



# DE LAS POLÉMICAS A LOS GIROS TEÓRICOS, EPISTÉMICOS Y ONTOLÓGICOS EN TORNO A LA ESPECIFICIDAD DE LO EDUCATIVO

**DAVID PÉREZ ARENAS**

*INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE  
MÉXICO*

**TEMÁTICA:** FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN.

## RESUMEN

La ponencia recupera una de las preocupaciones nodales de la constitución del campo educativo, el problema en torno a la especificidad de su(s) objeto(s) de estudio; con el propósito de conocer cuáles han sido las aportaciones y debates que sobre el tema se han generado desde las diferentes perspectivas teórico epistémicas, a partir de la incorporación de nuevas miradas y lógicas de intelección, derivadas de los giros teóricos epistémicos y ontológicos que se han dado en el campo de las ciencias sociales y humanas en las últimas décadas. Se inicia con el análisis de la manera en que las perspectivas explicativas en el contexto de la modernidad sedimentaron la especificidad de los discursos pedagógicos en los sistemas educativos escolarizados; para después dar cuenta de las propuestas derivadas de la perspectiva comprensiva, a partir de los trabajos de Dilthey, cuyas propuestas fueron marginadas y excluidas de los discursos pedagógicos dominantes, y empezaron a emerger hasta finales del siglo pasado. Finalmente se muestra la manera en que los giros epistémicos y ontológicos reconfiguran el problema de la especificidad de los discursos pedagógicos e identidad de su objeto de estudio, en el contexto de crisis e incertidumbre que enfrentamos en estos tiempos; a partir de nuevas categorías analíticas, dispositivos y lógicas de intelección que replanteen los problemas de la filosofía, teoría y campo de la educación.

**Palabras clave:** teoría educativa, pedagogía, epistemología, ontología, discursos educativos

## INTRODUCCIÓN

El interés inicial por otorgar una especificidad y reconocimiento científico al estudio de la educación, es una demanda propia de la Modernidad lo que generó la consolidación de una tradición disciplinaria en relación a los discursos pedagógicos, pero no estuvo exento de polémicas que desde antes se habían dado en relación con la construcción del conocimiento; que al emerger en las ciencias sociales y humanas, paulatinamente se fueron incorporando en estos discursos, hasta incidir en la dislocación y reconfiguración del campo educativo; producto del entrecruzamiento y articulación entre la pluralidad de opciones epistemológicas, diversidad de metodologías y lógicas de intelección que han incidido en los debates en torno a la especificidad o identidad de su(s) objeto(s) de estudio.

Razón por la cual la argumentación de esta ponencia se hará a partir de un análisis de las diferentes tradiciones epistémicas y ontológicas, condensadas en las distintas formas de precisar la especificidad del objeto de estudio educación, contenidos en los diferentes discursos pedagógicos a través de lo que Bruner (1985) ha denominado como tradiciones académico disciplinarias del campo educativo.

El punto de partida será el análisis de las dos perspectivas epistémicas que más polémicas han generado, tomando como referencia su expresión en los diferentes discursos pedagógicos representativos de las tradiciones académicas disciplinarias generadas en la modernidad; para finalmente dar cuenta de la manera en que la emergencia y aparición de lógicas de intelección y giros teórico epistémicos y ontológicos surgidas en el nuevo orden-desorden social de estos tiempos, que están dislocando y reconfigurando el campo educativo y sus discursos pedagógicos.

## LA EPISTEMOLOGÍA ANALÍTICA EN LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DE LA MODERNIDAD

De acuerdo con Mardones y Ursua (1986), las tradiciones filosóficas que históricamente han incidido en las posturas en relación tanto con la práctica o acción humana como con la producción del conocimiento o forma de razonamiento, han sido la aristotélica y la galileana; la primera con un carácter más integrador tanto de las acciones contemplativa, instrumental y moral, como de las tres formas de razonamiento: teórico, técnico y práctico (Aristóteles, 1955), subordinadas además a los fines teleológicos, tradición que tuvo su auge en la antigüedad y logró mantener cierta presencia en la edad media, hasta ser atacada y excluida de la mentalidad burguesa propia de la modernidad, estructura histórica que marca el fallecimiento y derrumbe eventual de la tradición aristotélica o de la filosofía práctica (Carr, 2007:40); en que el hombre, la razón y el progreso son los baremos que orientan tanto las nuevas estructuras económicas, políticas y sociales, como las nuevas concepciones en relación con la filosofía, el conocimiento la teoría educativa.

Otro de los efectos de la Modernidad fue la fragmentación de la filosofía y el razonamiento en los procesos de producción de conocimiento en las teorías educativas, que por un lado disocian la acción contemplativa de la acción instrumental y moral, y por otro anteponen el razonamiento teórico

epistémico instrumental al razonamiento práctico basado en el juicio sabio y prudente; esto explica por qué en el conocimiento educativo hegemónico, se excluye y marginan las dimensiones ética, política y estética, que en otro momento o desde la razón práctica aristotélica se encontraban integrados.

El pensamiento educativo de Comenio (1990), representa la transición entre estas dos racionalidades, condensado en su principio, *enseñar el árbol de la ciencia sin desdeñar el árbol de la vida*, tratando de resolver con ello una de las tensiones identificadas por Santo Tomás, la articulación entre las verdades de naturaleza con las verdades de fe, o entre la ciencia y la filosofía en términos más actuales; mientras en algunos pasajes de su *Didáctica Magna*, pretende anclarse más al viejo idea de la *paideia* griega y otorga un carácter más trascendental y filosófico a los fines de la formación, mentalidad cristiano feudal; en otros parece sentar las bases para conformar una pedagogía con un carácter más científico, lo que dará lugar a la mentalidad burguesa (Romero, 1992); por lo que su pensamiento fue el punto de partida para las tradiciones académico disciplinarias de la Modernidad, sustentadas en las dos perspectivas epistémicas, preocupadas por otorgar una especificidad al objeto de estudio educación, desde una lógica disciplinaria y de la articulación entre la experiencia y la razón, como fuentes fundamentales de la producción del conocimiento.

La tradición académica disciplinaria anglosajona en relación con la educación, se constituyó en el discurso pedagógico hegemónico de la Modernidad y la Ilustración, sustentada en la fe en el progreso, el orden y la ciencia, una de las racionalidades que orientaron no sólo los nuevos modos de producción, formas de organización social y sistemas de gobernación, sino por ende las concepciones y prácticas educativas; *el progreso, sitúa a su vez al actor como el agente causal a priori del cambio, es un motivo principal de la epistemología, [...] y se concibe como el resultado racional del pensamiento y de la razón humanas, aplicados a las condiciones sociales (kantianos y lockeanos), o como la identificación de contradicciones a partir de las cuales se puede organizar una nueva síntesis (hegelianos y marxistas)* (Popkewitz, 2003:153).

Fue así como esta racionalidad incidió en la consolidación de los estados nacionales, que configuran los sistemas educativos modernos, con el propósito de adecuarlos a los nuevos modos de producción; la educación se reduce a la escolarización y la escuela se constituye en el espacio legitimado socialmente para la formación de los nuevos ciudadanos Locke, y Rousseau y trabajadores que las sociedades modernas requieren, por lo que la enseñanza y los docentes se convierten en dos de los elementos constitutivos de la teoría educativa, reduciendo el objeto de estudio de la disciplina pedagógica a la determinación de los fines, la selección de contenidos y métodos didácticos (Pestalozzi); que mientras para unos posibilitan la preparación para el trabajo, el desarrollo armónico de los individuos y el progreso de las sociedades, para otros se constituyen en formas de regulación, disciplinamiento y gobernación, sustentadas en nuevas historias de salvación combinadas con una disposición científica hacia la búsqueda de la verdad y del autocontrol, gracias a los conceptos de infancia (Rousseau) y de ciudadanos (Locke), que empieza a prefigurar la especificidad de la disciplina

pedagógica, al tiempo que la pedagogía se convierte en la estrategia fundamental en la administración social del niño (Popkewitz, 2003:158-159).

El desarrollo y especialización del conocimiento que se empezó a dar hacia mediados del siglo XIX en las ciencias sociales y humanas, generó la emergencia de nuevas disciplinas, así como la necesidad de que éstas se sustentaran en una racionalidad científica que les otorgara legitimidad; lo que incidió que los discursos pedagógicos empezaran a apoyarse y a fragmentarse en nuevas disciplinas pero con un estatuto científico sustentado en una filosofía positivista y en una epistemología empírico analítico; de manera que mientras para algunos corresponde a la filosofía determinar los fines de la educación (Dewey, 1964), para otros esta tarea compete a la sociología (Durkheim, s/f), en tanto a la psicología le compete definir los medios para lograrlos, y la pedagogía que no logra el reconocimiento de una ciencia, es reducida a una teoría práctica.

A partir de lo anterior se empezó a reconocer la importancia de las aportaciones provenientes de otras disciplinas para la explicación de los fenómenos educativos, así como de la incorporación de nuevas metodologías para abordar las nuevas problemáticas educativas, que daban cuenta de la complejidad de lo educativo y empezó a transitar de un objeto de estudio a un campo multi o interdisciplinario. Todo esto ya en la segunda mitad del siglo XX, a partir de los trabajos de Debesse, Mialaret y Avanzini, que se ocuparon tanto de agrupar y clasificar las diferentes disciplinas que conformarían el campo de las ciencias de la educación, como de la promoción de métodos de investigación que permitieran su estudio de manera científica (Marmoz, 2016).

Es difícil afirmar la existencia de una especificidad del discurso pedagógico antes de la Modernidad, la racionalidad desde el que se estructuraba el pensamiento y la filosofía, no se reducía a una lógica disciplinaria ni mucho menos a un razonamiento epistémico sustentado en la articulación entre la experiencia y la razón como fuentes fundamentales para la producción del conocimiento.

## **EXCLUSIÓN Y EMERGENCIA DE LA EPISTEMOLOGÍA COMPRENSIVA EN LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS**

El interés por la especificidad del discurso pedagógico desde la racionalidad aristotélica y el paradigma comprensivo se expresó en la Modernidad a través del pensamiento filosófico y educativo de Dilthey y Herbart, quienes representan la tradición aristotélica alemana, condensada en la pedagogía idealista, que al igual que Comenio pretendía articular el conocimiento científico con la filosofía idealista, fuente reflexiva y normativa de la pedagogía, para ocuparse de la problematización sobre el vínculo teoría práctica.

La tradición aristotélica del *verstehen* o perspectiva comprensiva, dio origen a uno de los debates epistémicos en torno a la especificidad del objeto educación al interior del discurso pedagógico que más han afectado en todos sentidos tanto los procesos de producción de conocimiento educativo como la formación de profesionales de la educación en las últimas décadas,

a través de una epistemología interpretativa que desde sus orígenes ha cuestionado los principios y propuestas de las epistemologías analíticas propias de la tradición galileana;

La preocupación teórica epistémica y racionalidad instrumental de la tradición explicativa, es sustituida en la aristotélica por una de orden más ontológica, axiológica y teleológica; privilegiando los problemas del ser, los valores y los fines de la existencia y la vida misma; a través de *las ciencias del espíritu* en las que se ubican las sociales y las humanidades, y a las que les interesa más trazar un camino para llegar a un conocimiento trascendental, el de la vida misma, a través de *la comprensión de las vivencias del hombre* (subjetividad) que nos permitan comprender el mundo espiritual y las condiciones históricos sociales y culturales en que se desarrollan, para lo cual Dilthey proponen el *método comprensivo o hermenéutico*, consistente en el análisis de las manifestaciones de la vida, a través de sus vivencias originales, que tendrán que reconstruirse de afuera hacia adentro (Rincón Verdera, 2009:136).

Para lograr la comprensión de la experiencia y de las vivencias, el método interpretativo de Dilthey propone la articulación de tres elementos: *lo vivido* o interiorización de las vivencias, *lo expresado* a través del significado que le ha dado a las mismas, y *lo comprendido*, identificación espiritual o tipo de empatía que permite reconstruir en uno mismo las vivencias ajenas; lo que en su conjunto constituyen el andamiaje del método de las ciencias del espíritu, dentro de las que ubica la pedagogía (Dilthey, 1978 en Rincón Verdera, 2009-135).

Desde una dimensión epistémica, una de las mayores aportaciones de Dilthey se deriva de la distinción que hace entre las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza, la ruptura que hace tanto con el monismo idealista hegeliano, como con el monismo metodológico comteano, a partir de su filosofía vitalista que a decir por el mismo, *hasta ahora el filosofar no se ha fundado nunca todavía en la experiencia total, plena, sin mutilaciones, por tanto, en la realidad entera y completa [...] de manera que la filosofía, así entendida, es la ciencia de lo real* (Dilthey, 1990:30).

En relación con el discurso pedagógico, sus aportaciones más importantes tienen que ver con su interés por otorgar un estatuto científico a la disciplina pedagógica, pero criticando las concepciones educativas promotoras de principios universales y falsas generalizaciones de validez para todos los tiempos y pueblos, con base en la imposición de ideales uniformes, lo que considera uno de los mayores errores pedagógicos (Dilthey, 1964).

Frente a las posturas derivadas de la epistemología empírico analítica o positivista, Dilthey reconoce que la base de la educación es la ciencia que progresa, pero anteponiendo la idea de que el fin de toda educación es el desarrollo de la afectividad, de la voluntad y de un mundo de ideas en el individuo, con base en un ideal de formación definido por cada sociedad y época en particular, lo que denomina

como el estado cultural de una generación; ante lo cual la filosofía, la ética y la psicología comprendidas como ciencias del espíritu, adquieren un lugar relevante para la conformación de la ciencia pedagógica.

En relación con la filosofía, a decir de Friedrich, el interés de Dilthey por la pedagogía, a través de sus lecciones universitarias, estaba sustentado en su actitud filosófica, mostrada a través de la convicción de que toda auténtica filosofía desembocaba en la pedagogía *“La última palabra del filosofía... es la pedagogía; pues todo especular se realiza en el obrar”*. *“La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre”* (Dilthey, 1965:7).

Las aportaciones de Dilthey contribuyeron a configurar los ideales de la formación desde la tradición alemana, asociados con la interrelación del hombre con la cultura, sustentados en el *Bildung*, como ideal de formación que recupera de la cultura griega, y hace a las personas capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismas, lo que requiere la actuación viva del enseñante y la actividad del que se forma; la educación y la formación personal serán así actividades eminentemente culturales, producto de la interacción del hombre con los bienes culturales, posibilitando al mismo tiempo lo que Gadamer (1993) ha denominado como una *apropiación y reencuentro del hombre con la cultura*, para transformar la cultura objetiva en cultura subjetiva y convertir la subjetividad en cultura; haciéndolo vivir la cultura y manifestar su espíritu a partir de tres planos: el subjetivo o de la vida humana, el objetivo o de los bienes culturales, y el normativo o de los valores éticos; al tiempo que posibilita el diálogo con el otro, en tanto pasado y en tanto alteridad cultural que modifica y amplía los horizontes de vida, conocimiento y experiencia (Weiss, 2016).

## **GIROS TEÓRICO-ONTOLÓGICO-EPISTÉMICOS: DISLOCACIÓN Y RECONFIGURACIÓN DE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS**

Paradójicamente la irrupción de la perspectiva comprensiva en los discursos pedagógicos del campo educativo, fue a partir de la apertura que la tradición francesa dio a las metodologías y miradas provenientes de otras disciplinas, con la institucionalización del discurso de las ciencias de la educación en su segunda etapa a fines del siglo pasado, cuando se reconoció la importancia de incorporar no sólo otras disciplinas al estudio de la educación, sino los discursos y saberes desde una

perspectiva más multirreferencial como las propuestas por Escolano y Vigarello; con lo que se incorporaron y adquirieron mayor relevancia en la educación, ya no sólo las miradas filosóficas, sociológicas, psicológicas y antropológicas; sino los estudios sobre la cultura, la subjetividad y la vida cotidiana en torno a lo educativo, desde las denominadas metodologías cualitativas sustentadas en la hermenéutica, la etnometodología, la etnografía, el psicoanálisis, las representaciones sociales, la historia oral y las narrativas, entre otras. Todo esto a partir de fines del siglo pasado, en que se empieza a generar un nuevo debate, en relación con que si estos procesos han enriquecido el campo educativo al incorporar nuevas metodologías y ángulos de lectura, o si han empobrecido su tradición académica disciplinaria y contribuido a la disolución de la especificidad de su objeto de estudio.

Razones por las cuales aparece una nueva polémica, que para algunos se configura como una nueva amenaza y para otros como una posibilidad para la consolidación del objeto o campo de la teoría educativa; a partir de la agudización de lo que Lyotard (1979) anunciaba desde fines de la década de los años setenta del siglo pasado, como la nueva condición social a que se enfrenta la humanidad: la posmodernidad, caracterizada tanto por el agotamiento de la modernidad como estructura histórica, como un nuevo horizonte de inteligibilidad, tanto para dislocar y reestructurar los órdenes sociales, como para transformar los sistemas de pensamiento.

Este nuevo horizonte de inteligibilidad requiere de una ruptura epistémica con los elementos constitutivos de la modernidad, el racionalismo y el universalismo abstracto (Blunemberg 1999, citado por Mouffe, 2007:12); pero sobre todo de abandonar el posicionamiento ontológico esencialista, que generó la ilusión o fe autofundadora en dios o en la razón omnipotente, por lo que entre la mentalidad cristiano feudal y la mentalidad burguesa, solo hay un cambio de contenido y no de forma; es decir el o los problemas van a persistir en tanto continuemos atrapados en la creencia o convicción de que estos se resolverán a partir de polémicas que permitan la confrontación de diferentes posturas que nos permitan llegar a los fundamentos o esencias del conocimiento verdadero.

No se trata entonces tan sólo del paso de una estructura histórica o sistema de pensamiento a otro, de la edad media a la modernidad y de esta a la posmodernidad, en el sentido de superación de etapas con un sentido progresivo, tampoco de una sustitución de sus principios o fundamentos, mucho menos de la confrontación o polémicas entre los paradigmas que de los mismas se deriven; sino de aceptar la diversidad, el pluralismo y la existencia de tantos “mundos”, posicionamientos y racionalidades particulares como comunidades sociales existan en el “mundo”, así como de una ruptura con la categoría de sujeto como entidad consciente y transparente que puede alcanzar la plenitud a partir del predominio del registro de lo racional; es necesario reconocer otros registros asociados con lo imaginario y lo simbólico, así como el estado permanente “en falta” o incompletud del sujeto, y por supuesto la renuncia a la fijación de significados a significantes con pretensiones

universalistas y homogéneas, así como de identidades preconstruidas, fijas, cerradas, permanentes o esencialistas (Laclau y Moufe, 1987).

Retomando el problema que nos ocupa, es necesario renunciar a la búsqueda de la especificidad e identidad de los discursos pedagógicos desde una mirada fundacionalista o esencialista, a partir de las polémicas y confrontaciones que pretenden defender, recuperar o adherirse a los derechos de las identidades pre-construidas, con el argumento de que se sustentan en los fundamentos originales, trascendentales o esenciales; sino en reconocer que estas identidades son siempre abiertas, precarias, relacionales e incompletas (Laclau y Mouffe, 1987), producto de articulaciones discursivas entre los puntos nodales que las estructuran, ordenan y convocan, como del exterior constitutivo que permite diferenciarlas y/o definir las a partir de lo que no son.

## CONCLUSIONES

La especificidad o identidad de un objeto o campo no se configura a partir de la negación o exclusión de la diferencia ni del antagonismo, sino que es gracias a estos como se constituye temporalmente; lo que trasladado al campo educativo, implicaría reconocer que la especificidad de su objeto de estudio no se logra negando, descalificando o excluyendo la tradición galileana, la perspectiva explicativa, el paradigma empírico analítico o el enfoque multidisciplinario de las ciencias de la educación; mucho menos legitimando o anteponiendo y erigiendo la tradición aristotélica, la perspectiva cualitativa o el paradigma comprensivo como la más válida o completa.

Al contrario la creación de una identidad social, como la del discurso pedagógico, se construye sobre la base tanto de la diferencia como de la alteridad; condiciones previas para el reconocimiento y distinción del exterior constitutivo, es decir del otro o de los otros, a los que no habrá que negar o desaparecer para reconocerse o afirmarse, desde un posicionamiento antiesencialista o postfundacionalista; en tanto no se trata de eliminar los antagonismos ni de superarlos, sino de crear las condiciones para la articulación de un pluralismo agonista, que reconozca tanto la multiplicidad y diversidad de posiciones contradictorias de un objeto, como la complementariedad, articulación o integración como aspiraciones a las que nunca se podrá acceder de manera completa, pero se requieren tanto para su diferenciación entre ellas, como para darles movimiento a las mismas; generando identidades o especificidades que den lugar a la otredad y demuestren la porosidad de sus fronteras, que se abren hacia el exterior constitutivo que las hace posible, celebrando y confrontando las diferencias en un diálogo epistémico y ontológico siempre abierto (Mouffe, 2007:16).



## REFERENCIAS

- Brunner, José Joaquín (1985), *Estudios del campo científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*, FLACSO, Número 381, Chile.
- Carr, Wilfred (2007) El papel de la teoría en el desarrollo profesional de un teórico educativo, en *El docente investigador en educación, Textos de Wilfred Carr*, Susi Méndez Pardo y Alejandra Méndez Pardo (Coordinadoras), Colección Selva Negra, UNICACH. México.
- Comenio, Juan A. (1990) *La Didáctica Magna*. Porrúa, México.
- Dalmaso, María Teresa (2008) ¿Del giro lingüístico al giro semiótico? En *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Universidad Nacional de Córdoba, Comunicarte, Argentina, pp. 15-20.
- De Alba, Alicia (2003) Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales, en *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales y Regionales*, Alicia de Alba (Coordinadora), La investigación Educativa en México 1992-2002, COMIE-SEP-CESU-UNAM, México, pp. 50-68.
- De Alba, Alicia (2016) La relación agonística como constitutiva de la educación y lo educativo, en *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* Patricia Ducoing (Coordinadora), AFIRSE, Plaza y Valdez, México, pp. 51-62.
- Dewey, John (1964) *La ciencia de la educación*. Lozada, Buenos Aires.
- Dilthey Wilelm, (1990) *Teoría de las concepciones de mundo*, CoNaCulTa, Alianza Editorial, Mexicana, México.
- Dilthey, Guillermo (1957) *Historia de la Pedagogía*, Losada, Argentina.
- Dilthey, Wilhem (1965) *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*, Losada, Argentina.
- Durkheim, Emilio (s/f). *Educación y sociología*. Colofón, México.
- Fabbri, P. (1999) *El giro semiótico*, Edit. Gedisa, Barcelona.
- Gadamer, H. G. (1993) *Verdad y Método Fundamentos de una hermenéutica Filosófica*, Ediciones Sígueme, España.
- Herbart, J. F. (1979) *Pedagogía General*, Edit de la Lectura, Madrid
- John Locke. (1985) *Ensayos sobre el entendimiento humano*. Porrúa, México.

- Laclau, E. y Mouffe Ch. (1989) *hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, México.
- Llenaduzzi, Zulma Viviana (2016) Notas sobre los aportes epistemológicos de los estudios feministas y los estudios decoloniales, en *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* Patricia Ducoing (Coordinadora), AFIRSE, Plaza y Valdez, México, pp. 341-352.
- Liotard, J. (1979) *La condición posmoderna*, Planeta Agostini, España.
- Mardones y Ursua (1988) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara, México.
- Marchart, Oliver (2009) *El pensamiento político posfundacional*, FCE, México.
- Marmoz, Louis (2016) Los estudios en ciencias de la educación en Francia: ¿inserción, callejones sin salida y aperturas?, en *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* Patricia Ducoing (Coordinadora), AFIRSE, Plaza y Valdez, México, pp. 139-159.
- Mouffe, Chantal (2007), *En torno a lo político*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Mouffe, Chantal (2007) *Prácticas artísticas y democracia agonística*, Barcelona, Servei de publicacions, 75 pp. Consultado en: <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=zbWb6ZBh1vIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=pluralismo+agonistico+Mouffe&ots=GQMCOEK9JA&sig=041d9IFtA76JUUI4EuyxMG6BA#v=onepage&q=pluralismo%20agonistico%20Mouffe&f=false> consultado el 15 de abril de 2017
- Popkewitz, T. (2003) La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Ediciones Pomares, España, pp. 146-186
- Rincón Verdera, Juan Carlos (2009) El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas, en *Teoría Educativa*, España, ediciones de Salamanca, pp. 131-154, recuperado en <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/7154-25314-1-PB.pdf> consultado 12/04/2017
- Rojas, Ileana (2016) Introducción. Tradiciones académico disciplinarias en educación, en *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* Patricia Ducoing (Coordinadora), AFIRSE, Plaza y Valdez. México, Pp. 121-138
- Romero, José Luis (1989) *Estudio de la mentalidad burguesa*. Alianza Editorial, México
- Weiss, Eduardo (2016) Subjetivación y formación de la persona, en *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* Patricia Ducoing (Coordinadora), AFIRSE, Plaza y Valdez, México, pp. 63-78

