa 2 (ver al final de este capítulo) podemos observar que el Estado de México y Michoacán trabajan las ocho temáticas más frecuentes; que Zacatecas trabaja 5 de ellas (currículum, práctica docente y estrategias de enseñanza, conocimiento-ciencia, valores y formación docente); en tanto que Tabasco y Yucatán desarrollan 4: el primero con conocimiento-ciencia, formación docente, educación-pedagogía e investigación y Yucatán con práctica docente y estrategias de enseñanza, conocimiento-ciencia, valores y educación-pedagogía. Nuevo León y Chiapas desarrollan 3 temáticas (valores, educación, pedagogía y formación docente para Nuevo León) y aprendizaje, educación-pedagogía e investigación para Chiapas. Las otras entidades trabajan una o dos temáticas.

Es importante destacar que el número de temáticas podemos entenderlo, por ahora, como diversidad y/o dispersión y que la presencia de una sola temática podría interpretarse como incipiente incorporación o constitución de FTyCE. No obstante, no fue posible ahondar en las características de profundidad y orientación de las mismas. Cabe señalar que de las ocho temáticas más frecuentes, una estaría directamente ligada con estudios de carácter genérico, si bien todas pueden presentar estudios de ambos tipos.

Finalmente se considera el tipo de temática en los artículos, la mayor parte son de carácter genérico (65%) y las entidades que más las trabajan son Michoacán, Estado de México y Tabasco. Las subordinadas representan 35% del total y son mayormente trabajadas por Michoacán y el Estado de México (ver gráfica 26 al final de este capítulo).

Autores más citados

Se retoman los RAE dado que estos documentos contienen ya un análisis

cuidadoso, elaborado principalmente por los investigadores especialistas que integran el grupo de trabajo de producción de este estado de conocimiento; en los resúmenes se consideraron los autores más citados, y para este análisis se utilizaron indistintamente, sin diferenciar el tipo de documento que se estaba analizando.

Se detectaron 117 autores, todos ellos citados con frecuencias mínimas, el mayor con 6 en diversos RAE. Hecha esta salvedad, se consideran los más citados a ocho de ellos: Freire, Bourdieu, Guevara Niebla, Heller, Pansza, Piaget, Coll y Ferreiro, (ver cuadro 5 al final de este capítulo). Evidentemente, la frecuencia en el citado de cada autor no permite inferir posibles tendencias teóricas y disciplinarias, pero sí su presencia en términos de la diversidad y dispersión a la que hemos aludido en el apartado de herramientas conceptuales.

Como se puede observar en la gráfica 27 (ver al final de este capítulo), si bien los autores, en el conjunto de frecuencias acumulan hasta 6, al estimar los datos por entidad, en ninguna alcanzan más de tres citas. Cabe aclarar, además que aparecen 4 entidades porque solamente de ellas se tienen, por ahora, resúmenes analíticos. En esta gráfica se aprecia que los autores más trabajados son Piaget, Guevara y Coll. Llama la atención que ninguno de estos autores sea especialista en temas específicamente filosóficos y de teoría educativa, salvo Piaget.

Por último, en el mapa 3 (ver al final de este capítulo) podemos apreciar la referencia de autores por distribución geográfica. Nótese que Michoacán aparece como un estado que emplea diversos autores, a la vez que desarrolla las ocho temáticas descritas párrafos atrás (cfr. mapa 2 al final de este capítulo).

La estimación de los datos tanto de autores más citados como de temáticas, da cuenta nuevamente de la diversidad y dispersión que caracterizan a la producción regional.

Constitución histórica de la investigación regional en la temática

En una estimación del proceso histórico de constitución de la investigación regional en la temática, puede considerarse incipiente entre 1992 y 1995¹⁰ y constante entre 1995 y 2002 (gráficas 9, 11, 13, 15, 17, 20). Si se asocia esta constante de crecimiento con: a) la presión ejercida por los in-

¹⁰ Aunque no debe ignorarse que muchos materiales de ese periodo no fueron localizados debido a que las instituciones no guardan acervos de todo lo que producen, especialmente en las entidades.

investigadores de las entidades en busca de conseguir apoyos para la investigación; *b*) el surgimiento de las políticas nacionales de apoyo a la investigación regional (CONACyT y SIR) que, a su vez generan presiones hacia los investigadores y, *c*) las exigencias de la excelencia académica (becas al desempeño, PROMEP, etcétera), se puede interpretar que el repunte que se observa entre 1995 y 2002 es consecuencia de las nuevas condiciones de la investigación en las entidades.

DISCUSIÓN

Esta discusión se organiza en torno a los supuestos iniciales de nuestro trabajo: la relación entre “lo central” y lo “lo regional” y “la diversidad y la dispersión” como características de identidad de la producción regional en la investigación educativa de FCyTE. Asimismo, estimaremos la pertinencia de considerar la constitución de un elemento inédito en el escenario de la investigación regional: una nueva identidad para el investigador de la educación superior que, de hecho, se constituye como nuestro supuesto hipotético resultante de este análisis.

Como mencionamos anteriormente, el incremento en la producción regional de una década a la otra es la resultante de la modificación en las condiciones para la investigación en las instituciones de educación superior, debido al impulso propiciado tanto por las políticas educativas para el apoyo a la investigación como por la demanda hacia los profesores universitarios para su formación en el posgrado y las presiones ejercidas por universidades e investigadores del interior para obtener más apoyos a la investigación.

Los profesores están haciendo investigación y, por la vía de los hechos, han dejado de ser solamente docentes de grupo, han iniciado su constitución como profesores-investigadores. Estas condiciones los han colocado en posibilidad de iniciar un diálogo con los grupos centrales de investigación.

En el caso particular de la temática FTyCE, los grupos de investigación ubicados en las instituciones del centro del país han realizado, durante la última década, un intenso trabajo en el desarrollo de la temática y han tenido el acierto de convocar a los equipos e investigadores del interior de país; esta convocatoria ha llegado a tierra fértil dadas las condiciones descritas en párrafos anteriores; de tal forma que la interlocución entre “lo central” y “lo regional” ha arrancado de manera prometedora. No obstante, el desarrollo teórico de la investigación en uno y otro ámbitos se encuentra en momentos y niveles distintos. Mientras que la investigación regional en la

temática inicia su proceso de constitución, la central avanza en la línea de definir tendencias y escuelas.¹¹

Finalmente, el investigador de las entidades federativas articula en su actividad tanto las exigencias sobre su formación como las oportunidades de investigación (provenientes de la demanda de “la excelencia académica”), así como las necesidades y condiciones institucionales de las cuales su trabajo es expresión, a la vez que, sus intereses personales. En esta perspectiva la figura de profesor-investigador aglutina movimientos sociales múltiples, a la vez que torna en realidad, una vieja pretensión universitaria: vinculación docencia-investigación.

MIRADA AL FUTURO

El camino para los investigadores de las entidades sobre la temática es largo, pero hasta cierto punto claro. De un lado, la necesidad de formarse en ciertas escuelas y tendencias existentes en la temática, lo cual pueden construir en colaboración con equipos centrales; de otro lado, la contingencia que se expresa como necesidad de producir investigación como medio para el desarrollo de sus instituciones y personal.

La formación de equipos en torno a macroproyectos de investigación, concebidos como redes de proyectos, es una alternativa que puede, a mediano plazo, permitir a los investigadores regionales construir su programa de investigación.

El análisis de tendencias y niveles de profundidad en el material producido en la década 1992-2002 por entidad y región es una tarea pendiente del estado de conocimiento regional, mismo que está en desarrollo. A partir de la organización de los equipos por entidad y de la recopilación del material en cada uno, los equipos están trabajando con avances diferenciados para integrar en 2004 un estado de conocimiento por región.

El funcionamiento permanente del SRBD en cada estado del país, parece una alternativa necesaria e imperativa para el registro sistemático de la producción regional durante la década siguiente.

¹¹ En este momento cabe hacer una acotación, se habla de iniciar proceso de constitución dadas las nuevas condiciones para la investigación, atendiendo también a la poca producción que hubo sobre la temática en décadas pasadas en el ámbito regional. No obstante, es necesario reconocer que ha existido más investigación previa en algunas entidades que en otras y, por supuesto, con mayor avance y profundidad en unas que en otras. Consideramos que clarificar estas características puede ser la tarea para la segunda parte de este trabajo.

En el marco del estado de conocimiento sobre la temática Filosofía, Teoría y Campo de la Educación 2002, el análisis regional se dividió en dos grandes momentos: uno general y descriptivo (que se presenta en este documento), y otro por región con un carácter más analítico que se desarrollará a lo largo de 2003-2004. Esta decisión fue tomada en consideración del volumen y riqueza de los datos así como por el compromiso e interés de los investigadores de las entidades que participan en este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, col. Argumentos, Barcelona: Anagrama.
- Buenfil, Burgos, Rosa Nidia et al. (1995). “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, en Quintanilla, S. (coord.) *Teoría, campo e Historia de la Educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- COMIE: <http://www.comie.org.mx/definicion.html>.
- CONACYT: <http://www.conacyt.mx/dacytr/inicio.html>.
- De Alba, Alicia. (2000). “Curriculum and Postmodernity: Social Traits and Contours”, en De Alba, González Gaudiano, Peters y Lankshear *Curriculum in the Postmodern Condition Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education*, Nueva York: Peter Lang Publishing, (vol. 103).
- De Alba, Alicia et al. (2002). *Protocolo del proyecto de investigación: Estado de conocimiento Filosofía, teoría y campo de la educación en México 1992-2002: Perspectivas regionales y nacional*, México: COMIE, 2002 (documento interno de trabajo).
- Derrida, Jacques (ed.) [1966] (1975). *Génesis y estructura*, tomo I (tr. De Floreal Mazia), Bueno Aires: Nueva Visión.
- Derrida, Jacques (1989). “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas, conferencia pronunciada en el College internacional de la Universidad Johns Hopkins”, en Patricio Peñalver, *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Antropos.
- Khun, Thomas (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*, col. Breviarios, México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión: Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*, México: Siglo XXI.
- Lakatos, Imre (1983). *La metodología de los programas de investigación científica* (tr. Juan Carlos Zapatero), Madrid: Alianza Editorial (AU 349).

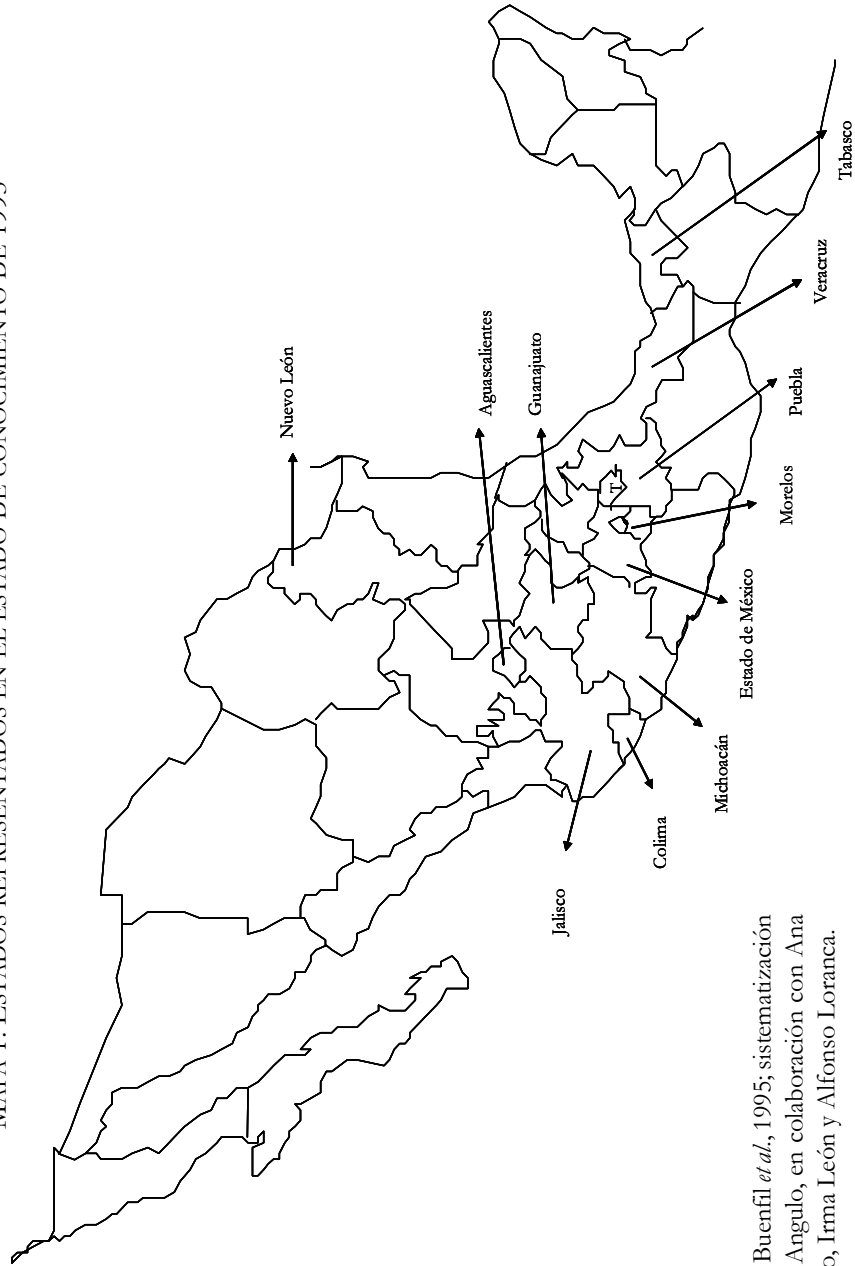
ANEXO ESTADÍSTICO
CAPÍTULO SÉPTIMO

CUADRO 1
 NOTAS DE REFERENCIA SOBRE LA PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA
 REGIONAL. ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993

Pág.	Cita	Temática
261	El Edo. de Méx. es un caso excepcional, el ISCEEM tiene una línea de investigación [...] Estudios teórico disciplinarios [...]	Reconocimiento institucional
263	En la Universidad Juárez de Durango [...] un proyecto [...] conceptualización de la profesión educativa [...]	Reconocimiento institucional
263	El Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato [...] no reporta [...]	Reconocimiento institucional
263	En Michoacán en la ENSM [...] en la docencia [...] evidente interés epistemológico [...] tesis de doctorado	Reconocimiento institucional
263	El instituto de Ciencias Educativas de la UASLP han generado investigaciones en el área [...] seminarios [...] filosofía y educación como problema filosófico [...]	Reconocimiento institucional
263	En Querétaro [...] no hay investigación en el tema [...]	Reconocimiento institucional
308	En la Maestría de Educación de la Universidad de Hidalgo y de la Universidad Pedagógica Veracruzana [...]	Incorporación temática a posgrados

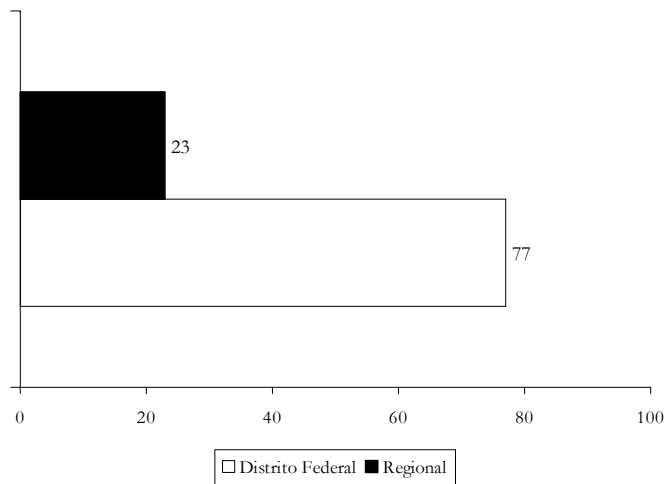
Fuente: Buenfil *et al.*, 1995; sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

MAPA 1. ESTADOS REPRESENTADOS EN EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE 1993

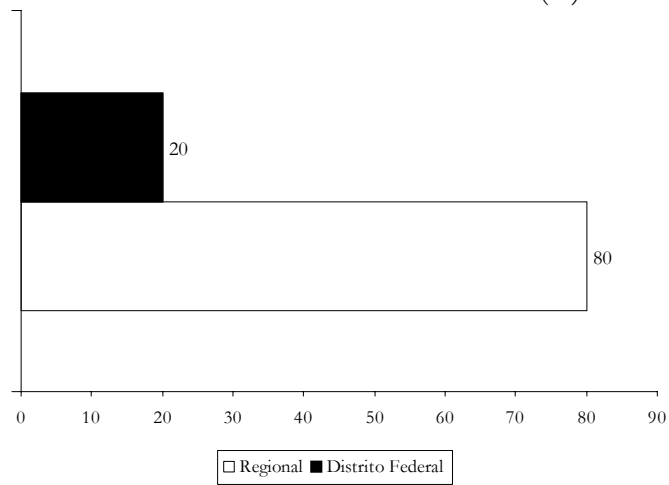


Fuente: Buenfil *et al.*, 1995; sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 1. PRODUCCIÓN GENÉRICA DE LOS ESTADOS
ESTADO DE CONOCIMIENTO, 1993 (%)

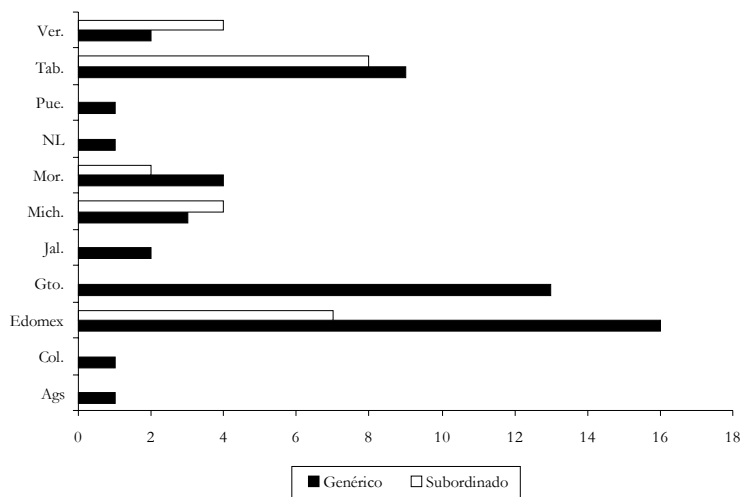


GRÁFICA 2
PRODUCCIÓN SUBORDINADA DE LOS ESTADOS
ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993 (%)

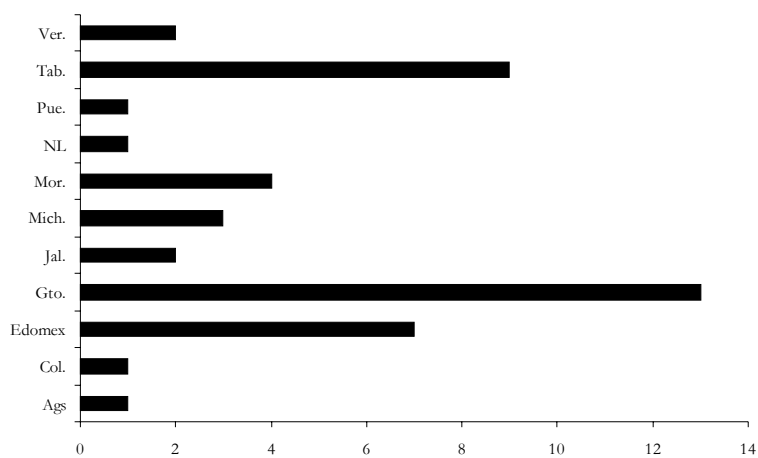


Fuente: Buenfil *et al.*, 1995; sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 3. PRODUCCIÓN GENÉRICA Y SUBORDINADA POR ESTADOS
ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993

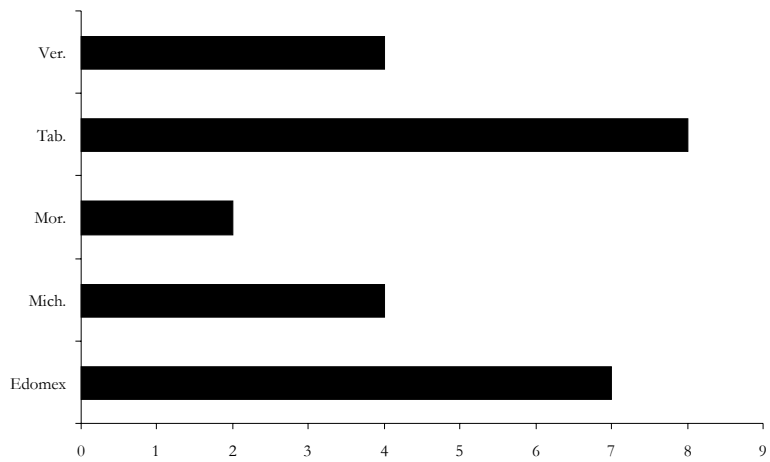


GRÁFICA 4. PRODUCCIÓN GENÉRICA POR ESTADOS
ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993

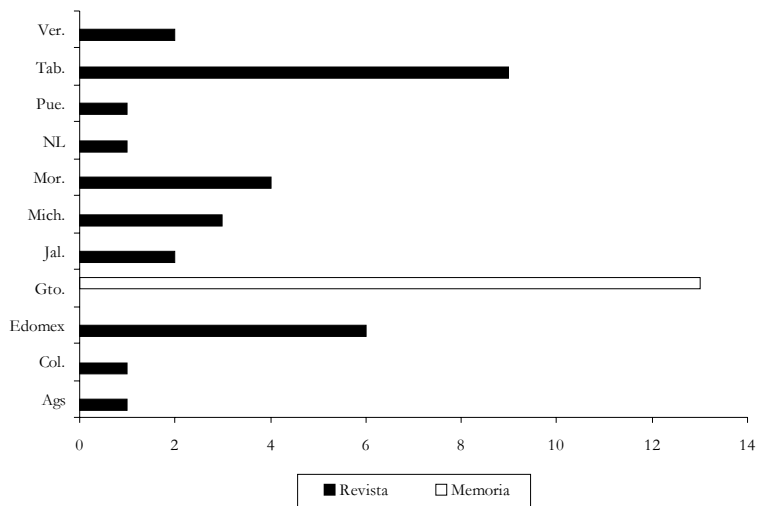


Fuente: Buenfil *et al.*, 1995; sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 5. PRODUCCIÓN SUBORDINADA POR ESTADOS
ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993



GRÁFICA 6. PRODUCCIÓN GENÉRICA POR ESTADO
Y TIPO DE PRODUCTO. ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993



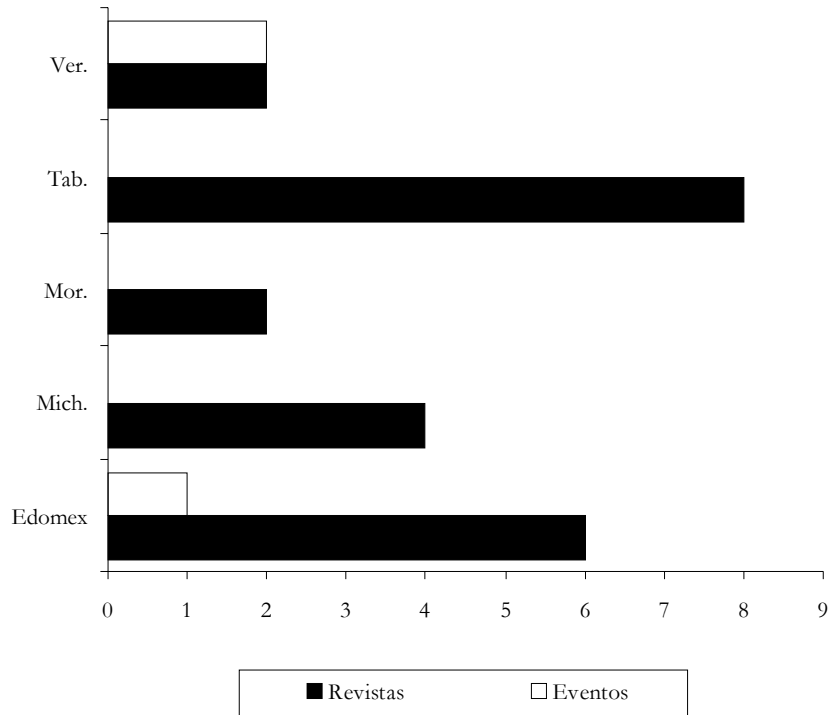
Fuente: Buenfil *et al.*, 1995; sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 2. ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTA POR ESTADO. ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993

Revista	Estado										Total	
	Ags.	Gto.	Col.	Jal.	Edomex	Mor.	Mich.	NL	Pue.	Tab.		Ver.
Perspectivas Docentes									1			1
Colección Pedadógica Universitaria				1						1		2
Reportes de investigación	1											1
Enseñanza + Aprendizaje							1					1
Boletín ISCEEM					1							1
Revista de Divulgación del Posgrado					1							1
Dilema						1						1
Diversidad							1					1
Ethos Educativo							1					1
Cuadernos Pedagógicos Universitarios					1							1
Reflexión Educativa								1				1
Total	1	0	1	1	2	1	2	1	1	1	1	12

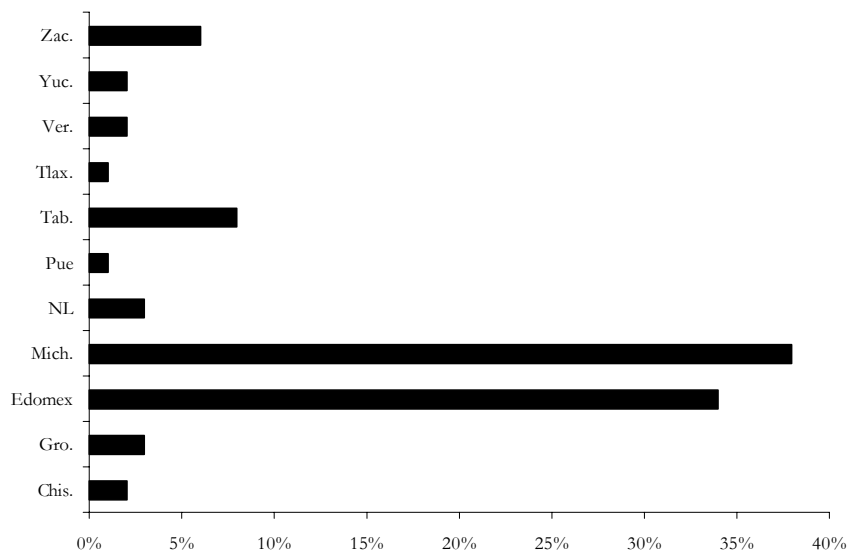
Fuente: Buenfil *et al.*, 1995; sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 7
PRODUCCIÓN SUBORDINADA POR ESTADO
ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993

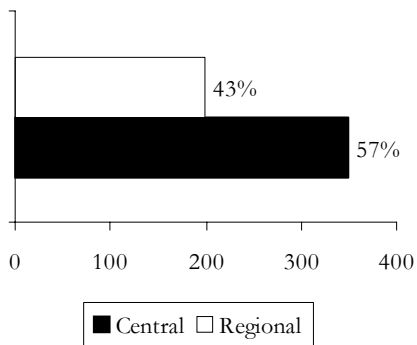


Fuente: Buenfil *et al.*, 1995; sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 8
ARTÍCULOS EN REVISTA POR ESTADO

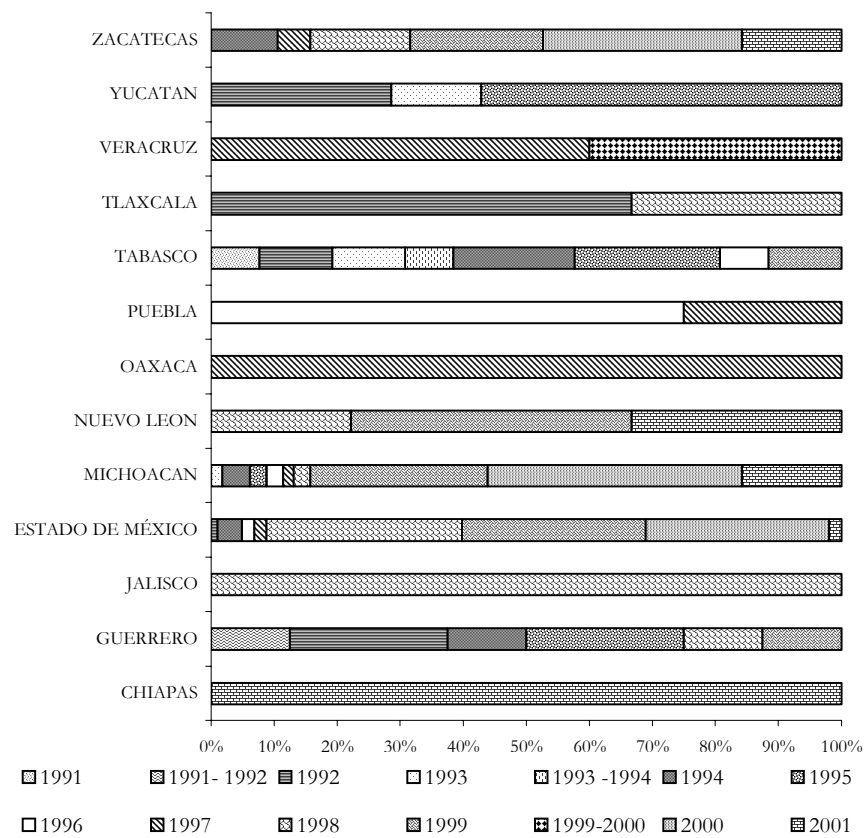


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL ARTÍCULO EN REVISTA



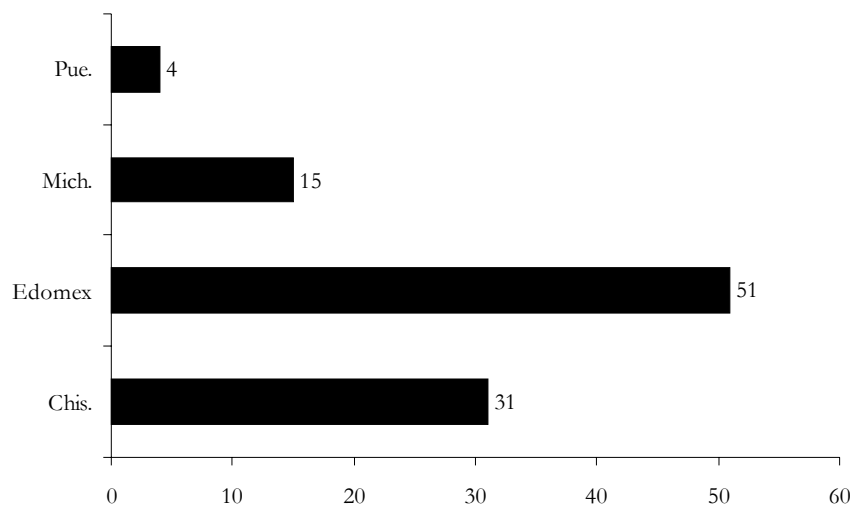
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 9
ARTÍCULOS EN REVISTA POR ESTADO Y AÑO

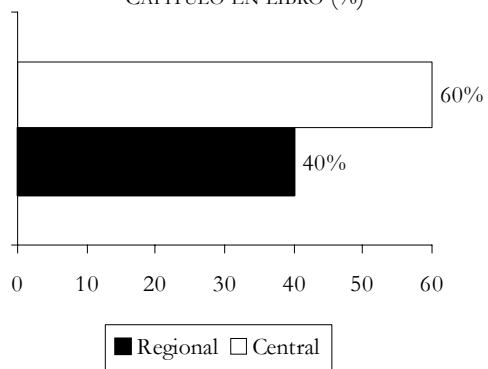


Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 10
CAPÍTULO EN LIBRO POR ESTADO (%)

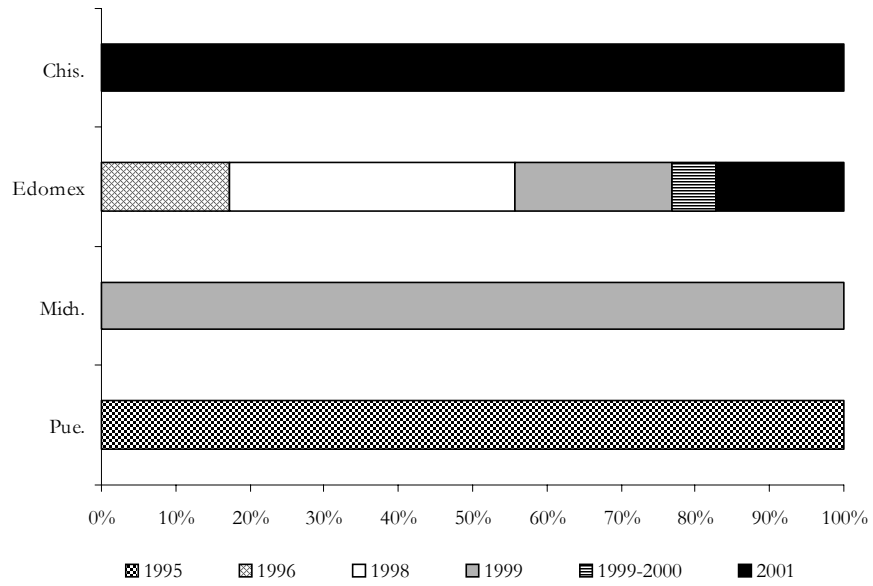


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
CAPÍTULO EN LIBRO (%)



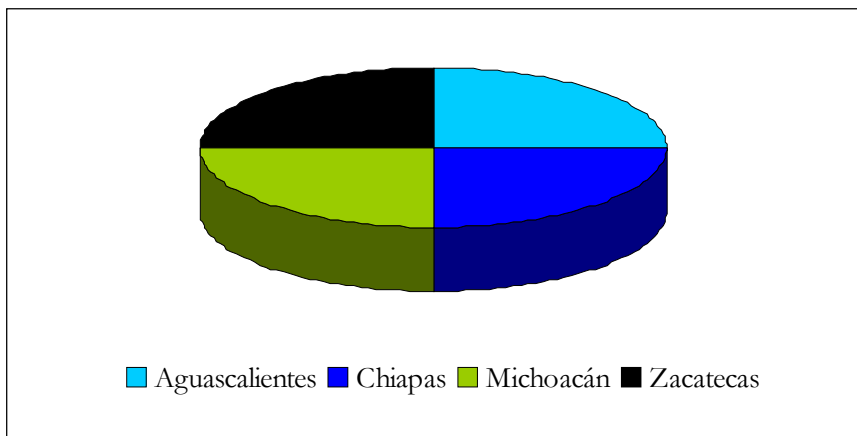
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 11
CAPÍTULO EN LIBRO POR ESTADO Y AÑO

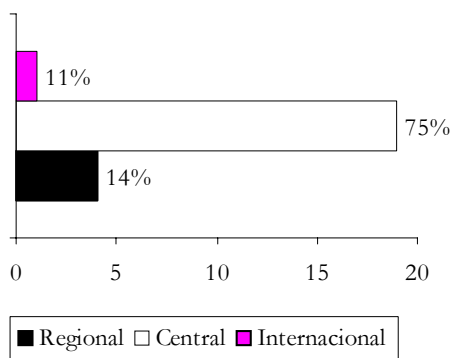


Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 12
LIBRO COMO COORDINADOR POR ESTADO

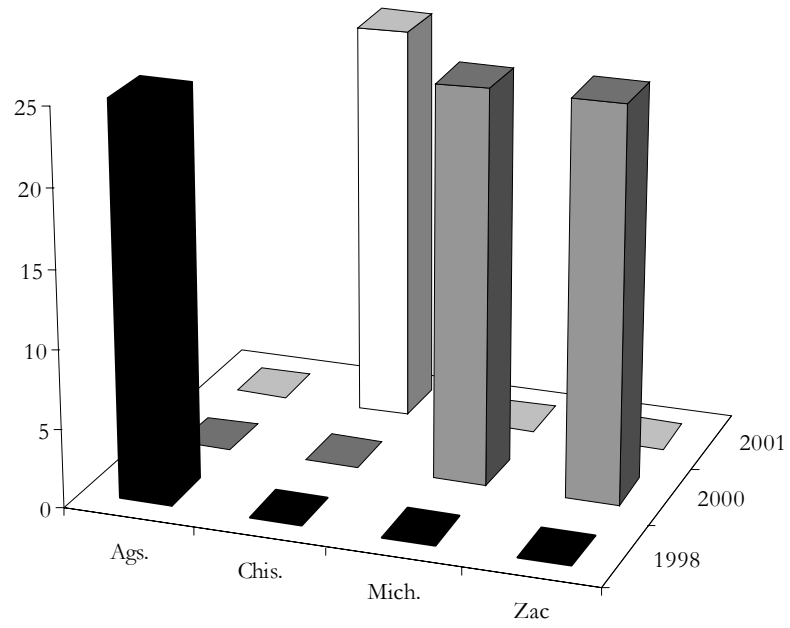


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
LIBRO COMO COORDINADOR



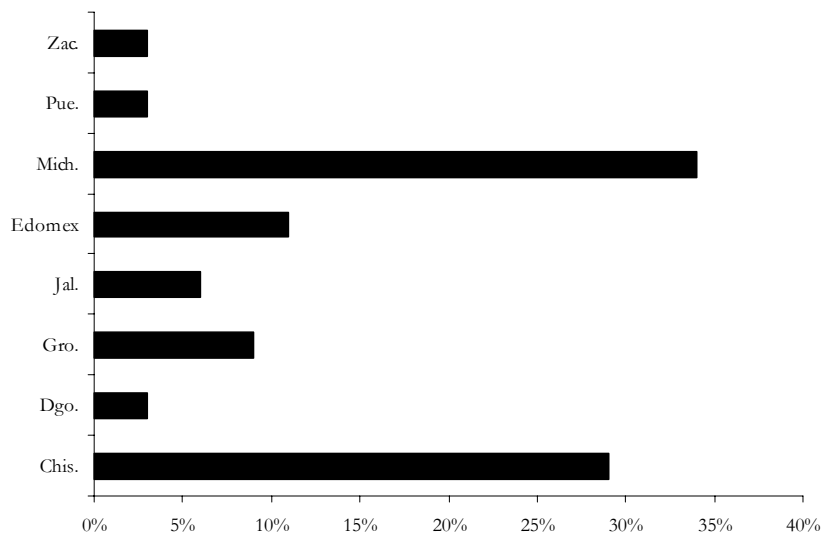
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 13
LIBRO COMO COORDINADOR POR ESTADO Y AÑO (%)

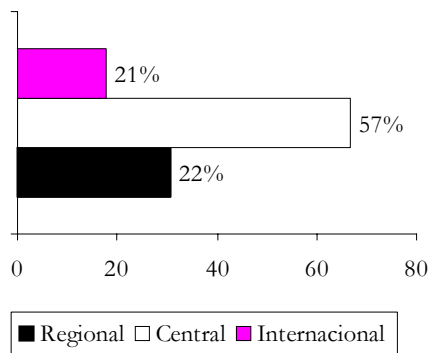


Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 14
LIBRO DE AUTOR POR ESTADO

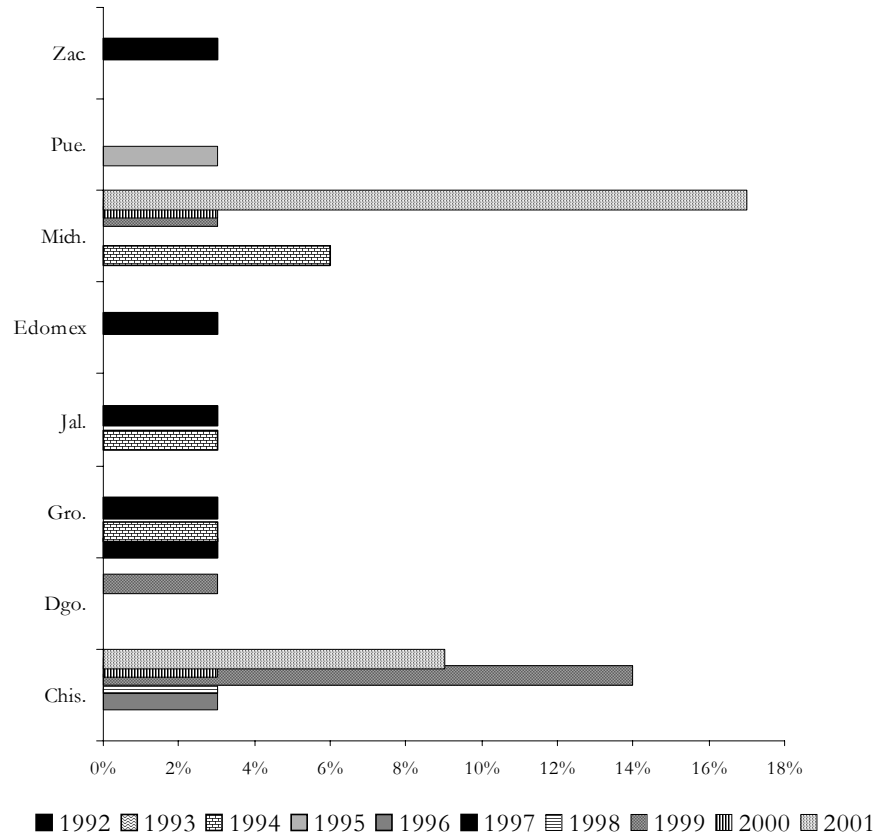


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
LIBRO DE AUTOR



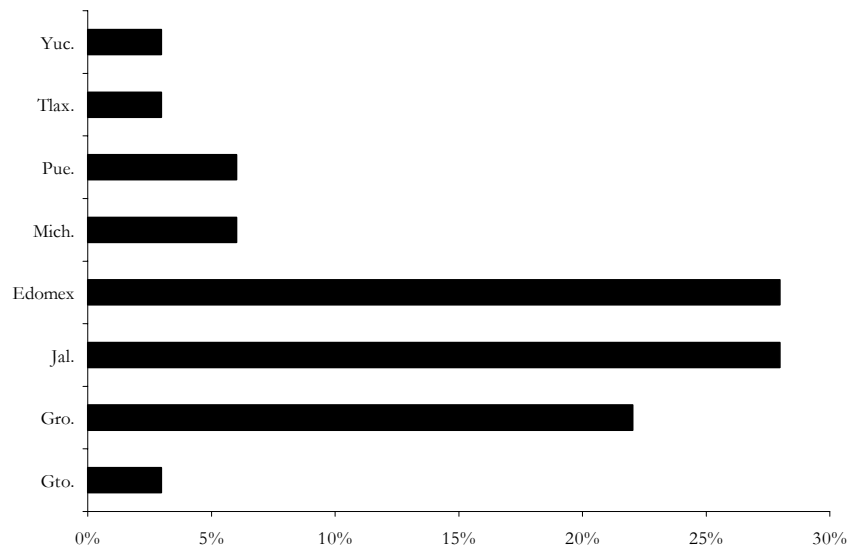
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 15
LIBRO DE AUTOR POR ESTADO Y AÑO

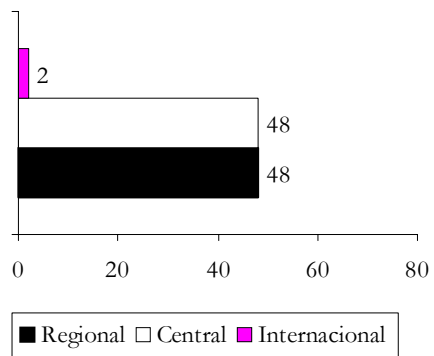


Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 16
MEMORIA POR ESTADO

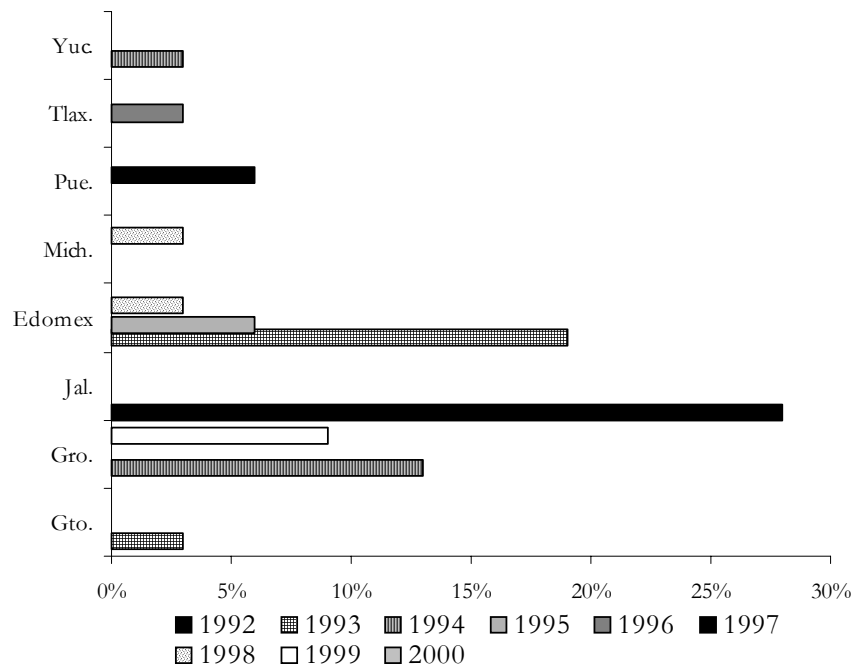


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
MEMORIAS



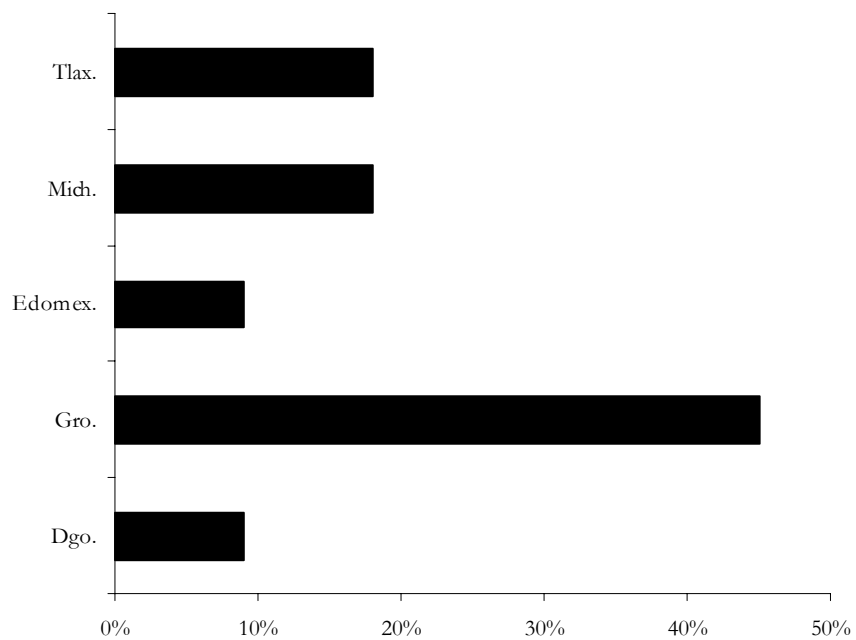
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 17
MEMORIAS POR ESTADO Y AÑO

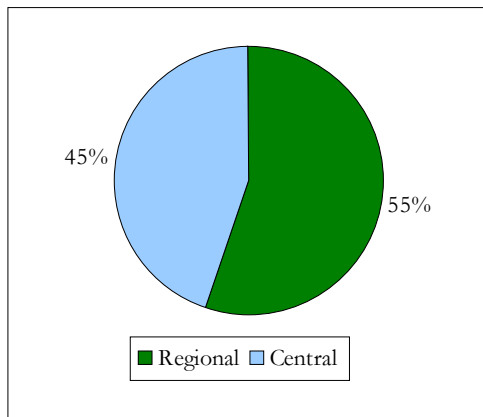


Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 18
REPORTES DE INVESTIGACIÓN POR ESTADO (%)

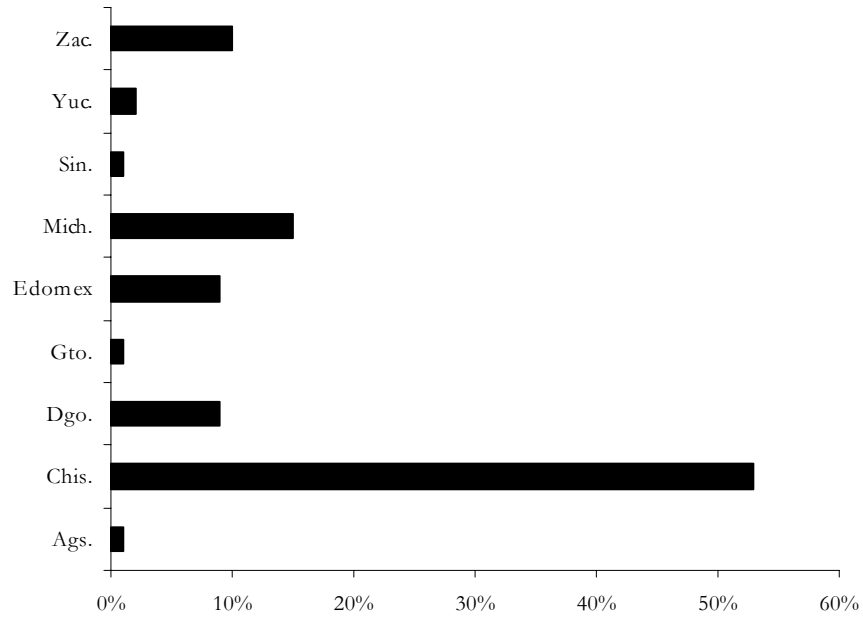


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
REPORTES DE INVESTIGACIÓN

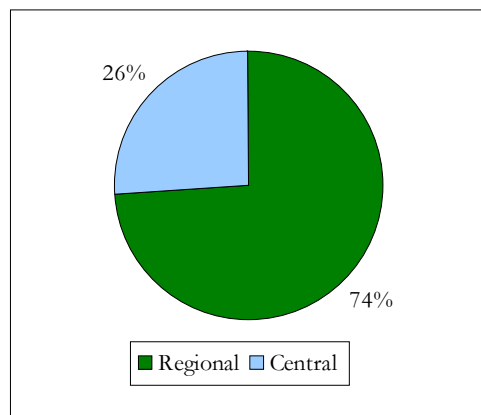


Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 19
TESIS-TESINA POR ESTADO (%)

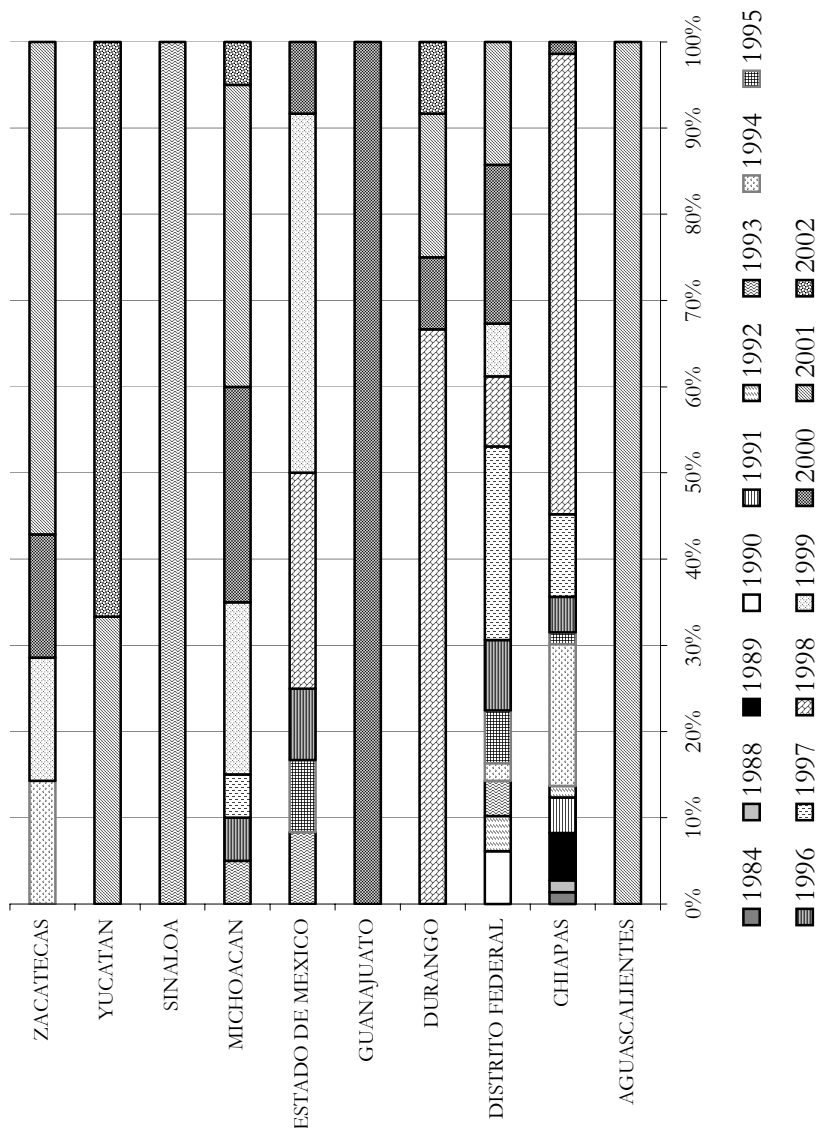


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
TESIS-TESINA



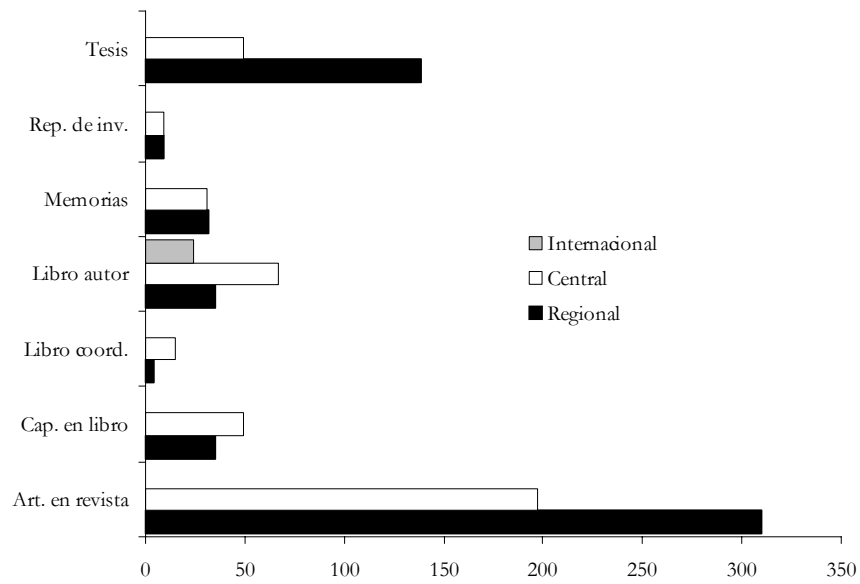
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 20. TESIS-TESINA POR ESTADO Y AÑO

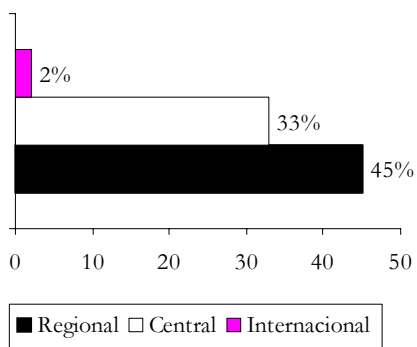


fuente: SRBD (2002);
tematización de
a Angulo, en cola-
ración con Ana
llardo, Irma León y
onso Loranca.

GRÁFICA 21
 PRODUCCIÓN NACIONAL. COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
 POR TIPO DE PRODUCTO

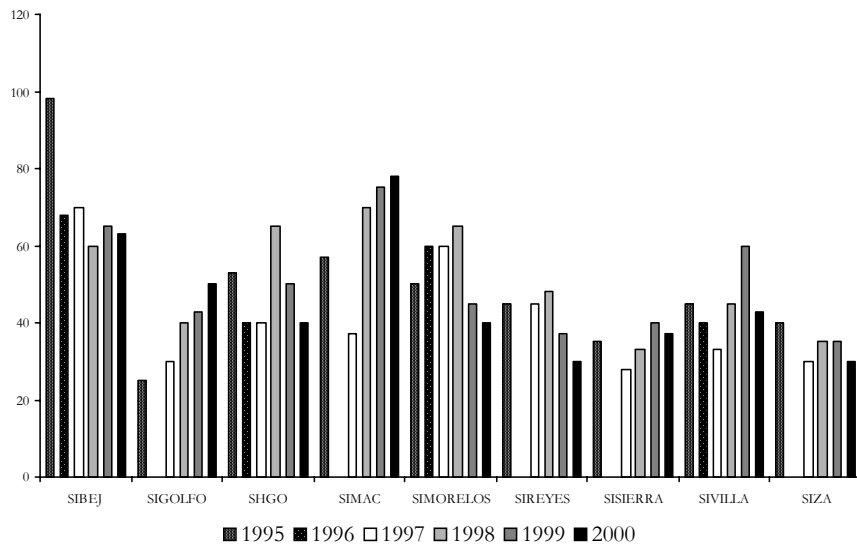


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
 PRODUCCIÓN NACIONAL



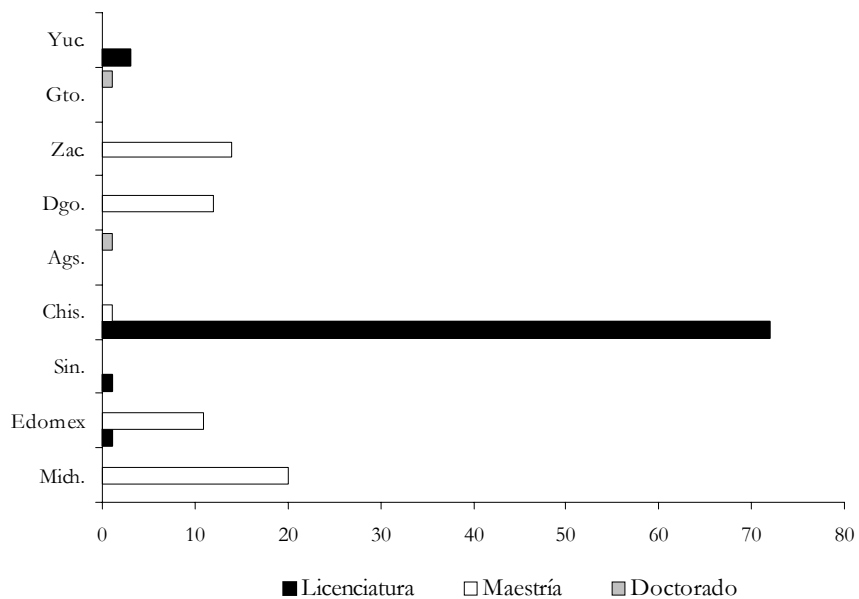
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 22
 NÚMERO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN APOYADOS
 POR LOS SISTEMAS REGIONALES DE INVESTIGACIÓN DE CONACYT
 (1995-2000)

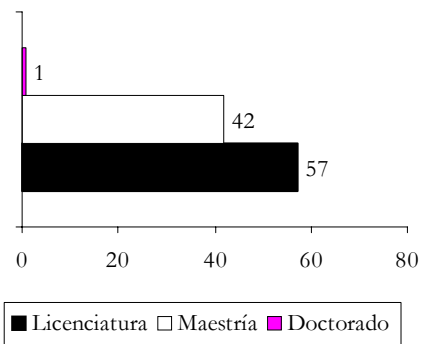


Fuente: CONACYT (2002). Estadísticas sobre los sistemas de investigación regional: www.conacyt.mx; sistematización de Rita Angulo en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 23
TESIS POR ESTADO Y NIVEL EDUCATIVO

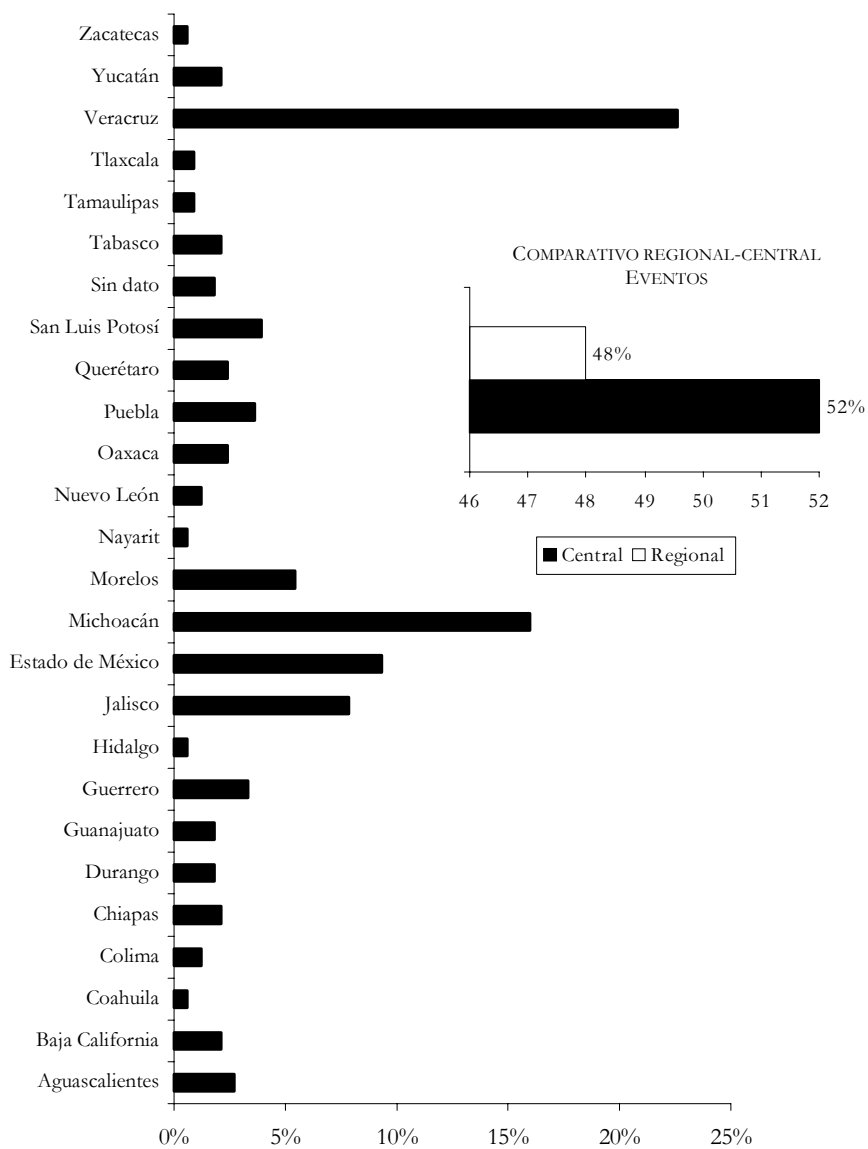


COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
TESIS POR NIVEL EDUCATIVO



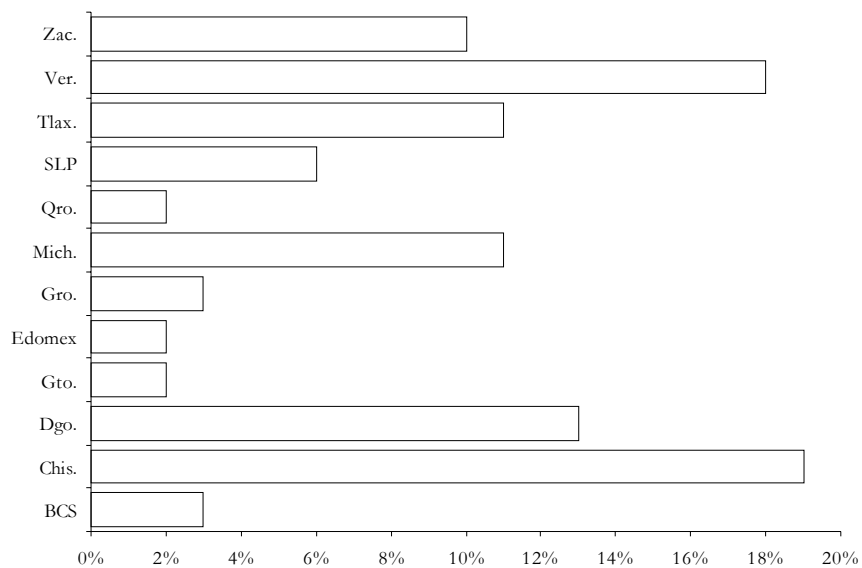
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 24
EVENTOS POR ESTADO

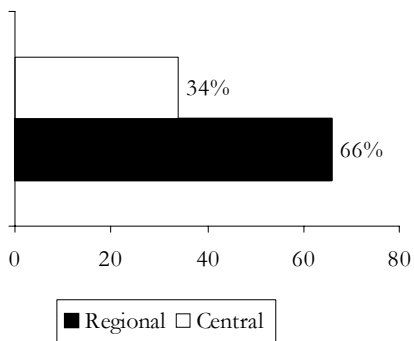


Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 25
PROGRAMAS CURRICULARES POR ESTADO



COMPARATIVO REGIONAL-CENTRAL
PROGRAMAS CURRICULARES



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 3
TENDENCIAS TEMÁTICAS POR ESTADO Y CARÁCTER DEL DOCUMENTO (G: GENÉRICO/S: SUBORDINADO)

	Mich.	Zac.	E. Méx.	Gro.	Yuc.	Jal.	NL	Chis.	Pue.	Oax.	Tlax.	Tab.	Ver.	
	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S
Curriculum	3	3	1	2	2	1								
Prác. docente/Estr. de enseñanza	9	12	2	1	1	2				2	1			
Conocimiento/ciencia	2	5	2	3	1	1		1			3		1	
Paradigmas de la educación	1													
Valores	4	4	3		1		3						1	
Filosofía política	1	4	1											
Género	2		2											
Aprendizaje	2	4	2	2				1	1					
Capacitación	1													
Formación	2	2	2		1								1	
Desarrollo del niño	2		1	1										
Form. docente	2	6	1	1	2	3	1			1		1		
Educación/pedagogía	6	1	10	2	2	1	1	1				8		

(Continúa)

	Mich.		Zac.		E. Méx.		Gro.		Yuc.		Jal.		NL		Chis.		Pue.		Oax.		Tlax.		Tab.		Ver.		
	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	
Proyectos educativos	1																										
Programas educativos	1																										
Supervisión escolar	1																										
Investigación	7	4			3											1								6			
Historia	2																										
Inter/multi-culturalidad	1				1																						
Reformas educativas	2																										
Enseñanza de lenguas	1															1											
Educ. adultos	1																										
Matemática	1		1				1																				
Emociones	2																										
Calidad y excelencia	2	1												1													
Sistemas	1																										
Finalidades educativas	1																										
Ed. Superior	1	1			1		1																	1			
Sujeto	3				1		1																		3		

	Mich.	Zac.	E. Méx	Gro.	Yuc.	Jal.	NL	Chis.	Pue.	Oax.	Tlax.	Tab.	Ver.	
	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S
Arte	1			1										
Freire	1													
Escuela	1			2	1									
Identidad/perfil del docente	1	1	1											
Sistema educativo español	1													
Evaluación	2			2										
Televisión	1													
Filosofía	1	1	1			1			3					1
Interdisciplina	1													
Ciudadanía mundial	1													
Docencia									1					
Integración mundial/aldea global		1		1			1							1
Ed. básica														
Informática														
Ed. preescolar														

(Continúa)

	Mich.	Zac.	E. Méx.	Gro.	Yuc.	Jal.	NL	Chis.	Pue.	Oax.	Tlax.	Tab.	Ver.						
	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S					
Planeación			1																
Padres de familia			2																
Educación física			1	1															
Freinet			1																
Comenio			1																
E. media sup.			1			1													
Desarrollo sustentable			1																
Oralidad y escritura								1											
Política educativa										1									
Discurso educacional											2		1						
Total	60	54	12	7	37	34	6	4	4	3	1	0	6	3	0	1	0	5	0

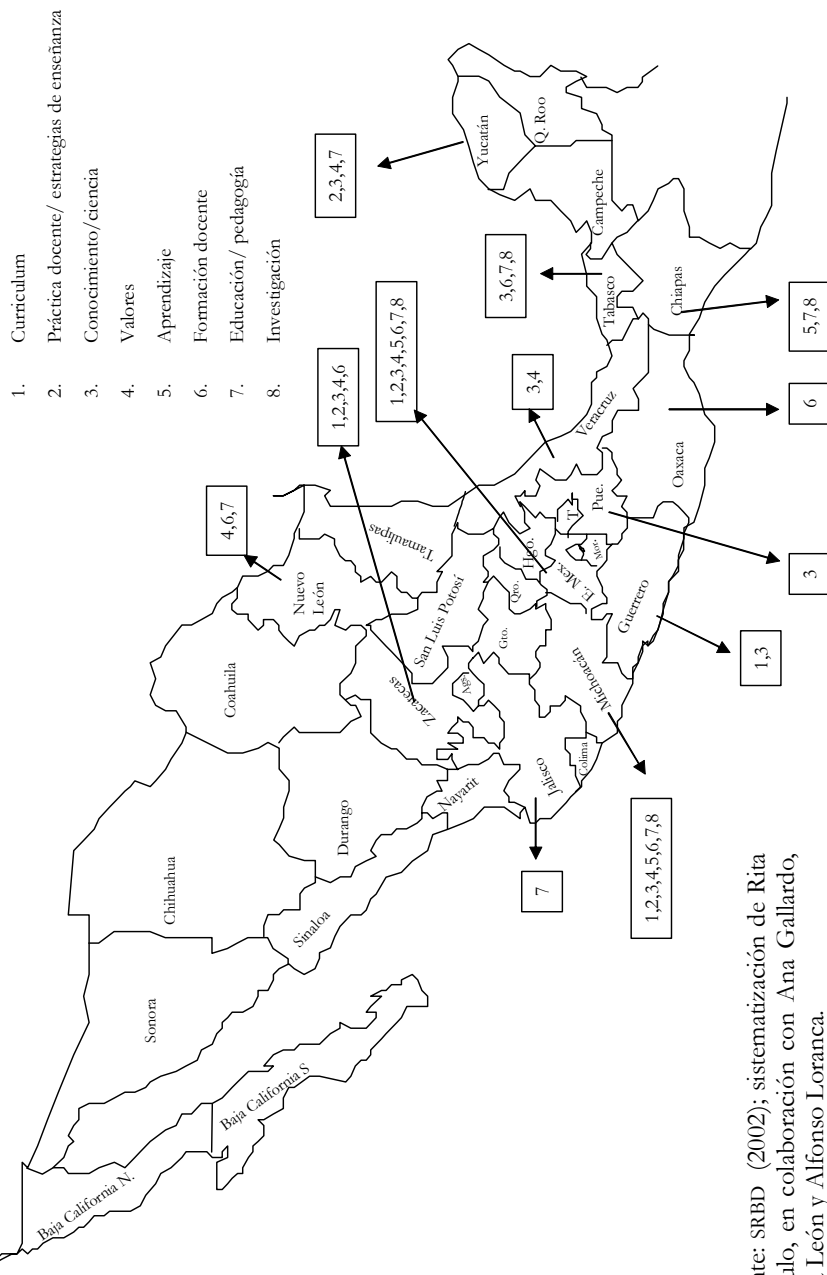
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 4
TENDENCIAS TEMÁTICAS MÁS FRECUENTES POR ESTADO Y CARÁCTER DEL DOCUMENTO

	Mich.		Zac.		E. Méx.		Gro.		Yuc.		Jal.		NL		Chis.		Pue.		Oax.		Tlax.		Tab.		Ver.		Tot.		
	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	
Curriculum	3	3	1		2	2	1																						12
Prác. docente/Estr. de enseñanza	9	12	2	1	1	2			1	2											2	1							33
Conocimiento/ciencia	2		5		2	3	1			1								1					3						19
Valores	4		4		3			1					3																16
Aprendizaje	2	4			2	2									1	1													12
Form. docente	2	6	1	1	2	3						1								1									18
Educación/pedagogía	6	1			10	2			2		1		1			1							8						32
Investigación	7	4			3											1							6						21
	35	30	9	6	25	14	2	0	4	3	1	0	5	0	3	1	1	0	0	1	0	2	19	0	2	0	0	163	

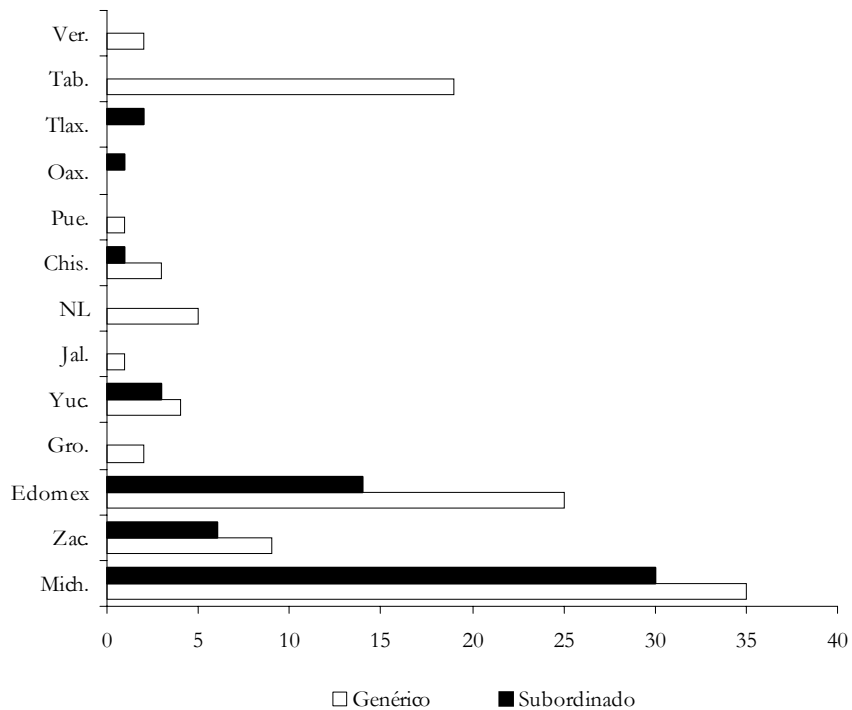
Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

MAPA 2. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS TEMÁTICAS MÁS FRECUENTES

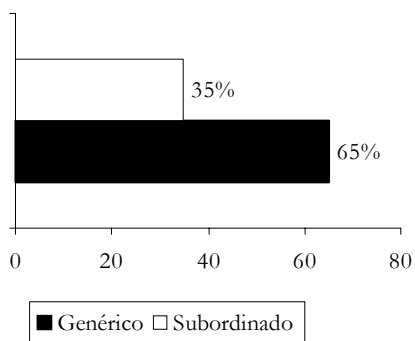


Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 26
ARTÍCULOS EN REVISTA GENÉRICOS Y SUBORDINADOS POR ESTADO



COMPARATIVO GNÉRICO-SUBORDINADO.
ARTÍCULOS EN REVISTA



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CUADRO 5
AUTORES CITADOS EN LOS DOCUMENTOS POR ESTADO

	Michoacán	Guerrero	Chiapas	Nuevo León	Total
Aguilar			1		1
Aguilar, Jiménez			1		1
Alonso, P.			1		1
Altamira Armando			1		1
Althousser	1		1		2
Añorga Morales	1				1
Arce	1				1
Axford, Roger	2				2
Bahena, Paz			1		1
Barbosa, Heldt			1		1
Becerril, J.			1		1
Beck, Carlton			1		1
Ben-David	1				1
Berger y Luckman	1				1
Bergevin	2				2
Bernstein		1			1
Bettelheim	1				1
Bohoslavsky		1			1
Bonilla, Arturo		1			1
Bourdieu	2		1	1	4
Carrillo Tamayo			1		1
Carsino, César	1				1
Casahonda, Castllo			1		1
Casanova	1				1
Castañeda, Jorge	2				2
Castellano Pérez	1				1
Clarizio, H.			1		1
Coll, César			3		3
Comenio	1		1		2
Córdoba	1				1
Cortada, Nuria	1				1
Creel, Mercedes			1		1
De Kohan	1		1		2

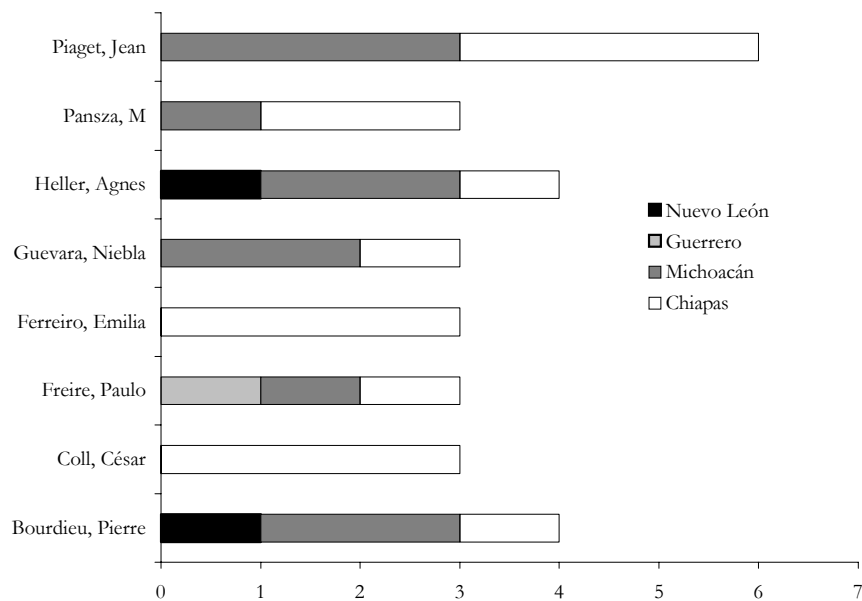
	Michoacán	Guerrero	Chiapas	Nuevo León	Total
Dewey			1		1
Díaz Barriga			1	1	2
Easton y Klees	1				1
Eliot	1				1
Engels			1		1
Escobar		1			1
Ferreiro, Emilia			3		3
Foucault, Michel			1		1
Freire Martínez			1		1
Fuentes Carlos	1				1
Galván	1				1
García, Escamilla			1		1
Gimeno Sacristán	1				1
Giroux, Henry			2		2
Gómez Palacios			1		1
Gramsci	1		1		2
Guevara Niebla	2		1		3
Gurría, Hugo			1		1
Gutiérrez, Fco.			1		1
Habermas	1				1
Hargreaves, Andy				1	1
Hegel	1				1
Heller Agnes	2		1	1	4
Hernández Chávez			1		1
Herrera y Montes			2		2
Ibarrola, María	1				1
Iglesias Severo	2				2
Kemmis	1				1
Lapassade		1			1
Latapí	1			1	2
Liotard	1				1
Madanes	1				1
Marx			1		1
McLuhan, M	1				1

(Continúa)

	Michoacán	Guerrero	Chiapas	Nuevo León	Total
Medina Revilla	1				1
Mellanes Castellanos			1		1
Merani, Alberto			1		1
Metzger, Knut		1			1
Mezquida, Juan			1		1
Mialaret	0			1	1
Mira y López			2		2
Monroe, Carlos	1				1
Montesori			1		1
Montiel, Gustavo			1		1
Morales, Cesáreo			1		1
Morán, Oviedo			2		2
Morín, Edgar	1				1
Mussen Paul			2		2
Nava Ortiz			2		2
Nerici, Imideo			1		1
Nitzche	1				1
Palladino	2				2
Pansza, Margarita	1		2		3
Paoli			1		1
Paulo Freire	1	1	1		3
Pestalozzi			1		1
Piaget	3		3		6
Pichon Rivière			1		1
Platón	1				1
Ponce, Aníbal			1		1
Prawda	1				1
Prieto, Castillo			1		1
Ramírez, Juan Daniel			1		1
Ramos, Daniel	1				1
Roberti, Wateon			1		1
Robledo, Santiago			1		1
Rosales Carlos			1		1
Rousseau	1		1		2
Savater	1				1
Schiller	1				1

	Michoacán	Guerrero	Chiapas	Nuevo León	Total
Sócrates				1	1
Tenti	1				1
Tomachewski			1		1
Trobel			1		1
Valentine Dimitrev			1		1
Vance Packard	1				1
Vasconcelos	1				1
Vigotski	1				1
Weber	1				1
Zarzar Charur			1		1
Zemelman, H.	2				2
Zemlenova	1				1
Total	66	7	75	7	155

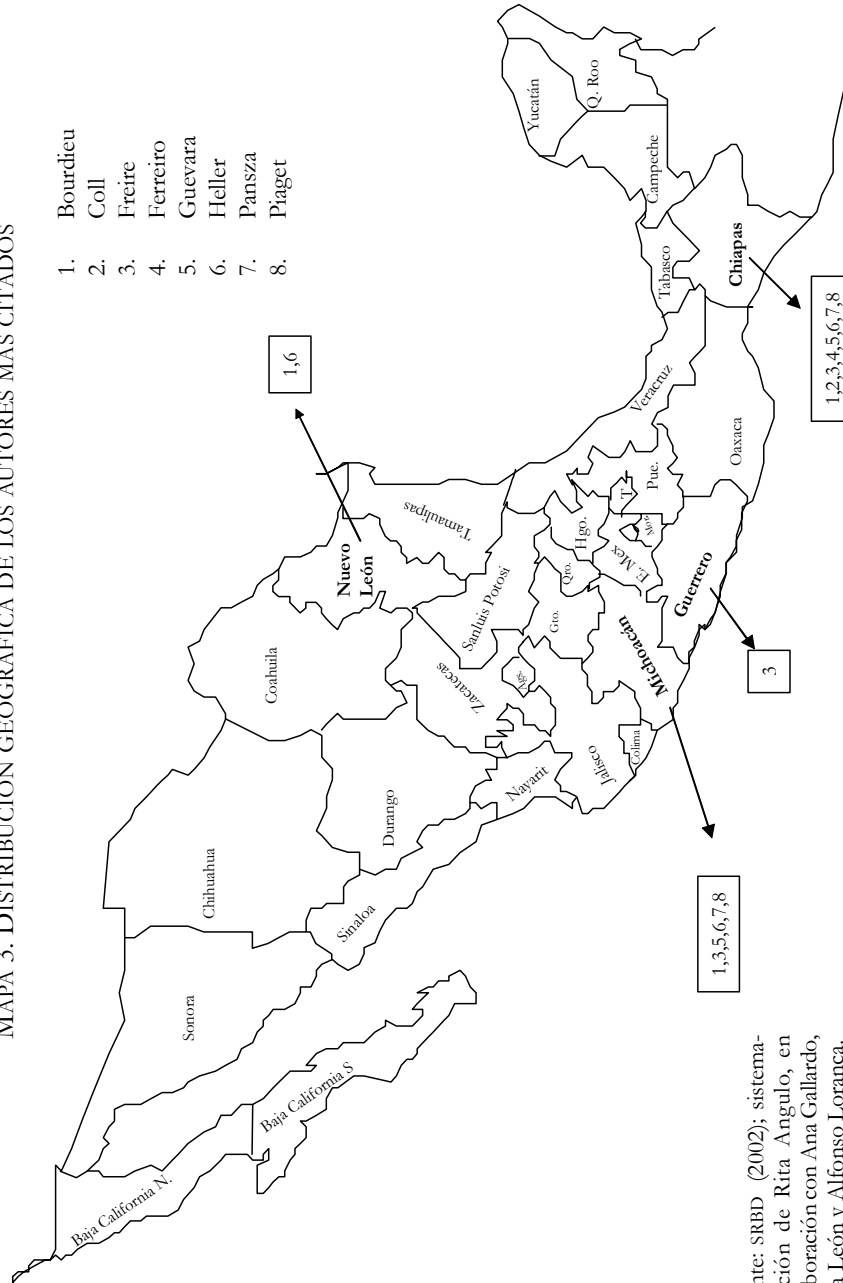
GRÁFICA 27
AUTORES MÁS CITADOS POR ESTADO



Fuente: Buenfil *et al.*, 1995; sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

MAPA 3. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS AUTORES MÁS CITADOS

1. Bourdieu
2. Coll
3. Freire
4. Ferrero
5. Guevara
6. Heller
7. Pansza
8. Priaget



Fuente: SRBD (2002); sistematización de Rita Angulo, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

CAPÍTULO OCTAVO
CONSTITUCIÓN Y GENEALOGÍA DEL CAMPO.
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LA DÉCADA EN ESTUDIO: 1992-2002

AUTORA:

Alicia de Alba
Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

CONSTITUCIÓN Y GENEALOGÍA DEL CAMPO. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DÉCADA EN ESTUDIO: 1992-2002

Alicia de Alba

Como el lector ha podido darse cuenta a lo largo de los capítulos anteriores, en el presente volumen se conjugan el rigor académico, la visión inquisitiva de las investigadoras responsables y de sus equipos de trabajo, la participación de becarios y jóvenes desde la perspectiva de la investigación formativa, y el respeto irrestricto al abordaje y postura de los distintos grupos de investigación, con base en acuerdos mínimos tomados al inicio del proceso del estudio.

De tal, el resultado que tenemos es una especie de calidoscopio, donde las piezas se acomodan de diferente manera. En ocasiones de forma caprichosa, para ofrecernos distintas ópticas de lectura sobre nuestro objeto de estudio: Filosofía, teoría y campo de la educación 1992-2002. Perspectivas nacional y regional.

En el presente volumen se expone la perspectiva nacional, que incluye un capítulo sobre la regional.¹

¹ Cfr. Capítulo séptimo, en el cual se exponen dos importantes tesis, como resultado de la investigación en cuanto a la perspectiva regional.

Entre 2003 y 2004 se tiene la intención de obtener uno o varios volúmenes sobre la perspectiva regional y sobre algunos aspectos que apenas quedaron enunciados en éste, como lo es el referido a los grupos de investigación, instituciones e investigadores, así como una abordaje más amplio, informado y agudo del contexto internacional, tratado en el capítulo tercero.

En este último capítulo, más que hacer una síntesis de los anteriores, presentar un panorama general o conclusiones, se pretende un ejercicio genealógico que recupere todas las dimensiones trabajadas en los capítulos anteriores, al tiempo que se plantean algunas ideas, análisis y tesis propias. Esto es, se pretende lograr una mirada más, que retome elementos de las miradas expuestas en los capítulos anteriores y que, a su vez, ofrezca algunas piezas propias de este ejercicio genealógico, el cual intenta apoyarse en la arqueología foucaultiana, como herramienta al servicio de la propia genealogía.

Lejos de buscar una coherencia cuasi-perfecta entre las partes que se retoman y en las propias del capítulo, se intenta *mostrar*² la riqueza de la investigación, así como la solidez y autonomía de cada grupo de investigación, los cuales en algunos puntos coinciden, se articulan, se complementan, y en otros tienen francos desencuentros, alejamientos, resultados disímiles, tesis o hipótesis que en ocasiones llegan a la ruptura, a ciertos antagonismos. Ya que como lo señala Foucault:

En esta actividad genealógica no se trata de oponer a la unidad abstracta de la teoría la multiplicidad concreta de los hechos, no es un empirismo. Se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimizados, ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos. Las genealogías son anticiencias. Deben dirigir la lucha contra los efectos de poder de un discurso considerado científico (Lago, 1999/Foucault, 1976).

Para explicarnos mejor sobre la cita anterior, es importante señalar algunas cuestiones:

- 1) El equipo de investigación es parte de una estructura o estructuralidad. Esto es, es parte de un sistema: del campo de la investigación educativa, el cual es relativamente joven en términos generales y en cuanto a México se refiere.

² En términos wittgenstenianos.

- 2) Al ser sujetos de un sistema estamos atravesados por las tensiones, luchas, imposiciones, negociaciones, etcétera, propios del mismo.
- 3) Por lo tanto, el análisis que en este capítulo se presenta, se ubica en la tensión que a través del ejercicio genealógico realizado, se muestra en esta publicación, como producto de la misma.
- 4) Los tres puntos anteriores señalan claramente que los diferentes grupos de trabajo tuvieron que asumir, o bien las reglas del juego y los juegos de lenguaje propios del campo de la investigación educativa “dominante y legitimada” en México, o bien, luchar o negociar por confrontar y dar a conocer sus hallazgos en esta publicación junto con los de otros equipos. Esto es, en la presente publicación y en algunos casos, “dirigir la lucha contra los efectos de poder de un discurso considerado científico” (Lago, 1999/Foucault, 1976) tiene que ver con la articulación entre las posiciones estructurales que cada grupo de investigación y sus integrantes juegan en el sistema de investigación educativa en México y la postura ontológica, epistémica, teórica, política y ética que cada uno se esfuerza por sostener.
- 5) De ahí que el ejercicio específico que a la autora de este capítulo (y de otros capítulos también) le corresponde, no se ubique ni del lado del conocimiento legitimado (que de acuerdo con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa es sólo la producción escrita y de calidad), ni del lado de lo que en términos de Foucault podría considerarse como saberes locales, discontinuos, etcetera. Su postura se ubica en la tensión entre “hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimizados [e intentar], ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos” (Lago, 1999/Foucault, 1976).³
- 6) Este ejercicio genealógico intenta abrir el campo correspondiente y recuperar lo que en esta apertura se ha encontrado, para organizar tales

³ Cabe señalar que la autora de este capítulo se ubica, estructural y sistémicamente hablando, en el campo de la investigación educativa dominante y legitimada. Labora en un prestigiado centro de investigación, tiene la más alta categoría y nivel dentro de su institución y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ello no implica que tenga que renunciar a hacer un estudio de corte genealógico y que acepte, como coordinadora general, los intersticios conflictivos de la investigación y sus resultados. Es en este esfuerzo por sostener esta postura que basa su seriedad y rigor académico.

hallazgos en relación con el conocimiento considerado como legítimo, esto es, la producción bibliográfica.

- 7) Lo anterior se ha presentado en este equipo de investigación, en la medida en que, como ya se ha señalado (*supra* Introducción), se parte de una concepción de campo simbólico, académico, científico que hizo estallar al interior del equipo el concepto dominante de estado de conocimiento de un campo científico, el cual sostiene el COMIE, y que lo obligó a incursionar en otras aristas constitutivas del mismo.

Los siete puntos anteriores son muy importantes para comprender la intención de este ejercicio genealógico, el cual se ubica en un plano académico y científico y por tanto, en lo que cada equipo y su coordinación tuvo que asumir para realizar la investigación y no posturas académicas individuales, aunque éstas, como ya se ha señalado, también se observan al interior de cada capítulo, así como las articulaciones acordadas o no entre los mismos.

Esto es, se considera que en este volumen se ha intentado poner en juego saberes locales, discontinuos⁴ (diversidad y dispersión) en la tensión central-local (*Supra* Rita Angulo, capítulo séptimo).

Esto es, se muestra al lector una semblanza de lo que fue el proceso de investigación hasta el momento del corte, en septiembre de 2002, y la elaboración de esta publicación. Al mismo tiempo, se señala la importancia de realizar otras investigaciones sobre las múltiples problemáticas y temáticas que con esta ésta se abren, sobre las coincidencias, desencuentros, acercamientos y alejamientos, tanto al interior del equipo responsable de este estudio como en el campo en general. No para llegar a una postura única cerrada, inflexible y verdadera, sino para aumentar nuestro bagaje de información, de formación así como nuestra capacidad de leer la realidad de manera rigurosa y crítica, ya que nuevas investigaciones podrán darnos mayor información y luz sobre los puntos en los cuales ciertas afirmaciones o tesis resultan delicadas y antagónicas y, de este modo, el campo tenderá a enriquecerse, con la discusión, la polémica en su interior mismo y, por tanto, la producción de conocimiento nuevo, más allá “de la tiranía de los discursos globalizantes con su jerarquía y con todos los privilegios de la vanguardia teórica” (Lago, 1999/Foucault, 1976). Postura que todos los miembros del equipo rechazan y no comparten y que de manera paradóji-

⁴ En el capítulo correspondiente a las regiones, su autora, Rita Angulo, se acerca mucho a esta concepción de Foucault, al afirmar la tensión central-local y las características de la investigación regional como diversidad y dispersión.

ca, por la estructuralidad misma de la investigación educativa en México, en ciertos aspectos somos parte de ella, debido a la posicionalidad que cada investigador o investigadora tiene. Cabe señalar que por posicionalidad se entiende el espacio ontológico, epistémico, teórico, psíquico, cultural, social, geopolítico, económico, etcétera, desde el cual el se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad del discurso le imprime a éste la fuerza del entramado social del cual forma parte el que enuncia, se refiere al espacio de la enunciación.

El capítulo se ha organizado en apartados y rubros, en los cuales se van abordando los aspectos enunciados en el título de cada uno de ellos.

CONSTITUCIÓN O RECONSTITUCIÓN DE FTYCE EN EL PERIODO EN ESTUDIO: 1992-2002

Desde la perspectiva que aquí se asume y en un esfuerzo genealógico, en esta investigación se intenta más que conocer las “verdades” e “incertidumbres” del campo, tener un acercamiento, con elementos sólidos, al cómo es qué y por qué tales “verdades” e “incertidumbres” se han constituido y sedimentado en la década en estudio: 1992-2002.

La constitución de un campo⁵ de investigación, en nuestro caso de FTYCE, es un proceso social que responde tanto a demandas, presiones e

⁵ Como se ha señalado por De Alba, en la introducción de este volumen, retomando a Bourdieu, Laclau y otros autores, se afirma que “un campo intelectual o simbólico se constituye de manera relacional, en condiciones sociales específicas de producción y a partir de ciertos sujetos, productores, actores o agentes interesados en un objeto, en un asunto. Esto es, se conforma por un sistema o configuración de elementos de distinta índole, como lo son los espacios sociales e institucionales, los sujetos y actores sociales y las redes de interrelación, lucha, fuerza, poder, producción, legitimación e intercambio, en torno a un objeto o tema, en función de las demandas que se expresan a través de los proyectos políticos, sociales, culturales, educativos, etcétera, o a través de los elementos flotantes (rasgos disruptivos, elementos nuevos e inéditos, elementos provenientes de otras estructuras) y contornos sociales que en situaciones de crisis estructural, como la que en este momento histórico se vive, se manifiestan en dicho contexto social amplio. Así como a las luchas, posicionamientos, producción de reglas y lenguaje, en torno al juego de lenguaje, que en el proceso mismo de constitución y sedimentación del campo se producen.

Objeto o tema por el cual se lucha, negocia, legitiman, reconocen o rechazan, posicionamientos estructurantes y estructurales, así como funcionales, que pueden

intereses de los distintos proyectos sociales, políticos, culturales, académicos, científicos, etcétera, que contienden en el contexto social amplio, o a los elementos flotantes (rasgos disruptivos, elementos nuevos, elementos provenientes de otras estructuras) y contornos sociales, que en momentos de crisis, como el actual, se expresan en el tejido social; como a las reglas del juego que en el proceso mismo de constitución se van generando, al producir *el juego de lenguaje*⁶ del campo en cuestión.

La constitución de un campo se produce en su exterioridad e interioridad y entre una y otra existe una compleja relación, cuyos bordes o límites son *anexactos* (necesariamente inexactos) y en los cuales se constituye el campo como tal, por lo que tanto interioridad como exterioridad son constitutivas.

Cabe señalar que se entiende por *exterioridad* al conjunto de demandas, presiones e intereses de los distintos proyectos que contienden en el contexto social amplio o a los rasgos disruptivos y los contornos sociales que se expresan en periodos de crisis estructurales como el que en este momento histórico se vive. Y *por interioridad* a las luchas, posicionamientos, emergencia de reglas y lenguaje, en torno al juego de lenguaje del campo, que se producen en el proceso mismo de su constitución.

Un campo se constituye a través de luchas, oposiciones, negociaciones, imposiciones. Por ello, la genealogía es un camino de inteligibilidad que nos permite acercarnos a su conocimiento.

La genealogía será la oposición a los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía del poder propia de la ciencia, una especie de tentativa para liberar a los saberes históricos del sometimiento, de hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coacción de un discurso teórico unificado, formal y científico. La reactivación de los saberes locales contra la jerarquización científica del conocimiento y sus efectos intrínsecos de poder, este es el proyecto de la genealogía. La arqueología sería el método propio de los análisis de

comprenderse y estudiarse a partir del análisis de las características, particularidades y eventos producidos en el proceso de constitución y en la genealogía del campo. Sujetos y agentes que producen bienes simbólicos sobre el objeto o tema del campo, los cuales circulan en un mercado restringido (el de los pares o especialistas) y en un mercado amplio (el de aquellos que se vinculan a través de sus prácticas profesionales con el campo intelectual o simbólico).”

⁶ Se hace referencia a la noción *juego de lenguaje* en el sentido en que Wittgenstein lo maneja (1952).

las discursividades locales, pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento (Lago, 1999/Foucault, 1976).

Como se ha señalado, en este ejercicio se ha intentado un ejercicio genealógico, donde la emergencia de diversos saberes con diferentes jerarquías, reconocimiento, legitimidad, etcétera, tiene que ver con la posicionalidad de los investigadores y con la estructuralidad de la cual forma parte dicha posicionalidad. Esto es, a través de su práctica profesional de investigación, un investigador es crítico y paradójicamente es parte de lo que critica, lo cual no le resta valor a su trabajo crítico, más bien *muestra* la complejidad de la práctica de investigación y la tensión entre sistema, estructura, campo de significación y sujetos (individuales, institucionales, etcétera) Un ejemplo claro de esta situación es el mismo Foucault, quien durante toda su trayectoria académica y científica se dedicó a una crítica radical de temas en muchas ocasiones intocados, casi prohibidos o de plano prohibidos y ríspidos, y al mismo tiempo y de manera paradójica, fue parte de la élite intelectual de su tiempo y gozo de los privilegios que esto le concedía.

El ejercicio genealógico consistió en poner en juego distintos tipos de saberes, conocimientos, jerarquías y niveles de legitimación, conscientes del régimen de conocimiento dominante en la investigación educativa, asumiéndolo y confrontándolo de manera seria con saberes, considerados por el régimen dominante, como emergentes y marginales. Situación propiciada de manera abierta por la *investigación formativa* que se asumió como perspectiva de investigación (*supra*, capítulo primero). Esto es, se intentó que entraran en la arena de la investigación distintos saberes y que entre ellos, a través de diversos tipos de diálogo y de su exposición en esta publicación, se confrontaran y entraran en lucha, tomando como régimen de orden y legitimación al reconocido y legitimado en la comunidad de investigación educativa de México y que, al mismo tiempo y al *mostrarse* ante la comunidad científica correspondiente, se liberan y se *exponen*. Se exponen a la discusión, a la crítica, a su posible enriquecimiento o a su rechazo y deslegitimación. Lo cierto es que al *mostrarse* y *exponerse* a la comunidad científica, se liberan de un estatus de marginalidad y empieza su lucha por construirse un espacio de legitimación. Al respecto Foucault señala “Llamamos genealogía al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha y la utilización de ese saber en las tácticas actuales”.

Foucault señala que si queremos proteger a estos fragmentos liberados no debemos construir lo mismo, un discurso unitario, aunque se tome al

régimen de verdad, de legitimación, como parámetro para acoplar o incorporar a estos conocimientos al campo. Esto es para restituir el proyecto en su conjunto. Todos estos fragmentos, constituidos por las diferentes investigaciones que entran en juego en el proyecto, se recuperan, se enfrentan, se articulan, se ordenan “*en nombre del conocimiento verdadero*”, pero el resultado no es un discurso unitario ni unívoco. Por lo anterior es que los distintos capítulos de esta publicación pueden ser considerados como distintos elementos de este ejercicio genealógico en particular.

La genealogía de un campo de investigación se refiere a los procesos de enfrentamiento entre saberes y a los dispositivos y sus correspondientes diagramas de poder,⁷ que permiten comprender los vínculos entre los diversos discursos que constituyen un campo o bien intentan incorporarse a él, en nuestro caso los discursos de la investigación en Filosofía, teoría y campo de la educación y las redes de poder con las que se vinculan y se constituyen y desarrollan, de manera específica las redes de poder en el plano internacional —así como al interior del campo de la investigación educativa en México— en relación con las políticas sobre la investigación y la investigación educativa en nuestro país y las redes de poder sobre las luchas, acuerdos, reglas, que al interior del campo se van produciendo.

Como ya se señaló, FTyCE ha pasado por diversos momentos, situaciones y estados. Un primer momento de constitución en México se produce en relación con la falta constitutiva de la teoría en la investigación educativa, Como Buenfil lo expone en este volumen y en otras publicaciones.⁸

En el actual momento histórico y en relación con la década en estudio, el caso que nos ocupa —el área X del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) Filosofía, teoría y campo de la educación—⁹ en su pro-

⁷ “Los cuerpos, la sociedad, la historia, la verdad, se construyen y deconstruyen en el ámbito de las relaciones sociales. No son sustancias, sino que su ser se construye en relaciones entre hombres, que son siempre relaciones de fuerza, de poder, o entre “poderes”. El poder tampoco es sustancia, no se posee, ni está en un lugar determinado, es relación, se ejerce (es relación de fuerzas, tiene efectos a los dos lados de la relación, pero no hay equilibrio; es, esencialmente, desequilibrio, tensión, dominación y resistencia).

El mapa de esas relaciones de fuerzas que es común a todo el territorio social, en un momento histórico dado es (a partir de “Vigilar y Castigar”) el DIAGRAMA DE PODER” (Anitúa, Iñaki; p. 2).

⁸ Cfr. capítulo primero, *supra*.

⁹ Para efectos de la presente investigación, tal área, en el ámbito conceptual se ha considerado como un campo, en los términos que en este capítulo y en el volumen en su conjunto, se trabaja.

ceso de constitución o reconstitución ha dado respuestas a demandas, presiones e intereses que se vinculan con la actual situación de crisis estructural generalizada (CEG) que hoy se vive y, de manera particular, con las expresiones de esta crisis en el campo del conocimiento, las políticas educativas y la investigación. Lo cual ha dirigido la indagación, hacia una tarea deconstructiva, hacia la desedimentación del primer momento constitutivo, vinculado con el I Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) y el análisis genealógico de las siguientes décadas para enfocar la mirada inquisitiva en el periodo en estudio, 1992-2002, y advertir en este momento histórico un nuevo momento constitutivo o de reconstitución que nos permite una mejor comprensión de lo sucedido durante todo el periodo. Es en este marco que se plantea la siguiente tesis.¹⁰

FTyCE es una respuesta discursiva,¹¹ desde el campo de la IE, a la dislocación¹² constitutiva producida en el seno de la crisis estructural generalizada, por los avances y las nuevas discusiones en el campo de las ciencias sociales y humanas en general, por la erosión que ha sufrido al interior de la CEG el dispositivo cuyo diagrama de poder es la ciencia, la disciplina y la normalización, así como por los múltiples impactos de estos dos aspectos en las distintas estructuralidades y ámbitos de las sociedades actuales, particularmente de la mexicana; a las presiones epistémicas, teóricas, metodológicas, prácticas, políticas y específicamente educativas del campo de la educación y de su investigación en particular, en términos generales y en cuanto a FTyCE se refiere, tanto en su exterioridad como en su interioridad. Esta respuesta discursiva a la dislocación constitutiva de FTyCE es compleja, conflictiva y productiva, en la medida en que se produce en la interrelación entre interioridad y exterioridad del campo.

Para dejar claros ciertos aspectos nodales de la crisis estructural generalizada y la constitución o reconstitución y genealogía de Filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002, en el seno de tal crisis, es importante puntualizar algunas cuestiones en relación con el dispositivo actual y su diagrama de poder.

De acuerdo con Foucault, el mundo o, mejor dicho, las sociedades occidentales en el mundo a partir del siglo XIX han construido un dispositivo

¹⁰ Tesis que con palabras más, palabras menos, fue formulada por la autora de este capítulo en el proyecto general de la investigación (Cfr. De Alba, *et al.* 2000).

¹¹ Una respuesta discursiva es la reorganización de las significaciones en una estructura o campo, en la que se fijan parcialmente identidades y sentidos alusivos al tema central.

¹² Se habla de dislocación desde la perspectiva de Laclau, 1990.

cuyo diagrama de poder se articula y produce en relación con la disciplina, la norma, la normalización, la ciencia.

Este diagrama de poder es, en su forma ideal, el Panóptico.¹³ No puede haber en él resistencia alguna. Se basa en la posibilidad de la vigilancia constante pero disociando la pareja ver-ser visto, de modo que el vigilante se instale en la conciencia. También distribuye a los individuos, los organiza jerárquicamente. Permite una mejor economía en el ejercicio del poder, lo torna anónimo y automático (Anitúa, p. 4).

Se considera que este dispositivo, cuyo diagrama de poder se ha expuesto brevemente, en el proceso de crisis estructural generalizada se ha erosionado, ha mostrado algunos intersticios de sus límites y se observan, en el contexto de la crisis, tanto procesos de erosión, como de mayor poder, por distintos medios, de entre los cuales ha destacado en los últimos años el uso de la fuerza militar, específicamente a partir de septiembre de 2001, con el derrumbe de las torres gemelas de Nueva York. Esta erosión del diagrama de poder, normalizador, así como la manifestación de mayor poder, si bien en un primer momento introduce un elemento de mayor complejidad en el análisis, permite también, una mejor comprensión de la superficie de inscripción del devenir de FTyCE en el periodo en estudio.

Periodo en estudio que es atravesado por el estallamiento y la agudización de esta crisis y, en el caso que nos ocupa en este volumen, por la constitución de FTyCE, como respuesta discursiva, en tal contexto de crisis. Esto es, dicho momento constitutivo se da en una situación de desestructuración y de tanto incipientes como fuertes esfuerzos de estructuraciones, de articulaciones y de contornos sociales nuevos, que tienden a transformarse en proyectos, así como la resistencia y negación de la crisis por parte de la estructuralidad dominante. De ahí, que la lectura de los resultados de la investigación dificulten u oscurezcan el análisis, si éste se mantiene en los planos conceptuales, políticos y de las representaciones sociales, de las estructuralidades geopolíticas, económicas, culturales y en relación con el conocimiento que aun con grandes erosiones en sus estructuras, se mantuvieron con cierta fuerza en algunas ocasiones, y con una gran fuerza en

¹³ Esta característica del diagrama de poder normalizador, puede apreciarse en obras como *1989* de George Orwell y en programas como *Big Brother*. En donde se pretende que los individuos se encuentren en una situación tal, en la cual siempre puedan ser observados, vistos. Nota de la autora del capítulo y no parte del texto citado.

otras, hasta finales de la década de los ochenta o se hace desde la perspectiva de la crisis. Hoy en día —julio de 2003— es posible afirmar, que las estructuras geopolíticas y económicas son las que luchan de manera férrea por permanecer y que en su intento de no desestructurarse han acudido a la manifestación más burda del poder, el uso de la fuerza militar.

En cuanto a los aspectos relativos a la *exterioridad* de FTyCE, a su constitución y a su genealogía, se pueden considerar dos grandes rubros. En el ámbito internacional cobra especial importancia la polémica fundamento-posfundamento o esencialismo-antiesencialismo la cual, simbólicamente, se constituye y expresa en la polémica Habermas-Lyotard (Peters, 1996), la erosión del diagrama de poder basado en la ciencia, la disciplina y la normalización, y el impacto en las distintas estructuras y espacios sociales; en el ámbito nacional, las políticas en materia de investigación y de la educativa propiamente, así como las nociones y representaciones sociales que en el ámbito de la educación y de su investigación se sostienen sobre la concepción misma de teoría, el papel de la teoría, la relación teoría-práctica y la relación entre el campo como éste y la urgencia por encontrar soluciones a los graves problemas educativos que se tienen en México. Asuntos que aún hoy en día se perciben, analizan y tratan de solucionarse a partir del dispositivo cuyo diagrama de poder está basado en la ciencia, la disciplina y la normalización.

En cuanto a su *interioridad* también tienen y han tenido un papel central las representaciones sociales y los conceptos que en el ámbito de Filosofía, teoría y campo de la educación y campos afines se tienen sobre la concepción misma de teoría, su papel, su relación con la práctica y el vínculo entre un campo como éste y la urgencia por encontrar soluciones a los problemas educativos del país; la confrontación, desconocimiento y deslegitimación al interior del campo, entre sus distintos espacios institucionales y sociales, sus sujetos y actores, así como las luchas, acuerdos, consensos, reglas y redes de poder que al interior del campo se han constituido y sedimentado.¹⁴ Todos estos elementos, también percibidos, conceptualizados y llevados a estrategias, programas y acciones que se identifican con el dispositivo al que hemos hecho referencia.

Esto es, el problema del conocimiento, su concepción misma y la de teoría, su papel en las sociedades actuales, así como la erosión del diagrama normalizador y el impacto de estos aspectos en el tejido social, se encuentran en el centro mismo de la crisis estructural generalizada a la que se ha

¹⁴ Se está empleando la noción de sedimentación en el sentido en que Laclau la maneja.

hecho referencia. Por ello, se considera que la constitución y genealogía de Filosofía, teoría y campo de la educación, como se concibe en este capítulo, se ha producido en el seno de la crisis misma, lo cual le otorga características que con ella la vinculan de manera inextricable.

En cuanto a que la respuesta discursiva a la dislocación constitutiva de FTyCE es compleja, conflictiva y productiva, cabe explicar estas características.

Compleja, en la medida en que se enfrenta al reto de la articulación de paradigmas, teorías y prácticas de investigación, que parecieran llegar a ser irreconciliables en muchas ocasiones, en un contexto de CEG, donde incluso el diagrama de poder normalizador se encuentra erosionado así como las concepciones modernas y clásicas de conocimiento, teoría, valores, cultura, educación, etcétera.

Conflictiva, por el hecho de que tal irreconciliabilidad entre paradigmas, teorías y prácticas, erosión del diagrama de poder normalizador y de las concepciones modernas y clásicas de teoría, valores, cultura, educación, etcétera, conduce a una clara situación de conflicto, en la cual las distintas partes de éste, intentan o bien imponer sus marcos estructuradores y tienden a desvalorizar o subordinar los del otro o los otros, o intentan negar la existencia de tal crisis y plantearse la cuestión posmoderna, antiesencialista o posfundamento como una situación límite que no está aportando respuestas a las problemáticas educativas del presente momento histórico e irse a momentos pasados con un sentido, entre otros, de recuperación de valores, teorías, etcétera.¹⁵

Productiva. Esta paradójica relación conflictiva entre rechazo, desvalorización, curiosidad e interés por descifrar los códigos del otro se traduce en una fuerte posibilidad de productividad inédita, constitutiva y de consolidación, sedimentación, en la medida en que FTyCE se constituye tanto en la interrelación entre exterioridad e interioridad del campo, en el seno de la CEG y en la lucha de los saberes locales en su tensión con el centro. Y en todo ello es nodal el desciframiento de los códigos del otro o los otros, siendo este aspecto sumamente productivo, al margen de la intencionalidad de tal desciframiento.

¹⁵ En esta línea es interesante la indagación que está llevando al cabo el profesor Wilfred Carr, de la Universidad de Sheffield, Inglaterra, de acuerdo con la entrevista que la autora de este capítulo le hizo en el contexto de esta investigación en Mayo de 2002. Indagación que se refiere a ir a las fuentes de Santo Tomás de Aquino. Es probable que en breve contemos con materiales al respecto. Es interesante también el viraje de postura teórica del doctor Peter McLaren, del postmodernismo crítico al marxismo humanista. Viraje que puede constatararse en sus últimas obras. Cfr. McLaren 2000.

GENEALOGÍA

La genealogía es una estrategia de reconstrucción histórica que indaga los procesos de formación de un área u objeto de interés [...] La genealogía ofrece formas de pensar el devenir y la historia que son críticas de la metafísica de los orígenes, de la búsqueda de un fundamento último o primero, y la posibilidad de una esencia que explique el sentido del devenir [...] Pone en cuestión la noción de origen y destaca cómo en la emergencia de un programa, de un campo, de un discurso, más que encontrar un origen puro: la identidad, la esencia, la unidad, la mismidad de la cosa, la verdad, lo que se encuentra es la lucha, la irrupción de las fuerzas, la proliferación, lo aleatorio, el error y el azar, la diferencia. Así la genealogía explora sin el presupuesto de un origen incontaminado ni de un fundamento metafísico y metahistórico. La propuesta de la genealogía pone de relieve la tensión entre necesidad y azar y entre inclusión y exclusión en todo momento instituyente.¹⁶

De acuerdo con la noción de genealogía que se acaba de exponer y a los elementos expuestos en el apartado anterior sobre la misma noción, la indagación que hasta el momento se ha llevado al cabo en este estudio permite el esbozo, a manera de reconstrucción genealógica, de algunos de los elementos nodales de FTyCE en el periodo en estudio 1992-2002.

Es importante señalar que la *intelligentsia* mexicana, así como la de otros muchos puntos del orbe se ha visto afectada por la CEG, de tal forma que es posible afirmar que enfrenta un bloqueo histórico y social para pensar.¹⁷ Así, la reconstrucción histórica de los elementos nodales de nuestro campo en el periodo en estudio se producen en la tensión entre esfera pública y privada en el contexto de la crisis estructural y la constitución del señalado bloqueo, así como de los múltiples esfuerzos por superarlo o negarlo. Éste es un aspecto que cruza toda la reconstrucción genealógica de los elementos que enseguida se exponen.

Emergencia de nuevos juegos de lenguaje

De acuerdo con la tesis sobre la constitución o reconstitución de FTyCE expuesta en el apartado anterior, uno de los aspectos nodales que se sostienen y que de hecho ponen en situación de trastocación y cambio a sujetos, actores y espacios del campo, es la producción de nuevos juegos de lenguaje.

¹⁶ Cfr. Buenfil, 2002, capítulo primero de este volumen.

¹⁷ *Idem.*

Ante la emergencia de nuevos juegos de lenguaje se enfrenta también la conformación de nuevas estructuralidades, de fuertes dislocaciones, de situaciones nuevas e inéditas.

Como ya se expuso, se observa una nueva constitución o reconstitución en nuestro campo y uno de los elementos cuyas huellas pueden rastrearse es la irrupción de nuevas concepciones, teorías, *habitus*, prácticas de investigación, relaciones, redes de poder, que en su conjunto van conformando nuevos juegos de lenguaje. Esto es, nuevas formas de vida en el ámbito de FTyCE.

Este aspecto puede apreciarse en las distintas dimensiones del campo que se trabajan en este volumen: producción, eventos, programas curriculares, contexto internacional y grupos, instituciones, investigaciones e investigadores.

Lo que en el estado de conocimiento de 1992-1993 se vislumbra como emergente y que sólo se aprecia cuando se intenta realizar un acercamiento en el estado del arte (Buenfil *et al.*, 1995), en este estudio aparece reiteradamente con fuerza y nitidez. Aunque es importante señalar que, tanto en la dimensión de producción bibliográfica o de literatura en el campo como en las otras dimensiones, si bien múltiples expresiones y huellas nos indican la emergencia de nuevos juegos de lenguaje, es válido afirmar que éstos se encuentran aún en proceso de constitución y producción y conviven de manera compleja con los juegos de lenguaje anteriores.

Este podría ser un indicador importante para profundizar diversos aspectos en otros estudios en esta misma línea de investigación.

Estos nuevos juegos de lenguaje que conviven con los anteriores se aprecian de manera destacada en el análisis de Buenfil sobre producción. Asunto que tiene que ver, entre otras cuestiones, con las temáticas emergentes, consolidadas y en descenso. Al respecto, ella señala, en el capítulo cuarto, dedicado a la producción:

En 1993 toman posición central las investigaciones en torno a pedagogía *versus* ciencia(s) de la educación, el carácter necesariamente prescriptivo de la pedagogía, sobre los sujetos de la educación y el concepto de formación [...]; eran emergentes los trabajos sobre modernidad y posmodernidad, discurso, valores; en descenso parecían estar los trabajos sobre autor y especialmente sobre clásicos de la pedagogía (Rousseau, Montessori, Freinet).

En 2002 son nodales las temáticas que aluden a la construcción de las teorías, los conceptos y las formas del conocimiento educativo sean en términos ontológicos, lógicos o epistemológicos (con sus variantes racionalistas, críticas del racionalismo ilustrado). Siguen estando en el centro de la producción el

tema de los sujetos de la docencia, la educación, el sujeto pedagógico, el sujeto del conocimiento, del aprendizaje. En los trabajos sobre autor continúan presentes tanto los clásicos como los contemporáneos y especial mención merece Foucault [...]. Son emergentes las temáticas de género, valores cívicos y éticos, interculturalidad, globalización, tecnología, el medio ambiente, adultos (*supra* Buenfil, capítulo cuarto).

Consolidación desigual: reposicionamiento del campo en la década

De manera desigual, el campo se reposiciona, se consolida y sedimenta durante la década en estudio, en la que se observa un nuevo momento de constitución o reconstitución del campo: complejo, conflictivo y productivo; así como el bloqueo de la *intelligentsia* mexicana¹⁸ para pensar.

Elementos arqueológicos que son útiles en la genealogía del campo en el periodo en estudio —que nos permiten una mejor comprensión de la consolidación desigual— y nos llevan a un reposicionamiento del mismo en la década; son, entre los más importantes: *a)* las tesis, productos de la investigación; *b)* los supuestos hipotéticos y las hipótesis; *c)* las posturas encontradas o confrontaciones; *d)* las nuevas aristas señaladas para continuar en este campo de investigación; *e)* los múltiples problemas que se plantean, que exigen de nuevas investigaciones; y *f)* las formas de relación entre los sujetos del campo, su posicionamiento en él.

La tesis de la consolidación del campo es planteada en distintos capítulos. De manera clara y contundente en el dedicado a los eventos (cfr. *supra* Marcela Gómez Sollano, capítulo quinto) y el que aborda a los programas curriculares (cfr. *supra* Bertha Orozco Fuentes, capítulo sexto). Sin embargo esta consolidación no es homogénea, el carácter paradójico, complejo y desigual de la consolidación, se sostiene en este capítulo y análisis a partir de aspectos como los siguientes:

- 1) El capítulo dedicado al análisis de propuestas curriculares de posgrado arroja elementos importantes que tienden a reforzar la tesis de la consolidación, principalmente en los posgrados como espacios de formación para la investigación, en los cuales se han incorporado líneas curriculares y contenidos de FTyCE. Sin embargo, esta consolidación es desigual. Un ejemplo de ello, en la línea curricular, la mayoría de las

¹⁸ O la *intelligentsia* que produce desde México como espacio geopolítico importante en América Latina.

licenciaturas en educación, sostienen una tendencia con mayor vinculación a la solución de problemas inmediatos, aunque una buena formación teórica nos lleve a mejores intervenciones en los problemas que enfrentamos.¹⁹ Sin embargo, en el capítulo dedicado a los programas curriculares se afirma que éstos son un espacio que ha contribuido a la consolidación del campo (Cfr. *supra* Bertha Orozco Fuentes, capítulo sexto).

- 2) Otro aspecto en relación con esta tesis es su carácter desigual, ya que las diferencias que se encuentran tanto en programas curriculares, en eventos, en producción bibliográfica y en la emergencia y consolidación de grupos de investigación y de investigadores es aún muy desigual. Éste es un aspecto que tendría que retomarse por los líderes de FTyCE para lograr una mayor formación, interlocución, discusión y circulación de los elementos constitutivos que se han señalado.

Momentos constitutivos del campo en el periodo: articulación, complementación y posturas confrontadas

La cuestión referida a la constitución del campo es una de las más polémicas en el volumen. En este capítulo se afirma que se da una nueva constitución o una reconstitución del mismo en el contexto de la CEG que se expresa con claridad y se agudiza precisamente en el periodo en estudio. Se señala que la constitución de un campo simbólico de investigación responde a demandas, presiones e intereses de los diversos proyectos político-sociales, culturales, académicos, educativos, etcétera, que contienen en el contexto social amplio o en los contornos sociales que surgen en momentos de crisis estructural. Y se expone la siguiente tesis:

FTyCE es una respuesta discursiva, desde el campo de la investigación educativa, a la dislocación constitutiva producida en el seno de la crisis estructural generalizada, por los avances y las nuevas discusiones en el campo de las ciencias sociales y humanas en general; por la erosión que ha sufrido al interior de

¹⁹ Tomando en cuenta un sondeo realizado a estudiantes provenientes de distintas universidades públicas, de la carrera de Pedagogía o afines, que han realizado desde 1995 su verano científico en el CESU, a cargo de la autora de este capítulo, es válido señalar que se requiere una investigación sobre cómo se maneja FTyCE en los currículos de licenciatura, ya que se ha podido observar que en muchos casos tal manejo es muy deficiente. Este punto se señala tomando como base el sondeo mencionado y, a su vez, se indica la importancia de investigarlo.

la CEG el dispositivo cuyo diagrama de poder es la ciencia, la disciplina y la normalización, y por los múltiples impactos de estos dos aspectos en las distintas estructuralidades y ámbitos de las sociedades actuales, particularmente de la sociedad mexicana. A las presiones epistémicas, teóricas, metodológicas, prácticas, políticas y específicamente educativas del campo de la educación y de la investigación educativa en particular, en términos generales y en cuanto a FTyCE se refiere, tanto en su exterioridad como en su interioridad. Esta respuesta discursiva a la dislocación constitutiva de FTyCE es compleja, conflictiva y productiva, en la medida en que se produce en la interrelación entre interioridad y exterioridad del campo.

En varios capítulos de esta publicación se apoya de manera directa o indirecta esta tesis de la reconstitución o nueva constitución del campo, más no desde la misma perspectiva que aquí se hace, ya que no se lee el periodo en estudio a la luz de la CEG. En un caso se expone otra tesis que se enfrenta o confronta con la que en este capítulo y en otros se trabaja; en otros, el asunto no se toca ni de manera directa ni indirecta. Enseguida se exponen y analizan dos casos.

Gómez Sollano, se refiere a momentos constitutivos del campo en el periodo en estudio, señala:

Las implicaciones que tiene situar en la conformación del campo por lo menos dos momentos constitutivos importantes: el primero caracterizado por la presencia de las teorías educativas a partir de productos académicos que abordan la temática de manera subordinada, tal como se dio en el I CNIE [Congreso Nacional de Investigación Educativa], donde no se incluía entre las líneas ninguna dedicada explícitamente a la problemática de la teoría y la constitución del conocimiento educativo y, el segundo, en el que ya se le sitúa como un campo específico del mapa que se estructura para ubicar las formas de observar la educación y sus problemas a partir de la década de los ochenta, en el marco del siguiente CNIE; tendencia que se mantendrá, con sus particularidades, hasta el momento actual (*Supra* Capítulo quinto).

Gómez Sollano toma como punto de referencia, igual que otras autoras, a los congresos nacionales de Investigación Educativa y se refiere a dos momentos constitutivos de FTyCE; sin embargo, en su lectura no considera la situación de CEG que se vive en el periodo en estudio. Su postura, en este aspecto, se encuentra en un plano histórico y descriptivo. Es conveniente que su aportación se incorpore a un debate de mayor alcance sobre la constitución del campo y sus momentos.

En el segundo caso se encuentra una tesis que se opone a la que en este capítulo se expone; se encuentra en el capítulo primero, subapartado “Discurso, poder y tácticas en Filosofía, teoría y campo de la educación”, donde Buenfil señala:

Nuestra área temática se constituye genealógicamente en torno a una falta constitutiva: en el primer congreso de los años ochenta, nuestra área ni siquiera figuraba como tal. También podría decirse que quizá muchas faltas se condensan en un gran desafío: la necesidad de producir conocimiento teniendo en mente la imposibilidad de producir conocimiento universal, certero, verificable; la necesidad de producir conocimiento sabiendo que las grandes promesas de la Ilustración, el reinado de la razón y demás son ilusiones de grandeza más que posibilidades razonables (Cfr. *Supra*, Buenfil, capítulo primero).

Aquí se plantea una tesis que entra en confrontación con la que en este capítulo se expone. Asunto que requiere de discusión, análisis y estudios acuciosos dado que se torna en una cuestión polémica en la medida en que se están haciendo afirmaciones, esto es, formulando tesis, sobre la constitución misma de FTyCE en términos generales y en relación con el periodo en estudio (1992-2002).

En términos generales en cuanto a FTyCE a partir del primer congreso de investigación educativa (1981), en donde cabría indagar y rastrear las formas de expresión y presencia en la producción educativa en México, sobre lo que ahora se entiende por FTyCE, en la línea de no partir de principios, fundamentos o esencias, sino señalando con claridad momentos históricos, reactivando el conocimiento que hasta ahora se tiene, a través de estudios en los distintos archivos del país que contengan información sobre este asunto, de investigaciones de campo, empleando enfoques y sus correspondientes metodologías y técnicas como la etnografía, las entrevistas, la observación, las representaciones sociales, etcétera. Otro punto importante es trabajar sobre el contenido de la falta constitutiva y la construcción de la respuesta discursiva a la misma, así como la ubicación de la falta constitutiva o las faltas constitutivas de manera más precisa e histórica.

Éstas tres aportaciones y posturas se entretajan de un modo por demás interesante e invitan al debate y la producción.

Espacios constitutivos del campo

Esta cuestión es una de las más interesantes en la investigación, ya que sus resultados justifican el gran esfuerzo realizado tanto para la formación de

los grupos de trabajo por dimensiones analíticas, como la de los equipos regionales.

Gómez Sollano señala en el capítulo teórico:

El espacio es conceptualizado en este contexto desde una doble dimensión: además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido. Uno de estos momentos de articulación y condensación de múltiples contenidos y producción de significantes está relacionado con las eventos académicos que juegan, junto con otros espacios, como condición de posibilidad —material y simbólica— en la conformación de Filosofía, teoría y campo de la educación, como ámbito particular de conocimiento y del papel que determinados agentes han tenido en su construcción como una unidad temática con identidad propia. Como huellas, los eventos forman parte de un entramado complejo en el que se produce el conocimiento de lo educativo; por ello no nos dicen todo del campo [...] pero sí nos permiten pensar algunas de sus articulaciones y momentos de fijación, temporal y precaria, que los diversos agentes construyen y le imprimen al campo a partir de los procesos de apropiación, difusión, legitimación y significación que se producen en espacios particulares, donde confluyen múltiples contenidos y significados y a su vez son condición de posibilidad para que otros nuevos o diferentes se produzcan (Cfr. Gómez Sollano, capítulo primero).

El espacio como topos y como lugar simbólico es un concepto que nos permite comprender la complejidad del campo y de sus diversos elementos constitutivos, así como asumir que verlo solamente desde alguno de éstos, favorece las lecturas sesgadas, centralistas y globales, donde se privilegia algún aspecto —en nuestro caso, generalmente el de la producción escrita— y se hace una negación y desvalorización de los demás elementos que lo constituyen.

Se ha considerado en esta investigación que indagar sobre los distintos elementos constitutivos de FTyCE, desde sus espacios (como topos y lugares simbólicos) ha sido una tarea que nos ha acercado a un ejercicio genealógico del campo.

Articulaciones originales, propias

A través de la producción de literatura sobre FTyCE, de los eventos realizados en la década, de los programas curriculares, de la influencia del contex-

to internacional y la interrelación con él, de los grupos, instituciones, investigaciones e investigadores, puede apreciarse la aún incipiente pero muy importante emergencia de articulaciones conceptuales y metodológicas propias, así como el abordaje de temas específicos y con un tratamiento más profundo en líneas de investigación ya trabajadas o en el surgimiento de nuevas.

La emergencia de estas articulaciones conceptuales y metodológicas se lleva al cabo desde distintas posturas aunque sobresalen trabajos constantes a lo largo de la década.²⁰ Algunos elementos sobre la fundamentación y el análisis de estas articulaciones originales, propias, se encuentran en los capítulos dedicados a producción, eventos, programas curriculares, análisis regional y contexto internacional. Sin embargo, se requiere de un trabajo genealógico con apoyos arqueológicos y de otro tipo para dar cuenta con seriedad de tales articulaciones originales y de sus autores. Tarea pendiente.

Un aspecto importante en esta línea de la emergencia de articulaciones propias, originales, es el que se refiere al abordaje de temas vinculados con la epistemología y al incipiente abordaje de lo ontológico relacionado con la producción conceptual sobre lo educativo, también en los capítulos dedicados a producción, eventos, programas curriculares, análisis regional y contexto internacional, se expone y analiza esta temática en la década, desde diversos ángulos.

Aquí cabe señalar que la búsqueda de la legitimidad disciplinaria, vinculada con lo epistemológico, no es exclusiva de la pedagogía, saberes, teorías y discursos educativos; sino, en mayor o menor medida, de la incorporación del positivismo desde mediados del siglo XIX. La importancia de la legitimidad vía aspectos epistemológicos ha decrecido en la medida en que ha empezado a tener una mayor presencia el giro lingüístico en el espacio epistémico. Incorporación que puede observarse en las últimas décadas del siglo XX. Esto es, el giro lingüístico (¿y psicoanalítico?) ha trastocado y cambiado los términos de la discusión misma y del abordaje del problema sobre el conocimiento, la realidad, los valores, la cultura, la educación, etcétera. La producción propia, aún incipiente, tiene una inextricable relación con lo anteriormente expuesto.

²⁰ Un ejemplo claro en este sentido es la producción realizada por los miembros del Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), coordinado por la doctora Rosa Nidia Buenfil, durante toda la década en estudio (aunque los primeros dos años de ésta se trabajaron en el anterior estado de conocimiento, equipo del cual se deriva, en cierto modo, el seminario señalado). En 2002 se celebró, mediante un evento académico, el octavo año de trabajo de dicho seminario.

Como ya se señaló, es tarea pendiente el trabajo detenido sobre estas aportaciones propias y sus autores, en este momento lo que sí puede apuntarse son algunas de las corrientes, posturas, abordajes y autores nodales que han emergido en la década en estudio o se han conservado y desarrollado en la misma y por lo tanto contribuido a la formulación de estas articulaciones originales:

- 1) En primer lugar, se observa durante todo el periodo en estudio la fuerte y creciente influencia de autores latinoamericanos, *inter alia*, Adriana Puiggrós y Hugo Zemelman.
- 2) La escuela de Frankfurt, en particular los aportes de Habermas y Appel.
- 3) La incorporación decidida de autores como Derrida y Foucault, entre los más importantes.
- 4) Emerge también con fuerza en esta década, la influencia de la escuela de Essex (análisis de discurso), cuyo máximo exponente es Ernesto Laclau.
- 5) Los estudios etnográficos trabajados con mayor rigor e incorporando aportes del psicoanálisis, la antropología y, de manera incipiente, de los estudios culturales.
- 6) Emergen en la década en estudio las investigaciones y la formación de grupos de investigación sobre “representaciones sociales”, cuyo máximo exponente es Moscovici.
- 7) Hay una fuerte, seria y decidida incorporación del psicoanálisis en un buen número de investigación en FTyCE.
- 8) Se observa un fuerte desvanecimiento o borramiento de la dicotomía investigación cuantitativa e investigación cualitativa y una tendencia a la complementariedad de ambas.
- 9) Se mantiene una línea fuerte en materia de investigación con apoyo estadístico, en la cual se fortalece la parte interpretativa.
- 10) De la antropología cultural y los estudios culturales, en algunas áreas empiezan a mostrarse y en otras a consolidarse sus aportes a través de historias de vida, la biografía y autobiografía como métodos de investigación, el diario de campo, la observación participativa o no, así como otros aportes. Por ejemplo, en educación de adultos emerge este tipo de aportes e investigaciones. En educación indígena bilingüe e intercultural se fortalecen y se incorporan las discusiones de frontera.

Sobre la incorporación de lo regional a la investigación

Como se ha señalado desde la introducción y en distintas partes del volumen, en esta investigación se retomó de manera intencionada y a través de acciones específicas, la recomendación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de incorporar a las regiones de la república mexicana. Dicha inclusión le imprimió un sello particular y trastocador al estudio, que se aprecia prácticamente en todas las dimensiones del mismo.

Se afirma constantemente que existe una fuerte centralización en México, sin embargo y a pesar de los esfuerzos realizados en diferentes áreas, confrontar tal centralización e intentar comprenderla sigue siendo una tarea pendiente e importante.

Puede afirmarse que en esta investigación, como en otros muchos esfuerzos en distintos ámbitos, se dio un ejercicio de confrontación e intento de comprensión de la centralización en México, cuestión que plantea Angulo en el capítulo de su autoría. Ella señala:

En ninguno de los dos congresos mencionados [1981 y 1992] tuvieron presencia, como grupos o comunidades de investigación organizados, las regiones y entidades federativas de nuestro país; aunque han existido notables contribuciones de algunas personas e instituciones, las comunidades educativas del interior no han presentado hasta ahora ningún estado del conocimiento y pocos, o ninguno, han sistematizado la producción investigativa de la década como se ha hecho en cada congreso (Cfr. *supra*, capítulo séptimo)

Esta es una afirmación contundente y que se sostiene en fuentes primarias serias. En este estado de conocimiento se ha hecho un intento por acercarse a FTYCE en las distintas regiones del país. Angulo postula dos tesis al respecto:

La tensión entre lo central y lo regional. Es ésta una tesis compleja. Se exponen algunos puntos básicos para su comprensión:

Concebimos a las regiones a partir de la articulación “central-regional” desde el planteamiento de Derrida sobre la [...] estructura [...] (1966:2). Centro y regiones son funciones en una configuración significativa o sistema socioeconómico, político y cultural, son parte de un sistema relacional que, durante mucho tiempo, se había mantenido como una estructura sedimentada en la que el centro ha sido el que norma las relaciones generadas en el campo de la investigación educativa, como un juego fundante, “[...] constituido a par-

tir de una inmovilidad fundadora y de una certeza tranquilizadora [...]” (1966:2) pero, a la vez, un centro que no lo es sí no hay una región que así lo considere. Es decir, uno se constituye por la presencia del otro (*Supra*, capítulo séptimo).

El carácter relacional [y precario] de la tensión central-regional permite la comprensión de la fuerte sedimentación de la producción en materia de investigación en el centro del país, así como el comprender que debido a factores que la autora explica en su capítulo y a otros, tal sedimentación es precaria y por tanto susceptible de ser deconstruida y reactivada.

En cuanto a la tesis de la tensión entre lo central y lo regional, Angulo propone que en la década en estudio no sólo se ha seguido dando una irradiación del centro a las regiones, que permite que éstas se desarrollen, sino que se ha iniciado una interlocución entre centro y regiones. Tesis importante en esta investigación que requiere de seguimiento y múltiples estudios para su sostenimiento empírico y un análisis más fino. Al respecto la autora señala:

Durante mucho tiempo se ha estimado que la producción investigativa del centro irradia hacia las regiones y entidades impulsando con ello su desarrollo, pero en esta década nos atrevemos a suponer que ha habido un cambio cualitativo importante, en el que “lo central”, si bien sigue generando múltiples iniciativas, ahora ha iniciado una interlocución con lo “regional”, por lo menos en lo referente a la temática (*Supra*, capítulo séptimo).

Otra tesis que la autora sostiene se refiere a la diversidad y la dispersión como características de la investigación en FTyCE en las regiones.

Sobre la diversidad y la dispersión (referidas tanto a cuestiones teórico-metodológicas, multiplicidad de temáticas, objetos de estudio y conformaciones teóricas desde las que se aborda el objeto, así como institucionales y agentes), la tesis que propone Angulo es muy interesante en la medida en que sostiene una diversidad y dispersión en la investigación en FTyCE que le otorgan identidad a la investigación regional y a sus posibilidades de realización, al tiempo que la vincula con la diversidad cultural del país. Aclara que esta tesis no significa que la producción en el centro sea homogénea.

A partir de la diversidad y la dispersión, así como de la tensión central-regional y de las nuevas políticas en materia de investigación en las instituciones de educación superior (IES) del país, Angulo sostiene la constitución de una nueva identidad del académico de las regiones, como profesor-investigador.

En cuanto a la hipótesis de la constitución de una nueva identidad del profesor-investigador en las regiones se abre todo un abanico de posibilidades tanto en relación con la hipótesis misma, como con lo múltiples esfuerzos realizados en instituciones de educación superior del centro para incorporar, incluso desde sus inicios, la figura de profesor-investigador. Son múltiples las vetas de indagación que esta tesis abre.

Cabe señalar que la incorporación de lo regional en la investigación FTyCE ha producido un trastocamiento en la medida en que, por un lado, se han planteado cuestiones nuevas que requieren de otros estudios para su indagación más profunda y, por otro, obliga a la comunidad de investigadores en educación del país a repensar a la investigación misma, cuando menos en FTyCE, en cuanto a las tesis planteadas por Angulo.

La incorporación de lo regional²¹ en la investigación ha sido una irrupción en ella y se aprecia con fuerza en la relación central-regional, como ya se señaló, en la producción de literatura, eventos, programas curriculares y detección de grupos de investigación, investigadores, investigaciones e instituciones en algunas regiones del país,²² en FTyCE, *i.e.* en los resultados de la investigación misma. Y habría que preguntarse si tal irrupción ha sido un trastocamiento de la visión que del campo se tenía o bien ha sido un mayor y diferente acercamiento a éste o ambas cosas.

Los eventos: fuerza constitutiva y sedimentación del campo

En el capítulo quinto, cuya autoría es de Marcela Gómez Sollano, se trabajan los eventos académicos, a partir de la noción de campo asumida en el proyecto de investigación y destacan dos aspectos: la fuerza constitutiva de los eventos y el papel que han tenido en la sedimentación del campo de FTyCE en la década en estudio.

La fuerza constitutiva de estos eventos radica en su capacidad de convocatoria y de interpelación, Gómez Sollano señala:

Por sus características, los eventos se configuran como espacios de legitimación y difusión de ciertos tópicos, paradigmas, ideas, producciones, líneas de investigación, teorías, etcétera, ya sea porque están relacionados con las activi-

²¹ Cfr. Angulo, capítulo séptimo, *supra*. “Una aproximación al estado del conocimiento regional sobre la investigación educativa en filosofía, teoría y campo de la educación”

²² La detección de grupos de investigación, investigaciones, instituciones e investigadores en FTyCE en algunas regiones del país es aún muy inicial e incipiente.

dades de los especialistas y grupos de investigación con un alto nivel de reconocimiento entre la comunidad local y/o internacional, por las expectativas y necesidades que un público particular tiene con respecto a ciertos ámbitos de reflexión y acción, o por la calidad de los mismos al ser validados, en algunos espacios, por un comité encargado de dictaminar los trabajos que los interesados presentan para su aceptación de acuerdo con los objetivos y expectativas con las que se organiza un determinado evento académico.

Asimismo, consideramos los *eventos* como espacios en los que se expresan, de cierta manera, algunos de los mecanismos de inserción y conformación de los campos de producción cultural y científicos que los agentes involucrados generan. Se constituyen por ello en parte del capital simbólico que las diferentes agencias e instituciones logran acumular en el curso de procesos y momentos particulares, ligados a la investigación, la formación, la producción, la difusión, la intervención y la gestión (*supra*, capítulo quinto).

Se puede afirmar que los eventos se constituyeron en la década como una de las puertas de ingreso al campo y una posibilidad de irse posicionando en él, por ello tienen un papel nodal en la constitución y la genealogía del mismo.

En cuanto al papel sedimentador o de contribución a la consolidación del campo, que han tenido los eventos en la década en estudio, si bien esta tesis es expuesta por Gómez Sollano (*Supra*, capítulo quinto), cabe señalar que la sedimentación o consolidación se da en el campo de FTyCE en general, por ello convergen en tal consolidación, los distintos aspectos constitutivos y genealógicos del mismo.

Los programas curriculares: constitución, reproducción y producción

Los programas curriculares trabajados y analizados por Orozco en este volumen (Cfr. *supra* capítulo sexto) tienen un papel triple en la década en estudio: como elementos constitutivos, como reproducción del campo y como producción.

El papel constitutivo de los programas curriculares

Orozco señala:

A través de la formación se transmiten *lenguajes educativos constituidos como articulación de valores, códigos, reglas de intercambio simbólico y operación del campo educativo*

mismo. Si esto es así, cabe suponer que los sujetos que realizan un posgrado incorporan y usan de múltiples y diversas formas estos lenguajes, a través de los programas curriculares que cursan.

Algunos posgrados en educación incluyen de manera explícita y con toda intención en sus planes de estudio una dimensión formativa teórica fuerte basada en teorías sociales y teoría(s) educativas; otros posgrados, los menos por cierto, tienen el cuidado de incluir contenidos específicos para el estudio de la filosofía educativa o la relación entre filosofía y educación. Estos contenidos aparecen jerarquizados y correlacionados en los mapas curriculares y en el desarrollo curricular, según la importancia, selección, dosificación y niveles jerárquicos que las diversas comisiones curriculares otorgan a este tipo de conocimientos en los procesos de formación. Los planes de estudios en específico incorporan algunos de los más actualizados debates teórico sociales y educativos; sin embargo, se desconoce con datos sistemáticos los rasgos de las tendencias de formación en FTyCE (*supra*, capítulo sexto).

Incorporación de lenguajes y contenidos, se convierten en una fuente de alimentación permanente del campo que permite su constitución y reconstitución. Es una fuente dinámica y diversa, es uno de los espacios constitutivos iniciales del campo, sin el cual sería prácticamente imposible que éste se constituyera como tal.

La lectura del capítulo de Orozco (*supra*, capítulo sexto) nos lleva a afirmar que el papel de los programas curriculares de posgrado ha sido uno de los elementos que ha permitido la reconstitución del campo en el contexto de la crisis estructural generalizada, en el sentido en el que se plantea al inicio de este capítulo (*supra*) al ir incorporando los debates que en materia de ciencias sociales y humanas y en particular en el campo de la educación, se han desarrollado en la década en estudio.

Los programas curriculares como reproductores de FTyCE

De todos es sabido hoy en día que una de las funciones principales de la educación, es, como lo señaló Durkheim, el de la reproducción de la cultura. En el caso que nos ocupa, los programas curriculares juegan un papel estratégico y significativo en la transmisión y reproducción de la producción del campo. Es interesante notar que en la década se observa una decidida incorporación de autores mexicanos (o que realizan su producción académica desde México). Desde luego también es de subrayarse la permanencia de autores conocidos y de reconocido prestigio en el plano interna-

cional, ya sea que se hayan mantenido de la década anterior o bien que se hayan incorporado de manera decidida en la década en estudio, *inter alia*, Foucault, Laclau, Moscovici.

Es importante señalar que una veta de investigación que queda abierta y planteada en este volumen es la de la indagación de los programas curriculares de las diversas licenciaturas en educación en las universidades del país, públicas y privadas, en la Universidad Pedagógica Nacional y en las escuelas normales, así como continuar la indagación en los posgrados de estas instituciones así como de las escuelas normales superiores incluyendo las dedicadas a la educación especial. Línea de investigación que puede ser abordada tanto por equipos formales como por tesis de licenciatura y posgrado que pueden no estar inscritas en tales programas formales.

Los programas curriculares como espacio inicial de producción FTyCE

Otra de las funciones básicas que desempeñan los programas curriculares en FTyCE es la de ser uno de los espacios privilegiados para que estudiantes y jóvenes investigadores inicien su producción en el campo. Existen diversas modalidades, de entre las cuales cabe destacar la elaboración de tesis, en el marco de proyectos institucionales o de un investigador, o bien aquellas que se realizan de manera más tradicional, directamente con el asesor o director de tesis. Otra vía importante es la elaboración misma de los trabajos que se realizan al interior de los seminarios de posgrado y otra más es la derivación de grupos dedicados a proyectos editoriales iniciales que emergen de los seminarios de posgrado.

En síntesis, la tesis principal, que derivó del trabajo realizado por Orozco sobre los programas curriculares es que alimentan, nutren, transmiten y reproducen lo que en el campo se produce y son, a su vez, un semillero para el inicio de la producción en el mismo, tanto a través de los trabajos como, y de manera central, de las tesis que los estudiantes de estos programas desarrollan, la relación entre filosofía y educación.

La producción: el punto máximo de expresión y manifestación del campo

En el excelente capítulo elaborado sobre producción en la década en estudio por Buenfil (*Supra*, capítulo cuarto) se lleva a cabo una recopilación, análisis e interpretación cuidadosa y sistemática de la producción. Es sin duda, la columna vertebral de la investigación, en la medida en que los estándares nacionales e internacionales consideran la producción como el

indicador por excelencia que se toma en cuenta para valorar el estado de un campo.

Aunque aquí cabe señalar que, de acuerdo con la noción de campo y la estrategia genealógica de investigación que se han asumido en el proyecto, la producción es nodal junto con los demás elementos constitutivos del campo. Insisto, esto desde una mirada genealógica, desde la mirada legitimada y dominante, la producción *es* el campo, de tal forma que desde tal perspectiva, este capítulo hubiera sido suficiente para cumplir con las expectativas de COMIE.²³ Sin embargo, una vez más se subraya que si se han asumido ciertos acuerdos (noción de campo, estrategia genealógica e investigación formativa) ha sido con el interés de ahondar y profundizar el conocimiento que sobre el campo tenemos, así como propiciar con el estado de conocimiento mismo, su consolidación, desarrollo, legitimidad y visibilidad política y académica.

Una de las cuestiones principales que plantea Buenfil en su capítulo se refiere al aumento de la producción en cuanto a cantidad y a la sospecha en cuanto a la calidad de ésta. Menuda tarea nos deja Buenfil, la cual hay que recuperar en una línea más de investigación que de este estudio se deriva. Ella plantea la siguiente tesis:

La tesis que sostenemos aquí, a la luz de lo registrado en nuestra investigación es que —como dice Latapí— no existe una filosofía educativa en México pero *sí hay producción filosófica y teórica de la educación en México*. Sostener esta tesis requiere de varias reservas: primero, que no existe en nuestro país (ni en otras partes del planeta) un sistema filosófico universal sino son muchas las corrientes, escuelas, sistemas los que circulan globalmente y a nivel nacional (algunas se presentan a sí mismas como universales quizá sin reflexionar suficientemente lo que tal universalidad implica en un mundo global). También son diversos los sistemas filosóficos educativos que se ubicaron en la producción registrada (racionalista ilustrado, humanista cristiano, cristiano libertario, crítico, nihilista, *inter alia*).

²³ En esta línea es interesante recordar que en el seminario de Taxco, 2002, en el cual se presentó el primer borrador del trabajo, tanto la doctora Yurén, quien leyó y dictaminó las distintas versiones de este volumen, como otros investigadores del equipo base, consideraron y lo expusieron públicamente, que el trabajo del estado de conocimiento se cubriría totalmente con el capítulo sobre producción. Cabe señalar que en tal seminario, aún no se contaba con el material suficiente que permitiera al lector tener una visión más amplia del campo y del abordaje genealógico asumido en el proyecto, en términos no sólo declarativos sino de resultados de investigación.

Segundo, los sistemas filosóficos educativos, o en general, tienen una universalidad que es fruto del consenso ganado por una propuesta particular o por el híbrido resultante de varias propuestas combinadas (la de los derechos humanos promovida internacionalmente, la cívica y ética promovida como política pública a nivel nacional, la cristiana promovida por el clero político, la cristiana promovida por el clero ilustrado y la cristiana promovida por las comunidades de base), y algunas otras con menor peso.

Tercero, no solamente se desplazan por diversos ámbitos institucionales (gubernamentales, civiles, académicos y demás) sino que, además, compiten, antagonizan, hacen alianzas, se funden y se disocian.

Por último, nos consideramos afortunados de que no exista un sistema filosófico universal que guíe las acciones educativas y que por el contrario, exista una diversidad ya que es el diálogo, siempre en condiciones desiguales, e incluso ríspido y confrontativo, el que permite el crecimiento en el campo del conocimiento. Es la diferencia la que permite construir equivalencias (por ejemplo entre un cierto tipo de humanismo cristiano y un humanismo laico) aunque también es condición para la gestación de antagonismos entre un autoritarismo educativo y un pluralismo democrático. Es también la diferencia la condición de posibilidad de cualquier identidad, incluida la de FTyCE (Cfr. *Supra*, capítulo cuarto).

Si bien es cierto que esta tesis es responsabilidad de la autora, me parece importante subrayar que, como todas las otras tesis que se plantean en el estudio, es polémica, y toca uno de los aspectos nodales del campo de la educación en México y en el mundo, en cuanto a sistemas filosóficos y filosofías de la educación en un mundo que se encuentra en procesos complejos de desestructuración y de constantes esfuerzos de reestructuración, como se ha señalado en el apartado sobre la crisis estructural generalizada (Cfr. *Supra*, capítulo primero) y los elementos que en ella se vinculan, aunque sea temporalmente, en contornos sociales de articulación. Como complemento de la tesis de Buenfil, señalo la siguiente:

En procesos de crisis estructural generalizada los educadores además de la recuperación de los valores que por consenso y convención social han sido considerados universales, tienen la tarea insoslayable de leer en el contexto de la crisis, sus rasgos disruptivos, los elementos que vienen de estructuras anteriores y los elementos nuevos, inéditos para lograr un mayor acercamiento al movimiento de los valores que en el contexto de esta crisis se está dando y reconocer como éstos se relacionan de distintas, complejas y en ocasiones contradictorias y paradójicas maneras, en los contornos sociales de articulación que en la crisis se van produciendo. Es

importante recuperar la historia, la tradición y los valores que en ellas se han producido, sean considerados éstos como universales o no y también es importante el reconocimiento, análisis, incorporación y crítica de los nuevos valores que en el contexto de la crisis emergen.

El contexto internacional: elemento constitutivo y espacio de interlocución privilegiado

En cuanto al contexto internacional se llevó al cabo una aproximación en claroscuro sobre la temática, en donde se trabajaron las huellas, opacidades, presencias, ausencias, sedimentaciones y reactivaciones de un fragmento del contexto internacional, donde no se pretendió la representatividad, sino un acercamiento significativo, a través de agentes, producciones, eventos, etcétera, particulares y concretos de dicho contexto en la década en estudio.

Un aspecto central de este capítulo se encuentra en la delimitación de dimensiones para abordarlo. La primera dimensión se refiere a la lectura de los colaboradores extranjeros del contexto mexicano la segunda es a la interlocución con autores extranjeros y la tercera a las tendencias, polémicas y autores.

Así como al análisis, desde la perspectiva de contexto internacional, de producción, eventos, programas curriculares y regiones.

Se entendió por colaboradores extranjeros a investigadores y profesores que colaboran con el proyecto: Adriana Puiggrós (Argentina), Michael Peters (Nueva Zelanda), Thomas Popkewitz (Estados Unidos), Peter McLaren (Estados Unidos), Wilfred Carr (Inglaterra)

En este capítulo, la autora señala que se ha dado cierta interlocución en el periodo en estudio y afirma que ésta ha contribuido a la consolidación del campo. “Este proceso de interlocución, aunque a veces lento, ha posibilitado el fortalecimiento y la consolidación del campo en nuestro país” (*Supra* González Arenas, capítulo tercero). Afirma también:

Es importante aclarar que esta presencia en el ámbito internacional cambia de un punto a otro en el globo terráqueo de tal manera que puede afirmarse que en América Latina es importante y significativa, aunque no homogénea en toda la región, y en Europa y demás partes del primer mundo es incipiente o nula (*supra* González Arenas, capítulo tercero).

Otro aspecto importante que se señala en el capítulo es el referido al carácter geopolítico de México en cuanto a su producción académica, por lo cual

ésta tiene un cierto carácter latinoamericano por la producción que desde México realizan autores latinoamericanos que en su mayoría tienen un promedio de entre 15 y 20 años en el país. Esto es, se reconoce que la región latinoamericana constituye una conformación significativa o sistema académico, en el cual México, junto con otros países, ha ocupado y ocupa un espacio nodal.

Señala también las aportaciones de autores extranjeros que, a través de estancias académicas, cursos, participación y asesoría en investigaciones, han contribuido a la consolidación del área, entre ellos destacan en el periodo en estudio: Ernesto Laclau, de la Universidad de Essex, Inglaterra (1988, 1999, 2001); Thomas Popkewitz (UNAM-UPN, 1997; COMIE, 1997 y 2001); Michael Petters, de Universidad de Auckland, Nueva Zelanda (CESU-UNAM, 1998); la doctora Adriana Puiggrós, de la Universidad de Buenos Aires, invitada en múltiples ocasiones por diversas instituciones durante la década de los noventa; Peter McLaren, de la UCLA, Estados Unidos (UNAM, 1989; UPV, 1992, UPN, 2000, UV, 2001); y, el doctor Torben Dyrberg, de la Roskilde University, Dinamarca (UNAM-CINVESTAV, 1997); también señala la presencia de investigadores nacionales en estancias académicas en el extranjero.

En ese capítulo la aproximación en claroscuro que se lleva al cabo le otorga espacio, tiempo, nombres, etcétera, a esta difícil dimensión, la cual se había trabajado anteriormente a través de grandes influencias y obras. En esta ocasión, la autora se ha ido a un trabajo más de tipo arqueológico, e iniciado de manera incipiente una genealogía del contexto internacional en cuanto a FTyCE.

La tesis más importante del capítulo es la que se refiere a la contribución de lo sucedido en este aspecto en cuanto a su contribución a la consolidación de FTyCE, de manera específica la cuestión de la interlocución.

Grupos de investigación, investigadores e instituciones

En este aspecto es importante señalar que aunque la tarea que se logró llevar a cabo es incipiente e inicial, es al mismo tiempo relevante, en la medida en que se ubicaron grupos de investigación, investigadores e instituciones en tres regiones del país, además de lo que se conocía en el zona centro.

La estrategia adoptada en este grupo de trabajo fue iniciar la tarea por las regiones y concluirla en el centro. El trabajo se continuará durante 2003 y 2004. Los grupos e investigadores que se ubicaron se encuentran en los estados de:

- 1) Chiapas (Universidad Autónoma de Chiapas). Se trata de un grupo interdisciplinario, la mayoría de sus miembros cuentan con el grado de doctorado o están por obtenerlo. Una de las investigadoras de este grupo que participa en este trabajo obtuvo ese grado durante la investigación. Es un grupo con grandes potencialidades y con una producción por demás interesante.
- 2) Michoacán (Escuela Normal Superior del Estado). Es un grupo muy dinámico y diverso, con una producción muy interesante, también la mayoría de sus miembros cuentan con el grado de doctor o están por obtenerlo. Se llevó a cabo una visita de trabajo de campo y se grabaron varias entrevistas, algunas individuales y otras colectivas. Las influencias teóricas que tienen son múltiples y su formación sólida; destaca entre ellas la del doctor Hugo Zemelman.
- 3) Veracruz (Universidad Veracruzana). Se inició el trabajo de campo. En esta universidad más que grupos, existen investigadores con trayectorias personales sólidas y con reconocimiento nacional. Como en otros casos, el trabajo continuará durante 2003 y 2004.

Universidad Pedagógica Veracruzana, UPV. En este caso puede hablarse de un pequeño grupo de investigación vinculado con la maestría en Educación, que empieza a tener una producción interesante y significativa. En este caso es muy importante tanto el liderazgo local como la influencia que este grupo ha tenido por parte de varios profesores e investigadores que colaboran con la maestría, provenientes de distintas IES del Distrito Federal, principalmente de la UNAM y del DIE.

Elementos emergentes al interior del proceso de investigación

Son varios los elementos que emergen al interior de la investigación, en este momento se subrayan dos por la importancia que han tenido en el proceso mismo de indagación y por venir de aspectos insospechados de la misma.

El enfoque generacional en relación con el SRBD

Una cuestión que hasta cierto punto ha resultado sorpresiva y que definitivamente subraya la importancia de una nueva línea de investigación poco trabajada en México tanto al interior de FTyCE como de otros campos, es la importancia del enfoque generacional y su relación con las nuevas alfabetizaciones.

Esta cuestión se manifestó con fuerza y claridad en el proceso de elaboración, y principalmente del manejo, del Sistema Relacionado de Bases de Datos. Parece que los investigadores de ciertas generaciones (los mayores) tendríamos que asumir que, de diversas formas, somos analfabetos en el manejo de nuevos lenguajes y que una tarea prioritaria en nuestro quehacer es el asumirlo y trabajar en ello; así como reconocer que si, *e.g.*, los programas curriculares son espacios privilegiados de transmisión y reproducción, experiencias como la del SRBD nos colocan ante situaciones que, de alguna manera, irrumpen en nuestras identidades y nos obligan a reconocer el carácter multidireccional de la educación misma, en la medida en que fue muy claro que estudiantes, ayudantes y becarios, pertenecientes a las nuevas generaciones, contaban con los elementos que se requerían para la incorporación de conocimientos e información para el manejo del SRBD, *i.e.* que éstas están alfabetizadas en aspectos en los que las generaciones mayores somos analfabetas y que, por ello, entre otras razones, tenemos mucho que aprenderles.

El uso²⁴ de la investigación formativa

Otro aspecto importante tiene que ver con la organización del equipo en general, *i.e.*, del equipo base, grupos de trabajo y equipos regionales. Esto implica una estructura organizativa que encuentra su punto de articulación principal en la categoría de investigación formativa (cfr. *supra*, capítulo primero). Se considera que muchos de los problemas serios que se tuvieron al interior del equipo en general se vinculan de manera directa con el hecho de no haber trabajado anteriormente en una óptica como ésta. Queda también abierta como posibilidad de indagación y de estudios posteriores este enfoque, su productividad y pertinencia, principalmente en relación con abordajes genealógicos.

TESIS

En este apartado del capítulo se presentan las tesis del estudio que se han considerado más relevantes en el ejercicio genealógico realizado. El lector puede notar la ausencia de alguna que le haya parecido especialmente importante. Aceptamos que la riqueza misma de la investigación nos ha limi-

²⁴ Se emplea la noción de uso, en el sentido en que Wittgenstein la trabaja.

tado en este sentido y se ofrece el texto mismo para las múltiples lecturas que de él se quieran hacer. Por otro lado es importante señalar que las tesis que se exponen y subrayan en este apartado, se desarrollan, exponen, discuten, etcétera, en otros capítulos del libro o en los apartados anteriores de éste. De tal forma que el lector se encontrará ausencias y repeticiones, en cierto sentido sobre las tesis de la investigación como el resultado conceptual más importante de la misma.

Tesis sobre la existencia de la producción filosófica y teórica de la educación en México

En su capítulo, Buenfil afirma:

[...] sí hay producción filosófica y teórica de la educación en México [...] no existe [...] un sistema filosófico universal sino que son muchas las corrientes, escuelas, sistemas [...] que circulan globalmente y en el ámbito nacional [...], los sistemas filosóficos educativos o en general tienen una universalidad que es fruto del consenso ganado de por una propuesta particular o por el híbrido resultante de varias propuestas combinadas [...] [tales sistemas] no sólo se desplazan por diversos ámbitos institucionales, [...] sino que compiten, antagonizan, hacen alianzas, se funden y se disocian (*supra* Buenfil, capítulo cuarto).

Esta tesis es central en nuestro estado de conocimiento y la misma nos lleva a la tarea de profundizar en él, a través de las etapas planteadas para 2003 y 2004, en las cuales se pretenden entrar a los intersticios de lo nacional. Esto es, a la incorporación decidida política, teórica y académicamente de lo regional en este estado de conocimiento. Tomando en cuenta que ya en esta etapa ha sido un elemento movilizador y descentrador y adelantando la hipótesis de su capacidad dislocadora para las etapas señaladas.

Tesis sobre la incertidumbre

Esta tesis es planteada por Buenfil Burgos en el cuarto capítulo, dedicado a la producción:

Reconocer el carácter incierto del futuro de nuestro campo (y de hecho, de cualquier otro) exige del investigador aceptar la lógica “conjuntiva” (*i.e.* no disyuntiva) que acompaña a la incertidumbre. La lógica disyuntiva, a la que estamos acostumbrados, nos invita siempre a ver solamente una dimensión o

la otra: la de nuestra vulnerabilidad o la de nuestra posibilidad. La lógica conjuntiva que estamos proponiendo no disocia la vulnerabilidad de las perspectivas que serán generadas para encararla.

La lógica conjuntiva involucrada en ubicar la incertidumbre de esta manera permite reconocer el riesgo de no tener garantía (de todas maneras nunca se ha tenido) de si el lugar hacia donde se mueve FTyCE será mejor que el lugar donde está en este momento y, al mismo tiempo, reconocer la posibilidad de que (desplegando estrategias para consolidar la calidad de los trabajos de este campo, desplegando nuestras capacidades para convencer a los interlocutores de la dimensión práctica de la teoría, etcétera) sí resulte un mejor lugar.

Es en ese punto donde se evidencian los planos ético y político de una acción (en este caso, académica e intelectual), es decir, el momento de la decisión misma (no el de las normatividades morales). Estos planos ético y político que apuntan al momento de la decisión involucran, precisamente, su contraparte: la responsabilidad que es asumida al reconocer la decisión. Por ello, admitir la incertidumbre en este sentido, no es una invitación a la inmovilidad, al pesimismo y menos aún a la idea de “que da lo mismo” hacer cualquier cosa (pues de todas maneras no habrá garantía). Por el contrario, saber que no hay garantía de que a pesar de nuestros esfuerzos no hay certidumbre de llegar a donde queremos, equivale también a saber que no hay garantía de que vamos a fracasar en ese intento.

En otras palabras, la incertidumbre entendida en esta lógica conjuntiva nos permite vislumbrar la apertura a lo indeterminado y asumir el riesgo, reconocer la posibilidad siempre abierta, y nos ubica en el momento ético y político de la decisión y la responsabilidad que ésta conlleva (*supra*, Buenfil, capítulo cuarto).

La tesis de la incertidumbre planteada por Buenfil nos enfrenta a la intransferible responsabilidad de quienes constituimos este campo en relación con su consolidación y sedimentación o a su debilitamiento.²⁵

²⁵ Esta tesis de la incertidumbre planteada por Buenfil abre una serie de interrogantes en torno a las lógicas conjuntiva y disyuntiva, principalmente, en cuanto a lo planteado por la autora en el capítulo teórico sobre la constitución de la realidad como constitución de lo político, en donde en el momento constitutivo priva una lógica disyuntiva. Además de una discusión planteada sobre la constitución de lo educativo o de la realidad educativa, se abren otras aristas interesantes con relación con las lógicas, las estructuralidades, la dislocación, etcétera, en términos amplios y en cuanto a la educación concierne.

Tesis sobre la consolidación desigual y el reposicionamiento del campo de FTyCE en el periodo en estudio

Esta tesis es planteada con fuerza y nitidez por Gómez Sollano en el capítulo quinto: “[la] tesis central de nuestro trabajo [es] la tendencia de la conformación de este ámbito como un campo con identidad propia que muestra signos importantes de su consolidación” (*supra* Gómez Sollano, capítulo quinto).

Esto es, la tesis planteada se traduce en una clara aportación de la autora a la investigación en general.

Es interesante observar que de diversas formas esta tesis atraviesa casi todo el volumen.

En cuanto a la tesis de consolidación, planteada por Gómez Sollano, esta puede apreciarse con claridad y fuerza:

- 1) A lo largo del volumen, aunque en algunas partes de éste cobra mayor significatividad y tiene un mayor soporte empírico y analítico,
- 2) En aquellas partes de la descripción o el análisis en las que se exponen elementos comparativos en relación con el estado de conocimiento de 1992-1993.
- 3) En el capítulo quinto, cuando Gómez Sollano expone la tesis de una manera general y ubica a los eventos académicos como uno de los elementos que contribuyeron en la década en estudio a la consolidación de FTyCE.
- 4) En el capítulo tercero, cuando se señala que la interlocución internacional es un elemento que propició en el periodo en estudio la consolidación y el fortalecimiento de FTyCE.
- 5) En el capítulo sexto, cuando se señala que los programas curriculares de posgrado contribuyeron en la década en estudio a la consolidación del campo.

La tesis es complementada por De Alba, al señalar que la consolidación ha sido desigual: “es una respuesta discursiva, desde el campo de la investigación educativa, a la dislocación constitutiva producida en el seno de la crisis estructural generalizada, por los avances y las nuevas discusiones en el campo de las ciencias sociales y humanas en general; por la erosión que ha sufrido al interior de la CEG el dispositivo cuyo diagrama de poder es la ciencia, la disciplina y la normalización; y, por los múltiples impactos de estos dos aspectos en las distintas estructuralidades y ámbitos de las socie-

dades actuales, particularmente de la sociedad mexicana. A las presiones epistémicas, teóricas, metodológicas, prácticas, políticas y específicamente educativas del campo de la educación y de su investigación en particular, en términos generales y en cuanto a FTyCE se refiere, tanto en su exterioridad como en su interioridad. Esta respuesta discursiva a la dislocación constitutiva de FTyCE es compleja, conflictiva y productiva, en la medida en que se produce en la interrelación entre interioridad y exterioridad del campo” (*supra* en este capítulo).

Por su parte, Orozco también se refiere a la consolidación de FTyCE desde la perspectiva de los programas curriculares, de manera implícita ella confirma la consolidación y lo desigual de ésta: “Los elementos con los que se cuenta actualmente en la investigación nos permiten afirmar que en la licenciatura hay un manejo escaso o malo de FTyCE y en el posgrado hay un mayor y mejor manejo de FTyCE” (*supra* Orozco, capítulo octavo).

Es válido afirmar que aunque esta tesis tiene un gran peso en la investigación en general y en el volumen, algunas afirmaciones que en él se hacen, podrían ponerla en tela de juicio.

El ejemplo más claro y fuerte en este sentido, es el planteado por Buenfil, en el cuarto capítulo, en varios momentos, *e.g.*:

[...] cabe afirmar una reserva importante. En este momento no estamos evaluando la calidad o consistencia de los productos analizados sino solamente exponiendo cómo han crecido o decrecido, cómo han adquirido centralidad o marginalidad en el campo. La calidad tendría que ser evaluada a partir de otros parámetros consensuados por las comunidades científicas (*supra* Buenfil, capítulo cuarto).

Si bien es cierto que la autora se refiere a la producción escrita y su reserva tiene validez, en su capítulo puede observarse un estilo de investigación que se basa en el conocimiento legitimado y deja de lado ciertos procesos, que incluso contradicen algunos de los elementos teóricos que en el capítulo correspondiente plantea (Cfr. *Supra* capítulo primero).

A la luz de una investigación genealógica como la que se ha intentado llevar al cabo en este estudio, si bien es válido, por supuesto, tener todo tipo de reservas, es nodal tomar en cuenta los diversos elementos que constituyen el campo y los procesos que en él se dan, en la medida en que un estudio genealógico, de acuerdo con Foucault, se refiere a:

[...] “los retornos del saber”, la insurrección de los saberes sometidos. [*i.e.*] los contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior

de coherencias funcionales o en sistematizaciones formales. La aparición de determinados contenidos históricos permitieron encontrar de nuevo la ruptura de los enfrentamientos y de la lucha que los amaños funcionales y las organizaciones sistemáticas tienen por objeto ocultar. Los saberes sometidos son estos bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición. Toda una serie de saberes calificados como incompetentes o insuficientemente elaborados, saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel de conocimiento o de la cientificidad exigida (Lago, 1999/Foucault, 1976).

Esto es, la producción escrita y legitimada es nodal en nuestro estado de conocimiento, sin embargo, dado que el propósito es ir cada vez más allá en cuanto a la constitución y genealogía de un campo de saber, el acuerdo inicial del grupo de investigación fue trabajar sobre varios elementos constitutivos del mismo. En ese sentido, la investigación misma y el volumen, descentran a la producción, aunque la retoman como elemento nodal y culmine de la visibilidad del campo.

Por lo anterior, si bien es válida la reserva de Buenfil, viene a ser también un punto de discusión en cuanto a la constitución y genealogía del campo. De manera específica, sobre la investigación formativa y el estudio genealógico que en el grupo en general se asumió, tanto para los lectores, como de manera más específica para los grupos de investigación sobre el campo y para el equipo de investigación que se ha hecho cargo de este proyecto.

Tesis sobre la interlocución internacional como elemento que propicia la consolidación y el fortalecimiento de ftyce

González Arenas, en el capítulo tercero afirma que la interlocución internacional es un elemento que propició la consolidación y el fortalecimiento de FTyCE en el periodo en estudio, si bien es cierto, señala textualmente: “Este proceso de interlocución [internacional], aunque a veces lento, ha posibilitado el fortalecimiento y la consolidación del campo en nuestro país” (*supra*, González Arenas, capítulo tercero)

Tesis sobre la tensión central-regional

Angulo plantea en su capítulo la tensión central-regional como un aspecto nodal del campo en la década en estudio. En el punto correspondiente a la incorporación de lo regional, se abunda en esta tesis.

Tesis sobre la constitución de una nueva identidad del profesor-investigador en las regiones

Esta es una tesis que plantea Angulo y que se aborda también en la incorporación de lo regional. Aquí sólo se señala su carácter profundamente trastocador del campo y de la investigación educativa en general, así como el abanico de posibilidades que se abre en relación con los estudios que dicha tesis demanda para sostenerla o no.

BALANCE Y PERSPECTIVAS

El campo FTyCE en la década en estudio (1992-2002) se encontró sobredeterminado, tanto en su momento constitutivo (o reconstitutivo) como en su genealogía por los distintos elementos que lo conforman, como lo son: los eventos académicos, los programas curriculares, el contexto internacional, la emergencia en algunos casos y consolidación en otros, de grupos de investigación, investigadores e instituciones dedicados al tema, la incorporación de lo regional y la irrupción del SRBD, presentando un panorama significativamente distinto en relación con el estado de conocimiento de 1992-1993, en una línea de consolidación desigual.

Sin embargo, como se ha señalado a lo largo del volumen es importante retomar las líneas de indagación que se señalan y otras, para que el campo continúe consolidándose y creciendo.

Es importante señalar que si bien se reconoce un avance, es aún necesario trabajar en la visibilidad y reposicionamiento del mismo y repetir, como se hizo en 1992, que depende de los sujetos mismos del campo que tal visibilidad aumente y se logre cada vez más un mejor reposicionamiento del mismo al interior de la investigación educativa en México y de su interlocución e impacto en América Latina y otros puntos del orbe. Esto se trabaja en varios capítulos. Es interesante el manejo de Buenfil cuando se refiere al tema, sobre la importancia de la lógica conjuntiva (*supra* Buenfil, capítulo cuarto).

En cuanto a grupos de investigación e instituciones, se partió del principio de proceder de los puntos más distantes de la República al centro. El trabajo realizado es incipiente y se considera que va a enriquecerse significativamente durante 2003 y 2004. Los grupos e investigadores que se ubicaron, se encuentran en los estados de Chiapas (Universidad Autónoma de Chiapas), Michoacán (Escuela Normal Superior del Estado), y Veracruz.

Son muchas las puntas que han quedado sueltas y las vertientes que se han abierto en el proyecto, de tal manera que es válido señalar que el presente libro es un momento de cierre y al mismo tiempo de apertura.

De cierre en la medida en que se entregan al lector los resultados de lo investigado entre 2000 y 2002 sobre FTyCE, en México, en el periodo 1992-2002.

De apertura, porque la investigación continúa por dos años más, 2003 y 2004, cuando menos desde lo planteado en el proyecto general, así como porque más allá de la continuación del proyecto, se presenta en este libro una gama amplia de problemáticas y temáticas que son sugerentes para ser investigadas.

En esta línea, por último, se exponen algunas de estas temáticas y problemáticas, susceptibles de ser retomadas en proyectos de tesis, muchos de los cuales pueden tomar como una fuente primaria de investigación al SRBD y a lo expuesto en este libro.

LÍNEAS O NÚCLEOS TEMÁTICOS PARA LA DISCUSIÓN, EL ANÁLISIS Y LA REALIZACIÓN DE FUTURAS INVESTIGACIONES

En cuanto a la constitución del campo y sus momentos, los aportes de Gómez Sollano, de Buenfil y los de De Alba (planteados en el primer apartado de este capítulo) conforman un nudo temático polémico que se expone a debate y se ofrece como abrevadero para futuras investigaciones.

En el segundo capítulo, dedicado al SRBD, se presentan elementos conceptuales y técnicos que se refieren a las nuevas tecnologías y las nuevas alfabetizaciones y el imperativo histórico de incorporar tales tecnologías y nuevos lenguajes en nuestras prácticas de investigación. Este capítulo expone elementos centrales del apoyo técnico básico de la investigación. Además y como ya se señaló, emergieron la importancia del enfoque generacional y la importancia de los nuevos lenguajes y las nuevas alfabetizaciones.

En el capítulo dedicado al contexto internacional —tal como se mencionó anteriormente— González Arenas lleva a cabo una aproximación en claroscuro que le otorga espacio, tiempo, nombres, etcétera, a esta difícil dimensión, que se había trabajado anteriormente a través de grandes influencias y obras; la autora ha realizado un trabajo más de tipo arqueológico, e iniciado de manera una incipiente un ejercicio genealógico del contexto internacional sobre FTyCE.

La tesis más importante del capítulo es la que se refiere a la contribución de lo sucedido en este aspecto en cuanto a su contribución a la consolidación de FTyCE, de manera específica la cuestión de la interlocución.

Como se señala en el capítulo, más que presentar un estudio exhaustivo del tema, lo que se hace es mostrar un trozo del contexto internacional,

a través de sus sujetos, sus acciones, los eventos, los programas curriculares y las producciones.

En el capítulo dedicado a la producción, columna vertebral de la investigación: *a)* se sostiene que si bien no existe una (en singular) filosofía de la educación en México, sí existe producción filosófica y teórica de la educación en México, al tiempo que se afirma que no hay en México ni en ninguna parte el orbe una filosofía universal —aunque algunas se ostenten como tales— sino diversos sistemas filosóficos; *b)* se afirma que los sistemas filosóficos educativos (o en general) son fruto de un determinado consenso; *c)* tales sistemas se desplazan por diversos ámbitos institucionales (gubernamentales, civiles, académicos y demás), compiten, hacen alianzas, se funden y se disocian; *d)* el diálogo entre diferentes sistemas y posturas, siempre en condiciones desiguales, ríspido y confrontativo, es el que permite el crecimiento del campo. Es la diferencia la que permite la construcción de equivalencias, antagonismos e identidades (*supra*, Buenfil, capítulo cuarto)

En cuanto a los eventos en la década en estudio, Gómez Sollano (*supra*, capítulo quinto) aborda el objeto de estudio desde la noción de campo, así como de las demás herramientas conceptuales y metodológicas asumidas en el proyecto. Destacan, entre los más importantes, dos aspectos: la fuerza constitutiva de los eventos y el papel que han jugado en la sedimentación o consolidación del campo de FTyCE en la década en estudio.

En cuanto a los programas Orozco afirma que tienen un papel nodal en la década en estudio, en los siguientes aspectos: *a)* como elementos constitutivos (elemento que se incorpora en la tesis de la constitución desigual del campo en la década); *b)* como elementos constitutivos, en la medida en que son espacios de formación de quienes trabajan y trabajarán en FTyCE; y, *c)* como espacios de reproducción y producción del campo mismo.

En relación con la incorporación de lo regional en el estado de conocimiento, Angulo: *a)* señala como características de la investigación en FTyCE a la diversidad y la dispersión; *b)* afirma la tesis de la tensión central-regional y su relación con las nuevas políticas en materia de investigación en las instituciones de educación superior del país; *c)* sostiene la constitución de una nueva identidad como profesor-investigador del académico de las regiones; *d)* el inicio en el periodo en estudio de la interlocución entre centro y regiones.

Posibles temas para tesis de doctorado

- Crecimiento relacional de FTyCE con las otras áreas del COMIE, de acuerdo con lo planteado en el estado de conocimiento de 1992-2002.

- Análisis de la constitución de la tensión centro-regiones (planteada por Angulo) en FTyCE

Posibles temas para tesis de maestría

- Análisis de la pertinencia y calidad de la información registrada en el estado de conocimiento de FTyCE 1992-2002
- Análisis comparativo de documentos telemáticos. Páginas web, revistas en línea (*on line*) en el estado de conocimiento de FTyCE 1992-2002 y una nueva revisión y análisis de estos espacios.
- Análisis comparativo de las temáticas expuestas en el estado de conocimiento de FTyCE 1992-2002 y una nueva revisión y análisis.
- La formación en FTyCE en postgrados y en licenciaturas, en el periodo 1992-2002 (retomando la tesis planteada por Orozco Fuentes)
- Análisis de la consolidación desigual de FTyCE entre 1992-2002 (retomando la tesis de Gómez Sollano y las que la complementan)

Posibles temas para tesis de licenciatura

- Análisis de las revistas y sus artículos registrados en el estado de conocimiento de FTyCE 1992-2002.
- Análisis comparativo de la información del SRBD en cuanto a autores que producen en México en el estado de conocimiento de FTyCE 1992-2002 y en un corte posterior (*eg.* octubre de 2003 o posterior) sobre el mismo periodo. Sobrecalificaciones, desvaorizaciones, presencias, ausencias, etcétera.
- Análisis de los eventos realizados en el periodo 1992-2002 en las regiones del país (se puede trabajar en cada tesis una región).
- Análisis de los programas curriculares en el periodo 1992-2002 en las regiones del país (se puede trabajar en cada tesis una región).

No como un punto final, sino como un punto de apertura, se termina este libro, con un concepto de Foucault, subrayando el esfuerzo genealógico que en este proyecto se ha realizado:

Llamamos genealogía al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha y la utilización de ese saber en las tácticas actuales (Lago, 1999/Foucault, 1976).

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES ELECTRÓNICAS

- Añitúa, Iñaki (1998) “Diagrama de Poder” en *Las peripecias de lo lineal*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
(http://www.unr.edu.ar/info_seminariovirtual/1998/SVexposicion6.htm).
- De Alba, Alicia *et al.* (2000). *Protocolo del proyecto de investigación: Estado de conocimiento Filosofía, teoría y campo de la educación en México 1992-2002: Perspectivas regionales y nacional*, México: COMIE (documento interno de trabajo).
- De Alba, Alicia (2002). *Aproximación claroscuro. Acercamiento inicial significativo a un objeto de estudio*, México: CESU-UNAM (mecanograma inédito).
- Derrida, Jacques (ed.) [1966] (1975) *Génesis y estructura*, tomo I (tr. de Floreal Mazia), Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto [1990] (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lago, Gabriela (1999). Michel Foucault. Conferencia 7 de enero 1976.
<http://www.geocities.com/gabyLago99/foucault.html>
- McLaren, Peter (2000). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México: Siglo XXI.
- Peters, Michael (1996). “Habermas, Poststructuralism and the Question of Postmodernity”, en *Critical Theory, Poststructuralism and the Social Context*, Nueva Zelanda: The Dummore Pres Ltd., pp. 33-56.
- Wittgenstein L. [1952] *Investigaciones filosóficas*. México, Alianza IIF-UNAM.

ANEXO
PROYECTO: ANTECEDENTES,
PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS, METAS
Y AVANCES

AUTORAS:

Alicia de Alba,
Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

Rosa Nidia Buenfil Burgos,
Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

PROYECTO: ANTECEDENTES, PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS, METAS Y AVANCES

Alicia de Alba y Rosa Nidia Buenfil

ANTECEDENTES: CONDICIONES DE LA PRODUCCIÓN DE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Rosa Nidia Buenfil

Las condiciones de producción referidas a Filosofía, teoría y campo de la educación involucran al menos dos dimensiones: las condiciones antecedentes y las condiciones simultáneas. Las primeras, a su vez, pueden organizarse en tres aspectos: *a)* características de las políticas educativas y de investigación, *b)* lo que precede al estado de conocimiento realizado en 1993 y *c)* la caracterización de algunos usos frecuentes de la filosofía y la teoría en el campo educativo. Las condiciones simultáneas aluden a ámbitos paralelos de la producción que la impulsan y a veces la obstaculizan, la orientan a ciertos rumbos y también reciben algunas directrices de la producción.

La explicitación de estas condiciones simultáneas circula en diversos espacios de este estado de conocimiento, pues tanto los eventos son espacios que posibilitan y promueven la productividad del campo a la vez que son un indicador de su avance, como los programas de formación de posgrado son también viveros donde se puede cultivar la pasión por el campo a la vez que hacer patente su importancia para el avance de la educación en general. Los grupos de investigación y las instituciones son también

parte de las condiciones de existencia y de posibilidad del área temática que nos ocupa, así como la situación de la investigación en las diversas entidades federativas del país.

Considerando que lo anterior ha sido objeto de detallados análisis como parte de este estado de conocimiento, lo que en este apartado se resaltaré concierne a los tres aspectos considerados como antecedentes particulares: por una parte, características de las políticas educativas y de investigación de escala internacional y nacional que han dejado huella en la trayectoria de nuestra área temática; por otra, los antecedentes de producción consignados en el estado de conocimiento realizado en 1993, y por último lo relativo a cómo se incorporan las teorías y las filosofías en el campo. Ubicamos estos tres elementos como una constelación significativa cuyas marcas no sólo están presentes en el reporte que ahora presentamos, sino además son un referente obligado para esbozar su trayecto.

TRAZOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se esbozan algunas características que condicionan (aunque no determinan) la producción en el campo. El eje del apartado se deriva de una propuesta emitida durante el II Congreso Nacional de Investigación Educativa y sus implicaciones: “posponer la discusión teórica en el terreno de la educación, especialmente en el campo del currículum para formar investigadores educativos”. Tal proposición en el desafortunado caso de llevarse a los hechos tendría implicaciones éticas, políticas y epistémicas dañinas para la producción de conocimientos en el campo y, en un momento dado, deteriorarían el campo mismo. Esta interpelación, pese a su dudosa pertinencia, resulta de alguna manera ser la condensación de años de intentos por minimizar la teoría y su papel en la investigación, intentos que nos sólo tienen lugar en México o Latinoamérica sino también en otras latitudes del planeta.

Interesa en este apartado discutir esta tendencia hacia la exclusión gradual de lo teórico y se enfatizan algunas huellas de las políticas educativas sobre lo que se incluye y se excluye en la producción en este campo. A continuación se expondrán algunos ejemplos de “recomendaciones” educativas a escala internacional y nacional, que llaman a restringir los debates conceptuales.

Políticas educativas y atmósfera intelectual contemporáneas

Las problematizaciones conceptuales han sido vistas por algunos funcionarios, investigadores e intelectuales como irrelevantes para el campo de la

educación y de ahí que hayan sido reducidas al mínimo o suprimidas completamente. Esto puede entenderse desde el punto de vista de quien está en la posición de enfrentar y “resolver” problemas urgentes del sistema escolar, los cuales son, desde luego, algo que en todos los países resulta imperativo. Tal visión de lo teórico también está presente en países en “vías de industrialización” como México que, a pesar de tener fuertemente arraigada una mística de la Ilustración como parte de la mentalidad tanto gubernamental como la del sentido común popular, tienen altos índices de analfabetismo.¹ Considerando los indicadores usuales de desarrollo y condiciones de vida aceptables (UNESCO), se admite la lejanía de los estándares deseados.² Lo que interesa aquí es en qué medida excluir o posponer los debates teóricos ayuda a “resolver” la miseria, el abandono y otros problemas sociales o puede contribuir a causar un desacierto total en su comprensión y formas de combatirlo.

Algunos ejemplos contemporáneos de esta tendencia a presentar lo teórico como irrelevante pueden rastrearse al menos tres décadas atrás y van desde las “recomendaciones” internacionales para toda una región geopolítica, hasta los programas y estrategias nacionales para áreas específicas en el campo de la educación.

Desde los años setenta se han producido modelos a escala internacional que ofrecen programas educativos completos para ser operados en países latinoamericanos.³ El Proyecto Multinacional de Transferencia de Tecnología Educativa⁴ fue incluido en la estrategia de desarrollo general

¹ México ha sido considerado uno de los siete países de mayor índice de analfabetismo en el mundo: 31% de su población es analfabeta o no ha terminado la primaria

² De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en América Latina y el Caribe, 40% de la población vive en condiciones de miseria (aproximadamente 210 millones de personas). Entre los analfabetas, 80% son desempleados, subempleados o amas de casa; 70% son mujeres y 40% indígenas.

³ En lo relativo a la historia de la tecnología educativa en México, como paradigma que predominó en el currículum en los años setenta, agradezco a Alicia de Alba por sus sugerencias.

La información oficial sobre la Organización de Estados Americanos (OEA y OAS por sus siglas en inglés) sobre educación, se puede consultar en Chávez Reyes, Fernando (1962) *La educación cooperativa en América Latina*, así como también de la OEA (1966) *Yearbook of educational, scientific and cultural development in America Latina*. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID o IADB por sus siglas en inglés) y sus programas para América Latina pueden ser consultados en Davis, Harold Eugene (1950). *Social science trends in Latin America*.

⁴ Ver, por ejemplo, la revista chilena *Tecnología Educativa* durante los años setenta.

que patrocinó la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).⁵ En sus páginas puede uno encontrar un modelo preciso de las estructuras escolares, los contenidos, métodos de enseñanza, conocimientos esperados y otras prácticas que supuestamente garantizarían buenos resultados para niños de la escuela primaria. Desde luego había una teoría subyacente que supuestamente no tendría por qué ser cuestionada, examinada o siquiera consultada. El conductismo educativo era el paradigma en aquellos tiempos y no fue difícil encontrar sus huellas en las propuestas y las recomendaciones impulsadas por este proyecto.

La agenda internacional para educación ha estado más ocupada en la producción de sofisticados análisis costo-beneficio, la planeación y las taxonomías de objetivos (OECD, 1971)⁶ sin detenerse lo suficiente en el tipo de conocimientos, el tipo de formación y de ciudadanos que dichos programas educativos promueven, en qué condiciones, etcétera. Mucho menos se detuvieron a discutir las categorías en las que se basaban para sustentar tales programas. Algunos incluso llegarán a sostener que como las teorías de las ciencias sociales no estaban suficientemente desarrolladas eran “meros modelos abstractos [...] [sin prerrogativa de universalidad]” y que “los trillados modelos ideológicos y discusiones [lejanos a] las realidades de nuestros tiempos, debían ser abandonados para concentrarnos en los problemas reales” (UNESCO, 1968:167).

De los años ochenta en adelante, las recomendaciones producidas previamente por las agencias internacionales no podían ser ignoradas en el ámbito nacional, especialmente en los países “en vías de desarrollo”.⁷ En México (como en muchos otros países de América Latina), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, institución para la planeación, financiamiento y evaluación de la investigación a escala nacional) redujo

⁵ Consultar, por ejemplo, UNESCO (1971) *World Survey of Education*, donde puede observarse cómo la importancia concedida a la planeación superaba en gran medida cualquier otro aspecto de la educación, incluida la investigación. El libro de la OCDE (1971) *Educational policies for the 1970s. Conferences on policies for educational growth* también recomendaba la planeación educativa como el centro articulador de las políticas educativas.

⁶ Puede consultarse UNESCO para entender cómo a pesar de que la investigación educativa era promovida, su orientación era para “hacerla científica”, entendiéndose por esto, cuantitativamente apropiada.

⁷ Esto ha sido tomado literalmente de la opinión vertida por autoridades universitarias en una mesa durante el II Congreso Nacional de Investigación Educativa; ver Buenfil *et al.* (1995).

drásticamente financiamientos y becas para los posgrados en humanidades.⁸ En las ciencias sociales además apoyó la incorporación de perspectivas positivistas en la investigación y los programas de posgrado con orientación no teórica (ya que la teoría era asociada con la especulación metafísica); impulsó la información cuantitativa, el tratamiento estadístico, la exploración y solución “directa” de “las imperiosas necesidades inmediatas en educación”.⁹ Quizá no hayan sido estas las palabras literales de dichas políticas nacionales pero no es difícil encontrar indicios de esta lógica generalizada en los reportes sobre los proyectos financiados por la agencia.

Sobre cómo se veía la teoría y la filosofía en el ámbito nacional

Desde el II Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, en 1993, hasta el IV, celebrado en 1997, puede observarse la reducción gradual de paneles, mesas, talleres e incluso ponencias que abordan el tema teórico (que por cierto siempre aparece ligado con el de filosofía). De hecho en 1993 hubo llamados explícitos, emitidos por autoridades, a “posponer la teoría en los programas de posgrado”. Lo paradójico del asunto es que en ese mismo congreso, como parte de los resultados de paneles, mesas, talleres y aun en las sesiones plenarias de balance y cierre de las áreas específicas, una de las demandas más frecuentes era profundizar en los debates teóricos; misma que se explicita reiteradamente en 1993, en los Cuadernos 3, 6, 9, 12, 15, 16 24 y 27 de los estados del conocimiento, previos a los libros de síntesis publicados en 1995. A continuación transcribimos algunos ejemplos:

- a) Indudablemente creemos necesaria una mayor consolidación teórica de los estudios sobre la gestión (Cuaderno 15, p. 58)
- b) Falta producción y por lo tanto, desarrollo teórico en el campo (Cuaderno 9, p. 12)
- c) Poco interés han recibido los estudios sobre producción de conocimientos y nociones acerca del mundo social (Cuaderno 12, p. 65)

⁸ Concretamente en 1983, CONACyT declaró oficialmente que no habría becas nuevas para el extranjero en maestrías del área humanística.

⁹ Haciendo un seguimiento muy básico de los proyectos financiados por CONACyT se puede observar esta tendencia. Hasta la fecha solamente he podido rastrear los proyectos financiados desde 1991 y actualmente intento conseguir los correspondientes a la década anterior.

Los investigadores participantes solicitaban discusión teórica y clarificación conceptual sobre los diversos tópicos que surgían en sus investigaciones para dar luz a los análisis, interpretaciones e intervención en sus campos temáticos particulares (*e.g.* currículum, formación, gestión, sujetos de la educación, habilidades específicas, didácticas, etcétera). Sorprendentemente también se pueden documentar con precisión las palabras de rechazo a la teoría por parte de autoridades. Veamos algunos ejemplos: “Mi actitud generalmente es la de una reflexión que sea no académica sino muy operativa” decía el entonces Secretario Académico de la UNAM y comentarista del Cuaderno 18. Tal posición se complementa muy bien con la del otro comentarista de este mismo campo quien sostiene que la teoría es prescindible en la investigación educativa ya que “los ensayos teóricos tenían muy poco referente empírico” por lo que desconocen la realidad. Quizá el enunciado menos perspicaz fue el del gestor que solicitó “una moratoria para la teoría en el campo de la formación de investigadores en educación” (COMIE, 1993:49).

Claramente se observa una distancia cuando no un claro antagonismo entre la demanda de debates teóricos por parte de los investigadores, y el rechazo, desprecio y propuesta de exclusión de la actividad conceptual en la investigación educativa por parte de las autoridades correspondientes. Esta tendencia a la reducción del trabajo teórico en el campo se puede documentar haciendo un seguimiento del número de ponencias de la Mesa “Filosofía, teoría y campo de la educación” que es el área donde se concentran las intervenciones sobre teoría y filosofía de la educación. Por ejemplo, en el III congreso (1995) hubo una reducción sensible de ponencias en este campo; en el IV (1997), aunque comenzó a recuperarse el número de ponencias de la Mesa, no fue así en su difusión ya que, de las 113 ponencias seleccionadas para las memorias, ninguna fue del campo temático de Filosofía y teoría. En el V y VI congresos se observa un crecimiento lento pero sostenido (ver gráfica 1 al final del anexo).

A partir de estos escasos ejemplos puede uno ubicar las huellas de una tendencia que impregna no sólo a México sino también a otros países latinoamericanos (ejemplos diferentes podrían probablemente extraerse de países industrializados¹⁰). En México también se han realizado estudios sugerentes y lúcidos sobre los “usos” y las posiciones que ha ido adquirien-

¹⁰ En la primera presentación pública que hizo Buenfil de estas ideas, en 1998, en el X Congreso Mundial de la Comparative and International Education Society (Cape Town), colegas australianos, argentinos y estadounidenses, entre otros, le comentaron personalmente de la similitud de esta tendencia en sus países.

do la teoría en la investigación educativa en las dos últimas décadas del siglo XX (Granja, 1997). Nuestro interés aquí se concentra en cómo la suspensión del cuestionamiento teórico ha sido planteada y replanteada en diversos espacios, con distintas justificaciones, y también cómo a pesar de ello, muchos investigadores cifran sus esperanzas de desarrollo en la teoría, a veces sobreestimando e idealizando su poder. Es en estas condiciones, además de las institucionales y regionales (que se abordan en otras secciones del estado del conocimiento) en las que opera la filosofía y la teoría en la definición del campo educativo.

ANTECEDENTES DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE 1993 EN EL ÁMBITO DE PRODUCCIÓN DE AUTORES NACIONALES

En 1993 se publicó el Cuaderno 29 en el cual se registraban, analizaban e interpretaban las características del área temática de Filosofía, teoría y campo de la educación,¹¹ se hizo a partir de una rápida indagación realizada durante tan sólo un año, con un equipo entusiasta, responsable y con recursos mínimos. Entre septiembre de 1992 y septiembre de 1993 se recuperó, depuró, analizó, interpretó y elaboró el escrito basado en información relativa al campo a partir de: bancos de datos, memorias de eventos, revistas y publicaciones de la capital y los estados (de 64 instituciones a las que se solicitó información, obtuvimos respuesta de 36). Después de tal indagación no se ha publicado ningún otro estudio sistemático de esta naturaleza por lo que lo tomamos como antecedente de nuestro presente estudio.

En términos de cifras, lo que se pudo encontrar entre 1992 y 1993 en la esfera nacional, a partir de una invitación a las diversas instituciones de educación superior de la capital y las entidades federativas, fueron 175 documentos. Éstos consistieron en libros, artículos en revistas, capítulos de libro y memorias de eventos académicos. De acuerdo con información proporcionada por el COMIE y con ponencias del Congreso Nacional Temático, en 1993 se reporta que la categoría de estudios genéricos obtuvo 32% y la de subordinados 68% de la producción, de un total de 175 documentos (ver gráfica 2 al final del anexo). Los artículos de revista genéricos alcanzaron 30.51%, seguidos por los capítulos en libro con 27% y ponencias con 23.73%. Las demás categorías (libro, tesis, antología, etcétera) se ubican por debajo de 10% de la producción. En cuanto a subordinados sobresale también el formato de artículos de revista con 50.82%, las demás categorías se ubican por debajo de 20 por ciento.

¹¹ Buenfil B. *et al.*, 1993.

Se conformó una base de datos y se realizaron análisis cuantitativos enfatizando frecuencias, proporciones y tendencias de los títulos encontrados distinguiendo temáticas, debates y perspectivas que orientaban los escritos.

El análisis cualitativo implicó una categorización básica de los escritos en dos grados rubros:

- 1) *genéricos* cuando su objeto de estudio es directamente las teorías, epistemologías y filosofías de la educación, las pedagogías; y
- 2) *subordinados* cuando hacen este tipo de reflexiones conceptuales a partir de otras temáticas como currículum, sujeto, sociedad, didáctica, etcétera.

Otro plano del análisis implicó categorizaciones finas donde se distinguieron: temáticas, debates, perspectivas y temas emergentes. En aquel entonces se veían las siguientes líneas de investigación y posiciones en debate.

Las principales líneas de investigación que se lograron agrupar en el análisis de los productos registrados fueron (ver gráfica 3 al final del anexo):

- 1) Constitución de teorías educativas que abordan las formas como se analiza la construcción del conocimiento sobre lo educativo y la delimitan: pedagogía, ciencia(s) de la educación y destacando preguntas planteadas desde la epistemología o más en general las condiciones en que se produce el conocimiento; ésta concentra el 28% de trabajos.
- 2) Estudios disciplinarios, donde se aborda el conocimiento sobre lo educativo enfatizando la perspectiva disciplinar y avanzando hacia propuestas de formulación de conocimientos multi, pluri y transdisciplinarios, delimitando las diferencias entre tales posibilidades; esta línea agrupó el 30% de textos.
- 3) Textos sobre pedagogía, donde se tematiza su relación con la delimitación de su objeto, el proceso de gestación de la disciplina y su relación con las prácticas educativas, etc; ésta concentró el 25% del total.
- 4) Teoría e investigación educativa, que tematiza las relaciones entre investigación educativa y teorías específicas, el papel de la práctica conceptual, y las prácticas educativas. Esta agrupó el 11% de las investigaciones.
- 5) Poder, discurso, modernidad y posmodernidad, donde se incorporan debates actuales de otros ámbitos en el terreno de la investigación educativa, abordando valores que se habían tomado por esenciales y universales, e.g. racionalidad, cientificidad; esta nueva línea concentró el 4% de los productos.

- 6) El estudio sobre la obra de autores relevantes, que incluye trabajos sobre Parsons, Gramsci, Clavijero, Freire, Barreda, Natorp, Rogers, entre otros, se vierte en 22 textos ubicados en las 5 líneas clasificadas.

En este terreno circulaban diversos debates, líneas argumentativas, perspectivas y corrientes epistémicas y teóricas, configurando así los contornos del campo. Destacaba entre ellos las polémicas en torno a:

- a) el carácter científico —o no— de la pedagogía, que involucra la polémica contra la posición que no le reconoce ese carácter al conocimiento pedagógico y argumenta en torno a si sería o no requisito para su legitimidad el regirse por cánones científicos. Inaugura el cuestionamiento sobre los criterios de científicidad y su pertinencia en el conocimiento pedagógico;
- b) el relativo a pedagogía *versus* ciencia(s) de la educación de manera excluyente, que sitúa la polémica entre quienes defienden las contribuciones disciplinarias como configuradoras del campo, quedando la pedagogía subsumida a una de ellas, y quienes, en la posición contraria, aun reconociendo el valor constitutivo de los aportes disciplinarios, argumentan que las teorías educativas se articulan en la pedagogía; una posición extrema sostiene que la ésta ha delimitado ya su propio objeto y que éste es exclusivo;
- c) carácter prescriptivo de la pedagogía (aquí se incluye su relación con la epistemología) *versus* pedagogía como reflexión analítica sobre lo educativo (y considera las condiciones en que se produce el saber sobre las prácticas educativas); aquí se abordan las polémicas entre quienes sostienen el arraigado supuesto de que la pedagogía es esencialmente prescriptiva y quienes la conceptualizan como análisis y reflexión sobre las condiciones en que se producen las prácticas educativas. Algunas vertientes específicas vinculan este debate con el que se refiere al carácter de la epistemología;
- d) educación en su relación con la polémica modernidad-postmodernidad. Aquí se concentra la polémica entre el proyecto de modernidad basado en la racionalidad según la argumentación habermasiana frente a planteamientos que recuperan aportaciones de la filosofía francesa y de nuevos pensadores italianos para sostener el cuestionamiento a dicho modelo.

Cabe destacar la polémica sobre las relaciones entre teoría y práctica y sus conceptualizaciones diversas. Esta polémica recorría, explícita o implícitamente,

te, la mayoría de los trabajos analizados sea como punto de partida, punto de llegada o tensión subyacente a lo largo de la tematización de diversos objetos.

En 1995 se publicó el capítulo “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”¹² que recogía, además de lo reportado en el Cuaderno 29 (1993), aspectos clave de los comentarios de los especialistas además de algunas conclusiones, recomendaciones, peticiones y llamados que fueron manifestados en el Congreso de Síntesis que había tenido lugar en la Ciudad de México (en noviembre de 1993). También en este capítulo se elaboró un complejo entramado de condicionantes institucionales, del orden de la formación especialmente en posgrado, la difusión, el contacto y circulación nacional e internacional de debates, perspectivas, que enriquece sumamente las dimensiones analíticas e interpretativas de la producción escrita.

Además del Cuaderno 29 que se editó a mayor escala, se publicaron los anexos del estado del conocimiento con tiraje restringido (300 ejemplares) y circulación limitada a instituciones o investigadores que adquirieron los tomos en Guanajuato:

- 1) Anexo A: resúmenes analíticos (producción 175 registros)
- 2) Anexo B: listado por año, línea y tipo de trabajo
- 3) Anexo B2: listado por año, título, autor y datos de edición
- 4) Anexo C: gráficas sobre tipos de trabajos e instituciones patrocinadoras
- 5) Anexo D: instituciones consultadas
- 6) Anexo E: eventos sobre investigación educativa
- 7) Anexo E.1: eventos nacionales de investigación educativa
- 8) Anexo E.2: eventos entre 1980 y 1992 en México sobre Filosofía, teoría y campo de la educación.

El Cuaderno 29 fue presentado por el equipo que lo elaboró y fue comentado por especialistas: los doctores Pablo Latapí (nacional), Emilio Tenti (internacional) y Rodolfo Cortés (local) en el congreso temático celebrado en Guanajuato.

Éstos son algunos de los antecedentes más indicativos que permiten ubicar y ponderar lo que en la década 1993-2002 tuvo lugar como marco para problematizar el análisis vertido en este volumen.

¹² Buenfil B. *et al.*, 1995:225-349; este capítulo se publicó como una versión corregida y aumentada del Cuaderno 29, especialmente con la incorporación de los resultados del Congreso de Síntesis de 1993.

Comparando las políticas internacionales y nacionales de la investigación educativa con los resultados obtenidos a partir de la elaboración del primer estado de conocimiento, es de destacarse la fuerza y las tácticas que de alguna manera han sostenido y multiplicado) la producción en este campo en el marco de un recelo generalizado y de usos que poco favorecen a la filosofía y la teoría.

SOBRE LOS USOS GENERALIZADOS DE LAS FILOSOFÍAS Y LAS TEORÍAS

Otro aspecto que pesa como parte de las condiciones de la producción en nuestro campo consiste en las formas poco críticas y creativas en las que las teorías y las filosofías son incorporadas tanto en la investigación como en ámbitos de la formación, la difusión y el intercambio. A continuación se presentarán algunas características muy comunes de estos usos en forma esquemática y casi anecdótica:

A. Uso ingenuo: en el que se fantasea que con una buena teoría podemos solucionar los problemas. Este reclamo suele hacerse a veces de manera inocente, es decir, cuando se tiene a la mano un problema complejo y se invoca a la teoría como forma de resolución del problema que nos ocupa. Lo inocente radica en pensar que las teorías son cuerpos de conocimiento fijos, basados en algún fundamento y que con invocarlas y traerlas se encontrarán respuestas a problemáticas particulares. Inocente porque en muchas ocasiones no problematiza la dimensión de lo general, implícita en una teoría, y la dimensión particular de los problemas, que exige el replanteamiento, ajuste y, en ocasiones, desarrollo específico de las teorías para que aborden de manera específica los aspectos en cuestión.

B. Uso ritual o normativo: es el que se ciñe a las normas sin comprender sus sentidos y que se ejemplifica con reglas como: toda tesis lleva una “introducción, marco teórico, contexto, etcétera”. Este uso, suele ser muy frecuente y es resultado de operaciones necesarias en las que se plantean los lineamientos de lo que mínimamente debe estar incluido en una investigación seria (tesis, etc.). El problema aquí reside en la sedimentación de la fórmula y su pérdida de sentido metodológico. Los efectos de esta ritualización y normativización de la teoría son por todos conocidos: a veces el famoso “marco teórico” queda completamente ajeno al tema específico de la investigación que se desarrolla y aparece tan sólo como un requisito formal.

C. Uso teorístico: “la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse” o la filosofía establece preceptos a los que la realidad debe sujetarse. Este uso derivado de una forma excesiva e irreflexiva del modelo hipotético deductivo, que fue lamentablemente frecuente en los años se-

tenta, hace de las teorías, cuerpos fijos, más o menos rígidos de conocimientos mediante los cuales los fenómenos estudiados son no sólo ordenados sino ajustados, una especie de “camisa de fuerza”. Tristes ejemplos de esto los tuvimos en investigaciones muy serias y rigurosas, pero no por ello menos equivocadas, en las que las luchas sociales a fuerza tenían que ser vistas en términos de “clase sociales”, de luchas entre burguesía y proletariado; la escuela tenía que ser vista como reproductora de las relaciones capitalistas, por ejemplo. Todavía subsiste la idea que si se está de acuerdo con el programa ético de un planteamiento, necesariamente se debe adoptar su programa teórico. Uno de los efectos negativos de este uso es el que se hayan asociado la teoría y la filosofía con una ideología o algo que no se relaciona con el fenómeno estudiado sino que es previo.

D. Uso prescriptivo: en este caso se ubica una gran cantidad de trabajos en los que la filosofía, especialmente la ética y la epistemología aparecen como el fundamento de una serie de prescripciones, preceptos, disposiciones y fórmulas que son presentadas como mandato o deber ser moral o epistemológico. Lo más grave es que suelen asumirse sin consideración a las condiciones específicas del asunto que se está investigando y terminan siendo una declaración de principios.

E. Uso fatuo u ostentoso: cuando las filosofías y teorías aparecen como un cuerpo de conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender, con un lenguaje que solamente los “iniciados” comprenden y que generalmente logra un efecto de rechazo entre los interlocutores. Este uso es también frecuente en dos formas: una vana, en la que el prestigio del conocimiento pareciera atribuirse a la dificultad de los términos usados, y otra honesta pero igualmente desafortunada ya que, aunque los conceptos puedan estar usados en forma adecuada, no se realiza una mediación para la difusión de dichas articulaciones teóricas en los conocimientos de fenómenos particulares que se estudian.

F. Uso descalificador práctico: “la teoría y la filosofía desvían la atención a los problemas educativos urgentes”. En el campo de la investigación educativa este uso es sumamente frecuente y asocia la reflexión conceptual y la filosófica con una pérdida de tiempo, una ociosidad intelectual en la que se gasta el tiempo del investigador en vez de que este tiempo sea empleado en los problemas básicos de la educación. Este tipo de descalificación no recurre a mayor argumento que el de desperdicio. Esto, además, tiene su contraparte, en cierta medida en un cierto desprecio que algunos intelectuales han mostrado por los usos prácticos de la filosofía, lo cual en vez de acortar las distancias entre ambos usos extremos, recíprocamente excluyentes y sin duda limitados de las filosofías y las teorías, las incrementa retroalimentando así los recelos de ambas partes.

G. *Uso descalificador metodológico*: “la investigación debe retratar la realidad libre de preconcepciones”. Este uso, derivado de un excesivo e irreflexivo apego al inductivismo y no tan usual en algunas perspectivas de investigación, suele estar presente en toda epistemología empiricista. Es decir, toda perspectiva que sostiene que la investigación consiste en describir la realidad del fenómeno, como si esta realidad fuese algo en sí misma y no dependiera de los ángulos, los antecedentes, los paradigmas en debate y hasta la sensibilidad misma de quien investiga, como si se tratase de una realidad a la que se puede tener acceso sin mediaciones culturales, lingüísticas, éticas, políticas, y como si el conocimiento producido pudiese equipararse con las meras imágenes que una videograbación aporta. La famosa frase de sentido común de que “una imagen vale más que mil palabras” es un ejemplo claro de esta posición y aunque pareciera que facilita las cosas, no hace más que confundirnos creyendo que nuestra percepción de tal imagen es la realidad misma retratada en la imagen. Igual suerte tienen las filosofías, al ser descalificadas como algo totalmente ajeno al asunto investigado, desconociendo, por ejemplo, que los debates epistemológicos (especialmente cuando no se asumen en forma prescriptiva) iluminan muchos de los problemas cruciales en la producción de conocimiento que al ignorarlos, podemos fácilmente incurrir en ellos.

H. *Uso descalificador político*: “la teoría es ideología”. Este uso que fue frecuente, especialmente asociado con las teorías marxistas y algunas genéticas usadas para legitimar el racismo o la inferioridad de la mujer, se llamó teoricismo. Suele generalizar un fenómeno que no por haber existido debe aplicarse a todo uso de las teorías. Desde luego que en las teorías hay ideologías trabajando, pero también hay ideología en el momento mismo de elegir un problema a investigar, en el proceso mismo de seleccionar una muestra, un corpus, hay ideología impregnada en el que observa *in situ* y en la acción misma de interpretar una estadística y de ofrecer una explicación sobre los resultados de una investigación. En el caso de las filosofías ha tenido efectos igualmente improductivos ya que suele caerse en una indistinción en la cual la posición conceptual y la moral aparecen como inherentes, de tal suerte que se asumen en bloque sin someterlas a un examen mayor o menormente cuidadoso.

Estos usos de las teorías no son, por suerte, los únicos que se han desplegado en la investigación. También hay otros menos desafortunados en los que la conceptualidad y los aportes filosóficos sirven para problematizar lo que aparece como inmediato o natural, se aprovechan para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema, brindan una apoyatura para ofrecer junto con el recuento de las características del proceso investigado, algunas explicaciones plausibles. Hay usos de los debates filosóficos y conceptuales que exi-

gen su ligazón estrecha con la particularidad misma del tema estudiado, usos en los que son puestas a prueba esas mismas teorías, que son recreadas y que son incluso complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias. Estos tipos de uso de la teoría son los que interesa promover.

A MANERA DE CIERRE

Para concluir esta sección podemos someter algunas reflexiones al lector, en torno a los efectos que este tipo de condiciones antecedentes han producido.

Larga sería la lista de efectos que podrían enumerarse, para no extendernos, mencionaremos que las diversas formas de descalificar la conceptualidad han tenido consecuencias en la investigación, en los programas de formación y en las publicaciones.

En relación con la investigación, ha permitido la proliferación de reportes administrativos y descripciones impresionistas que son presentadas como resultados de investigación, amparándose en algunas perspectivas empiricistas en las que se sostiene, primero, que la investigación solamente es válida cuando se hace en el sitio y es presencial y, segundo, que se debe llegar al campo libre de preconceptos (como si eso fuera posible). Sin descalificar algunas perspectivas de investigación que también se basan en el trabajo de campo y en forma profunda, es difícil e ingenuo sostener que es posible llegar al sitio sin preconceptos. En cuanto a los recuentos, descripciones, reportes administrativos y demás productos que se presentan como investigaciones, basta sentarse en el comité científico que evalúa las ponencias a ser presentadas en los congresos, para darse cuenta de este efecto negativo. Quizá lo más lamentable es que quienes presentan este tipo de productos, en ocasiones honestamente creen que es investigación.

En relación con los programas de formación, todos sabemos de la proliferación de posgrados con escasa o nula consistencia curricular. Lamentablemente la exigencia de este grado en la academia ha tenido la consecuencia peligrosa de disminuir la calidad de estos estudios en aras del certificado. Sin desconocer a las instituciones que se esfuerzan por elevar y mantener la calidad académica de sus programas, desde hace ya más de una década somos testigos de la proliferación de instituciones “patito” que lo único que garantizan es que cobrarán por un certificado. Pero no sólo es este tipo de instituciones las que desmeritan el valor de la teoría en la investigación educativa, algunas muy reconocidas también lo han hecho. Basta sentarse en los comités de evaluación de los posgrado de CONACyT para percatarse del gradual proceso de reducción de la reflexión conceptual que se ha llevado a cabo aun en instituciones de prestigio, bajo la consigna de que la teoría lleva a los estudiantes a la estratósfera y

nunca aterriza en su referente empírico o que les lleva mucho tiempo que es valioso para la terminación de sus tesis. Como si este desafortunado efecto fuese debido a la teoría misma y no a como ésta es enseñada por los docentes e interiorizada por los estudiantes.

Sobre las publicaciones, es también lamentable observar la escasa atención que se presta a un mínimo nivel de abstracción conceptual que guíe las pesquisas y sostenga las interpretaciones de los resultados. Sin menoscabo de las revistas que tienen un comité de dictamen o arbitraje plural y riguroso y que cuidan la calidad y balance teórico-empírico, algunas publican más por lo impresionista del contenido, lo impactante de los títulos, lo novedoso de las cifras y a veces, en forma populista, por el número de fragmentos de entrevistas realizadas a los protagonistas del proceso investigado, que se incluyen en el manuscrito. Hay revistas institucionales serias, pero también proliferan las que, con el afán de favorecer a los autores de la institución, convierten el dictamen en un ritual formal y endógeno sin someter los documentos a una revisión de pares. En este tipo de revistas y aun en otras más cuidadas se observa un efecto adicional que cuando se incluye una sección conceptual compleja es también vista como “jerga ininteligible” que asusta a los lectores, por lo cual queda excluida de la circulación y apropiación por la comunidad potencialmente interesada.

Concerniente a los usos de las teorías y las filosofías, como mencionamos al inicio de este anexo, hay también diversas formas de introducirlas productivamente en la investigación educativa, que nombramos en los siguientes ámbitos:

- a) usos para problematizar lo que aparece como inmediato, normal o natural,
- b) usos de las teorías y filosofías que exigen un vínculo estrecho con las particularidades del tema estudiado,
- c) usos para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema brindando así un apoyo que, junto con el recuento de las características del proceso investigado, posibilitan algunas interpretaciones plausibles;
- d) usos en los que la capacidad interpretativa o explicativa de las teorías mismas y la capacidad problematizadora de las filosofías es puesta a prueba frente a las exigencias planteadas por las preguntas de investigación y por las características particulares del referente empírico;
- e) usos en los que lo conceptual no es repetido o “aplicado” sino recreado en cada investigación particular y lo filosófico no es asumido como una prescripción;

- f) usos en los que las teorías son incluso complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias y las filosofías son sometidas a debate y como resultado de ello, fortalecidas, criticadas y eventualmente reemplazadas por otras.

Las siguientes preguntas se derivan de los planteamientos anteriores y, aunque son de diversa índole, sirven de pretexto para la reflexión sobre lo presentado en este volumen:

- 1) Con la situación descrita en este estado de conocimiento, ¿dónde queda, cómo se sostiene, la afirmación de que la investigación educativa es una forma convencional de construir conocimientos bajo ciertas normas de validez cuya finalidad ulterior es intervenir en la comprensión, interpretación, solución o, al menos, reducción de una problemática educativa?
- 2) ¿Cómo es posible que un campo de conocimiento con antecedentes tan poco halagadores pueda sobrevivir?
- 3) ¿Cómo puede entenderse la trayectoria de un campo de conocimiento?
- 4) ¿Cómo se pueden promover usos más creativos y críticos de las teorías y las filosofías?

Después de mirar las condiciones antecedentes y simultáneas del campo, es preciso señalar algunas cuestiones sobre el balance, si bien incipientes, como insumo descriptivo importante para la evaluación rigurosa de la investigación.

SITUACIÓN DEL ÁREA TEMÁTICA X DE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Alicia de Alba

En este apartado se expone la problemática actual del área temática, sus avances y logros y los objetivos del proyecto y las metas por año.

PROBLEMÁTICA

La problemática del área de FTyCE, entendida conceptualmente como campo, en el momento actual se caracteriza por:

- 1) la dificultad para sostener e incrementar la visibilidad lograda de los trabajos del área debido a la reconstitución del campo y al avance logrado en el periodo;
- 2) el campo ha sido poco favorecido por las políticas educativas y de investigación educativa (Buenfil *et al*, 1995); y
- 3) existe un retraso con respecto a los debates que se desarrollan en otros campos del conocimiento (filosofía, sociología, teoría política, etcétera). Si bien, este retraso puede observarse en la investigación educativa (IE) en general, es muy significativo que se dé en FTyCE en la medida en que esta área afecta e impacta a la IE en general.

AVANCES Y LOGROS

Algunos indicadores que pueden dar cuenta de tales avances y logros son:

- 1) Incremento del tratamiento teórico y sus debates en el campo
- 2) Establecimiento y desarrollo de interlocución con especialistas a nivel nacional e internacional, lo cual puede constatarse tanto por las estancias y visitas académicas de investigadores extranjeros a nuestras instituciones,¹³ como por las de investigadores mexicanos en universidades extranjeras.¹⁴

¹³ En cuanto a investigadores extranjeros en nuestras instituciones, algunos de los más importantes son: el profesor Ernesto Laclau, Universidad de Essex, Inglaterra, (UNAM-CINVESTAV-UPN), 1998, 1999, 2001; el doctor Torben Dyrberg, Roskilde University, Dinamarca (UNAM, CINVESTAV) 1997; Thomas Popkewitz (UNAM-UPN) 1997, (COMIE), 1997; Michael Peters, Universidad de Auckland, Nueva Zelanda (CESU-UNAM), 1998; la doctora Adriana Puiggrós, Universidad de Buenos Aires, invitada por diversas instituciones durante la década de los noventa, entre ellas por la UNAM y el CINVESTAV; Peter McLaren, UCLA, EUA (UNAM), 1989, UPN, 2000 y en otras múltiples ocasiones ha sido invitado durante la década por diversas instituciones académicas y específicamente de investigación del país,

¹⁴ En esta línea, se señalan algunas de las actividades de la investigadora responsable, la investigadora co-responsable del proyecto y la coordinadora del grupo de trabajo “Eventos académicos”, ya que las tres participaron en el estado de conocimiento de FTyCE en 1993 y actualmente forman parte del equipo base coordinador; estancia posdoctoral de un año de la doctora Alicia de Alba, en el Centro para Estudios Teóricos en Ciencias Sociales y Humanas, en la Universidad de Essex, Inglaterra, durante 1998; así como otras estancias en esta última en: 2002, 1997, 1996, 1995; en las universidades argentinas de Buenos Aires: 2001, 1999, 1997, 1996, y de Entre Ríos: 1997, 1996, 1992; en la universidades españolas de Educación a Distancia (UNED) (Madrid): 1998, 1997, 1996, 1995, 1994, 1993, Autónoma de Madrid: 1996,

- 3) Incremento de la producción científica en este campo en nuestro país.¹⁵
- 4) Reconocimiento de investigadores mexicanos por parte de la comunidad académica internacional e interés de la comunidad académica internacional por el trabajo que se desarrolla en México.¹⁶

1997, 1998; y de Barcelona: 1993, 1994, 1996; en la Universidad de California (Estados Unidos), campus Los Angeles (UCLA), en 1999, y campus Irvine (UCI), en 1999; en Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, 1996; y en la Universidad de Costa Rica, en 1996 y 1999.

Estancias postdoctorales y académicas de la doctora Rosa Nidia Buenfil, co-responsable del proyecto, en: Universidad de Essex, Inglaterra, 1998, 1996, 1994, 1992 y 1991; Universidad de Wisconsin, Madison, Estados Unidos: 1999; las universidades argentinas de Buenos Aires: 2000, 1998, 1996, 1994, 1992; de Entre Ríos, 1992 y 1994, Nacional de Rosario: 1998, Nacional de Comahue: 1999, y Nacional de Tucumán; 2000.

Estancias y visitas académicas de la maestra Marcela Gómez Sollano en: las universidades de Buenos Aires: 1994, 1989; Entre Ríos: 1997, 1994, y Nacional de Comahue: 1997; en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina; 1994; Rosario, Argentina: 1999; Ministerio de Educación de Chile, Chile: 1999; Universidad de San Carlos, Guatemala: 1990.

En cuanto a otros investigadores que no están en este equipo, se mencionan sólo algunos casos significativos. El doctor Hugo Zemelman, del Colegio de México, ha sido invitado a: Brasil: 2001, 1999, 1997, 1995, 1993, 1991; Bolivia: 2000, 1998, 1993; Venezuela; 2000, 1998, 1993; Argentina: 1999, 1997; Guatemala: 1998, 1996; Ecuador: 1999. La doctora María Esther Aguirre Lora, del CESU-UNAM, ha realizado estancias y visitas académicas a: las universidades de Granada, España: 2000; de Bratislava y Komenskeho, en Eslovaquia: 2000; de San Carlos de Guatemala: 1998; de Carolingia, República Checa: 1996, 1994, 1991; de Florencia, Italia: 1996; de Bochum, Alemania: 1994; de Florencia, Ferrara y Pisa, Italia: 1994; de Florencia y Pavia, Italia: 1991; Complutense de Madrid, España: 1991. De la Universidad Pedagógica Nacional, los maestros Fernando Juárez: Universidad de Barcelona, 2000, y Héctor Santiago: Universidad de Tucumán, Argentina, 1999.

¹⁵ Un ejemplo interesante vinculado con los investigadores que dirigen este proyecto, es el seminario interinstitucional de Análisis de discurso educativo (SADE), coordinado por la doctora Rosa Nidia Buenfil, el cual se encuentra en su séptimo año de sesiones ininterrumpidas y ha publicado (en coedición con Plaza y Vades Editores): en 1998, Laclau, Ernesto; Chantal Mouffe; Jacob Torfing y Slavoj Žizek, *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, 208 pp.; en 2000, Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, 254 pp. (Cuadernos de-construcción conceptual en educación núm. 1); en 2000, De Alba, Alicia (coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio*

OBJETIVOS Y METAS

Si bien el compromiso con el COMIE se cumple con la elaboración del presente volumen, es importante señalar que el equipo de investigación desde un inicio se propuso objetivos y metas que van más allá de dicho compromiso. Enseguida se dan a conocer objetivos y metas en general y se señala lo logrado hasta el momento de la elaboración de este volumen.

Objetivos

- 1) Elaborar el estado de conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002 a nivel nacional. Objetivo alcanzado.
- 2) Elaborar el estado de conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002 a nivel regional”, a partir de los sistemas regionales de investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sobre este objetivo se trabajará durante todo 2003 y parte de 2004.
- 3) Coadyuvar en la formación de recursos humanos, principalmente a nivel de posgrado: maestría y doctorado, con énfasis en este último. Se trabaja en este objetivo.

de la educación, 192 pp. (cuadernos de-construcción conceptual en educación núm. 2); en 2001 Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, 178 pp. (cuadernos de-construcción conceptual en educación núm. 3).

- ¹⁶ Además de estancias postdoctorales y académicas y presentación de trabajos en eventos internacionales, tienen especial importancia en este aspecto, las publicaciones de investigadores mexicanos en el extranjero. Algunos ejemplos de miembros de este equipo son: en 2000, De Alba, Alicia; Edgar González-Gaudiano, Colin Lankshear, C. y Michael Peters *Curriculum in the Postmodern Condition* (Nueva York, Peter Lang); en 1999, De Alba, Alicia “Curriculum and Society: Rethinking the link”, en *International Review of Education* Kluwer, vol. 45, mayo-junio, pp. 480-490 (Holanda, Academic Publishers); en 1996, González Gaudiano Edgar y Alicia de Alba “From Apodictic to Paralogic: New Meanings of Environmentally-literate Citizenship”, en *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 5, núm. 2 pp. 140-143 (Inglaterra); de Buenfil Burgos, Rosa Nidia: en 1999, “The Spectre of theory in curriculum for educational researchers: a Mexican Example”, en *International Review of Education*, vol. 45, núms. 5-6, noviembre, pp. 461-478 (Kluwer Academic Publishers); en 1997, “Education in a Post-modern Horizon: Voices from Latin América”, en *British Educational Research Journal*, vol. 23, núm. 1, pp. 97-107 (Gran Bretaña); en 2000, “Globalization, education and discourse political analysis. Ambiguity and accountability in research”, en *International Journal of Qualitative Studies in Education* núm. 13, pp. 1-24.

- 4) Fortalecer en todo el país la formación de investigadores en el área temática de FTyCE tratando de cubrir todas las regiones. La posición que aquí se sostiene busca que los grupos de investigación e investigadores que participan en el proyecto tiendan a ser autónomos y a formar redes para mantenerse en interlocución constante con sus pares nacionales e internacionales. En este objetivo también se está trabajando.
- 5) Elaborar un sistema relacionado de base de datos (SRBD) que permita la captura y sistematización de la información nacional y regional y que funja como incubadora para la creación de un sistema nacional y regional de información sobre Filosofía, teoría y campo de la educación. Se está trabajando en este objetivo y para su creación se buscarán apoyos tanto en CONACyT, como en otras agencias y bolsas nacionales o internacionales. En cuanto se tenga un mayor avance la investigación en las regiones, se trabajará este rubro (probablemente para 2004).

Metas anuales

Metas para 2002:

- 1) Formar el equipo de investigación, el cual se vincula a través de una estructura organizativa y de participación, integrada por: *a)* equipo base coordinador; *b)* grupos de trabajo sobre dimensiones analíticas y procesamiento de la información; *c)* equipos regionales, con base en los sistemas de investigación de CONACyT de 2002. Esta meta se alcanzó, aunque parcialmente en cuanto a las regiones.
- 2) Elaborar el estado de conocimiento sobre Filosofía, teoría y campo de la educación a nivel nacional. Esta meta se logró.
- 3) Ajustes a los instrumentos enviados por el COMIE y diseño de los complementarios. Esta meta se cubrió.
- 4) Instrumentar el SRBD nacional para la captura y sistematización de la información. Se diseñó y se encuentra funcionando, de hecho se utilizó para la elaboración del estado de conocimiento nacional.
- 5) Formar recursos humanos priorizando el trabajo con estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) de tal forma que logren un avance de 35% en sus estudios o en la elaboración de sus tesis. Se está trabajando en esta meta.
- 6) Llevar a cabo las acciones formativas y de capacitación que la realización del proyecto exija, tanto en los aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos en materia de investigación, como en lo que se refiere

a la capacitación requerida para la captura y sistematización de la información (conocimiento y manejo de la paquetería de cómputo que se requiera). Esta meta se alcanzó y se sigue trabajando en ella.

- 7) Brindar la asesoría que se requiera para el desarrollo de la investigación. Meta alcanzada.
- 8) Recibir asesoría y apoyo para el desarrollo de la investigación y estrechar el intercambio académico, especialmente con los colaboradores extranjeros. Se está trabajando en esta meta.
- 9) Llevar a cabo cuatro reuniones durante el año para la realización del proyecto, en distintas instituciones anfitrionas, de aquellas que están participando en la investigación. Se logró parcialmente, en la medida en que se realizaron más de cuatro reuniones pero la mayoría se llevaron a cabo en el CESU-UNAM.
- 10) Invitar a uno de los colaboradores extranjeros a una de las cuatro reuniones que se llevarán a cabo en el año. Se alcanzó ampliamente.
- 11) Exploración en bancos de datos, instituciones, archivos, acervos bibliográficos y hemerográficos sobre: producción, eventos, programas curriculares, grupos de investigación, instituciones e investigadores, contexto nacional-regional y contexto internacional. Se logró parcialmente, pero se sigue trabajando en ella.
- 12) Captura y sistematización de la información recopilada en el SRBD. Esta meta se alcanzó en su totalidad.
- 13) Redacción del estado de conocimiento de FTyCE a nivel nacional. Meta lograda.
- 14) Presentar en los foros que el COMIE señale y en los que el equipo considere pertinente, los resultados de la investigación sobre el estado del conocimiento sobre Filosofía, teoría y campo de la educación 1992-2002, a nivel nacional. Esta meta se alcanzó y se continúa trabajando en ella.
- 15) Producciones audiovisuales de las conferencias de los colaboradores extranjeros visitantes, de las presentaciones de avances y resultados de la investigación al COMIE y de otros foros académicos. Se alcanzó parcialmente esta meta, aunque se sigue trabajando en ella.
- 16) Realizar dos viajes internacionales por parte de la responsable y la coresponsable para presentar, en un primer momento, el proyecto y, posteriormente, los avances de la investigación, para su discusión y análisis con dos de los colaboradores extranjeros. Se realizó un viaje internacional por parte de la responsable en 2002 donde se analizó el proyecto con el doctor Wilfred Carr, de la University de Sheffield, Inglaterra.

- 17) Realizar dos viajes nacionales por parte de los coordinadores o coordinadoras de grupos de trabajo, equipos regionales o investigadores de éstos, para presentar en foros académicos nacionales los avances de la investigación. Esta meta se alcanzó ampliamente y se sigue trabajando en ella.

Metas para 2003:

- 1) Realizar ajustes en la estructura organizativa en donde se especifiquen los cambios en cuanto a funciones y cargas de trabajo de acuerdo con las actividades que se realizarán en este año. No ha sido reestructurada debido a que el equipo base se encuentra en una etapa intensa de preparación de la edición del estado de conocimiento.
- 2) Publicación del estado de conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación 1992-2002 nacional. Esta meta se ha cumplido satisfactoriamente.
- 3) Elaboración, hasta el 70% de avance, de los estados de conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación 1992-2002 regionales, tomando como base los sistemas de investigación regionales de CONACyT de 2002. Debido a la intensa y titánica tarea de terminar la elaboración del estado de conocimiento nacional, el avance respecto de las regiones es reducido.
- 4) Elaborar un SRBD para cada una de las regiones del país, que permita la captura y sistematización de la información, el cual propicie la creación de Sistemas de Información Regionales sobre FTyCE. El Sistema ha sido evaluado y continúa en constante depuración, después de haber sido utilizado para los análisis que en este volumen se realizan.
- 5) Formar recursos humanos priorizando el trabajo con estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) de tal forma que logren un avance de 35% en sus estudios o en la elaboración de sus tesis. Se continúa trabajando en esta meta.
- 6) Continuar con las asesorías que se requieran para el desarrollo de la investigación en el año 2003.
- 7) Enriquecer y profundizar la exploración en cada un de las regiones, en bancos de datos, instituciones, archivos, acervos bibliográficos y hemerográficos sobre: producción; eventos, programas curriculares, grupos de investigación, instituciones e investigadores, contexto nacional-regional y contexto internacional. Se continúa trabajando en esta meta.
- 8) Captura y sistematización de la información recopilada en el SRBD. Se sigue trabajando en esta meta.

- 9) Redimensionar los resultados del análisis nacional frente a la información regional. Esta meta se está configurando, a la luz del estado de conocimiento nacional y su impacto en los equipos regionales.
- 10) Iniciar la redacción del estado de conocimiento de FTyCE por región. Se está trabajando en esta meta.
- 11) Presentar en los foros que el COMIE señale y en los que el equipo considere pertinentes, los resultados de la investigación sobre el Estado del Conocimiento sobre FTyCE 1992-2002, a nivel regional. Se espera presentar por primera vez el estado de conocimiento en el próximo Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre de 2003, en Guadalajara, México.
- 12) Producciones audiovisuales de las conferencias de los colaboradores extranjeros visitantes, las presentaciones de avances y resultados de la investigación al COMIE y de otros foros académicos. Se continúa de manera sencilla con el trabajo para alcanzar esta meta.

Metas para 2004:

- 1) Realizar ajustes en la estructura organizativa del equipo en donde se especifiquen los cambios de acuerdo con funciones y tareas en el proyecto en el 2004.
- 2) Terminar la elaboración de los estados de conocimiento de Filosofía, Teoría y campo de la Educación 1992-2002 regionales, tomando como base los sistemas de investigación regionales de CONACyT de 2002.
- 3) Publicación del estado de conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación 1992-2002 regional.
- 4) Establecer criterios generales así como mecanismos técnicos para que el sistema de información nacional y los sistemas de información regionales tiendan a mantenerse permanente comunicados y permitan su ágil actualización.
- 5) Formar recursos humanos priorizando el trabajo con estudiantes de posgrado (maestría y doctorado), de tal forma que logren un avance de 40% en sus estudios o en la elaboración de sus tesis. Lograr que los estudiantes que tenían el compromiso de terminar sus tesis (incluyendo las de licenciatura), las terminen en este año.
- 6) Llevar a cabo dos reuniones durante el año para la realización del proyecto, en distintas instituciones anfitrionas participantes.

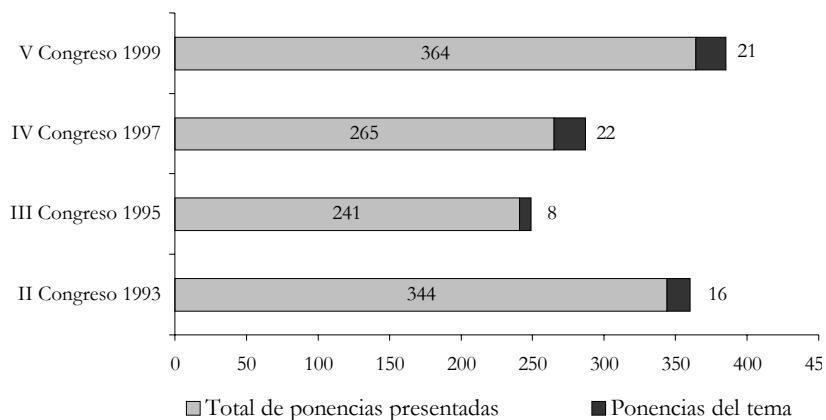
- 7) Presentar en los foros que el COMIE señale y en los que el equipo considere pertinente, los resultados de la investigación sobre el estado del conocimiento de FTyCE 1992-2002 regional
- 8) Organizar un evento académico nacional sobre FTyCE en el que se presenten los resultados de la investigación en sus niveles regionales y nacional.
- 9) Invitar a uno de los colaboradores extranjeros a una de las dos reuniones que se llevarán a cabo en el año o al evento anteriormente señalado.
- 10) Realizar dos viajes internacionales por parte de la responsable y la coresponsable para presentar, analizar y discutir los resultados de la investigación a niveles regionales y nacional, con dos de los colaboradores extranjeros y discutir con ellos el evento nacional.
- 11) Realizar dos viajes nacionales por parte de los coordinadores o coordinadoras de grupos de trabajo, equipos regionales o investigadores de éstos, para presentar en foros académicos nacionales, los avances de la investigación a nivel regional.
- 12) Producciones audiovisuales de las conferencias de los colaboradores extranjeros visitantes, de las presentaciones de avances y resultados de la investigación al COMIE y de otros foros académicos.

BIBLIOGRAFÍA

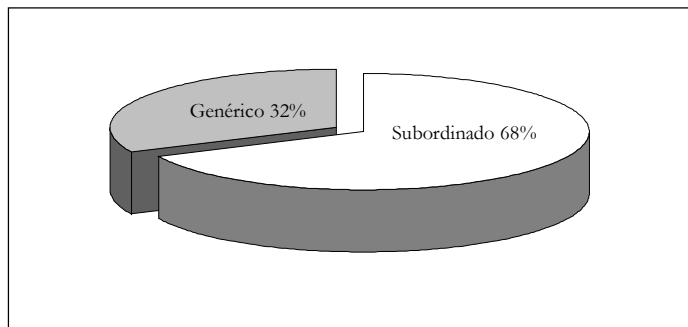
- Buenfil B. (coord.), *et al.* (1993). *Estado del conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación* (cuaderno 29), México: Comité Organizador del II CNIE-SNTE.
- Buenfil B. (coord.), *et al.* (1995). "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo", en Quintanilla, S. (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación*, II CNIE, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 225-349.
- COMIE (1993). "Memorias del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso de Síntesis. Taller de Formación", México (documento de trabajo, inédito).
- Granja Castro, Josefina (1997). "La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido", en Alicia De Alba (coord.) (2000). *El fantasma de la teoría*, serie cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación núm. 2, México: SADE/Plaza y Valdés.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000) *Censo Nacional de Población y Vivienda*.
- UNESCO (1968). *Education, human resources and development in Latinamerica*, Nueva York: UNESCO-ECLA.

ANEXO ESTADÍSTICO

GRÁFICA 1
POSICIÓN DE LA TEORÍA EN LOS CONGRESOS NACIONALES
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

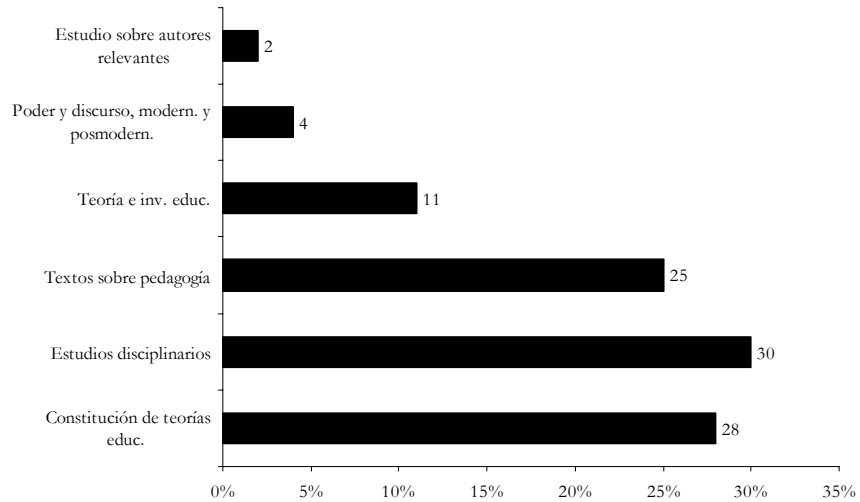


GRÁFICA 2
DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS. GENÉRICO-SUBORDINADO
(1993)



Fuente: Archivos del COMIE y ponencias del Congreso Nacional Temático (1993); sistematización de Rosa Nidia Buenfil, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

GRÁFICA 3
PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
ESTADO DE CONOCIMIENTO 1993



Fuente: Archivos del COMIE y ponencias del Congreso Nacional Temático (1993); sistematización de Rosa Nidia Buenfil, en colaboración con Ana Gallardo, Irma León y Alfonso Loranca.

POSTFACIO

En 1994 inició una serie de diálogos académicos, afectivos, racionales e institucionales con el contenido de algunos de los cuadernos de estados del conocimiento que, en diferentes temáticas de “lo educativo”, se publicaron en México y que hemos podido socializar con la mediación de eventos académicos, y relaciones entre universidades amigas y colegas solidarias. Hoy, después de casi diez años, me reencuentro con esta interesante y necesaria investigación.

Quizá por provenir de un país de escasos recursos, etiquetado del tercer mundo, y de una universidad pública, preocupada también por “lo educativo” y conciente de las ausencias, presencias y silencios en la producción teórica en la Filosofía, teoría y campo de la educación, es que el contenido de este volumen resulta doblemente significativo. La investigación deja sus huellas, sedimentaciones y desedimentaciones más allá de las fronteras geopolíticas mexicanas.

Paralelo a la lectura cuidadosa de esta investigación de investigaciones, metanálisis, producción y síntesis, vamos construyendo y desconstruyendo, en sentido derridiano, algunas reflexiones, miradas y diálogos que deseo compartir, no sin antes advertir que en este ejercicio intelectual no podemos deslumbrarnos con el protocolo de lo tecnológico-formal ya que esto —paradójicamente— nos obligaría a alejarnos de las teorías, para acercarnos a la teoría.

En cada uno de los ocho capítulos se evidencia, como eje transversal, el ejercicio investigativo riguroso. Ejercicio que permitió a cada grupo de trabajo, y al conjunto del equipo de investigación, articular permanentemente interioridades y exterioridades de FTyCE, tarea que se nos torna difícil en un campo vulnerable por el escaso pero urgente ejercicio de la

teorización y donde, muchas veces, se practica una tendencia a posiciones panópticas sin pasar por el exigido pluralismo cognitivo de lo disperso y diferente.

La investigación también se constituye, dichosamente en este caso, en un proceso formador tanto para los mismos equipos investigadores como para otras generaciones que sin duda, con su participación responsable en este proceso, continuarán con la inacabable conformación del campo. Los encuentros periódicos de los grupos de investigación también permitieron llevar a cabo la recomendada vigilancia epistémica, que pocas veces practicamos por las múltiples y variadas ocupaciones con las que nos toca cumplir, por la falta de espacios específicos para este fin y, por qué no decirlo, por las contadas herramientas teóricas producidas en nuestro contexto. Sin embargo, este equipo de equipos, ha franqueado estas limitaciones y solventa la credibilidad porque trabaja sistemáticamente dando respuestas a “porqués” y “cómos” de algunos elementos genealógicos que más que fronteras establecen acercamientos y *possibilitas* (en el sentido ontológico kantiano) al campo de FTyCE.

Las polémicas teóricas y epistémicas, que surgen en cada uno de los capítulos y particularmente en la síntesis que encierra el capítulo octavo nos permiten mirar y configurar problemas para el campo, que nos colocan en actitud prospectiva y nos obliga a pensar en una agenda pendiente, que adquiere carácter permanente por la interacción dinámica que provee el contexto. Me refiero a los grupos emergentes y, consecuentemente, a temáticas que irrumpen en el campo; a la investigación formativa y generacional; a las temáticas de las tesis de graduación donde se elabore lo marginal, la diversificación y la diseminación; a los usos y uso crítico de la teoría.

Los capítulos son diferentes desde su abordaje temático, los instrumentos analíticos y el tejido teórico —con articulaciones propias y categorías de análisis abiertas— se despliegan en cada caso como un diálogo continuo entre la obra misma; si bien con fisuras, no con eclecticismos. Por ejemplo el equipo que desarrolla el Sistema Relacionado de Bases de Datos se hace acompañar por un proceso alfabetizador a la vez que asume posicionamientos teóricos y posibilidades de metanálisis.

Si se alude a la lógica de la articulación interioridad-exterioridad, la educación como una práctica social, usualmente se convierte en un asunto de economía política, por consiguiente, no podemos darnos el permiso de alejarnos de la teoría, cuando cada vez adquiere más presencia la sombra del eficientismo, de lo inmediato; esto es la vinculación de los sectores productivos con la educación, en cualquiera de sus ámbitos. Los discursos internacionalistas que enuncian significantes de aperturas históricas y so-

ciales, también circunscriben en la práctica, a dichos sectores, de ahí que la educación como práctica social, se torne vulnerable, pues es necesaria la existencia de un contexto interpretativo y articulador.

Así, la producción teórica que contiene la obra nos hace ver que no prevalece una lógica fronteriza en los saberes y discursos sobre FTyCE, sino que surgen vacíos de saberes significativos que son los que también contribuyen a configurar los rasgos y contornos del campo. En términos zemelmanianos nos referimos a una decantación por parte de la investigación de cada grupo de investigadores e investigadoras que permite, a la vez que otros derroteros de análisis, advertir la dinámica del campo, misma que se caracteriza por procesos diferenciados de apropiación y distribución de saberes en un espacio simbólico.

No hay duda, desde mi exterioridad, de que la investigación que encierra este estado de conocimiento es significativa y casi única en nuestro contexto latinoamericano. La he seguido desde que llegó a mis manos y la esperaba con gran interés para la década 1992-2002. En este periodo los cambios se notan, el valor social y académico continúa en aumento, los procesos mediadores nos atraen, *doxa* y *episteme* se juntan para ofrecernos *praxis*, contexto, reflexión, lo regional y lo central. Los diferentes discursos nos enseñan que las investigaciones no son lineales ni generalizables. El proceso está lleno de matices, alianzas; búsquedas académicas, nacionales, internacionales, personales, políticas y tecnológicas. Los escenarios futuros, a la vez que emergen, nos dirigen al diálogo con los planes de formación, con la investigación formativa, con el surgimiento de elementos genealógicos, con lo genérico y lo subordinado. No hay duda de que los caminos recorridos son caminos de trabajo pero también de cambio, de otros juegos de lenguaje.

Estoy segura de que lectores y lectoras atentos e interesados encontrarán que esta producción se impone para repensar “lo educativo” en México, América Latina y el resto del mundo.

Leda Badilla

Universidad de Costa Rica, julio de 2003

Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en octubre de 2003 en en Imprenta Venecia, SA de CV, Mártires de la Conquista núm 20, colonia Tacubaya, CP 11870, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.