

**FILOSOFÍA, TEORÍA
Y CAMPO DE LA
EDUCACIÓN
2002-2011**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat
Secretario General Ejecutivo

Iris Santacruz Fabila
Directora General Académica

Guillermo Hernández Duque Delgadillo
Director General de Relaciones Interinstitucionales

José Aguirre Vázquez
Director General de Información y Planeación

Russ Eduardo Galván Vera
Director General de Administración

CONSEJO EDITORIAL
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva
Carlos Muñoz Izquierdo
Germán Álvarez Mendiola
Iris Santacruz Fabila
José Aguirre Vázquez
Mario Saavedra García
Wietse Berend de Vries Meijer

Coordinador de la Colección:
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta

María Soledad Ramírez Montoya
Secretaria General

Luis Felipe Abreu Hernández
Tesorero

Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Coordinadora de Relaciones Institucionales

Alma Maldonado Maldonado
Coordinadora de Formación

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Coordinadora de Regiones

Carlota Guzmán Gómez
Coordinadora de Admisión

Pedro Alejandro Flores Crespo
Coordinador Editorial

Aurora Guadalupe Loyo Brambila
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas
y Redes Temáticas*

**FILOSOFÍA, TEORÍA
Y CAMPO DE LA
EDUCACIÓN
2002-2011**

**Bertha Orozco Fuentes
Claudia Beatriz Pontón Ramos
(coordinadoras)**



370.1 LB125
F54 F54

Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011 / Bertha Orozco Fuentes, Claudia Beatriz Pontón Ramos, coordinadoras. -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Medios Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.
348 páginas. – (Colección Estados del Conocimiento)

ISBN: 978-607-451-087-4 (ANUIES)
ISBN: 978-607-7923-15-2 (COMIE)

1. Educación-Filosofía-Bibliografía. 2. Teoría del conocimiento-Bibliografía.
I. Orozco Fuentes, Bertha, coordinador. II. Pontón Ramos, Claudia Beatriz, coordinador. III. Serie.

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada
Virginia Ramírez Moreno

Corrección de estilo
Ramón Cuéllar Márquez

Formación
Cristina Mera Manzo

Cuidado de edición
Ma. del Rosario Valdés Camargo

Primera edición, 2013
© 2013, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Santa Cruz Atoyac,
C.P. 03310, México, D.F.
ISBN: 978-607-451-087-4 (ANUIES)

Primera edición, 2013
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32
Col. Lomas de Plateros
Delegación Álvaro Obregón
C.P. 01480, México D.F.
ISBN: 978-607-7923-15-2 (COMIE)

Impreso en México

CONTENIDO

Agradecimientos	13
Presentación <i>Enrique Fernández Fassnacht</i>	15
Prólogo <i>Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González</i>	17
Introducción	21
Objetivo general	23
Los estudios específicos	
Producción en FTYCE, 2002-2011	23
Los eventos académicos en la configuración de Filosofía, teoría y campo de la educación en México de 2002 a 2011	25
La formación relacionada con la filosofía, epistemología y la teoría educativa en los posgrados en educación	27
Estructura de participación y funciones	28
Cargos y funciones	29
Estructura del libro	
Capítulo 1. Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011 <i>Bertha Orozco Fuentes y Claudia B. Pontón Ramos</i>	33

Presentación	33
Antecedentes	40
Especificidad de FTYCE y los estados del conocimiento	45
Estructura y organización de los estados del conocimiento	47
Perspectiva genealógica y elementos conceptuales: bases metodológicas para mirar el objeto Filosofía, teoría y campo de la educación	48
Lo educativo como objeto de estudio: acotaciones, contornos y debates	50
Implicaciones epistemológicas de lo educativo como objeto de conocimiento	52
La multirreferencialidad: como potencial y posibilidad crítica	56
Una mirada genealógica	58
La temporalidad como elemento epistémico	59
La realidad como totalidad articulada	63
La mirada genealógica desde Foucault	64
Articulación teoría- filosofía-educación, dispositivo de observación	68
Metodología: una estrategia de descripción analítica	70
Diseño y uso de la Base de datos FTYCE 2002-2011	76
El Resumen analítico de educación	76
La Base de datos FTYCE 2002-2011	77
Primera Fase de análisis: Descripción general de la producción sobre FTYCE 2002-2011	79
La producción 2002-2011	84
Sobre las autorías	86
Análisis general por tipo de producción:	
Libros, capítulos en libros, artículos en revistas, tesis de posgrado, memorias y antologías	90
a) Libros	90
b) Capítulos de libros	92
c) Artículos en revistas	96
d) Tesis de posgrado: maestrías y doctorados relacionados con FTYCE	98
e) Memorias y Antologías	101
Segunda Fase de análisis: Dimensión cualitativa, líneas de especialidad y ejes de articulación analítica de la producción FTYCE, 2002-2011	103

Configuraciones históricas, teóricas y conceptuales sobre lo educativo: entre problemáticas-desafíos y deseos-necesidad	108
Los debates sobre el sujeto (sujetos educativos, identidad y ciudadanía)	117
Epistemología y educación	123
Relación filosofía y educación	124
Autores clásicos y contemporáneos	126
Educación ética y valoral	128
Crítica y educación	129
Relación teoría y práctica educativa: complejidad y configuración de proyectos	130
Contexto, globalización, sociedad del conocimiento y de la información	131
Reflexión sobre la producción en FTYCE 2002-2011	134
Anexo	137

Capítulo 2. Los eventos académicos en la configuración de Filosofía, teoría y campo de la educación en México de 2002 a 2011

Marcela Gómez Sollano, Beatriz Cadena, Blanca Margarita Flores y Nancy Zúñiga (colaboradoras) 141

Presentación	141
Delimitación del objeto	143
Referentes metodológicos	150
Análisis de la información: sesgos, rasgos y hallazgos	158
Antecedentes y tendencias	160
Continuidades, desplazamientos y cambios	163
Temática, modalidad y tipo de convocatoria	164
Ubicación temporal, regional e institucional	174
Papel y contenidos	179
Anexo	200

Capítulo 3. Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la Epistemología y la Teoría Educativa en los posgrados en educación

David Pérez Arenas, Agustina Susana Limón y Sandoval y Juan García Cortés 213

Introducción	213
Problematización y precisiones de orden metodológico	215
De las tesis e interrogantes de los estados del conocimiento anteriores a la problematización de 2011	215
Preguntas de investigación	217
Supuestos y justificación del estudio	218
Objetivos	220
Andamiaje analítico y delimitación del estudio	220
Estrategias y etapas de trabajo	222
Conformación de la mirada y los referentes teóricos usados	225
Elementos conceptuales y referentes contextuales que orientan el análisis	226
Dislocación de la identidad social de los estudios de posgrado en educación	227
Características de los posgrados que inciden en la marginación de FTYCE	232
Evolución de la matrícula de posgrado en instituciones públicas y privadas	234
Marginación de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías	240
Dependencia de las instituciones que imparten los programas	240
De las maestrías generales a los programas profesionalizantes	241
Organización de los programas por semestres y asignaturas	243
Nuevas modalidades de acreditación, formación y titulación de los programas	244
De la exclusión al desplazamiento de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías	246
Propósitos, objetivos y perfiles de egreso de las maestrías	248
De la formación filosófica humanista a la empresarial y/o por competencias	249
Ejes, campos y/o áreas relacionadas con filosofía, epistemología o teoría educativa	253
Ausencia de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías	254
Los doctorados a principios del siglo XXI	
modernización o humanismo	256
Formación crítica y humanística en los doctorados	260
Filosofía, teoría y epistemología en los doctorados	

seleccionados	261
Doctorados en Filosofía educativa	262
Tendencias en la formación relacionada con FTYCE en algunos casos particulares	263
La FTYCE en los posgrados de instituciones privadas confesionales	265
Los posgrados de instituciones privadas liberales o modernas	267
Los posgrados de instituciones de educación pública	268
Dos tendencias en los posgrados de filosofía educativa	271
A manera de cierre, tensiones y retos de la FTYCE en los estudios de posgrado	273
Anexos	279
Capítulo 4. Balance y valoración sobre la consolidación del área Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011: Líneas de discusión y perspectivas de investigación	
<i>Bertha Orozco Fuentes y Claudia Pontón Ramos</i>	285
Sobre la estructura, condiciones y organización del trabajo	286
Desafíos metodológicos	291
Los andamios: mirada genealógica y categorías de análisis	293
El uso de categorías en el estudio de la producción	297
El uso de las categorías en el estudio de los eventos académicos	298
El uso de las categorías en el estudio sobre los programas de formación de posgrado	300
Sobre la relacionalidad y tensiones entre los capítulos	303
Sobre los resultados y hallazgos	304
Problemas y retos metodológicos	309
Hitos para abrir la discusión	310
Bibliografía y hemerografía	313
Siglas	341



*En reconocimiento a
Josefina Granja
(† 2011)*

*En reconocimiento a
Hugo Zemelman
(† 2013)*



AGRADECIMIENTOS

Los elaboradores del estado del conocimiento contenido en esta obra agradecemos el apoyo que brindaron nuestras respectivas instituciones en las actividades requeridas para cumplir con la tarea propuesta.



PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene entre sus objetivos el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los *Estados del Conocimiento*; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y pro-

positivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto, a la vez que fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht
Secretario General Ejecutivo
ANUIES

PRÓLOGO

LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y –en algunos casos– valorar los resultados de dichas investigaciones; estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis a que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores, los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el Dr. Hugo Casanova Cardiel, la Dra. Teresa Bracho González y la Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el Dr. en Quím. Rafael López Castañares –quien visionariamente suscribió con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el actual Secretario General Ejecutivo, Dr. Enrique Fernández Fassnacht– así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del Mtro. Rolando Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES hasta septiembre de 2013.

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos –así como de las metodologías utilizadas–; y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión tuvieron que utilizar procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovecharlos por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación; y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o descriptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa, experimento

o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional –escuelas, países, provincias, etc.– en el que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o bien, si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad –o conjunto de las mismas–, en un sub-sistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos. Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros –por referirse a alguna realidad previamente analizada– es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir “inventarios comentados” de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educa-

tivas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado

Presidenta del COMIE

(Junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González

Presidenta del COMIE

(Enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo

Coordinador general de los Estados del Conocimiento

México, D.F., septiembre de 2013

INTRODUCCIÓN

La conciencia es más compleja que la verdad, porque no está condicionada a los paradigmas de lo verdadero o falso.

(HUGO ZEMELMAN, 2005:30)

La realización de los estados del conocimiento en el marco de la estructura académica y organizativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se ha asumido en las tres últimas décadas como una tarea importante y de gran relevancia para el desarrollo de la investigación educativa en el país. Estos estados del conocimiento dan cuenta de la producción del conocimiento sistemático, analítico, crítico y perfilan líneas alternativas sobre la educación en México, así como el desarrollo y el fortalecimiento de redes académicas de distintas instituciones educativas en el nivel nacional.

Lo anterior ha permitido, entre otros aspectos, ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones; facilitar la incorporación de nuevos académicos al campo de la investigación educativa (lo cual ha sido favorecido por el auge de programas de posgrado para formar investigadores); difundir el conocimiento derivado de la investigación educativa contribuyendo así a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada (Rueda, 2003: 3-15).

La experiencia acumulada en las dos décadas anteriores y el saber de experiencia sobre las estrategias de indagación relativas al área temática, constituyen un antecedente valioso para proyectar la tercera versión del estado del conocimiento del área *Filosofía, teoría y campo de la educación* (FTyCE) 2002-2011, que analiza la primera década del siglo, periodo en el cual los ensayos de

cambio, reformas e innovaciones de los sistemas educativos, en todos los niveles, exigen la explicitación de las lógicas de razonamiento y enfoques teóricos, filosóficos, epistemológicos, ontológicos y éticos que subyacen al conocimiento educativo.

Para el tercer estado del conocimiento se elabora un proyecto de investigación con una estructura propia y adecuada al actual contexto y condiciones de producción de la investigación relacionada con esta área temática. El proyecto en lo medular plantea un objeto de estudio general, a partir del análisis sobre el desarrollo del área temática *Filosofía, teoría y campo de la educación* (FTYCE), en el periodo 2002-2011, y responde a ciertas preguntas de investigación que indagan sobre su trayectoria desde los años ochenta hasta el presente siglo. Si bien esta área temática se ha ido consolidando como tal y ha obtenido reconocimiento en el marco del COMIE y del campo de la investigación educativa del país (Buenfil, *et al.*, 1993; de Alba 2003), ¿en qué nuevos términos, rasgos o aspectos esa consolidación se sostiene o mantiene continuidad mediante la producción de conocimiento de esta área?; ¿cómo se difunde este tipo de saber sobre lo educativo, cómo y en cuáles espacios de discusión circula este saber particular?, ¿y en cuáles espacios de formación también circula este saber y cómo contribuye a la formación de nuevos investigadores-investigadoras del campo, en el periodo estudiado? De este planteamiento se derivan el objetivo general y tres objetivos particulares; cada uno de estos responde a los estudios específicos.

Es importante señalar que estas preguntas expresan, en cierto sentido, a una estructura analítica previa, vinculada con los estados del conocimiento anteriores de esta temática (Buenfil, *et. al.*, 1993; de Alba, 2003), los cuales trabajaron con varios ejes de análisis articulados que posibilitaron la reconstrucción de una genealogía del campo FTYCE. Para el periodo de estudio 2002-2011 se han priorizado tres de los ejes que se han seguido teorizando, como la producción, las actividades académicas y lo relacionado con procesos de formación en el nivel de posgrado.¹

¹ En el segundo estado del conocimiento *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales, 1992-2002* (De Alba, 2003), se incluyen además de estos tres aspectos, los estudios referidos al contexto teórico internacional, así como una aproximación a los estados de conocimiento regional sobre FTYCE.

Objetivo general

Elaborar el tercer estado del conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación, identificando los principales rasgos constitutivos y el desarrollo del área en el periodo 2002-2011, con base en el análisis de tres estudios específicos que configuran el objeto de estudio general, a saber:

- a) Un estudio que indaga sobre la producción, cuyo referente empírico rescata lo publicado en el periodo 2002-2011, particularmente la producción bibliográfica, hemerográfica y otros.
- b) El segundo estudio dirige su indagación sobre el modo en que los eventos académicos, foros, seminarios, etcétera, se constituyen en espacios simbólicos que permiten difundir e intercambiar ideas sobre FTYCE y ayudan a consolidar y legitimar esta área temática.
- c) El tercer estudio recupera el interés sobre los procesos de formación en el nivel de posgrado, maestrías y doctorados en educación, y sus relaciones, en tanto programas académicos, con la filosofía, la teoría y la educación.

Estos tres estudios metodológicamente se conciben, a la vez, en ángulos de observación y análisis específicos e integrados al proyecto y objeto de estudio general. Cada uno se concreta en los capítulos que este volumen incluye; su elaboración se logra bajo la especializada coordinación de investigadoras/res responsables y sus respectivos equipos de colaboración.

Los estudios específicos

Producción en FTYCE, 2002-2011

Este estudio identifica y organiza para su análisis la producción de libros, capítulos de libros, tesis de maestrías y de doctorados en educación, artículos de revistas especializadas, memorias y antologías publicadas, relacionados con algunas de las ocho subáreas temáticas que aquí se enuncian y que más adelante se describen en el primer capítulo: a) Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación; b) Teorías del conocimiento y educación; c)

filosofía de la educación; d) Constitución y genealogía del campo del conocimiento educativo; e) Debates ontológicos y educación; f) Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana; g) Autores clásicos y contemporáneos, y h) Debates sobre la identidad disciplinaria en el campo. Estas subáreas se integran como indicadores que brindan especificidad al estudio sobre la producción de *Filosofía, teoría y campo de la educación*. El análisis de la producción constituye el ángulo de observación central de los estados del conocimiento en el COMIE, y en relación a éste gira el cuerpo general de la investigación.

El objetivo de este estudio se plantea identificar, recuperar y organizar producciones especializadas y publicadas en el periodo para mostrar, cuantitativa y cualitativamente, los avances del área en la primera década del siglo, en un contexto en el que el significativo conocimiento se ha reposicionado en el mundo intelectual de la investigación y de los modelos de producción en general. Al mismo tiempo, retoma la mirada genealógica en relación a los dos estados del conocimiento anteriores, elaborados en el tránsito del siglo XX al XXI, para identificar rasgos y momentos clave de la producción escrita, publicada y difundida en espacios de debate e interlocución académica.

La producción relacionada con el área de *Filosofía, teoría y campo de la Educación*, localizada en el periodo que comprende de 2002 al 2011, constituye el primer capítulo del Tercer estado del conocimiento e introduce un giro interesante que pone a prueba la consolidación de esta área temática. Este cambio consistió en identificar *lo genérico* de la producción, categoría que al tomar una centralidad sustantiva, se resignificó y reconfiguró al nombrarse como una *articulación teoría-filosofía-educación*, constituyéndose así como una categoría más fina que deriva de un tipo de análisis relacional y transversal, el cual posibilitó conceptual, metodológica y procedimentalmente analizar la producción localizada en el periodo comprendido en este estudio. Esta categoría, por otra parte, se convirtió en un referente teórico-analítico, a partir del cual se pudieron identificar ciertas líneas de especialidad y ejes de articulación, esto es, de relaciones en el conjunto de la producción de FTYCE localizada. En esta tercera versión del estado del conocimiento FTYCE, la explicitación del carácter multirreferencial del objeto educativo, así como la de los elementos epistémicos, teóricos y conceptuales, referidos a la particularidad del área temática analizada, son aspectos fundamentales para este análisis.

Este soporte analítico se complementó con otro de tipo logístico, sustentado en el diseño de una base de datos específica para el tema de producción,

la cual se caracterizó no sólo por incluir un diseño técnico, sino también por contener una dimensión conceptual y metodológica que permitió establecer ciertos planos de interrelación con la producción relacionada al área temática en cuestión (libros, capítulos de libro, artículos de revista, tesis, memorias y antologías). El análisis de la producción se orientó hacia dos aspectos complementarios: a) uno hizo énfasis en una descripción analítica explicativa, la cual permitió explicitar y hacer visible tanto el *campo de problemas* como la lógica de la *relacionalidad epistemológica*, aspectos que permitieron identificar la especificidad temática y por subáreas de las producciones, la diversidad de abordajes disciplinarios, así como niveles o grados de profundización en el análisis, y b) el otro apartado se orientó hacia un análisis cualitativo, estructurado a partir de la identificación de *líneas de especialización* y *ejes de articulación* que se explicitan en el primer capítulo.

Los eventos académicos en la configuración de Filosofía, teoría y campo de la educación en México, 2002-2011

Los investigadores y grupos de investigación dan a conocer sus proyectos, interrogantes, producciones y avances en espacios de debate y encuentros, lo que les permite difundir sus ideas, líneas y resultados de investigación, generalmente organizados como eventos académicos de difusión, de carácter nacional e internacional. Los debates se constituyen en espacios de legitimación y tensiones sobre el saber producido, al tiempo que visibilizan, enriquecen y fortalecen esta área temática.

Este capítulo plantea identificar y seleccionar eventos académicos específicos o relacionados con el área FTYCE, con base en la sistematización contenida en la base de datos para producir un análisis cuantitativo y cualitativo que permita reconocer las estrategias de interlocución y debates entre la comunidad de investigadores educativos y estudiosos de la educación interesados en esta temática. El análisis de este apartado está centrado en la sistematización de 659 eventos (congresos, encuentros, mesas, simposios, presentaciones, conferencias), todos relacionados con el área de FTYCE, organizados durante el periodo que comprende este tercer estado del conocimiento y sistematizados en una base de datos que se diseñó de acuerdo a las exigencias de carácter metodológico que demandó el eje de análisis sobre las actividades.

En este análisis se caracteriza a los *eventos académicos* como espacios con rasgos específicos y posibilidades múltiples, tendientes a favorecer las actividades de difusión, intercambio y socialización de los trabajos que los investigadores generan a partir de un determinado proceso de investigación, producción de conocimientos e intervención. En este contexto temático se enfatiza la importancia que adquieren las actividades como espacios de formación y socialización del conocimiento, en donde es posible explicitar y compartir los procesos de indagación y construcción teórica, epistemológica, conceptual, metodológica y analítica; además, evidencia los resultados de las investigaciones realizadas por los especialistas e interesados en esta área de conocimiento. El Capítulo 2 enfatiza las siguientes consideraciones:

- a) *Los eventos académicos* por sus características y alcances, tienen un papel importante como parte de las condiciones de posibilidad para la circulación y legitimación de ciertos saberes, campos de conocimiento, producciones y temas tradicionales, nuevos o emergentes, así como para afianzar la posición que los sujetos, grupos o instituciones ocupan de acuerdo a su trayectoria, reconocimiento o autoridad;
- b) *Los eventos académicos* se sitúan no sólo como un recorte particular de este estado del conocimiento, sino además como un ángulo de observación tanto del área de FTYCE como de la investigación educativa en general, en tanto que coloca al conocimiento producido y a sus agentes en una dinámica de interlocución y circulación del conocimiento, que permite evidenciar, entre otros aspectos, la consistencia temática del área y el desarrollo y consolidación de proyectos institucionales y de grupos de investigación;
- c) En los *eventos académicos*, por otra parte, se condensan las necesidades, los deseos, así como aspiraciones, demandas y perspectivas que los especialistas, grupos e instituciones se plantean para abrir espacios de socialización e intercambio, a partir de los cuales es posible, por un lado, fortalecer un determinado ámbito del saber y, por otro, consolidar proyectos institucionales y establecer nuevos mecanismos de intervención y socialización orientados a la generación de conocimientos.

La formación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los posgrados en educación

El estudio analiza el estado actual de los procesos de formación de posgrados en educación, que son espacios de formación y actualización de investigadores; el nivel del doctorado, sobre todo, debe estar centrado en formar para la investigación; el ángulo específico de la observación focaliza la formación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa. La formación de investigadores permite identificar posturas y estilos de investigación relacionados con estos temas y aspectos específicos de corte epistemológico, ontológico, filosófico-político y teórico, para analizar el objeto educación como campo de conocimiento.

En este capítulo se plantea identificar los rasgos de la formación de investigadores, en instituciones nacionales relacionados con el área FTYCE. Se exploran 229 programas (154 de maestría y 75 de doctorado), para observar las características de la formación en filosofía, epistemología y teoría educativa.

Los objetivos centrales son: a) analizar el lugar e importancia que tuvo la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías y doctorados en educación impartidos en México durante la década de 2002-2011, orientados a la formación de investigadores y profesionales de la educación, y b) analizar la relación que existe entre los cambios de los estudios de posgrado en México, inscritos en un contexto social más amplio, y el sentido que se ha dado a la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los programas curriculares impartidos en el periodo estudiado.

La tesis central de este capítulo enfatiza que desde la segunda mitad de los noventa, la formación relacionada con la filosofía, epistemología y teoría educativa empezó a disminuir en los espacios curriculares de los posgrados en educación, así como a incidir en los cambios de los propósitos de las maestrías, los planes de estudio, la denominación y contenidos de las asignaturas amenazando con sedimentarse y estructurar la nueva identidad de los estudios de posgrado en educación; David Pérez Arenas, coordinador de este estudio particular sostiene que en la actualidad este tipo de formación tiende a desplazarse y adquirir nuevos sentidos, orientados a una tendencia sobredeterminada por una filosofía empresarial y un humanismo pragmático, lo cual contradice de cierta forma la función social originaria de los posgrados asociados con la producción del conocimiento y el fomento de un compromiso social y ético de sus egresados. Frente a esto, la tesis sostiene la necesidad de recuperar la filosofía, teoría y campo de la educación

como elementos constitutivos para la formación de investigadores y profesionales de la educación, en tanto ofrecen la posibilidad de conformar esquemas de pensamiento críticos para afrontar el contexto de crisis e incertidumbre que actualmente se vive. En función a estas consideraciones, se enfatizan los siguientes aspectos:

- a) La importancia por recuperar espacios de formación y perspectivas de indagación enfocadas a la búsqueda de nuevas miradas y enfoques de investigación, que permitan plantear opciones de futuro diferentes.
- b) Una discusión sobre el lugar e importancia que se le ha dado a los contenidos teórico-filosóficos en los programas de maestría y de doctorado en educación y pedagogía, exige evidenciar la importancia de proporcionar por medio de estos programas una formación teórica, disciplinaria, pedagógica e intelectual sólida, orientada al desarrollo y fortalecimiento de un pensamiento crítico y la adquisición de una conciencia autocrítica, tanto de los docentes como de los alumnos que participan en este tipo de procesos de formación.

Los tres capítulos que confirman este tercer estado del conocimiento FTYCE 2002-2011, se desarrollaron bajo una coordinación general junto con las coordinaciones responsables de cada eje de análisis. Este trabajo de coordinación y sus equipos trabajaron bajo el principio de autonomía intelectual y académica, lo que permitió los resultados de la investigación que se presentan.

Estructura de participación y funciones

La investigación colectiva ha sido posible por el interés y responsabilidad de un conjunto de académicos y académicas especialistas en el área, quienes se organizaron como equipos de trabajo y se hicieron cargo de cada estudio en lo particular, bajo la coordinación de uno o dos investigadores-coordinadores de equipo, acompañados de otros investigadores invitados, ayudantes de investigación y colaboradores de equipo.

Se contó con la invaluable participación de las asesoras del proyecto, Rosa Nidia Buenfil y Alicia de Alba, investigadoras especialistas en la línea de teoría y

educación, de reconocida trayectoria, quienes por su autoridad académica y conocimiento del área temática apoyaron con sus orientaciones a la coordinación de este tercer estado del conocimiento FTYCE, 2002-2011.

Los resultados que se despliegan en cada capítulo, son los logros obtenidos gracias al esfuerzo conjunto de las personas e instituciones que han trabajado desde fines de 2010 a diciembre de 2012. A ellos y ellas un reconocimiento y la sincera gratitud por su alto nivel de responsabilidad.

Cargos y funciones

- *Asesoras²*

Rosa Nidia Buenfil Burgos, investigadora del Departamento de Investigación Educativa (DIE), CINVESTAV

Alicia de Alba, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM

- *Co-coordinadoras del estado del conocimiento ante el COMIE*

Claudia Beatriz Pontón Ramos y Bertha Orozco Fuentes, investigadoras del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM

- *Coordinaciones de estudios específicos*

Bertha Orozco Fuentes y Claudia Pontón Ramos, coordinadoras del estudio sobre la producción de *Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011*

Marcela Gómez Sollano, profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), UNAM, coordinadora del estudio sobre eventos académicos

² Ambas han sido coordinadoras de los estados del conocimiento, anteriores referentes a esta área temática.

en la configuración de *Filosofía, teoría y campo de la educación* en México, 2002-2011

David Pérez Arenas, profesor-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), coordinador del estudio sobre la formación relacionada con la filosofía, epistemología y teoría educativa en los posgrados en educación.

- Investigadores invitados

Dulce María Cabrera Hernández, egresada del Doctorado en Pedagogía de la UNAM

Juan García Cortés, profesor de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), UNAM

Agustina Susana Limón y Sandoval, integrante del Programa de investigación: Educación, Debates e Imaginario Social. Docente del diplomado “Elaboración de propuestas de intervención educativa” del ICE-UABJO

- Ayudantes de investigación

Tesista, Emanuel Osuna Delgado, estudiante de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), UNAM

Itzel Casillas Avalos, profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), UNAM

Israel Cabrera Trujillo, ayudante de profesor del Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), UNAM

- *Colaboradores de equipo:*

Beatriz Cadena Hernández, miembro del Seminario Alternativas Pedagógicas y Prospectiva de la Educación para América Latina (APPEAL), Sección México (FFYL), UNAM

Blanca Margarita Flores, miembro del Seminario Alternativas Pedagógicas y Prospectiva de la Educación para América Latina (APPEAL), Sección México (FFYL), UNAM

Nancy Zúñiga, miembro del Seminario Alternativas Pedagógicas y Prospectiva de la Educación para América Latina (APPEAL), Sección México (FFYL), UNAM

Gabriela Olmos Mancera, egresada del Colegio de Pedagogía (FFYL), UNAM

Prestadora de servicio social, Monika Gabriela Ortiz Estrada (IISUE), UNAM

Prestador de servicio social, Julio César Meléndez Luna (IISUE), UNAM

Prestador de servicio social, José Antonio López Ramírez (IISUE), UNAM

Prestadora de servicio social, Ana Paola Morales Pérez (IISUE), UNAM

Prestadora de servicio social, Analiz Rodríguez Portillo (IISUE), UNAM

- *Equipo de informática*

Armando Torres Romero, asesor en informática, jefe del Departamento de Cómputo (IISUE), UNAM

Beatriz Peralta Cortés, técnico académico, responsable del diseño de base de datos FTYCE, 2002-2011 (IISUE), UNAM



CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN ANALÍTICA, CUANTITATIVA Y CUALITATIVA DE LA PRODUCCIÓN SOBRE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN, 2002-2011

Bertha Orozco Fuentes¹, Claudia B. Pontón Ramos²

Presentación

En este capítulo se presenta el Tercer estado del conocimiento FTYCE en relación a la producción; se observan y analizan las relaciones y articulaciones entre las fronteras *teóricas*³ (Hoyos, 2010a, 2010b) que producen la filosofía, la teoría y la educación, espacio desde donde se generan ángulos de indagación diversos y complejos que tienen que ver con aspectos ontológicos, históricos, epistemológicos, culturales, éticos, políticos, subjetivos, lógicas de intelección y metodológicos. Este estudio lee e interpreta nuevas relaciones de sentido producidas en la primera década de este siglo, en la reconfiguración del campo temático de *Filosofía, teoría y campo de la educación*.

¹ Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.

² Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.

³ Distinto al sentido de un marco teórico como *corpus*, Carlos Ángel Hoyos concibe “[...] un despliegue teórico, buscando el papel que juegan las proposiciones iniciales que enuncia, para indagar cómo es posible un acoplamiento pertinente de los marcos referenciales teóricos que coadyuven a la explicación acerca de atributos particulares del objeto, de su referencialidad multicausal, su desenvolvimiento particular y, en cierto modo, un cierto cálculo racional de su posible e hipotético devenir específico, [...] incorpora y genera categorías y conceptos, los cuales, a su vez, permiten delinear más finamente las características primordiales que se van detectando con relación al objeto de estudio” (Hoyos, 2010a: 7).

El estudio del área temática se comenzó a configurar en el marco de la organización de la investigación educativa en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de ahí que se retomen los antecedentes y hallazgos que aportaron los grupos de trabajo en FTYCE, en los estados del conocimiento que preceden a éste (Buenfil, *et al.*, 1993, 1995; de Alba, 2003), que abarcan las décadas de los ochenta y los noventa.

Las investigaciones antecedentes han mostrado en cada versión un proceso de emergencia, desenvolvimiento y maduración constante en la relación teoría y educación, por medio de los productos escritos publicados y seleccionados como pertinentes al área. Todo ello da cuenta de los modos de pensar lo educativo como campo teórico-filosófico y como objeto multidimensional, multirreferencial y complejo.

Es precisamente este carácter multirreferencial el que permite asumir un posicionamiento *onto-epistémico* (de Alba, 2010) desde donde se identifican los vínculos relacionales entre lo educativo como objeto, las particularidades e implicaciones del filosofar y el uso crítico de la teoría en educación. Esta perspectiva exige poner en juego una lógica relacional que incluye racionalidades, pensamientos y figuras de intelección que, en ocasiones, en esta investigación adquieren una fuerza explicativa, y en otras descriptiva e interpretativa.

La producción escrita y publicada sobre FTYCE entre 2002 y 2011, como se verá en cifras, y posteriormente en un análisis cualitativo desde una perspectiva genealógica, se ha mantenido y fortalecido como área en esta primera década del siglo XXI, al tiempo que muestra algunos rasgos novedosos, de los cuales se dará cuenta en este capítulo.

Una decisión metodológica de peso es la asumida por el equipo de investigación sobre la producción en esta primera década del siglo, deliberadamente se ha centrado el foco de atención en la categoría de lo *genérico* al momento de incluir o excluir información sobre lo producido. Aclaremos la cuestión de las categorías. En los estados del conocimiento anteriores (décadas de los ochenta y los noventa) se construyeron dos valiosas categorías de base para seleccionar y ubicar los materiales localizados: lo *genérico* y lo *subordinado*. La primera categoría focaliza y distingue “las publicaciones que tienen que ver directamente con las teorías, epistemologías y filosofías de la educación, las pedagogías..., [puesto que] nos interesa especialmente investigaciones sobre investigación teórica y filosófica” (Buenfil, 2003a: 255) y el modo de reflexión pedagógica en la constitución del campo educativo. La segunda, agrupa productos que hacen este

tipo de “reflexiones conceptuales [teórico-filosóficas] a partir de temáticas como *currículum*, sujeto, sociedad, didáctica, etcétera, pero fuertemente sustentadas en elaboraciones teóricas, epistemológicas o filosóficas o que acotan de esta manera el campo” (Buenfil, 2003a:255).

En esta ocasión la categoría *producción genérica*, se reposiciona en una articulación conceptual y categorial que pone el énfasis en el carácter relacional y multirreferencial de este objeto de estudio. Sigue siendo útil el uso de esta categoría en el proceso de selección de la producción para ser incluida en la base de datos FTYCE, 2002-2011, y para la fase descriptiva del análisis de las ocho subáreas que caracterizan a esta área temática.

Cada una de estas subáreas focaliza planos y niveles de observación específicos y de profundización que permiten fijar la atención en el carácter multirreferencial de lo educativo como objeto de estudio. Es al mismo tiempo un recorte metodológico que visualiza con mayor fineza o detalle lo referente al área temática de FTYCE en cuanto a sus relaciones y articulaciones analíticas, cuantitativas y cualitativas, de lo producido y publicado en la década 2002-2011.

Es importante señalar que el COMIE solicitó⁴ que los grupos responsables de las áreas y desarrollo de los estados de conocimiento se dieran a la tarea de elaborar una clasificación y conceptualización de las subáreas o subtemas que conforman a cada área de conocimiento en general; esto, con la finalidad de fortalecer la estructura del Congreso Nacional de Investigación Educativa, siendo ésta, una indicación que respondía a una lógica institucional que había que acatar. A esta área de FTYCE en particular provocó cierto momento de duda y tensión, de cómo responder a la lógica institucional de organización por áreas y subáreas, cuando lo que ha caracterizado a esta área no es una subdivisión de temáticas, sino una lógica de articulación de elementos o aspectos que conforman un campo de conocimiento que se ha venido construyendo en los estados antecedentes del conocimiento.

Sin embargo, si bien esta conceptualización se estableció como una demanda político-institucional del COMIE en una etapa muy inicial de esta investigación, diferente a la lógica de estructuración de este estado del conocimiento, hay que reconocer que ante esta exigencia institucional había que construir una respuesta metodológica acorde a la estructura de los ejes de análisis del estudio

⁴ Ésta fue una de las indicaciones del COMIE en las mesas de trabajo de los equipos de los estados del conocimiento en el marco de la reunión de socios en Puebla de 2010, comenzando los procesos de investigación de dichos estados del conocimiento.

en general; en la etapa de análisis se tomó decisión sobre las estrategias y procedimientos que permitieron un trabajo de lectura para obtener resultados y dar respuesta tanto al objetivo general del estudio como a las preguntas de investigación sobre la producción. De lo anterior se derivaron dos fases de análisis: a) una descriptiva y b) una cualitativa de la producción, que más adelante se despliegan. Por otra parte, esta conceptualización de las subáreas, en nuestro caso, permitió acotar dos aspectos del estudio, uno teórico y otro metodológico, con el propósito de profundizar en el análisis de la producción genérica de esta área.

Subáreas

- a) *Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación*

Esta subárea incluye aquellos trabajos que contextualizan las tendencias y enfoques contemporáneos y su impacto en los debates, procesos y prácticas relacionadas con el ámbito educativo.

- b) *Teorías del conocimiento y educación*

Como subárea incluye producciones centradas en el debate sobre las teorías de la construcción del conocimiento, sus lógicas y formas de razonamiento y sus *corpus* teóricos, los cuales determinan enfoques metodológicos para producir conocimiento. Estas producciones constituyen fundamentos que históricamente se retoman en la configuración del campo de la educación y su relación con las teorías de los objetos educativos.

- c) *Filosofía de la Educación*

Esta subárea incluye producciones centradas en la reflexión filosófica del campo educativo que incluye varias dimensiones: ontológica, epistémica, teórico-conceptual, ético-política, histórica y cultural, entre otras. Una particularidad de esta subárea incluye aspectos centrados en procesos

referidos a las prácticas discursivas que permiten entender la constitución de la subjetividad en el campo.

d) *Constitución y genealogía del campo del conocimiento educativo*

Abarca las producciones cuyo énfasis está en la dimensión histórica y genealógica relacionada con la construcción del conocimiento educativo. Se entiende como una lógica y lectura de los procesos histórico-sociales relacionados con temporalidades y espacios geopolíticos y culturales de largo alcance, que configuran el campo educativo.

e) *Debates ontológicos y educación*

Esta subárea está centrada en la reflexión sobre la constitución del sujeto político-social y educativo y sus diferentes planos de significación: su constitución identitaria; los debates relacionados con la constitución sobre la(s) subjetividad(es); la inclusión del horizonte ontológico-semiótico, vista como una posibilidad alterna ante miradas eurocéntricas clásicas, entre otros.

f) *Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana*

Aquí se recuperan los trabajos centrados en las perspectivas teóricas y la dimensión filosófica relacionadas con las tendencias y los enfoques actuales de la educación moral y sus diferentes formas de expresión ciudadana.

g) *Autores clásicos y contemporáneos*

Esta subárea, como el enunciado lo indica, incorpora los trabajos que incluyen como eje central a autores clásicos y contemporáneos, resaltando concepciones referidas a sus obras, trayectoria y aportes teóricos.

h) *Debates sobre la identidad disciplinaria en el campo*

Esta subárea incluye trabajos relacionados tanto con el problema del estatuto teórico de la pedagogía como campo disciplinario, como con la configuración teórica e histórica de la identidad de los profesionales de la educación.

Cabe destacar, finalmente, que estas subáreas en conjunto funcionaron, en la primera fase del análisis, como un criterio importante no sólo de clasificación sino también de distinción del área y objeto de estudio sobre Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, en relación a otras áreas, rasgos distintivos que han permitido mantener y consolidar a esta área en el marco de la estructura del conocimiento sostenida hasta ahora en el COMIE. Las mismas subáreas pueden ser ejes transversales que en ciertos momentos atraviesan a otras áreas temáticas incorporadas en la estructura del Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, pero, sobre todo permiten identificar las particularidades de las formas de producción del conocimiento referido a FTYCE en nuestro país.

En la fase del análisis cualitativo se requirió una comprensión más de fondo que permitiera hacer una lectura relacional, captando la *causalidad compleja* (Orozco, 2009a), no lineal, en el entramado discursivo de la producción y el modo en que se interrelacionan los enunciados para producir sentidos, ejes de interrogación y ejes de articulación; de ahí que la categoría de lo genérico se reubica y se despliega como un *dispositivo de observación* que analiza la relacionalidad entre teoría, filosofía y educación; por razones metodológicas se ha reconstruido la categoría de lo genérico para abrir la observación sobre el avance y los movimientos que ha tomado el área temática FTYCE a partir del año 2002. Algunos de estos movimientos aquí se sintetizan:

- a) En este tercer estado del conocimiento se localizaron 522 producciones de carácter genérico, mediante un procedimiento de selección acotado por el COMIE, por lo cual ya no se incluyeron producciones de autores de otros países, con publicaciones también en el extranjero, relacionados con este tema; en tanto que en el segundo estado del conocimiento, de un total de 1,334 producciones en México, 586 correspondieron a lo genérico y los criterios de selección e inclusión de las producciones fueron un tanto más amplias que las actuales.

No obstante, esta diferencia numérica entre ambos estados del conocimiento, seguimos sosteniendo que la teoría educativa como un saber particular, es un elemento indispensable para poder problematizar e interrogar la realidad, para pensar nuevas formas de comprensión de las problemáticas educativas, para imaginar nuevos horizontes por las cuales encauzar prácticas y decisiones; este conjunto de posibilidades demanda la necesidad de que el sujeto educativo sea formado en teorías y discursos por el necesario ejercicio intelectual de traducir y resignificar el uso de los *corpus* teóricos estructurados con rigor, así como la crítica de las lógicas de pensamiento y de conceptos que los subyacen.

Sin embargo, se reconoce también la existencia de otras posturas frente al uso de la teoría, entre ciertos sectores de las políticas públicas, incluida la educativa, cuya apreciación sobre el papel de la teoría resulta poco relevante ante la necesidad de resolver problemas como: la cobertura, el rezago, la deserción, la educación para sujetos con capacidades diferentes, el analfabetismo, la educación compensatoria, etcétera, así como las nuevas demandas educativas que emergen en el periodo del movimiento de reformas desde los años noventa. En términos de Zemelman, él considera que en ciertos círculos de la política sigue prevaleciendo una visión de la teoría como un cuerpo de saberes vinculado a estructuras categoriales que hasta hoy siguen conformando [cierto tipo] de razonamiento científico, lo cual dificulta el desarrollo de capacidades de pensamiento que dan cuenta de la problemática del *conocimiento sociohistórico en toda su complejidad* (Zemelman, 1999: 24-25).

- b) La teoría educativa debe ser detenidamente analizada; como punto de partida podríamos adelantar, a manera de supuesto, que el auge de los programas de posgrado en educación, aunado a los criterios de evaluación y competitividad de las evaluaciones del desempeño académico de investigadores(as) educativos ha permitido, indirecta o directamente, una mayor apelación a los recursos teóricos para la fundamentación de las investigaciones educativas; no obstante, se observan también en la producción analizada grados diferenciados de profundización y calidad de las apropiaciones conceptuales, categoriales y metodológicas.
- c) Igualmente, las reflexiones filosóficas en relación a lo educativo muestran avances en cantidad y en cuanto a la incorporación de diversas perspectivas filosóficas y sus planos de apropiación: epistemológico, ontológico, ético y

político-filosófico. Un cambio interesante se percibe al observar algunos indicadores cuantitativos, que se incluyen en este capítulo y que muestran un aumento e interés en la relación filosofía y educación.

Antes de comenzar a presentar los resultados, es indispensable hacer explícita la estructura del capítulo. Éste consta de cinco apartados: el primero presenta algunos antecedentes importantes que sintetizan la génesis y el desarrollo de esta área temática; el segundo apartado expone el referente teórico-metodológico que ha guiado las fases del análisis de la producción, así como el arribo a sus resultados; el tercero describe el análisis cuantitativo de la producción; el cuarto desarrolla el análisis cualitativo, lo que permite ubicar algunos hallazgos importantes en relación a la década 2002-2011, y finalmente, un quinto apartado de cierre, que incluye reflexiones a manera de un primer balance de la producción del área temática de FTYCE.

Antecedentes⁵

Hablar de la constitución y desarrollo de FTYCE no es una tarea fácil. Recorrer senderos, marcar trayectorias y recrear experiencias, no sólo tiene implicaciones intelectuales, es innegable que éstas se acompañan de “presencias múltiples” (Deleuze y Guattari, 2002). Recolectar esos trozos de historia, pedazos de biografías, empresas intelectuales, proyectos colectivos de creación teórica y filosófica sobre el campo educativo, sobrepasa la tarea de describir cómo se creó y cómo se ha estructurado FTYCE durante los últimos treinta años, que además representa algunos de los siguientes retos:

- a) Identificar a los actores que dan “vida” a este colectivo académico con sus diferentes liderazgos, formas de organización y participación, representación institucional y relaciones con otros grupos.
- b) Dar cuenta de la trayectoria y acontecer de esta área, que si bien tiene proyección e impacto en una comunidad intelectual como la del COMIE, ha

⁵ Esta parte de los antecedentes referidos a la trayectoria de *Filosofía, teoría y campo de la educación*, como área de investigación y estado del conocimiento, fueron trabajados por Dulce María Cabrera Hernández, cuya autoría y colaboración aquí se reconoce ampliamente.

- logrado trascender ese espacio y se sostiene mediante el trabajo permanente de investigadores, profesores, estudiantes de diversos programas de maestría y doctorado en distintas universidades nacionales y extranjeras.
- c) Reconocer aquellos lazos interinstitucionales que por más de treinta años se han construido y transformado. En este sentido cabe adelantar que desde su configuración FTYCE ha contado con la participación y apoyo de instituciones ubicadas en diversas regiones de la geografía nacional e internacional, además durante las tres últimas décadas el impacto del trabajo interinstitucional se hace visible en la producción de conocimientos que tratan aspectos teóricos y filosóficos sobre el campo educativo.

Sabemos que resolver todas las inquietudes mencionadas en las líneas precedentes, excede los intereses de este documento; sin embargo, es relevante reconocer la complejidad del tema y sus límites.

Algunos antecedentes de la creación de FTYCE se relacionan directamente con ciertos elementos de orden histórico y político-académico imbricados en la constitución de los campos educativo, pedagógico y de la investigación educativa durante el siglo xx. En ese sentido De Alba (1990), Buenfil *et al.* (1993) y Pontón (2011), entre otros, han realizado interesantes aportaciones.

- a) Con respecto al campo educativo, FTYCE ha asumido como una de sus tareas problematizar sobre diversas vertientes epistémicas y teóricas derivadas de las ciencias sociales y humanas, que intervienen en la construcción y conceptualización de lo educativo.
- b) Con relación al campo pedagógico, los investigadores y profesores interesados en esta área temática han intervenido en los debates relacionados con el desarrollo de la pedagogía como disciplina que toma como objeto de estudio los procesos educativos; además han contribuido en los debates teóricos y epistemológicos que atañen a la configuración de la(s) ciencia-ciencias de la educación.
- c) Por otra parte, FTYCE ha participado en la consolidación del campo de la investigación educativa reiterando su interés por el análisis de los debates filosóficos, teóricos y conceptuales, incorporando en la producción de conocimiento sobre lo educativo distintas modalidades de investigación durante las últimas décadas del siglo xx y en la primera del XXI.

Uno de los múltiples puntos de articulación en esta reconstrucción histórica ligada a la constitución de FTYCE puede identificarse durante los setenta, periodo en el que se crearon las principales instituciones que apuntalaron el desarrollo de la investigación educativa en las décadas posteriores.

Entre las organizaciones pioneras que impulsaron la investigación como quehacer intelectual en México, se encuentran el Centro de Estudios Educativos (CEE) que surge en 1963, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), creada en 1968 en la UNAM y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), fundado en 1971. Los investigadores de este departamento son académicos especialistas en diversas áreas del conocimiento educativo, las cuales inicialmente estaban agrupadas en torno a procesos sociales, culturales y políticos en la educación, en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas, procesos psicológicos y lingüísticos en educación, procesos curriculares y formación docente e historia de la educación. Años más tarde, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que se fundó en 1977, a partir de la fusión del Centro de Didáctica y la CNME, jugó un papel central en la consolidación de la investigación educativa, en sus relaciones con la docencia en el subsistema de educación superior; tenemos también la presencia de las facultades, como fue el caso de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, hoy Facultad de Estudios Superiores, instancia que desde el Departamento de Pedagogía, coordinado en ese entonces por Alfredo Furlán, asumió el debate teórico de la pedagogía; se resalta también la Facultad de Filosofía y Letras a partir de proyectos como el seminario de Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina (APPEAL-México), el seminario de Pedagogía universitaria, entre otros.

Una presencia destacada la encontramos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta institución incorpora en su estructura institucional varias áreas: una de ellas es el Área 5. Teoría Pedagógica y Formación Docente, la cual integra cinco cuerpos académicos que abordan los temas siguientes: a) Epistemología y Pedagogía; b) Historia, Cultura y Educación; c) Asesoría, Constitución de Sujetos e Investigación Educativa; d) Estudios sobre Teoría Pedagógica, y e) Formación del Pedagogo: Fundamentación Filosófico Pedagógica de la Práctica Educativa.

Otra instancia importante en la UNAM es el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), que de manera sostenida, desde mediados de los años

ochenta, ha impulsado actividades orientadas a la investigación de diversos problemas educativos. Actualmente incluye como parte de su estructura de investigación el área de Teoría y Pensamiento Educativo; los investigadores de esta área desarrollan líneas de investigación y proyectos que desde diversas lógicas y abordajes metodológicos confluyen en el análisis de la construcción conceptual del campo educativo. El interés de esta área centra su atención en estudios sobre autores clásicos y contemporáneos, corrientes, enfoques metodológicos y categorías que abordan lo educativo como objeto de estudio para establecer sus dimensiones epistémicas, conceptuales, histórico-culturales y ambientales. Asimismo, se ocupa de los campos emergentes de teorización como el de la educación ambiental, el de la historia de la educación y formación artística (Documento. Área Teoría y Pensamiento Educativo, 2009: 1).

Parte de la amplia proyección de estas organizaciones en el espacio educativo se evidenció en actividades de formación y de investigación que abrazaron los debates teóricos, disciplinarios y filosóficos, presentes en el campo educativo (Gutiérrez, 1999; Pontón, 2011; Cabrera, 2011) y potenciaron el abordaje teórico de la educación en múltiples escenarios, entre ellos, FTYCE. En este sentido, Buenfil y de Alba mencionaron que en los últimos años de los setenta y en la década siguiente se desarrollaron diversos debates académicos que se relacionan directamente con el quehacer intelectual de FTYCE, y que tuvieron como eje central la polémica ciencia-ciencias de la educación⁶, que se decantaron hacia el análisis sobre la constitución del campo de las ciencias de la educación, a partir de un texto seminal de Emilio Tenti (de Alba, 1990; Buenfil *et al.* 1993: 38; Quintanilla, 1995: 256).

El abordaje teórico y filosófico que había estado presente en la conformación histórica y disciplinaria del campo educativo desde décadas anteriores, se mantuvo en diversas esferas y organizaciones educativas interesadas por construir objetos de conocimiento desde perspectivas teóricas ligadas al contexto latinoamericano; paulatinamente se fortaleció la producción teórica y filosófica en varios foros con la participación de académicos mexicanos y extranjeros.

En 1981, año en que se realizó el I Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIÉ), se organizaron diversos grupos académicos en torno a nueve áreas: 1. Educación y sociedad; 2. Cobertura y calidad de la educación; 3. For-

⁶ Buenfil señaló los cursos de “Análisis de la tecnología educativa” (1979) y “Teoría pedagógica” (1981) realizados por la UNAM; inciden tanto en la génesis del área temática en particular, como en la producción teórica del campo educativo en general.

mación de trabajadores para la educación; 4. Proceso de enseñanza-aprendizaje; 5. Educación informal y no formal; 6. Desarrollo curricular; 7. Planeación de la educación; 8. Desarrollo de tecnología educativa, y 9. Investigación de la investigación educativa. Como puede observarse, en el marco de este primer congreso, no se organizó un área temática específica que analizara la producción científica sobre temas educativos y su relación con la filosofía y las teorías educativas y/o pedagógicas. Esta decisión se justificaba por parte de algunos investigadores en la idea de que las investigaciones educativas ya contenían un marco teórico y epistemológico, por lo que no consideraban necesario realizar estudios sobre estos aspectos en particular; frente a esta postura, el primer estado del conocimiento contra argumenta y justifica, desde un posicionamiento crítico, la importancia del estudio de la teoría y de la filosofía en la constitución del campo del conocimiento educativo (Buenfil, 1993b: 12).

Aunque la presencia histórica de la filosofía y de múltiples teorías educativas ha tenido un peso específico en el desarrollo del campo educativo, en los primeros años de la década de los ochenta no se contaba con las condiciones institucionales y políticas que favorecieran la constitución de FTYCE como área temática en el I CNIE. No obstante, a lo largo de ese decenio se realizaron diversas actividades académicas que sentaron precedentes en el análisis de la filosofía y la teoría educativas en México, como el foro denominado “Debate Actual de la Teoría Pedagógica en México” (1987) y el “Seminario Internacional y Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación” (1988), efectuados en la UNAM (de Alba, 1990).

En 1993 FTYCE se reconoce como un área de conocimiento, que si bien mantenía relaciones con otras áreas del conocimiento⁷, comenzaba a instituirse con criterios y legitimación propia. Esto pudo comprobarse durante la elaboración de los estados del conocimiento 1982-1992, con la realización de los seis congresos temáticos nacionales⁸ y en el congreso de Síntesis y perspectivas en la Ciudad de México. Los resultados de las investigaciones realizadas se expresaron en 29 cuadernos que integraron la colección *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Cuadernos de estado del conocimiento*; el último Cuaderno, No. 29 de esa colección, se denominó “Filosofía, Teoría y

⁷ Las áreas que se organizaron en 1992 fueron: Sujetos de la educación y formación docente; Procesos de enseñanza y aprendizaje; Procesos curriculares, institucionales y organizacionales; Economía, política y planeación educativa; Educación y cultura; y Teoría, campo e historia de la Educación (Quintanilla; 1995: 5)

⁸ Realizados en Toluca, Jalapa, Monterrey, Guadalajara, Pátzcuaro y Guanajuato.

Campo de la Educación” (Buenfil *et al.*, 1993), que reunía las investigaciones vinculadas con aspectos teóricos y filosóficos del campo educativo.

La creación del COMIE, como uno de los resultados del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, coadyuvó en la reorganización de las áreas temáticas, en la discusión y posterior publicación de los estados del conocimiento. En esa coyuntura apareció en 1995 “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo en la investigación educativa” como:

[...] un campo temático recientemente conocido como tal y que, por sus características, ha tenido que sostener luchas constantes, a veces subterráneas, otras abiertas, en favor de su sobrevivencia y legitimación. Como los autores sugieren esta área padeció los embates de las corrientes utilitaristas y tecnocráticas que consideran innecesario invertir en el fomento de la investigación teórica (Quintanilla, 1995: 13).

La información publicada en *Teoría, campo e historia de la educación* (Quintanilla, 1995) incorpora los resultados obtenidos en el Cuaderno 29 y reformula algunos planteamientos en torno a las características y delimitación del área FTYCE. En los siguientes congresos bienales, algunos investigadores, profesores de diversas instituciones educativas, estudiantes, becarios y personal técnico se han interesado en esta área de conocimiento y han refrendado su compromiso por la elaboración y análisis teórico-filosófico en el campo de la investigación educativa.

Esta situación descrita por Quintanilla se constituye en una marca identitaria que permite la constitución de FTYCE como un área particular en el marco del COMIE, que la diferencia tanto del área que la cobijó hasta mediados de los noventa —Teoría, campo e historia de la educación—, como posteriormente también se diferenció del área Investigación de la Investigación. A partir de entonces, en los subsecuentes congresos bienales ya aparece como área FTYCE ininterrumpidamente.

Especificidad de FTYCE y los estados del conocimiento

La configuración de FTYCE al interior del COMIE ha tenido diversas modulaciones; durante treinta años se han mantenido algunas regularidades en las formas de investigar que imprimen dinámicas variadas y reorientan el trabajo académico.

Uno de los principales rasgos de esta área temática ha sido su carácter relacional, puesto que desde su creación conserva lazos estrechos con otras áreas del COMIE y, al mismo tiempo, lucha por mantener su especificidad en el campo de la investigación educativa. Entre los recursos dispuestos por FTYCE para refrendar su legitimidad se encuentran varias herramientas de intelección, creadas *ex profeso*, para el análisis de los referentes teóricos y filosóficos con los cuales se conceptualiza y estudia lo educativo. A manera de ejemplo, consideramos que las categorías *genérico* y *subordinado* que han permitido identificar, clasificar y analizar la producción de las dos últimas décadas, por algún tiempo funcionaron como un criterio organizador y rasgo característico del área. Sin embargo, para este tercer estado del conocimiento se reconfigura la categoría de lo genérico y se engrana con una categoría relacional que ahora se denomina *articulación teoría-filosofía-educación, dispositivo de observación*, que opera como soporte analítico, tanto del área temática como de las diferentes subáreas que la conforman.

Desde la elaboración del Cuaderno 29 (Buenfil *et al.*, 1993) que alimentó el estado del conocimiento correspondiente a los años ochenta, es posible rastrear en FTYCE algunas líneas de investigación que han problematizado e indagado sobre las condiciones de producción de la investigación educativa en sus referentes teóricos y filosóficos a partir de los eventos académicos, los programas curriculares y la formación de investigadores en diversas instituciones de los estados de la República Mexicana, así como de los procesos de interlocución nacional e internacional.

Otra característica central de FTYCE es su conformación multidisciplinaria e interinstitucional, puesto que durante las últimas tres décadas se ha logrado identificar la presencia y colaboración de investigadores, académicos y otros actores educativos adscritos a diversas organizaciones y grupos académicos de la UNAM (en diversas facultades y programas de investigación), del DIE-CINVESTAV, de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la ciudad de México; además es posible mencionar que esta área de conocimiento se ha nutrido con el trabajo constante de académicos procedentes de universidades estatales y algunas instituciones de enseñanza superior (públicas y privadas): la Pedagógica Nacional en sus distintas sedes, la Universidad Veracruzana, la Autónoma de Chiapas, la Autónoma de San Luis Potosí, la Autónoma de Zacatecas, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, entre otras.

Estructura y organización de los estados del conocimiento

En el estado del conocimiento de 1993 se afirmó que los intereses de la temática giraban en torno a la producción de conocimientos, discursos o saberes educativos, y se veía como necesariamente atravesada por diversas polémicas, entre ellas: las apoyaturas teóricas y paradigmáticas desde las cuales se construye el conocimiento; la producción de éste al interior de las ciencias sociales y las que se relacionan de manera específica con los discursos, saberes y conocimientos educativos desde ópticas multidisciplinares, interdisciplinares o multirreferenciadas (Buenfil, *et al.*, 1993).

Buenfil mencionó que en FTyce se incluyeron los trabajos que atendieron a los descriptores siguientes (1995:226):

- Filosofía de la educación, teoría educativa, pedagogía, epistemología de la pedagogía y de las ciencias de la educación, campo pedagógico y campo educativo.
- Enfoques temáticos de la educación que producen conceptualizaciones desde su propia mirada disciplinaria (psicología, sociología, antropología, política, historia, etcétera).
- Enfoques teóricos y metodológicos sobre la educación, en los cuales a partir de posiciones específicas se contribuye a la conceptualización de lo educativo como objeto (psicoanálisis, psicogenética, conductismo, funcionalismo, marxismo, estructuralismo, hermenéutica, etnografía, genealogía, entre otros).

Estas grandes líneas permitieron durante la elaboración del cuaderno 29 y el Estado del conocimiento publicado en 1995 (Quintanilla, 1995), la delimitación del área, así como la selección de diversos productos de investigación, ensayos, artículos, eventos y actividades de formación. Las dos categorías centrales que permitieron la clasificación de los trabajos fueron lo *genérico* y lo *subordinado*, ya mencionadas.

Con estas herramientas de intelección se realizaron diversos análisis sobre los abordajes de lo educativo como objeto al utilizar estas categorías; se pretendía observar cómo la educación se aborda desde la filosofía y la teoría de manera directa (lo genérico), o bien, cómo desde otros objetos de conocimiento

se discute y conceptualiza lo educativo en forma indirecta (lo subordinado). En ningún caso se han utilizado como categorías cerradas o jerárquicas, ambas estudian elementos constitutivos de la educación; su especificidad radica en el tipo de abordaje que realizan los investigadores en el campo educativo.

Perspectiva genealógica y elementos conceptuales: bases metodológicas para mirar el objeto Filosofía, teoría y campo de la educación

Este apartado expone la síntesis de los elementos epistémicos, teóricos y metodológicos que configuran una mirada, posicionamiento o perspectiva para abordar el estado de la producción en Filosofía, teoría y campo de la educación.

Una mirada-posicionamiento o perspectiva se constituye como una lógica de razonamiento y como una construcción conceptual mediante la articulación *teórica* (Hoyos, 2010a, 2010b) que teje lo filosófico, lo filosófico y lo educativo, y opera como un dispositivo de observación del objeto educación, cuando desde la postura del observador o sujeto que investiga asume, que “[...] hay diversas formas de introducir productivamente lo teórico en la investigación”, en términos de Buenfil (2012a: 53).

[Existen diversos posicionamientos sobre] cómo se ubica el investigador frente a los debates: ontológicos, epistémicos, éticos, políticos, estéticos, etcétera. Uno puede explicitarlos [o] excluir su mención [...]; a pesar de todo estos posicionamientos intervienen en los diversos planos y momentos de la producción de conocimiento (Buenfil, 2012a: 54).

Lo teórico, en este caso, no es equivalente a un marco teórico con estatus normativo y prescriptivo que se usa para su “aplicación” en la investigación educativa, sino que es una forma de constitución del horizonte, desde donde se mira la realidad social misma. Alicia de Alba plantea que la relación entre *teorías de conocimiento del objeto* [epistemología, gnoseología] y su relación con las *teorías del objeto educación*, se inscribe en:

Un horizonte ontológico-semiótico [...] lugar simbólico, inter simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, etc., desde el cual se construye, comprende, analiza y considera un campo, un problema o una cuestión, i.e. la realidad misma (de Alba, 2010: 5).

Con base en estas consideraciones, en esta investigación se entiende que la teoría no es un “corpus uniforme y cerrado sino un campo de significaciones epistémicas, de racionalidades y de producción de sentidos sobre lo educativo” (Bravo *et al.*, 2010: 3). La teoría usada como posicionamiento desde la cual se mira, se construye, se reconstruye y representa la realidad, antepone la comprensión y la reflexión crítica que interroga las formas de racionalidad que subyacen al pensamiento y objeto educación. Un objeto particular es lo que desde hace treinta años se delimitó como Estado del conocimiento Filosofía, teoría y campo de la educación en el marco del COMIE.

En esta tercera versión, la delimitación del objeto, los elementos epistémicos y teórico-conceptuales han sido materia de discusión y decisiones metodológicas para configurar una mirada epistémica y teórica que permita el abordaje del estudio específico de la producción de FTYCE.

Un rasgo del análisis que ha quedado asentado con los anteriores estados del conocimiento, explicita que la relación filosofía y teoría permite comprender la dimensión ontológica de la constitución del campo y objeto educación, de ahí que lo que interesa observar es el campo mismo en su constitución histórica, en su genealogía, para comprender cómo o a partir de qué fundamentos se ha configurado el objeto de la educación; ya en el Segundo estado del conocimiento FTYCE 1992-2002 se planteaban preguntas y posibilidades de respuestas al respecto: “¿Cómo el desenvolvimiento de una esencia?, ¿cómo un proceso histórico regido por la razón?, ¿cómo un proceso sin una dirección prefijada?, ¿cómo un proceso social e histórico en el cual se dan luchas, improvisaciones, negociaciones?” (Buenfil, 2003b: 49). Estas preguntas se actualizan en este estudio y tratan de responder y comprender cambios, giros, permanencias o continuidades, rupturas y tensiones que se despliegan en la producción de FTYCE en la primera década del siglo.

Las preguntas imponen la necesidad de pensar cómo plantear los niveles de análisis en el estudio, su delimitación en términos de aspectos cuantitativos y cualitativos, y cómo recuperar en el plano analítico y heurístico la información recabada, para convertir su análisis y reflexiones en argumentos que den cuenta del proceso seguido por esta área temática.

En este Tercer estado del conocimiento se tiene mayor claridad sobre las diferencias y particularidades de FTYCE como área temática, en relación a otras áreas, y lo referente a las características de lo educativo como objeto de estudio, como se ha visto en los antecedentes. Aspectos que si bien son distintos, también son complementarios, en tanto que la naturaleza de los problemas que se analizan como parte de la producción del área FTYCE tiene que ver con los modos de pensar lo educativo como campo teórico-filosófico y como objeto multidimensional y multirreferencial. En este sentido, consideramos importante incluir un apartado que identifique y explicita las acotaciones, contornos y debates relacionados con lo educativo como objeto de estudio y poder así reconocer sus dimensiones epistémicas, conceptuales e histórico culturales.

Lo educativo como objeto de estudio: acotaciones, contornos y debates

El análisis sobre las implicaciones históricas y conceptuales de lo educativo como objeto de estudio implica abordar lo referente a la especificidad de lo educativo, tema que, por otra parte, remite al debate relacionado tanto con el carácter multidimensional de la educación como con su referencia interdisciplinaria, transdisciplinaria, multidisciplinaria y multirreferencial. La búsqueda de esta especificidad lleva también a rescatar la historia del pensamiento generado a partir de la reflexión sobre las prácticas y procesos educativos, así como al estudio de las diferentes perspectivas que a partir de construcciones teóricas abordan estas prácticas como objeto de estudio (Piña y Pontón, 2002: 26).

En un trabajo anterior Pontón (2002) ya había señalado que a partir de los años setenta, la conceptualización del campo educativo empezó a caracterizarse por una heterogeneidad y pluralidad, tanto disciplinaria como de perspectivas metodológicas que refieren diferentes niveles de explicación y aproximaciones conceptuales. Las discusiones generadas en este terreno aluden a la idea de que la educación no sólo se estudia desde un marco disciplinario particular, sino que es un campo que se caracteriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan el fenómeno educativo a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas.

Al respecto Alicia de Alba (1990) ha desarrollado una línea de investigación interesante sobre este punto. Para esta autora, existe una estrecha relación entre teoría del conocimiento del objeto en general (epistemología, gnoseología) y teo-

ría del objeto educativo (teoría pedagógica o ciencia[s] de la educación). Sobre este supuesto, construye un análisis en el cual retoma el aporte de diferentes autores, posturas y corrientes filosóficas y científicas, importantes en el marco de la historia de la cultura occidental. En cuanto a las conclusiones de la autora sobre este punto, se resaltan las siguientes: a) el carácter polémico que engloba términos como: teoría pedagógica o ciencia(s) de la educación, así como la ambigüedad sobre las vías para llegar a su constitución, y b) la falta de precisión y legitimación de una postura clara sobre el uso de estos términos, así como la existencia de una polémica en torno a la construcción del conocimiento de la ciencia que repercute de manera directa en la discusión sobre el estatuto de los conocimientos educativos (De Alba, 1990).

Otro referente de análisis complementario al anterior plantea que algunos de los problemas más importantes dentro de la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía se relacionan con el campo de las ciencias sociales y humanas, puesto que dentro de este campo se abren debates disciplinarios interesantes que afectan no sólo al objeto de estudio de la educación sino en general a los objetos de estudio de las ciencias sociales y humanas.

Considerando lo anterior, es importante precisar que el estudio sobre lo educativo como objeto de conocimiento, implicaría por lo menos recuperar tres niveles de análisis: a) un nivel teórico-conceptual a partir del que podemos identificar los lineamientos teóricos, categoriales y conceptuales; b) un nivel sociohistórico, el cual nos posibilita conocer la configuración de las estructuras escolares, culturales y sociales, las cuales posibilitaron en diferentes momentos históricos el desarrollo y la consolidación de las instituciones escolares, y c) un nivel ontológico-axiológico, a partir del cual podemos identificar los diferentes discursos filosóficos relacionados con la condición humana y de manera particular con la formación del hombre y su dimensión ético-política, en el marco del desarrollo de proyectos sociopolíticos más amplios.

Todos estos referentes se enmarcan en la historia del pensamiento moderno, en donde la lógica que prevalece es la plusvalía sobre el valor del conocimiento. Un conocimiento que se sostiene en el proyecto galileano, el cual soporta aún la utopía del *razonamiento científico* Zemelman (1999), y se fortalece dentro de las sociedades modernas como un proyecto institucionalizado, y que se ha visto rebasado por la complejidad sociocultural que lo acompaña; sobre este aspecto, Zemelman en diferentes trabajos ha hecho énfasis en la necesidad de desarrollar una visión congruente y mediada entre la ya evidente disocia-

ción entre sujeto y realidad y ante la complejidad creciente de las sociedades modernas, lo cual implicaría tener la claridad necesaria para comprender que el objeto asume también esta complejidad, obligándolo a transformarse permanentemente. Él textualmente señala:

Estamos en presencia de desafíos de naturaleza nueva, para el rescate del sujeto, de su conocimiento y el de la subjetividad, que presenta un déficit. Nos exige definiciones conceptuales profundas, lo que es parte de los retos que nos hereda el siglo xx cuando pensamos que la historia se construye. Y que se construye por sujetos, sujetos que se despliegan constantemente de diferentes formas, que reconocen muchos tiempos y espacios, a la vez que no hay sólo un sujeto, sino una multiplicidad de sujetos, para lo cual tenemos escasez de conceptos (Zemelman, 1999: 25).

Ante la exigencia de dar cuenta de las tendencias, orientaciones, perspectivas y dimensiones del análisis que caracterizan la producción del área de *Filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo de 2002-2011*, consideramos que este estado del conocimiento exige mayor precisión sobre las implicaciones teóricas, históricas, conceptuales y metodológicas referidas a lo educativo como objeto de conocimiento.

Implicaciones epistemológicas de lo educativo como objeto de conocimiento

El naturalismo y todas sus corrientes representativas como el positivismo se han legitimado durante casi más de un siglo como el modelo predominante para el campo de la filosofía de la ciencia. Esta perspectiva enfatiza la propuesta del método científico establecido por Galileo y Newton, y se caracteriza por incorporar cuatro principios generales: a) el monismo metodológico; b) la matematización de la realidad; c) la explicación causal, funcional y mecanicista, y d) su interés tecnológico o instrumental (Apel, 1991). En este contexto temático, tiene sentido recordar que la Ilustración y la Modernidad son puntos de referencia necesarios para la comprensión de las nociones de ciencia y pensamiento científico.

Hablar sobre el lugar desde donde se construye o se aborda una problemática o un objeto de estudio, remite al lugar epistémico o postura epistemológica del cual se parte; en el debate de las ciencias sociales, en general, existe un acuerdo en diferenciar los términos de episteme y epistemología. Por el primero, se recurre a Foucault (1982) para reconocerlo como una noción estructural que delimita el campo del conocimiento, y los modos como los objetos son percibidos, agrupados y definidos; por su parte el término epistemología (Blanche, 1973) también se conceptúa como lo relativo al conocimiento; sin embargo, su aceptación se orienta a las características específicas del conocimiento científico. En algunos casos se utiliza también el término gnoseología como sinónimo de epistemología, pero la tendencia que prevalece en la producción anglosajona, ha sido el uso del término epistemología, entendido como teoría del conocimiento (Ferrater, 1979).

En el caso específico del campo educativo se genera toda una polémica, a partir de la búsqueda por la científicidad de este campo y las diferentes conceptualizaciones que se han hecho sobre él: se habla de la educación como ciencia, de ciencias de la educación y de pedagogía científica (Pontón, 2011: 99-117). Ya es reconocido, por otra parte, desde finales del siglo XIX y principios del XX, el intento por parte de corrientes como el positivismo y el experimentalismo por formular las bases para la construcción de una ciencia de la educación, edificada mediante la lógica inductiva y las aportaciones de las nacientes ciencias humanas.

Sin embargo, es aún preocupante que en el ámbito de investigación educativa, aún en algunos sectores (investigadores, profesores, gestores y evaluadores educativos, y estudiantes) se tenga poca claridad acerca de este debate, generando además una discusión en torno a la especificidad teórica de lo educativo y su estatus de legitimidad frente a otras disciplinas sociales; Pontón (2011: 100) discute críticamente esta visión.

La historia social de la educación en general ha estado supeditada a una visión empírica del conocimiento, excluyendo la injerencia de la reflexión filosófica en la comprensión de los procesos de sociabilidad, construyendo y fortaleciendo visiones mecanicistas y empíricas sobre los fenómenos sociales.

Desde la tradición del discurso generado en Francia, por ejemplo, este tema se aborda a partir del debate ciencia o ciencias de la educación. Para Claret (1993) la multidimensionalidad de los objetos propios de las ciencias de la educación demandan de una pluralidad de campos disciplinarios existentes, es-

perando incluso el advenimiento de nuevas disciplinas. De este debate, sin embargo, surgen distintas posturas: la pluridisciplinaria, la cual refiere al estudio de un mismo objeto, por medio de la perspectiva propia de cada una de las disciplinas y confronta los resultados obtenidos; otra es la postura interdisciplinaria que evoca a la confrontación y la interferencia dinámica de muchas disciplinas en la aproximación de un objeto común (Ardoino, 1993).

La disciplina como tal es una categoría organizacional que nace y se fortalece en el seno del conocimiento científico, se instituye como el cimiento que soporta la diversidad de las ciencias. La organización disciplinar fue instituida en el siglo XIX, particularmente con la formación de las universidades modernas y, posteriormente, se desarrolló en el siglo XX, con el impulso de la organización científica. En este proceso cada una de las disciplinas da un punto de vista en función de la lógica de su competencia o plantea un punto de vista especial sobre cierto problema de investigación (Apostel *et al.*, 1983).

Por otra parte, la estructura de la investigación científica posibilitó el desarrollo de las fronteras disciplinarias, la especialización del lenguaje (o jerga discursiva), así como el desarrollo de conceptos propios que van aislando a la disciplina en relación a las otras y en relación a los problemas que se pretenden reflexionar. En un escenario paralelo se plantea la idea de la interdisciplinariedad, la cual conlleva la cooperación entre diferentes disciplinas en lo referente tanto a métodos como a teorías. Desde esta perspectiva se busca la solidaridad entre diferentes disciplinas, con la finalidad de consolidar cuerpos de conocimiento ya definidos o, en su caso construir otros nuevos. La noción de interdisciplinariedad (Apostel *et al.*, 1983: 32-52) alude al encuentro de varias disciplinas, en donde cada una de ellas aporta sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación. Hablar sobre la interdisciplinariedad nos remite a reconocer la importancia social y económica del papel que ha adoptado la ciencia en los tiempos actuales.

La interdisciplinariedad representa un eje de análisis muy importante dentro de la historia del conocimiento en general; los vínculos de cooperación, por ejemplo, entre la ciencia y la filosofía permitieron la creación de nuevos métodos de inducción y experimentación, propios de los estudios naturales y legitimados posteriormente por las comunidades científicas. Situación que posibilitó, por ejemplo, que el naturalismo y todas sus corrientes representativas, como es el caso del positivismo, se hayan legitimado durante casi más de un siglo como el modelo predominante para el campo de la filosofía de la ciencia (Apostel *et al.*, 1983).

En función de estos argumentos, lo que nos interesa resaltar en el marco de este Tercer estado de conocimiento es que el análisis de la interdisciplinariedad conlleva a la construcción de nuevos conocimientos en los distintos campos disciplinarios, los cuales se orientan hacia la transformación o construcción de problemáticas particulares relacionadas con el objeto de estudio de cada disciplina. Esto se da por medio de un proceso de articulación de las teorías, las categorías, los conceptos y los diversos procedimientos metodológicos, que tienen como finalidad dar cuenta de las múltiples relaciones que se establecen en torno a un objeto de estudio, y es precisamente la complejidad, la relacionalidad y el dinamismo al que refiere lo educativo como objeto de estudio lo que nos ha permitido incorporar la óptica interdisciplinaria y valorar su pertinencia (Sánchez Puentes, 2000). Lo que nos interesa enfatizar es que a partir de la posibilidad de establecer un diálogo común entre las diferentes disciplinas que abordan lo educativo como objeto de estudio, podemos analizar sus particularidades y su especificidad.

En este contexto temático, la interdisciplinariedad representaría una tendencia inversa a la del positivismo clásico, pues mientras esta última pretende unificar el sentido del conocimiento y desarrollar sus principios fundamentales a un grado superior de formalización; la interdisciplinariedad en una dirección distinta buscaría la articulación entre las diferentes disciplinas del conocimiento.

Lo anterior implica reconocer que el ámbito educativo como conocimiento disciplinar e interdisciplinario comparte problemas conceptuales en torno a los fundamentos lógicos, metodológicos, filosóficos e ideológicos que subyacen dentro de todo conocimiento social, lo cual exige reconocer que en la delimitación de lo educativo como objeto de conocimiento existen múltiples posibilidades de teorización y una diversidad de opciones para conceptualarlo.

Sobre este tema, el debate en las últimas dos décadas se ha orientado no sólo a la búsqueda de precisiones metodológicas y teóricas, sino también se plantea el problema de las perspectivas o posturas que se asumen para analizar los diferentes problemas de la ya compleja realidad social. Para Zemelman (2011a), por ejemplo, hablar de postura remite a la actitud que cada persona constituye de sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer, en donde la pregunta central es: ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? Para este autor, esta pregunta remite no a una cuestión teórica sino a una forma epistémica de resolver el problema.

En postura equivalente Daniel Saur (2006) identifica algunos principios básicos relacionados con la construcción del conocimiento, entre los cuales re-

saltamos los siguientes: a) la mirada del investigador estará condicionada por el lugar onto-epistemológico donde se posicione con los objetos que desea ver y/o escuchar, y b) todo objeto o práctica refiere a dimensiones constitutivas y a un proceso de producción de sentido, por lo que puede ser apropiado por los agentes sociales.

Para Saur (2008: 64-65) el posicionamiento epistémico alude a lineamientos amplios que poseen cierta coherencia y cohesión interna, que están comúnmente estabilizados y que se identifican con una cierta tradición, a los cuales el investigador se adhiere y por medio de éstos se vincula con el mundo en su tarea de producir conocimiento. Agrega que este posicionamiento epistémico habitualmente no es puesto en cuestión por el investigador en su práctica cotidiana, sino que más bien funciona como un punto de partida, como una forma de estar y concebir al mundo; por lo general, lleva consigo una respuesta sobre la forma y naturaleza de la realidad y qué es lo que se puede conocer acerca de ella. Implica una toma de decisión frente a lo ontológico.

Sobre este mismo tema, Zemelman (2011a) señala que existen ciertas cuestiones a tomar en cuenta cuando se intenta construir un problema desde el pensamiento epistémico; una refiere a las inercias mentales, la capacidad o no para plantearse problemas y la exigencia de no confundir problema con objeto; otro aspecto, remite a superar la tentación o comodidad de que el sujeto de conocimiento quede atrapado en los conocimientos codificados, los cuales dan cierta sensación de seguridad y cobijo al tratar de ser crítico de aquello que lo sostiene teóricamente.

La multirreferencialidad: como potencial y posibilidad crítica

La argumentación epistemológica anterior lleva a enfatizar que la educación no sólo se estudia desde un marco disciplinario particular, sino que es un campo que se caracteriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan lo educativo a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas. En relación a este aspecto, en un trabajo anterior, Pontón (2002) plantea que la multirreferencialidad que caracteriza la constitución conceptual del campo educativo, así como conceptualizar a la educación como un proceso socio-cultural en continua construcción, son referentes que dan la pauta para retomar perspectivas de análisis alternativas para su comprensión.

Al respecto Ardoino (1991) sostiene que es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos de los objetos que se quiere aprehender, en función de los sistemas de referencias supuestamente distintos no reductibles los unos con los otros. En este sentido, considera que los aportes de la antropología contemporánea de Morín son un referente apropiado para fundar la legitimidad de un análisis multirreferencial. Desde el punto de vista de este autor, Morín al especificar los fenómenos biantroposociales, los caracteriza como hipercomplejos.

Ardoino (1991) señala que la aparición del foco multirreferencial en el ámbito de las ciencias humanas está directamente relacionada con el reconocimiento de la complejidad y de la heterogeneidad que caracterizan a las prácticas sociales. Su postura epistemológica se estructura a partir del reconocimiento del carácter pluralista de los fenómenos sociales. En este sentido, tanto para Morín como para Ardoino, la complejidad no está en el objeto, sino en la visión que utiliza el investigador para estudiar su objeto. Desde esta perspectiva es fundamental reconocer que cuando se analizan fenómenos sociales, el investigador se encuentra “implicado” con la situación que se investiga y esta implicación, según Ardoino (1997), se da en distintos niveles: libidinal, social e institucional.

Para este autor (Ardoino, 2011) las ciencias humanas y sociales que hacen referencia, en primera instancia, a las metodologías de las ciencias exactas, tendrían que valorar las limitantes de estas metodologías y construir una lectura plural que enfatice en una epistemología que dé cuenta de lo sentidos de lo social y de la cultura y no en una epistemología de la prueba, las cuales, además, son posturas claramente heterogéneas, irreconciliables y, sin embargo, complementarias.

En síntesis, los elementos teórico-conceptuales hasta aquí expuestos permiten situar el posicionamiento epistémico y teórico sobre lo educativo en el marco del debate de las ciencias sociales; un paso siguiente ha sido construir “la mirada” fina para profundizar en ciertos criterios teórico-metodológicos que soportan esta investigación. Aquí se retoma, desde una postura particular, la perspectiva genealógica que ha guiado el análisis en anteriores versiones del estado del conocimiento FTYCE.

Una mirada genealógica

Una línea de continuidad en cuanto al posicionamiento y la mirada que recuperamos del estado del conocimiento anterior a éste, es asumir que una forma de lectura del devenir de los acontecimientos y las cosas, es su radical historicidad, esto es, pensar que un objeto, proceso de constitución ontológica del objeto FTYCE, en este caso, deviene no de un fundamento u origen *a priori* abstracto o ideal, sino como proceso o encadenamiento de acontecimientos humano-sociales que son producto de la articulación de diversos planos y espacios de realidad en los que se configura lo social y las subjetividades que le dan vida, y que, a su vez en su trama, ellos mismos se constituyen mediante contactos, acercamientos, diálogos, luchas, imposiciones y resistencias; los procesos no se representan como despliegue de estructuras fijas y cerradas sino como procesos en devenir que la investigación social y educativa reconstruye y representa como producción de conocimiento.

¿Cómo leer el devenir, la historicidad de los hechos y los acontecimientos?, ¿bajo qué lógica leer los datos conceptuales y empíricos para dar cuenta de esas historias acaecidas? La genealogía como estrategia de lectura y forma de narrar la historia es la que toma lugar en los procesos de ordenación de conceptos, datos, relaciones de sentido que el proceso de investigación produce en sus resultados, los cuales están sujetos a los criterios de legitimidad por el rigor argumental y conceptual que debe operar en cada etapa de indagación y en sus resultados como síntesis.

La genealogía, en el plano teórico, se ha construido desde diversos referentes y autores en los campos de la filosofía y de la historia, han sido recuperados algunos principales referentes en los estudios genealógicos en la línea de teoría y filosofía de la educación como campo. En el estado del conocimiento anterior, es la perspectiva de F. Nietzsche recuperada y conceptualizada por M. Foucault la que alimenta en gran medida la lectura, puesto que “[...] 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” (Buenfil, 2003a: 88).

Bajo la decisión de que la mirada genealógica es una potente forma de reconstruir y exponer el proceso de producción del conocimiento sobre FTYCE, en este tercer estado del conocimiento que abarca esta primera década del siglo XXI, se coincide con la lectura genealógica nietzscheana-foucaultiana y se complementa con otras lecturas de la dimensión histórica y del devenir, que

se detienen en otros elementos y lógicas de constitución de la perspectiva genealógica. En seguida se presenta una síntesis de esas otras recuperaciones: de Fernand Braudel historiador francés, identificado en la Escuela de los Annales, es recuperable en una acepción de la genealogía por su postura en el tema de la temporalidad como elemento epistémico para leer la historia; del debate sobre el uso crítico de la teoría de Zemelman se retoma la lógica de la articulación de planos y niveles de realidad; y de la perspectiva genealógica de Foucault se hace una lectura y apropiación de las categorías de procedencia, emergencia y acontecimiento.

Si bien son estos elementos conceptuales de procedencia teórica y disciplinaria distintas, en este estudio se construye una articulación metodológica con algunos aportes conceptuales; es lo que significamos como articulación teórica o bases conceptuales para el estado del conocimiento, en cuanto a que la genealogía lo que permite leer en el proceso del devenir histórico o historicidad de los procesos es la discontinuidad, la no linealidad del tiempo, la proliferación de hechos, los datos y fragmentos o tramos de realidades específicas. Es una mirada que no se detiene en estructuras fijas sino en el movimiento de la articulación como totalidad de los procesos y acontecimientos, esto es como trama que teje historia, saber, poder y subjetividad.

Es importante enfatizar que tanto la arqueología —perspectiva foucaultiana (Foucault, 1982)— como la genealogía tratan la historia como discontinuidad. Nietzsche, por ejemplo, concibe a la genealogía como un nuevo tipo de mirada histórica, se trata de una mirada singular, que exige un trabajo paciente de documentación, de búsqueda, acumulación y examen de materiales escritos o dichos; este proceso se caracteriza por la dispersión, por las desviaciones, los errores, las faltas de apreciación. El método de la genealogía huye de las recetas prescritas y de las normas rígidas, no tiene fórmulas de aplicación mecánica, pero no por ello renuncia al rigor. La genealogía no es historia y, sin embargo, en su búsqueda de la procedencia y la emergencia necesita de la historia (Rujas, 2010).

La temporalidad como elemento epistémico

Un aspecto que nos parece importante recuperar en el marco de este tercer estado del conocimiento, refiere a la dimensión histórica de lo educativo como

objeto de conocimiento; esto, en tanto que la posibilidad de comprender los momentos de irrupción, desplazamiento o despunte del área de conocimiento que nos compete en este trabajo, sólo es posible si podemos identificar, o al menos reconocer, sus momentos y lógicas de constitución [interdisciplinaria y multireferencial] durante estas últimas tres décadas.

En este sentido, el problema del tiempo es considerado como un parámetro en la definición del objeto de estudio y la naturaleza cualitativa de los fenómenos que se derivan del mismo. Una perspectiva rescatable para el análisis histórico de los fenómenos sociales la presenta Braudel y su concepción del tiempo en relación con las ciencias sociales (Braudel, 1968). Para este autor hay varios tiempos en los fenómenos y hay que trabajar simultáneamente con todos esos tiempos que están entremezclados. A partir de esta postura, dentro del ámbito de las ciencias sociales, se puede plantear entonces que no hay una sola historia, sino varias historias. Zemelman (1999), a fines de los años noventa, ya reconoce a Braudel en estos términos.

Las preguntas de Braudel han estado perturbando, aunque no suficientemente, a las ciencias sociales en los últimos cuarenta años, pero todavía éstas no pueden contestar a ninguna de ellas. Braudel señalaba, como toda la Escuela de los Anales, una idea que no está tan claramente presente en la historiografía latinoamericana. Decía que un país o un pueblo no posee un único pasado, sino muchos; tendríamos que completar señalando que así como es cierto que un país o una nación no tiene sólo un pasado, también tendríamos que concluir que tiene muchos futuros (Zemelman, 1999: 19).

Esta perspectiva, que es equivalente a la lectura genealógica, en cuanto a la no linealidad del(os) tiempo(s) histórico(s), plantea la conveniencia del análisis de los múltiples tiempos y la intencionalidad de poner atención no sólo a los fenómenos que tienen un movimiento en el largo tiempo, sino también a los puntos de ruptura y de variación que se pueden dar en otros parámetros de tiempos distintos.

Braudel (1968) plantea el tiempo como un punto de encuentro de diferentes disciplinas de las ciencias sociales, concretamente de la política y de la historia, que se manejan con tiempos distintos en relación a un mismo hecho. El problema de fondo está en cómo articular esos tiempos en la medida en que son expresión de fenómenos que están relacionados entre sí.

En esta perspectiva que se está construyendo, el problema señalado encuentra salida en la potencialidad de la mirada genealógica, capaz de leer fenómenos aparentemente inconexos, que leídos como acontecimientos discontinuos

cobran paradójicamente “presencias” no visibles, pero con energía constitutiva del devenir histórico, que irrumpen o emergen en otros espacios y tiempos no inmediatos, no secuenciales.

En nuestro campo encontramos abordajes históricos muy interesantes a partir de los cuales se intenta, por ejemplo, explorar las posibilidades de teorización que se abren desde estudios históricos y metodologías provenientes de la genealogía, sobre los procesos escolares, los cuales permiten identificar las *huellas* de los saberes médicos, biológicos, pedagógicos y psicoantropológicos que dieron sustento a las formas de racionalidad de la escolarización en diferentes periodos históricos (Granja, 2007), o trabajos que analizan el sentido del tiempo en la escuela como parte de un hecho cultural y social más amplio, en los cuales la arquitectura del espacio y del tiempo instituyen, más allá de su nivel factual, un discurso y hasta determinan un sistema de relaciones que, en último término, no es otra cosa que un sistema de poder, en donde el tiempo es un productor internalizado en la experiencia vivida y el orden de la temporalidad es parte de una producción cultural y pedagógica (Escolano, 1992). Identificamos también trabajos que a partir de la historias oral o la historia cultural, intentan conformar un cuerpo de saberes que nos permitan comprender las complejas relaciones entre la educación, la pedagogía y las ciencias del hombre, en donde la historia se recupera como una multiplicidad de tiempos en que se despliega la vida de los hombres en sociedad y, por ende, las diversas temporalidades en que se desarrollan las prácticas y los discursos sobre la formación humana (Aguirre, 2001).

Se identifican también trabajos que contribuyen a la construcción de una semblanza histórica de la disciplina pedagógica en México, de la que podemos ubicar por lo menos dos orientaciones importantes: a) la que se articula con la historia de las instituciones escolares, junto con la historia de las figuras que representaron en momentos concretos, referentes importantes para esta disciplina, recuperada desde la perspectiva de la formación del sujeto y, por otro lado, b) la que se relaciona con la conformación de la educación como campo de estudio, es decir, con la historia de la educación como objeto de estudio de la disciplina pedagógica, tanto en el terreno de la práctica como de la teoría (Aguirre, 2001; De Alba, 1990).

Otras historias recuperan el desarrollo de la pedagogía orientada al quehacer didáctico, desde la perspectiva de las escuelas normales y su relación con la conformación del Estado y el sistema educativo mexicano (Tenti, 1998), y otras

que se relacionan con la llegada de las ciencias sociales a este campo de conocimiento y valoran sus implicaciones en los procesos de institucionalización de la investigación educativa en México (Rojas, 2008; Pontón, 2011; Gutiérrez, 1999).

También encontramos historias enmarcadas por décadas, por sexenios, por tendencias o por personajes importantes y todas conforman un núcleo fundamental para el análisis histórico genealógico, tanto de la disciplina pedagógica como del campo educativo.

Santiago Alzuela y colaboradores (1997) ya habían advertido que no podía construirse una auténtica epistemología de la pedagogía si se dejaba de lado la vertiente histórica. En su trabajo vinculan la historia con el análisis epistemológico sobre la base del pensamiento pedagógico, construida según sus propias palabras al modo de las historias sociales de la ciencia, es decir, un relato que pusiera de manifiesto si en el discurso de la disciplina se traducen las influencias histórico-sociales, que al mismo tiempo diera cuenta de la estructura interna de las teorías y que explicitara los procesos de desarrollo que ha seguido la pedagogía en el transcurrir histórico (Alzuela, 1997:103-104).

Un aspecto que nos interesa puntualizar, es que, por lo general, la reflexión conceptual no corresponde a la riqueza o a las particularidades de un momento dado, que una coyuntura histórica o un proyecto educativo están reclamando. Es por esto que si bien la historia de la educación es un referente importante para comprender el proceso de la conformación teórica de este campo de conocimiento, lo cierto es que tanto lo conceptual como lo referente a la coyuntura histórica, son aspectos que responden a una especificidad diferente, aunque ambos tengan grandes articulaciones. Lo anterior nos permite pensar, por otra parte, que no se puede analizar la historia de la educación, o la historia de las acciones o de los programas y/o proyectos educativos, desvinculada de las configuraciones epistémicas, teóricas y conceptuales de lo educativo como objeto de conocimiento (Pontón, 2011).

Al respecto Josefina Granja Castro (1998: 12) ya había señalado que los estudios referidos a la historia de las formaciones conceptuales sobre la escuela y la educación son significativos no solamente por el lugar que ocuparon en el pasado, sino por su condición de procesos que han hecho posible las configuraciones con las que hoy se piensa lo educativo. Por otra parte, señala también que los pasos iniciales hacia una nueva representación del saber sobre la enseñanza y la escuela empezaron a darse desde el último cuarto del siglo XIX, con la producción de libros y revistas especializadas, en donde se apuntalaban los gérmenes de una racionalidad renovada para el saber pedagógico (Granja, 1998: 165).

Todo lo anterior da pauta para incorporar la perspectiva genealógica como un referente potencial, a partir del cual podemos identificar los diferentes matices y tonalidades de la discontinuidad que caracteriza el devenir del área Filosofía, teoría y campo de la educación (FTyCE), que a veces emerge, otras se queda estática y, en otros momentos, se desplaza hacia otros campos de significación teórica del campo y objeto.

La realidad como totalidad articulada

En el tiempo y espacios simbólicos, como los que aquí se estudian, se entrecruzan procesos e historias diferentes; como dice Braudel: no existe una sola historia sino varias. La mirada genealógica hace posible la lectura analítica de lo que se articula de esas historias, en sus complejos e intrincados entrecruzamientos. La *totalidad* es una categoría gnoseológica que complementa este fundamento epistemológico, si por totalidad se concibe una propiedad de la realidad como objeto, o más bien como proceso de *objetivación* o capacidad de abrirse a la *realidad objetiva* (Zemelman, 1987a: 119-120), histórica y no la suma, acumulación o secuencialidad lineal y recuento de hechos y procesos, sino la unidad relacional o *totalidad articulada* de temporalidades y elementos de la trama sociohistórica, es decir, la realidad como un todo-relación y su historicidad, como la *realidad concreta* o *estructura significativa* en términos de Karel Kosik (Zemelman, 1987a: 18).

La genealogía se abre a la lectura del movimiento de esa realidad como totalidad articulada de niveles y tiempos heterogéneos, de planos y niveles de distintas escalas y dimensiones de realidad en procesos que no están determinados de manera *a priori*, sino que son *indeterminados con capacidad de articularse* (Zemelman, 1987a: 39), estructurarse como totalidad en movimiento. Desde la perspectiva genealógica de Michel Foucault, en la trama e historia de la realidad, el movimiento se produce por el encuentro de fuerzas de poder, saber y las subjetividades que las sostienen, las empujan y las resisten; así se produce la historia como genealogía, como movimiento contingente y azaroso, lo cual se complementa con la idea de la indeterminación con capacidad de objetivación y configuración de historias. Esto permite enfrentar la condición de complejidad de la realidad, que desde miradas estructuralistas tradicionales se perciben como fragmentación y dispersión de hechos, fenómenos y cosas.

La idea que se persigue en este estudio genealógico es captar la realidad como un complejo articulado que se abre a la posibilidad de pensar hacia el devenir, donde el sujeto de conocimiento como observador acucioso de la realidad se propone, por sobre todo, contar con elementos de la comprensión o *aprehensión de esa realidad en movimiento* (Zemelman, 1987a: 96-100) para mirar nuevos horizontes, en cuyo devenir va configurando, abriendo, proponiendo intenciones políticas, éticas, filosóficas-ontológicas, axiológicas, amarradas a la posibilidad de movimiento del pensamiento educativo, que proyecta o plantea proyectos, con una direccionalidad fundamentada precisamente en la agudeza de la racionalidad que subyace a esta forma de conocer o de *aprehender* la realidad.

La mirada genealógica desde Foucault

La genealogía, desde las aportaciones de Michel Foucault, posterior a la etapa de la arqueología del saber, donde ésta no se excluye sino que se reconfigura y enriquece como mirada genealógica, es otro elemento que ha guiado los estudios del área temática una década atrás. En este momento algunos otros aportes foucaultianos se retoman, particularmente desde su libro *Nietzsche, la genealogía, la historia* (Foucault, 2000), como otra veta teórica y posibilidad equivalente en la perspectiva de análisis que se está asumiendo; se fija la atención en aquellos elementos conceptuales que permiten analizar pliegues, detalles, movimientos de diverso ritmo y escala en el que pueden ser aprehendidos, leídos y analizados fragmentos del objeto de estudio.

Si bien se estudia un periodo preestablecido institucionalmente, de 2002 y al 2011, éste se relaciona no de manera lineal, ni al mismo ritmo, con las historias de las dos décadas anteriormente estudiadas. De ahí que epistémica y metodológicamente, el objeto de estudio FTYCE nos impone y nos pone desde el lugar de la investigación educativa, a tener que mirar el cambio, los cambios, que aquí interesa aprehender y que se percibe(n) como un movimiento discontinuo, asincrónico, con su historicidad propia, como un objeto que se configura, reconfigura, se fortalece, no exento de tensiones, y se actualiza en este momento dentro su complejidad, multirreferencialidad y multideterminación, lo cual exige dar cuenta de su interioridad, en donde se entrecruzan y combinan estructura(s), periodos, formas, discursos, mediaciones y particularidades.

La genealogía para Foucault son derroteros que se trazan en el devenir, no conforman un proceso continuo, más bien lo que se observa es un proceso discontinuo, en ocasiones lento y en otras cobrando mayor ritmo. Esta estrategia analítica asume como ángulo de observación las discontinuidades y la relación de elementos y procesos.

La genealogía sólo debe ser esa agudeza de la mirada que distingue, distribuye, deja actuar las desviaciones y los márgenes —una mirada disociante capaz de disociarse ella misma y de borrar la unidad de ese ser humano supuestamente capaz de llevarla soberanamente hacia su pasado (Foucault, 2000: 44).

La mirada genealógica localiza la singularidad de los *acontecimientos* en el juego de relaciones, entre los detalles y pliegues de la historia, para captarlas en donde menos se espera que aparezcan (y lleguen a ser significativas para el observador); por lo tanto, no bastan los datos como referencia de un proceso, el desafío consiste en describirlos en sus “jugadas”, silencios, opacidades, luchas y conquista de espacios, entre otros procesos no calculables, para mirar algo que escapa a la percepción del observador superficial. Es desde el acontecimiento o conjunto de acontecimientos que el *genealogista* observa de otro modo, procesos, relaciones, acontecimientos de larga o corta duración y muestra la traza de huellas y relaciones indeterminadas posibles de determinarse analíticamente.

El *acontecimiento* es eso que *pasa* inadvertido *por no tener historia* (Foucault, 2000: 12), no es secuencia de sucesos, son más bien sorpresas, hallazgos, saltos, tensiones, marcas que la mirada del genealogista capta en el momento de *procedencia* y *emergencia* de fuerzas entre varias capas, pliegues o intersticios de la historia, lugares silenciosos que pueden quedar encubiertos por otros tantos sucesos sobrepuestos, en otro corte de tiempo sin que una mirada superficial pueda ver el lazo de fuerza pretérita. Este es el lugar del *no lugar* que el genealogista descubre porque, en el fondo, la fuerza de la procedencia de un acontecimiento irrumpe y hace que emerjan “verdades” (saberes) en su historicidad (Foucault, 2000: 24).

Eso que pasa, se entiende, no es la empiricidad pura y su recuento lineal, sino un conjunto de relaciones que se mueven o articulan desde un ángulo de observación o posicionamiento, el cual hurga y revisa los *archivos* que contienen

escenas dispersas de acontecimientos. Por esto Foucault sostiene: “la genealogía es gris, meticulosa y pacientemente documental. Trabaja con pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos” (2000: 11).

Tres conceptos ayudan a comprender el sentido de los acontecimientos o el sentido de la historia: *origen*, *procedencia* o *comienzo*, y *emergencia*, hasta llegar a ser una *invención* como un modo de saber que se distancia de un conocimiento inmutable; esto lo sostiene Foucault en las cinco conferencias que se publican —en 1973— bajo el título de *La verdad y las formas jurídicas* (1999).

El *origen* (último) es un término que responde más a la búsqueda de una significación ideal y a una indefinida teleología, es decir, a indagar sobre la “esencia exacta de la cosa, su posibilidad más pura, su identidad cuidadosamente replegada sobre sí misma” o lugar de la verdad (Foucault, 2000: 17).

Lo que muestra Foucault del pensamiento nietzscheano es el sentido de la historia como *devenir*; este es el objeto de la genealogía y cuando busca en el pasado no trata de encontrar un origen mítico, sino “la procedencia, especie de tronco o raíz que alude a la vieja pertenencia a un grupo —el de la sangre, el de la tradición” (2000: 25) a una identidad ideal. Pero esta no es la pura verdad de la identidad en la lógica de la genealogía.

La genealogía como lógica para organizar el pensamiento y la mirada ante la realidad en movimiento, muestra que el pasado no está vivo en el presente, más bien que la procedencia intermitentemente lanza flashazos dispersos, que se prenden y se apagan en ciertos momentos, y vuelven a verse, pero no en el mismo sitio de acontecimientos anteriores, sino en otros bien distintos y hasta en otros tiempos.

La *emergencia* es un concepto vinculado al de *procedencia*, colabora en la explicación compleja que se distancia del origen verdadero inexistente; la emergencia es el *punto de surgimiento*, es el *principio singular de una aparición* del acontecimiento y siempre se produce en un sistema de sometimientos (Foucault, 2000: 33-34). Aquí Foucault introduce la idea de fuerza como relaciones de poder, donde unas fuerzas tienen mayor poder sobre otras, pero estas otras fuerzas sometidas no desaparecen, reaccionan y se resisten en forma de fuerzas de resistencia, que a la larga pueden ganar poder bajo estrategias efectivas de resistencia; por lo tanto, el poder circula, no es fijo, es más bien una trama o red de fuerzas; la emergencia designa un lugar de enfrentamiento, pero no en un campo cerrado, un plano en el que los adversarios estarían en igualdad, más bien ese campo es un “no lugar” o una distancia, y la emergencia se produce en el intersticio.

Esta pluralidad de perspectivas teóricas favorecen la organización del pensamiento para “leer” los elementos conceptuales encontrados en la selección de información, que permita dar cuenta del movimiento del objeto en sus pliegues, en su relacionalidad, en las configuraciones y reconfiguraciones de argumentos y posicionamientos de los autores que en este campo temático incursionan desde nuestra mirada. Para ello se requiere hacer jugar las categorías disponibles y creadas o recreadas como herramientas analíticas.

Así, es importante enfatizar que la categoría *articulación teoría-filosofía-educación*, es un elemento central para dar cuenta del referente teórico-analítico de este tercer estado del conocimiento y metodológicamente permite establecer e identificar ciertos ejes de articulación y de relaciones en el conjunto de la producción de *Filosofía, teoría y campo de la educación*, congruentes con la multi-referencialidad de lo educativo como objeto de estudio y como campo de investigación que da cuenta de la convergencia disciplinaria (hibridación) y de la diversidad de dimensiones conceptuales y metodológicas desde las cuales se precisan formas de entender e interrogar a lo educativo. Con base en esta lógica analítica identificamos como elementos constitutivos tres grandes planos: a) ontológico; b) epistémico, y c) ético-político; y es precisamente a partir de estas dimensiones que podemos identificar en la producción referida a FTYCE un segundo nivel que da cuenta de las articulaciones y relaciones de sentido expresadas tanto por *líneas de especialización* como por *ejes de articulación*. Las líneas de especialización son articulaciones problemáticas y temáticas desarrolladas por los investigadores del campo, a su interior se identifican ejes de articulación particular, esto es, líneas de especialización y ejes se encuentran estrechamente interrelacionados en este análisis.⁹ Este soporte analítico se vincula con el soporte logístico, sustentado en la Base de datos FTYCE 2002-2011, la cual se caracteriza no sólo por un diseño técnico, sino también por incluir una dimensión conceptual y metodológica que permitió establecer ciertos planos de interrelación con la producción relacionada al área temática que aquí nos convoca (libros, capítulos de libro, memorias, antologías, tesis y artículos de revista). Esta Base de datos se construyó como un soporte de organización de la información que posibilita una selección, clasificación y organización minuciosa de la producción genérica, localizada en el periodo que comprende de 2002 al 2011.

⁹ En la segunda fase del análisis, el cualitativo de la producción, los hallazgos se organizan para su exposición, precisamente por líneas de especialización y ejes de articulación.

Articulación teoría-filosofía-educación, dispositivo de observación

El asunto de las categorías en la investigación educativa es de suma importancia, en tanto constituyen herramientas metodológicas elaboradas por el sujeto que investiga en educación, como un dispositivo para mirar la compleja y multirreferencial realidad social y educativa en su movimiento, en su historicidad.

En el plano conceptual y metodológico, las categorías son instrumentos de razonamiento del sujeto de la educación situado en su horizonte y tiempo, en su cultura y en determinados valores y principios educativos que permiten establecer criterios de selección de información para, en un primer momento, organizar datos empíricos; en una siguiente etapa son soporte o basamento para la lectura, elaboración y relectura de capas analíticas y etapas del proceso analítico que se construye.

Las categorías son articulaciones *teóricas* (Hoyos, 2010a, 2010b), que si bien tienen un lugar de pertenencia y procedencia, como son las teorías disciplinarias, como un basamento axiomático que se construye, también históricamente, como sistemas de pensamiento y como *corpus* de las ciencias sociales y humanas, lo que articulan son lógicas analíticas desde tales teorías. En el plano procedimental de procesos analíticos, conviene hacer una distinción entre el uso teórico de conceptos (un marco teórico, por ejemplo) y el uso de la teoría como referente o conjunto de referentes lógicos, epistemológicos, ontológicos, político-filosóficos, culturales, etcétera, para construir categorías que den cuenta de la especificidad histórica de los problemas de investigación¹⁰.

El trabajo metodológico de categorización permite reordenar la discusión de las categorías, valorando su potencial uso para exponer resultados y discusiones en un proceso, tanto *artesanal* investigativo (Sánchez Puentes, 2000), como

¹⁰ Desde los años ochenta y a la fecha, desde América Latina, algunos grupos de investigación social y educativa e investigadores se han abocado a cultivar, problematizar y escribir como problema de investigación el uso-usos de la teoría. Para una ampliación del tema véase: Hugo Zemelman Merino, *Uso crítico de la teoría, en torno a las relaciones analíticas de la totalidad* (1987a); Marco Antonio Jiménez García, *Los usos de la teoría en la investigación* (2006a); Marco Antonio Jiménez García, "Usos de la teoría y la metáfora en la sociología" (2006b); Shahen Hacyan, "Usos de la teoría en la física" (2006); Rosa Nidia Buenfil Burgos, "Los usos de la teoría en investigación educativa" (2006); Bertha Orozco Fuentes, "Usos de la teoría para interrogar la realidad: retos para la formación universitaria" (2006); Bertha Orozco Fuentes, "La categoría crítica y educación: avatares y posibilidades de la constitución de un saber crítico" (2009a); "Rosa Nidia Buenfil Burgos, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social* (2011); Rosa Nidia Buenfil Burgos, "La teoría frente a las preguntas y el referente empírico" (2012), entre otros autores.

en la reconstrucción comprensiva de hallazgos, de la afirmación o reconstrucción de hipótesis guía, y en algunas ocasiones para ser reformuladas las categorías por su agotamiento o límite, dando paso a nuevas e inéditas preguntas, a otros supuestos e hitos de discusión en la etapa final del proceso de investigación. Éste es el modo de uso que se ha empleado en esta investigación.

La construcción de categorías de análisis ha sido cuidadosamente trabajada por los grupos de investigación en los anteriores estados del conocimiento sobre *Filosofía, teoría y campo de la educación* (Buenfil *et al.*, 1993, 2003b). Dos fueron las categorías construidas *ad hoc* para estos estados del conocimiento, lo *genérico* y lo *subordinado*, las cuales fueron elaboradas por el equipo encargado del primer estado del conocimiento sobre FTYCE 1982-1992 (Buenfil *et al.*, 1993), y se mantienen productivas para los noventa (De Alba, 2003; Buenfil, 2003b).

Para el estudio de la producción de FTYCE 2002-2011, en cuanto al uso de las categorías, se produce un giro en el modo de concebir y usar a éstas, cambio que tiene que ver con la mirada genealógica elegida y el modo de analizar el periodo, cuando de lo que se trata es comprender el curso histórico no lineal de lo que se ha producido en esta área temática y que obligó a reconocer las dimensiones temático-temporales que se han potenciado y desarrollado en el presente siglo. Se reconoce que el primero y el segundo estados del conocimiento FTYCE dieron cuenta de las estrategias empleadas por los sujetos investigadores e investigadoras pertenecientes a este campo, en su lucha por lograr un espacio de visibilidad, reconocimiento y consolidación entre la comunidad legitimada del COMIE y en otros ámbitos institucionales, más allá de esta organización. En ese proceso fue la producción publicada un elemento principal que avaló el estatus alcanzado, y que en este análisis, posicionado en una mirada genealógica, hace visible no sólo la consolidación alcanzada, sino, además, nos permite identificar líneas de especialidad investigativa en FTYCE, así como ejes transversales relacionados con el eje central del área que es la producción genérica.

Toca ahora estudiar la producción como un elemento principal en la genealogía del campo, no sólo en el sentido de un incremento de la producción, o de un recuento lineal de los diversos tipos de producción en lo específico, si bien el análisis cuantitativo de la producción es un ingrediente empírico indispensable, se pretende mostrar cómo ese pasado antecedente de la producción se hace presente en la década en estudio, y qué proyección o nuevos horizontes se visualizan en su devenir. Este tercer estado del conocimiento pone a prueba, así, la consolidación de esta área

temática lograda en los años ochenta y noventa, lo cual motivó el giro en el uso de las categorías.

Al ocupar lo genérico el lugar de una centralidad sustantiva implicó resignificarse, reconfigurarse y nombrarse ahora como una *articulación teoría-filosofía-educación, dispositivo de observación*, que incluye a lo genérico o lo engrana en una articulación para poder observar y poner el énfasis en los pliegues, capas e intersticios de la producción para evidenciar sus movimientos y aspectos no visibles en la fase clasificatoria.

La articulación *teoría-filosofía-educación, dispositivo de observación*, constituye entonces una categoría más fina que deriva de un tipo de análisis relacional y transversal que permite, metodológica y procedimentalmente, analizar toda la producción, incluidas las ocho subáreas antes mencionadas. Este giro analítico incluye una lógica relacional que atiende y hace inteligible lo complejo y el carácter multirreferencial del objeto educación, por lo tanto, se aleja de una lógica formal y lineal; dicho en otros términos, es un tipo de analítica basada en la relacionalidad o lógica de *articulación*, entendida como *un todo relación*, donde la totalidad no es la suma de elementos sino la unidad de significaciones que se producen en el movimiento de la articulación (Zemelman, 1987a). Esta forma de lectura de la realidad en movimiento hace posible la comprensión discursiva y cualitativa del objeto de estudio —la producción de FTYCE—, sobre todo posibilita la construcción de relaciones de sentido que dan cuenta de dicho objeto y de aquello aparentemente difuso o ininteligible en el *no lugar* de los intersticios, los pliegues y la dispersión de la producción entre 2002 y 2011.

La lógica de la articulación, relacional y multirreferencial permite contar con un dispositivo de observación y análisis configurado con dos elementos analíticos: la transversalidad y la configuración compleja de los objetos particulares y tipos de la producción contenida en la Base de datos FTYCE 2002-2011; el análisis cualitativo va a ser posible a partir de esta categoría de la articulación o relacionalidad de la *teoría-filosofía-educación, dispositivo de observación*, y sus particularidades epistémicas, ontológicas, éticas, políticas, culturales, etcétera.

Metodología: una estrategia de descripción analítica

No toda investigación educativa es necesariamente descriptiva; en el caso de la producción de estados del conocimiento como éste, sí lo es, sobre todo en una

etapa inicial en que se plantea como una de las primeras finalidades y metas de la investigación producir una descripción como una forma primaria de análisis, lo más objetiva y completa posible sobre la realidad que se quiere conocer. Se trata en términos de Gaston Mialaret de una descripción metódica para proceder a una captura de información y recolección de datos pertinentes, objetivos y lo más completa posible; pertinentes porque las observaciones se apegan directamente al campo y objeto de la observación; objetivos porque los datos recabados deben ser *controlados y recortados* [organizados en el caso de esta descripción] y son completos porque los procesos sociales y humanos observados son complejos, mediados por diversas variables susceptibles de ser cuantificadas y leídas cualitativamente (Mialaret, 2011: 59).

Es de suma utilidad, en investigaciones de este tipo, la combinatoria de metodologías cuantitativas y cualitativas para contextualizar y problematizar un campo y objeto de estudio, de lo cual derivan tesis e hipótesis de trabajo que guíen en otras líneas de investigación de mayor profundización. El énfasis de lo que aquí se denomina la descripción analítica explicativa, radica en la articulación de datos que develan relaciones de sentido producidas a partir de la lectura de los datos mismos, pero no exclusivamente de éstos, sino que, además, de manera importante juega también la formación intelectual y la capacidad de lectura heurística del sujeto que investiga.

La descripción como análisis inicial organiza la información, la agrupa y reagrupa bajo criterios explícitos establecidos por el equipo responsable del estudio de la producción, para su manejo se diseña un instrumento, el *Resumen analítico de educación* (RAE) -Formato 1. Resumen Analítico de Educación-, en anexos), que requiere conocimiento especializado en el tema que se está investigando para poder ser trabajado. A partir de estos criterios metodológicos se detalla el comportamiento de la realidad en términos de frecuencias, énfasis, tendencias, giros, latencias e incluso de exclusión de aspectos del recorte de observación sobre esa realidad educativa, en un periodo de tiempo delimitado bajo ciertos criterios de temporalidad en específico¹¹. Ocasionalmente se resta valor a la investigación descriptiva por considerarse, con ligereza, como un recuento lineal y mecánico de datos, esto no es exactamente una *descripción analítica*, puesto que en estricto sentido, ésta se fundamenta en

¹¹ El criterio de temporalidad desde el año de 1992 para la elaboración de los estados del conocimiento de la investigación educativa en el nivel nacional, por década, lo ha establecido el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

elementos epistemológicos y metodológicos que le otorgan los atributos analíticos y explicativos, que son componentes insoslayables para este tipo de descripción.

De acuerdo con Sánchez Puentes (1993, 2000) el saber procedimental de la descripción no se limita al conteo de datos referenciales, contextuales o empíricos sino a la necesidad de configurar o poner en escenario *un campo de problemas* en un ejercicio de *problematización*. Los problemas son síntomas de carencias, necesidades, malestares, contradicciones, etcétera; de situaciones fenoménicas, de modo distinto, el *campo de problemas* alude a las relaciones de sentido que se producen al articular los datos para producir una pregunta de investigación, argumentos o conjunto de argumentos que muestran hallazgos indicativos o importantes en un proceso de producción de conocimiento sobre tales situaciones o fenómenos.

Para este autor, la problematización consiste en un *periodo de cuestionamiento* durante el cual el investigador *cuestiona, discute, polemiza, interroga el comportamiento de procesos sociales* [educativos] (Sánchez Puentes, 2000: 132), por lo tanto, la problematización es un proceso y no sólo un producto ligero importante de la investigación educativa que,

[...] conlleva el abandono provisional de la inercia del pensamiento rutinario que se acomoda a los estímulos de la apariencia. Y significa, por el contrario, la capacidad de asombro ante los aspectos sorprendidos de lo cotidiano (Sánchez Puentes, 2000: 133).

La lógica de la *relacionalidad epistemológica* (Orozco, 2010b: 185) que subyace a la problematización y a la explicación o descripción analítica en una investigación tipo estado del conocimiento, es lo que le otorga identidad propia a este tipo de estrategia descriptiva; la relacionalidad es lo que metodológicamente permite conectar los datos, haciéndolos “hablar” para mostrar indicios, giros, latencias, ausencias, énfasis sobre un tema-objeto que se produce en los pliegues de la descripción; a partir de esta estrategia analítica se genera un tipo de explicación no exclusivamente empírica, por el sólo apego al dato empírico, cuantificado u ordenado estadísticamente, sino una lectura cualitativa de las relaciones analíticas seleccionadas, sistematizadas y analizadas por el sujeto observador, el sujeto investigador, con el propósito de convertir esos datos analizados en

criterios argumentativos o explicativos que deben pasar la prueba de veracidad; estos criterios de veracidad son del orden estrictamente científico porque son contruidos metódicamente¹².

Una precisión adicional en cuanto al concepto descripción analítica que tiene que ver con el tipo de explicación producida. Tomando distancia de la descripción desde la relación causa-efecto de la perspectiva empírico analítica (*Erklären*), se opta por la explicación causal multideterminada y multirrelacional, en términos de la multirreferencialidad disciplinaria en palabras de Ardoino (2011), recuperado por Pontón (2011), desde donde se construyen las relaciones de sentido del objeto educación, de este modo, procedimentalmente se configura un campo de problemas sociales y educativos. Esta explicación multicausal es radicalmente diferente de la explicación causa-efecto de la postura mecanicista y objetivista de la positividad del conocimiento; en otra vía analítica y frente a esa positividad, lo que se produce es la explicación comprensiva en la perspectiva de la tradición de la *comprensión* [*Verstehen*] (Mardones, 1991), no sólo de las acciones humanas sino del sentido de éstas.

La explicación como concepto se produce en medio de la polémica sobre el estatuto científico de las ciencias histórico-sociales, polémica que atraviesa el siglo XIX y en el tránsito al XX, sostenida principalmente entre filósofos alemanes de la talla de Wilhem Dilthey y Max Weber (Mardones, 1991; Ursúa *et al.*, 2004). A partir de Dilthey se establece la distinción epistemológica entre el método de la explicación de las ciencias naturales y exactas que se basan en el procedimiento del control, la prueba experimental en laboratorio como criterio de veracidad bajo elementos de prueba verificada, demostrada por medio del razonamiento, y el método de la comprensión que recupera sin desapego al razonamiento riguroso, la conciencia y la subjetividad del sujeto que produce el conocimiento.

Max Weber es uno de los principales pensadores en el campo de la sociología alemana que reflexiona sobre el estatuto científico de la sociología y finca su carácter de científicidad a partir de dos exigencias metodológicas: el *rigor* del método científico-natural y el de las ciencias históricas y de la cultura que buscan comprender no sólo las acciones humanas, sino el sentido de éstas. Weber privilegia el rigor científico de la causalidad fenoménica por encima del horizonte subjetivista, y aun cuando incorpora la dimensión de la subjetividad de la acción social, la conceptúa bajo la orientación de la comprensión del sentido de

¹² En el subapartado siguiente de este mismo capítulo se retoma el criterio de veracidad que tiene que ver con el carácter comprensivo de la explicación en el plano epistemológico.

las acciones humanas que sintetiza como las regularidades histórico-culturales que identifica como los *tipos ideales*, siendo éste uno de sus aportes a la sociología (Gómez, 2001:178).

Hemos llegado al punto de reconocer la existencia de dos perspectivas y métodos que obedecen a dos *epistemologías heterogéneas* en palabras de Ardoino (2011: 47); ambas discurren en dos rutas en la búsqueda de la *verdad*, tema de larga data que extiende sus huellas en la tradición del pensamiento aristotélico que supone dos vertientes: “[...] una correspondencia entre los hechos sensibles (el mundo) y aquello que es dicho o pensado al respecto [el espíritu]” (Ardoino, 2011: 28). Esta dualidad epistemológica genera los debates de la filosofía occidental moderna¹³; el epistemológico en particular, que tiene que ver con el dualismo *objeto y sujeto* del conocimiento y los énfasis en cada uno de estos elementos, está en el modo de conocer, en esta relación dialéctica, entre la *explicación* sobre el objeto, los hechos, la cosa y los datos, y la *comprensión* que pone el acento en la subjetividad y experiencia del sujeto para producir conocimiento o, como lo que pretende Max Weber en la combinatoria de métodos: el del rigor científico de las ciencias naturales y la comprensión del sentido de las acciones humanas en términos de tipos ideales.

En el contexto temático de este estado del conocimiento FTYCE, Alicia de Alba recupera desde antes de los noventa las perspectivas relacionadas con el estatuto científico de las ciencias sociales y humanas y elabora tesis importantes en cuanto a los debates de la educación como campo de conocimiento (De Alba, 1990).

Siguiendo la discusión, el rigor metódico se debe cumplir en ambas perspectivas epistemológicas, cada una con sus particulares requerimientos o reglas, porque ambas persiguen la búsqueda de la verdad, como “la cualidad de aquello que se impone como verdadero, por ser evidente, claro y distinto [...] por la fuerza propia de una demostración o un razonamiento que entrelazará de manera indudable las proposiciones” (Ardoino, 2011: 27).

El asunto de la verdad encierra enorme complejidad de acuerdo con el autor que se sigue, Ardoino; en principio la verdad y lo verdadero requieren un examen de mayor profundización, el problema de la verdad guarda relación estrecha con las concepciones de determinados sistemas de pensamiento que se han producido a través de la historia de la filosofía, y tienen que ver con la existencia de las dos perspectivas epistemológicas de las que se ha hecho mención.

¹³ Debate en el que no nos podemos extender aquí. Cfr. Ardoino (2011); Mialaret (2011); Gómez (2001) y Mardones (1991).

Siguiendo todavía a Ardoino quien diserta sobre la verdad en los ámbitos de la filosofía y sobre todo del derecho y de lo jurídico desde la antigüedad, identifica cuatro elementos que históricamente han tenido que ver con la procuración y establecimiento de la verdad: a) la confesión, b) el juramento, c) la prueba, y d) el testimonio. El elemento prueba es el que actualmente en el ámbito jurídico (válido para los procesos de investigación social), se ha constituido en un elemento de importancia y rigor para producir argumentos aceptables y verosímiles, creíbles, que permiten verificar la autenticidad de un proceso y sus procedimientos. Con base en los debates de juristas y filósofos se discute la naturaleza del concepto, ¿la prueba es por naturaleza un razonamiento?, o en ciertos casos, ¿los hechos por sí mismos pueden constituir una prueba? Ardoino convence de nuevo para los propósitos de este estado del conocimiento, y sostiene como procedimiento necesario el someter los elementos de prueba a la duda, en este sentido:

Los hechos sólo toman así un carácter convincente en la medida en que son presentados, organizados y argumentados de manera coherente [...] Veamos de paso que la palabra prueba designa, unas veces y de preferencia, la acción, [...] el proceso (más psicológico, sociológico [...] más racional) [...] modo o manera de actuar para resolver un problema (más praxeológico), gracias a los cuales se elaboran y se constituyen las conclusiones con miras a obtener la convicción, otras veces, el resultado, eventualmente material, de tal acción (Ardoino, 2011: 33).

Con base en esta ubicación de corte filosófico-epistémico, de rigor metódico y requerimientos de la organización de la información, como elementos de prueba o información disponible para producir un argumentación que conjunte la explicación analítica de los datos y la comprensión de la misma, desde los parámetros e indicadores conceptuales que constituyen el objeto de estudio de la relación entre teoría, filosofía y constitución del campo educativo, es que se produce esta primera aproximación analítico descriptiva.

La síntesis que deriva del plano epistemológico y metodológico es que la descripción analítica no se reduce a una explicación como recuento de datos, secuencial y con apego al dato empírico, sino que la explicación de la descripción analítica se produce en la confluencia de la lectura rigurosa del dato empírico

y su comprensión a partir de las relaciones y correlaciones, que desde el lugar del observador se pueden exponer y explicar en forma ordenada con elementos de veracidad contruidos. El dato, los datos como insumos de la descripción no hablan por sí mismos, es la operación hermenéutica sobre la lectura del dato (de la Garza, 1988), en el procedimiento de la descripción, lo que permite formular hallazgos, tendencias, giros, contradicciones, latencia o ausencia de fenómenos.

En síntesis, es la descripción producida por la combinatoria de datos cuantitativos, mediada por lectura comprensiva basada en referentes teórico-conceptuales, lo que permite emitir argumentos sobre el área temática FTYCE como estado del conocimiento.

Diseño y uso de la Base de datos FTYCE 2002-2011

Siendo entonces la prueba un elemento de veracidad que implica la organización de la información y los datos, así como un permanente monitoreo conceptual y metodológico de éstos, se requiere necesariamente contar con un instrumento *ad hoc* para este propósito; para ello se elabora el diseño conceptual-metodológico del *Resumen analítico de educación* RAE (Formato 1., en anexos) y el diseño técnico de una Base de datos (Diagrama 1. Base de datos FTYCE 2002-2011, en anexos) que organice y sistematice la clasificación de la información que el equipo de investigación seleccionó, bajo los criterios metodológicos asumidos y derivados como indicadores organizados en el formato RAE.

El Resumen analítico de educación

Con la finalidad de contar con referentes concretos de información relacionada con la producción en general, se recuperó y ajustó un instrumento previamente utilizado en el estado del conocimiento anterior (De Alba, 2003a), denominado Formato de Resúmenes Analíticos de Educación (RAE), este formato en su diseño incluye elementos importantes y necesarios para el análisis, ya que permite la identificación del tipo de producción específica: libros, capítulos de libros, artículos en revistas, tesis, otros; así como los datos generales de la publicación: bibliográficos, hemerográficos y mesográficos (o websográficos), importantes

y necesarios para el análisis, sistematización y clasificaciones de la producción localizada en las ocho subáreas que conforman el área temática aquí analizada.

El RAE como instrumento permite organizar la información diversificada en tipos de producciones, en tendencias y perspectivas en un estudio cualitativo de la información, tendiente a una interpretación actualizada de la información sobre FTYCE. Contar con un instrumento como éste coadyuva al trabajo riguroso en el ordenamiento de la información, en el caso específico de libros, capítulos de libros y tesis principalmente, a la vez que funciona como un instrumento de síntesis cualitativa de investigación educativa.

El Resumen analítico de educación, como formato o instrumento para el ordenamiento de datos, incluye once indicadores:

- a) Ficha bibliográfica completa;
- b) Idioma original del texto;
- c) Problemática de investigación y objeto de estudio;
- d) Objetivos, propósitos o fines de la investigación;
- e) Tesis o supuestos hipotéticos y preguntas centrales;
- f) Marco teórico, marco de referencia o marco conceptual analítico (identificación de autores, corrientes, escuelas de pensamiento, teorías, categorías y desarrollo conceptual);
- g) Metodología (cualitativa, cuantitativa, mixta, experimental, análisis del discurso u otras, la finalidad de este apartado es incorporar descriptores relacionados con el enfoque metodológico del texto revisado);
- h) Estrategias e instrumentos empleados: revisión de archivos históricos, fuentes estadísticas, cuestionarios, entrevistas, observación sistemática, observación no sistemática, investigación participativa, entre otras;
- i) Conclusiones o resultados preliminares;
- j) Total de referencias, y
- k) Cinco fuentes o autores más citados.

La Base de datos FTYCE 2002-2011

Con base en estos indicadores se elabora el diseño técnico de informática que permitió sistematizar la información y organizar el desglose detallado de la

producción recabada. Para esta tarea tecnológica especializada se contó con la asesoría y apoyo técnico del Departamento de Cómputo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM¹⁴; fue un apoyo importante el papel del asesor en cómputo y el trabajo técnico académico para el diseño de esta Base de datos, con las características tecnológicas y técnicas requeridas (Diagrama 1, en anexos)¹⁵. En términos sintéticos la descripción de la Base de datos es la siguiente:¹⁶

El sitio web para esta Base de datos se caracteriza por ser un sistema dinámico, diseñado con un software libre para trabajar en línea; se puede consultar desde cualquier computadora con acceso a Internet; es dinámico, en el sentido de generar reportes de forma automática y en el momento en que algún miembro del equipo solicite su visualización.¹⁷

Este sistema se puede consultar a través de la web, por lo que no depende del equipo de cómputo en uso ni de sus sistemas operativos; sin embargo, es muy importante cuidar los permisos de acceso y controlar su autorización para el trabajo de captura. El portal web está protegido a través de contraseñas cifradas; por ello se configuró un archivo llamado *htaccess*, el cual contiene las reglas que restringen el acceso a ciertos archivos o directorios en Internet y permite ingresar por medio de protección con contraseña e incluye directivas para verificar el acceso de los usuarios. La estructura de esta Base de datos sigue el modelo de entidad-relación, el cual consiste en organizar la información con una jerarquía que ayuda a definir cómo agrupar los datos en tablas o entidades, los cuales están formados por atributos o campos, de modo que se puedan identificar por un elemento llamado *llave* o *clave primaria*.

Esta Base de datos se apoya en el estándar SQL (del inglés *Structured Query Language*), que es un lenguaje de consulta estructurado, que dicta normas para

¹⁴ Desde el principio el COMIE había considerado el diseño de una Base de datos general para todos los estados del conocimiento, por cuestiones técnicas, pero, sobre todo, de tiempo este equipo de investigación no podía detener el uso de sus datos hasta que estuviera disponible la base de datos general, por lo tanto, se tomó la decisión de avanzar en esta etapa inicial solicitando el apoyo del Departamento de Cómputo del IISUE-UNAM, para no detener la investigación por cuestiones técnicas.

¹⁵ Un especial reconocimiento y agradecimiento al Ing. Armando Torres, jefe del Departamento de Cómputo, quien funge como asesor en las decisiones organizacionales del área de Cómputo con el equipo de investigación de la producción, y la Ing. Beatriz Peralta, técnico académico encargada del diseño técnico, supervisión y apoyo permanente en el uso de la Base de datos por parte del equipo.

¹⁶ Se reconoce el aporte de Beatriz Peralta para la redacción de la descripción técnica de la Base de datos del Tercer estado del conocimiento de *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*.

¹⁷ A cada miembro del equipo de investigación de la producción se les asigna una clave personal de acceso a la Base de datos.

guardar, consultar, modificar o borrar la información almacenada. El portal web para la Base de datos está formado por aproximadamente 30 archivos, en el que se visualiza un menú superior con las opciones siguientes:

Formularios: contiene cinco ligas para el acceso a los archivos de captura, los cuales establecen conexión con la Base de datos y almacenan la información bibliográfica de los documentos siguientes: a) Libros, memorias o antologías; b) capítulo de libro; c) tesis; d) revistas, y e) artículos de revistas.

Consultas: despliega la lista de los libros, memorias, antologías y tesis almacenadas en la Base de datos ordenada alfabéticamente por título, además se pueden realizar búsquedas por año o autor.

Búsquedas: dispone de un menú para mostrar el contenido de la Base de datos por documento. Es decir, presenta una lista de todos los libros; por ejemplo, con clave del documento, título, subtítulo, año y área. Además, cada título es una liga al archivo que despliega la información detallada de cada ejemplar. También permite hacer búsquedas por subárea de conocimiento.

Modificar: Esta opción está compuesta de menús desplegables, que contienen el título de los documentos. De manera que al seleccionar el título se accede a la información completa del documento que se desea actualizar o modificar.

En síntesis, para el diseño de la estructura de la Base de datos se analizó la información que se requería guardar. Inicialmente se definieron los campos o atributos de cada tabla, posteriormente se llevó a cabo la normalización, es decir, verificar el tipo de información, tamaño, relaciones entre los datos, evitar guardar duplicados y definir los catálogos correspondientes; en este proceso la comunicación entre el asesor, la técnico-académico y el equipo de investigación fue permanente. En los anexos, se muestra el Diagrama Entidad Relación de la Base de datos del Tercer estado del conocimiento FTYCE 2002-2011.

Primera Fase de análisis: Descripción general de la producción sobre FTYCE 2002-2011

Para comenzar, es importante dar cuenta de ciertos antecedentes que son clave para ubicar los resultados de esta investigación en cuanto a sus alcances y

límites, dado que previamente se han elaborado dos estados del conocimiento sobre FTYCE, en el marco de esta actividad promovida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, por década, desde 1992. Es conveniente volver a esos trabajos y retomar hitos de indagación y hallazgos aportados en 1993 y en 2003, respectivamente.

En este sentido, se retoman por su vigencia parte de los supuestos, generales y particulares, que aparecen en el año 2003 en el segundo estado, cuando se argumenta que FTYCE “es un área temática que, paradójicamente, se ha ido fortaleciendo durante [...] 1992-2002, al tiempo que ha sufrido un fuerte desconocimiento y rechazo por parte importante del gremio de investigadores en educación” (De Alba, 2003: 40). Fortalecimiento, desconocimiento y rechazo son asuntos que tienen que ver con aspectos de legitimidad de esta área temática en el conjunto de la investigación científica de las ciencias sociales y de la investigación educativa directamente.

En el presente siglo, se fortalece el área por el trabajo de investigación y la producción de grupos y personas interesadas en la relación teoría, filosofía y educación y por la apertura de espacios simbólicos en los que se difunde, circula y se exponen este tipo de investigaciones que se constituyen desde las reflexiones teóricas, filosóficas, gnoseológicas y su relación con lo educativo, pese a su relegamiento a segundo plano en el campo de la investigación educativa por la necesidad urgente de respuestas rápidas a los problemas que emanan del contexto socioeducativo actual, sin asumir la importancia de la necesaria problematización y construcción de nuevas miradas y articulaciones conceptuales como andamios, que permitan pensar y actuar en educación al momento de tomar decisiones no sólo correctas, sino éticamente correctas como lo propone el filósofo de la educación británico, Wilfred Carr (2006a).

En sintonía con este pensar sobre la praxis educativa que incorpora una reflexión filosófica, en aquel segundo estado del conocimiento se asumía la importancia del uso de la teoría en cualquier campo de conocimiento y su tendencia a incorporar “debates de frontera y al hecho de que esta área impacta —trastoca y enriquece— a todas las otras áreas de la investigación educativa” (de Alba, 2003: 41).

Entrada la segunda década del presente siglo se ratifica entre académicos que siguen trabajando en esta línea de investigación la importancia y necesidad del pensamiento educativo, fincado en las reflexiones analíticas, reflexivas y críticas gestadas en perspectivas teóricas y filosóficas, y como en anteriores

versiones de estados del conocimiento, se comienza con un estudio panorámico sobre la información que da cuenta de las producciones publicadas durante cada década. Así, en términos cuantitativos, en aquel mismo reporte de 2003, también se afirmaba que “[...] la producción epistemológica, filosófica y teórica sobre educación en México ha crecido..., pero debido al sentido común reinante en las políticas y recomendaciones nacionales e internacionales, aún suele ser poco visible” (Buenfil, 2003b: 251). Esta condición de escasa visibilidad de la temática FTYCE se relaciona con su fortalecimiento o debilidad frente a otras áreas temáticas y con los criterios de legitimidad antes señalados.

Comenzando por el acercamiento a la visibilidad, en términos sólo cuantitativos, se observa, diez años después, una disminución numérica de productos entre el segundo y tercer estados del conocimiento FTYCE, de 1334 producciones registradas en 2002, de las cuales 586 se ubican en la categoría de productos genéricos y 748 en subordinados; para el 2011 se recaban 522, todas de carácter genérico, que ya no se incluyen productos subordinados, justamente porque el análisis que aquí se despliega indica un fortalecimiento del área no por su incremento o disminución numérica, sino por el grado de madurez y consolidación logrado en la profundización de los objetos de estudio, subtemas u objetos más trabajados o profundizados en una línea de continuidad sostenida por algunos académicos y grupos de investigación especializados en el área.

TABLA 1. Distribución de productos genéricos y subordinados en tres estados del conocimiento: 1992, 2003, 2013

Estado del conocimiento	Productos genéricos	Productos subordinados	Totales
Primer estado del conocimiento 1982-1992	56	119	175
Segundo estado del conocimiento 1992-2002	586	748	1334
Tercer estado del conocimiento 2002-2011	522	---	522

Fuente: Buenfil (2003). “Capítulo tercero La producción en periodo 1992-2002” y la Gráfica 1. Global de producciones FTYCE 2002-2011.

El cambio en cifras se puede observar en la Tabla 1, que compara la distribución de los productos relativos a lo *genérico* y lo *subordinado* en los tres estados del conocimiento por década, a partir de 1992.

Algunas precisiones al respecto de lo que la tabla anterior muestra, que en el estado del conocimiento 1982-1992 se incluyen en el conteo producciones tanto en México como en el extranjero, según lo expuesto en el capítulo cuarto:

- a) Autores mexicanos con publicaciones en México;
- b) Autores mexicanos con publicaciones en el extranjero;
- c) Autores extranjeros con publicación en México;
- d) Autores extranjeros con publicaciones en el extranjero, pero con circulación en México, especialmente en los acervos de los estados del interior (Buenfil, 2003b: 258).

En esta tercera década 2002-2011, por decisión de las 17 áreas temáticas agrupadas en el COMIE, se acuerda incluir sólo autores mexicanos con publicaciones en México y en el extranjero; autores extranjeros pero con publicaciones en México ya no son considerados autores extranjeros con publicaciones fuera de nuestro país y de circulación en México como en el anterior estado del conocimiento, lo cual acota el criterio de selección de las publicaciones para ser incorporadas como dato empírico.

En cuanto a la inclusión o exclusión de datos, se toma ahora la decisión de trabajar sólo la producción identificada en *lo genérico*, al considerar que en la primera década del siglo y hasta el 2011 se produce un aumento considerable de investigación educativa en los estados de la República Mexicana, tomando en cuenta dos aspectos relevantes. En primer lugar, el impacto de las políticas que favorecen el auge de los posgrados en educación, particularmente y prioritariamente en el nivel de doctorado, lo cual probablemente direcciona la mirada teórica y filosófica de la investigación educativa en las diversas regiones del país. En segundo lugar, la década en estudio coincide al mismo tiempo con la creación de centros de trabajo académico que cuentan con financiamientos del CONACYT, de sus propias universidades y de otras agencias nacionales y extranjeras. Bajo estos cambios en el contexto de la investigación educativa emergen la formación de grupos de investigadores regionales y cuerpos académicos que realizan investigación, en relación a las problemáticas socioeducativas que les atañen; de

algún modo esto igualmente direcciona la mirada hacia particulares formas del tratamiento de lo teórico-filosófico, así lo muestran los hallazgos de Rita Angulo (2003: 529-592) en el capítulo séptimo del Segundo estado del conocimiento de FTYCE 1992-2002.

Estas condiciones en las que se desarrolla la investigación del Tercer estado del conocimiento FTYCE que abre la búsqueda al periodo 2002-2011, permiten delimitar y acotar el ángulo de indagación centrado en lo genérico, con la intención deliberada de poner a prueba la consolidación, el fortalecimiento y la densidad de la producción de esta área temática en el momento actual, aun cuando la investigación teórica o básica sobre lo educativo sigue cultivándose no en forma masiva, en relación a otras temáticas educativas y esto merece tomarse en cuenta.

Se afirma entonces que la producción, cuantitativamente hablando, se mantiene estable y adquiere un matiz de intensidad en cuanto a su visibilidad por la presencia que cobra en encuentros, foros y eventos¹⁸ y por la profundización analítica en los trabajos producidos de las y los investigadores que siguen la línea de la teoría, filosofía y educación desde hace más de tres décadas. Si bien entre 2002-2011 hay un relativo descenso numérico de productos genéricos, pues se registran 522 producciones frente a las 586 en el periodo 1992-2002, hay que reiterar que en este Tercer estado del conocimiento ya no se incluyen reportes de investigación¹⁹, documentos telemáticos, ponencias²⁰ y otro tipo de documentos que sí se contabilizaron anteriormente (Buenfil, 2003: 335); tampoco se incluyen producciones de autores extranjeros publicadas fuera de México, pero con circulación en nuestro país que sí se contabilizaron en el estudio de la década anterior.

Al comenzar la segunda década del presente siglo, la temática mantiene viva su presencia en el ámbito de la investigación educativa y ratifica su sostenibilidad alcanzada en los años noventa, en gran medida porque los grupos académicos e investigadores que producen tanto colectiva como individualmente, quienes comenzaron a trabajar y formarse en los temas relativos a los estudios de la teoría y la filosofía de la educación en los años ochenta, han permanecido en esta línea, no han emigrado a otras líneas de investigación y en caso de que

¹⁸ Cfr. Capítulo 2.

¹⁹ No se localizaron reportes de investigación, quizá porque los resultados de las investigaciones han encontrado ya salida editorial, esto es, están publicadas.

²⁰ No se contabilizaron las ponencias por ser documentos sintéticos que aparecen reportados en el rubro de eventos académicos, o que al ser reelaboradas las ponencias tienen salida editorial a través de sus publicaciones en revistas o como capítulos de libros.

actualmente trabajen otras temáticas, sus estudios siguen estando centrados en las exigencias de la teoría.

Para leer o analizar el sentido de la producción de las 522 fuentes producidas entre libros, capítulos de libros, artículos de revistas, tesis de posgrado, memorias y antologías, se recurrió a un tipo de análisis que se conceptualizó como la *descripción analítica explicativa* (Orozco, 2010b: 181-199), en cuanto que, además de analizar relaciones y correlaciones cuantitativas para identificar frecuencias de temas y subtemas, la concentración de tendencias cuantitativas y la emergencia de nuevos datos empíricos actuales, lo que se lee son las *relaciones de sentido* desde la descripción acerca de las tendencias educativas en FTYCE con base en los datos numéricos, y tomando en cuenta a la vez otros elementos metódicos del hacer de la investigación como los referentes conceptuales desde donde se leen tales relaciones.

La producción 2002-2011

A continuación se exponen algunas relaciones cuantificadas a partir de la Base de datos construida *ex profeso* para esta investigación Estado del conocimiento. La selección de los datos muestra algunas tendencias, giros, énfasis, avances en cuanto a la visibilidad de ciertos subtemas y subáreas que conforman el objeto de estudio FTYCE.

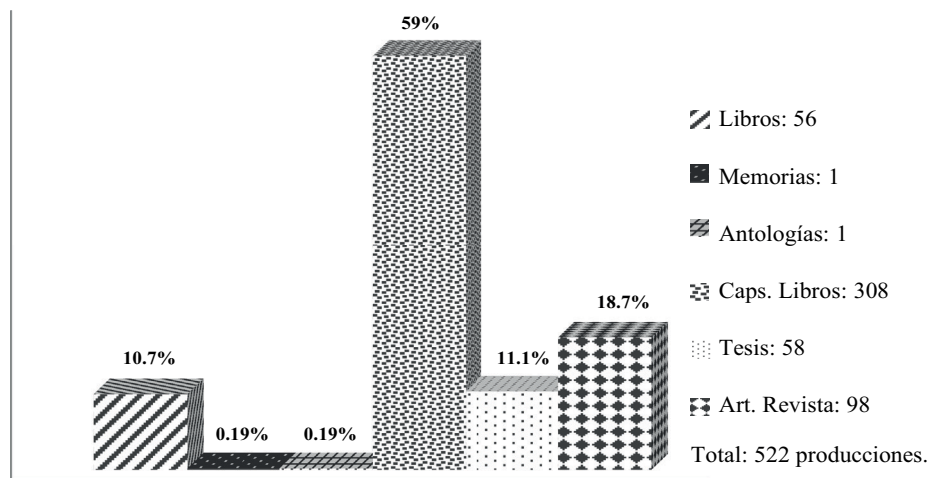
De la indagación en bancos de datos, en bibliotecas de instituciones de educación superior y de centros de investigación educativa (Tabla 1. Instituciones de educación superior y Bibliotecas, en anexos), junto con la consulta directa de los acervos de investigadores e investigadoras especializados en esta línea de indagación, se obtuvieron 522 producciones (véase la Gráfica 1. Global de producciones FTYCE 2002-2011): 56 (10.72%) libros de autor o coordinados; 308 (59.0%) capítulos de libros; 98 (18.7%) artículos de revistas indexadas; 58 (11.11%) tesis de posgrado (maestría y doctorado); 1 (0.19 %) memoria y 1 (0.19 %) antología.

Si se observa la distribución de las ocho subáreas que incluye la Base de datos, se tiene lo siguiente:

- 1) Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación, con 188 producciones.

- 2) Teorías del conocimiento y educación: 68 producciones.
- 3) Filosofía de la educación: 46 producciones.
- 4) Construcción y genealogía del campo del conocimiento educativo; 93 producciones.
- 5) Debates ontológicos y educación: 26 producciones.
- 6) Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana: 42 producciones.
- 7) Autores clásicos y contemporáneos: 24 producciones.
- 8) Debates sobre la identidad disciplinaria en el campo: 35 producciones.

GRÁFICA 1. Global de producciones FTYCE 2002-2011



Fuente: Base de datos del Tercer Estado de Conocimiento de FTYCE 2002-2011.

Esta distribución en números permite afirmar que el peso de las producciones en FTYCE, en la década 2002-2011, se concentran considerablemente en los Debates contemporáneos de las humanidades, las ciencias sociales y la educación (188); en seguida cobran presencia las reflexiones sobre la Construcción y genealogía del campo educativo (93); en tercer orden de jerarquía, aparecen las Teorías del conocimiento y la educación (28); muy cercanas entre sí adquieren visibilidad las reflexiones filosóficas en dos subáreas: en Filosofía y educación (46) y en las Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y

ciudadana; le siguen, en los dos últimos lugares, las subáreas Debates sobre la identidad de la disciplina en el campo (35) y los Debates ontológicos y educación (26).

El panorama anterior permite pensar en una tendencia hacia la reconfiguración de esta área temática y apunta a dos ángulos de observación: a) el concepto conocimiento educativo y su dimensión gnoseológica, que ocupa un lugar central en este tipo de investigaciones al abrirse a los debates contemporáneos, lo cual permite incorporar vetas de reflexión para observar el proceso de la construcción y genealogía del campo y el objeto educación, en el análisis cualitativo se expone la interpretación respectiva; b) en segundo término, son las reflexiones filosóficas las que incursionan en el campo de la educación por una doble vía, como arista filosófica propiamente de lo educativo y como tema emergente y de actualidad para fundamentar filosóficamente la educación moral y el debate sobre la ciudadanía. La vertiente de la filosofía sigue avanzando en cuanto a su visibilidad con respecto a lo hallado en el segundo estado del conocimiento del área.

Sobre las autorías

Las autorías mantienen vivo y difunden este tipo de conocimiento por medio de la producción identificada en esta década. En el conjunto de los 306 nombres de autores localizados en el conjunto de la Base de datos FTYCE 2002-2011, se identifican por lo menos cuatro grupos:

- a) En primer lugar destacan los investigadores que cultivan desde los años setenta y ochenta esta línea de investigación teórico-conceptual de la educación —podemos decir que son los especialistas reconocidos en este campo—; sobresalen los nombres²¹ de María Esther Aguirre Lora, Rosa Nidia Buenfil Burgos, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, Lyle Figueroa de Katra, Marcela Gómez Sollano, Josefina Granja Castro, Carlos Ángel Hoyos Medina, Pablo Latapí Sarre, Marco Antonio Jiménez García, Fernando Juárez Hernández, Eduardo Remedi Alione, Ricardo Sánchez Puentes y Teresa Yurén Camarena.

²¹ En estricto orden alfabético.

- b) El segundo grupo incorpora a aquellos autores especialistas en diferentes temas educativos, vinculados con la relación teoría y educación; entre ellos aparecen Enrique Anzaldúa Arce, Bonifacio Barba, Leticia Barba Martín, Marisa Belausteguigoitia Ruiz, Miguel Ángel Campos Hernández, Azucena Rodríguez Ousset, José Carbajal Romero, Ángel Espinosa Montes, Silvia Fuentes Amaya, Alexis López Pérez, Ana María del Pilar Martínez Hernández, Patricia Medina Melgarejo, Gerardo Meneses Díaz, Bertha Orozco Fuentes, María del Pilar Padierna Jiménez, Miguel Ángel Pasillas, David Pérez Arenas, Claudia Pontón Ramos, Ileana Rojas Moreno, Beatriz Ramírez Grajeda, María Mercedes Ruiz Muñoz, y Ana María Salmerón Castro.
- c) El tercero incluye autores especialistas en campos disciplinarios afines al ámbito educativo y pedagógico, que por el contenido de sus aportes cobran presencia en la década analizada; entre ellos se encuentran Mauricio Beuchot Puente, Fernando Salmerón, Sandra Cantoral Uriza, Guadalupe Chávez González, Alicia Colina Escalante, Liz Hamui Sutton, Mario Hernández Chirino, Iván Illich, Ana María Martínez de la Escalera, Raymundo Mier Garza, Eduardo Murueta Marco, Luis Eduardo Primero Rivas, Adriana Puiggrós, Paulina Rivero Weber, Armando Gómez Villalpando, y Carlos Tünnermann.
- d) En un cuarto grupo se identifican investigadoras e investigadores que se han formado con los autores especialistas en este campo, al ser integrados a los grupos de investigación en los seminarios especializados en el marco de los procesos de *investigación formativa* (De Alba, 2003a), o en programas de posgrado que incluyen la orientación de formación de investigadores, como es el caso del Departamento de Investigación Educativa (DIE-CINVESTAV), la UNAM, la UPN, entre otros posgrados; aquí se incluyen Arturo Álvarez Balandra, Ana María Valle Vázquez, Dulce María Cabrera Hernández, Juan Flores Vázquez, David García Hernández, María de Lourdes García Vázquez, Alejandra Hernández Carballido, María Jesús Herrera Aguilar, Fernando Leal Carretero, Gabriel Buenrostro Mendoza, Leticia Romero Rodríguez, Blanca Flor Trujillo Reyes y Liliana Valladares Riverol, y Óscar Zapata.

Los autores de referencia y sus producciones incluidos en estos cuatro grupos son los que tienen más de una producción en la Base de datos; algunos de estos

nombres destacan en la numeralia (Aguirre Lora, Buenfil Burgos, de Alba, Granja Castro, Gómez Sollano, Jiménez García, Campos Hernández, Carbajal Romero, Medina Melgarejo, Rojas Moreno, Yurén Camarena, Belausteguigoitia Riuz, Pontón Ramos, Pérez Arenas, Ruiz Muñoz, Fernando Salmerón y Orozco Fuentes).

Una precisión adicional sobre el tema autorías es el considerar que los cuatro grupos de autores identificados recuperan diversas y diferenciadas perspectivas, corrientes teóricas educativas y en general de los autores clásicos y contemporáneos, entre los que resaltan: Arsitóteles, Kant, Cassirer, Piaget, Schutz, Russell, Rousseau, Durkheim, Weber, Comenio, Dilthey, Herbart, Dewey, Natorp, Heidegger, Foucault, Nietzsche, Hegel, Wittegenstein, Bachelard, Gramsci, Marx, Marx y Engels, Miranda Pacheco, Poulantzas, Quintanilla, Gómez Sollano, Bourdieu, Gadamer, Comte, Derrida, Lipman, Moscovici, Habermas, Hierro, Puiggrós, Granja, Rosembueth, Illich, Freire, Levy, Barnett, Rifki, Lyotard, Peters, Laclau, Laclau y Mouffe, Carr, Zemelman, Ducoing, Geertz, García Canclini, Duby, Luhmann, Latapí, Vogostky, Freinet, Beuchot, de Alba, Buenfil, Castoriadis, Furlán, Ardoino, Kuhn, Toureine, León Portilla, de Las Casas, San Agustín, F. Salmerón, Ortega y Gasset, A. Caso, Bajtin, Braudillard, Lacán, Vigarello, Descartes, Platón, Breton, Elías, Dietz, Morin, Restrepo, Campos y Gaspar, Neubauer, Petöfi, Novak, Slobin, Van Dijk, Kintsch, Lakatos, Husserl, Sartre, Larry, Hasok, Richard, Lenkersdorf, Popkewitz, Schiller, Benjamin, L. Villoro, Olivé, Dascal, Bauman, Moreno y de los Arcos, De Certau, Dogan, Sánchez Vázquez, Giroux, A. Velasco, Rorty, Larry, De Mann, Enrique Dussel, Inés Dussel, Zizek, Del Pozo, Saur, Lederman, Carbajal Romero, Remedi, Díaz Barriga, Aguirre Lora, Rébsamen, Trabulce, Gonzalbo, Paoli, Ferry, Macedo, Horkheimer, Freud, Adorno, Deleuze, Dreyfus, Jiménez García, Gadotti, Schmitt, Savater, Hoyos Medina, Fullat, Martiarena, Bunge, Ricouer, Sacristán, Zea, Gaos, Cerutti, Giddens, Barreda, Abelardo Villegas, Brunner, Lewin, Arendt, Bárcena, Mélich, Birulés, Le Golf, Althusser, Avanzini, Buxarraís, Trejo Delarbe, Berman, Goodman, Skinner, Ferraris, Cantón, Ranciére, Yurén, Abbagnano, Nicol, Zambrano, Richard, Marcuse, Meneses, Aguilar, Lamas, Monsiváis, Colom, Carrizales, Fierdman, Larrosa, Mardones, Barthes, Pestalozzi, Feyerabend, Gómez Sollano, McLaren, Muriete, Zuluaga, Cortázar, Elliott, Lechuga, Pontón, Santoni, Juan Villoro, Lagarde, Arfuch, Sorín, Trapero, Ball, Blanchot, Cacciari, Castel, De Lyon, Kafka, Gabilondo, Young, García Márquez, Jones, Kalmanovitz, García R., Marsahll, C. Piña, Reséndiz, Vidal Auladell, Aguirre Beltrán, Bambirra, Bassols, L. Cabrera, Carpizo, Carnap, Carnoy, Della Volpe, Feroso,

Gilly, Rawls, Ibarra Colado, Kosik, Locke, Luzuriaga, Semo, Spencer, Vasconcelos, Woods, Zavala, Bergson, Kerlinger, Lazarsfeld, R. Mier, Negri y Hardt, Sloterdijk, Berger y Luckmann, De Saussure Kierkegaard, Lévi-Strauss, Remedi, M. Ruiz, Staten, Torfing, Lozano, Gennari, Böhm, Sánchez Meca, Vecchi, Droysen, Champagne, Minteguiaga, Rabotnikof, Simón, Verón, De la Garza, Luminato y Valencia, Sánchez Puentes, Fine, Clifford, Schmelkes, Kögler. Pinar, Martínez de la Escalera, Stoopen, De Ibarrola, Hammersley, Kent, Chartier, González Casanova, Landesmann, Tenti, Baudelot y Establet, Boules y Gintis, Palacios, entre otros tantos autores.

Por supuesto que no son éstos todos los autores que alimentan las interrogantes, problematizaciones, concepciones y categorizaciones que constituyen las fundamentaciones teórico-conceptuales de todos los trabajos en FTYCE; sin embargo, muestran un panorama general de la gama de fuentes de consulta y la bibliografía que nutre a las producciones.

TABLA 2. Variación cuantitativa de la producción FTYCE 2002-2011 por quinquenios

Producciones Total: 522	1er. quinquenio 2002-2006 (242 producciones)	2do. quinquenio 2007-2011 (280 producciones)
Libros: 56 en total	33	23
Capítulos de libros: 308 en total	127	181
Artículos en revistas: 98 en total	52	46
Tesis: 58 en total	29	29
Antología: 1	1	
Memoria: 1		1

Fuente: Base de datos del tercer estado del conocimiento FTYCE 2002-2011.

Si dividimos el periodo de estudio por quinquenios, en el primero —2002-2006—, alcanza la cifra de 242 producciones; en tanto que en el segundo —2007-2011—, llega a 280 producciones. Se advierte un incremento de 38 producciones que va de la primera mitad de década a la segunda; por otro lado, se observan algunas variantes o énfasis en cuanto al tipo de producciones, como se aprecia en la Tabla 2. Variación cuantitativa de la producción FTYCE 2002-2011 por quinquenios.

Si se compara la producción entre el segundo y este tercer estado del conocimiento, hablando globalmente, se observan variaciones en los índices de aparición de los tipos de producción. En el segundo estado reportado en 2003, el índice mayor lo representan los artículos de revistas, seguido de libros de autor y compilados conjuntamente, tesis, capítulos de libros y otros (Buenfil, 2003b: 331). En el periodo 2002-2011 son los 308 capítulos de libros los que destacan en primer lugar, muy probablemente por las prácticas de investigación colectiva que promueven las políticas de investigación social y educativa; de acuerdo a la Tabla 2. Variación cuantitativa de la producción FTYCE 2002-2011 por quinquenios, aparecen por debajo los artículos de revista, los libros de autor y coordinados, las tesis y las antologías y memorias. Hay que destacar que los libros de autor han disminuido en cantidad, proporcionalmente hablando, en relación a lo reportado en el 2003.

Análisis general por tipo de producción: libros, capítulos en libros, artículos en revistas, tesis de posgrado, memorias y antologías

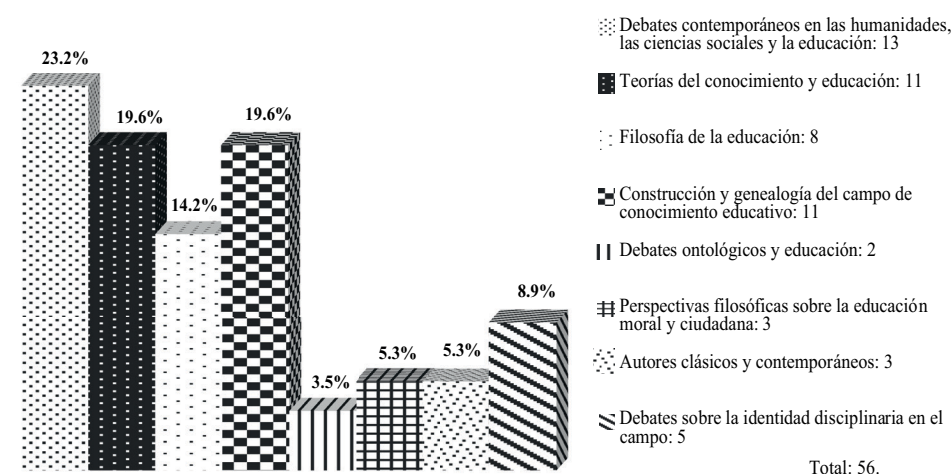
a) Libros

En cuanto a los 56 libros integrados a la Base de datos se producen más en el primer quinquenio (33) que en el segundo (23) (Gráfica 2. FTYCE 2002-2011. Producción de libros por subáreas de conocimiento).

Cabe destacar, en primer término, que la investigación en FTYCE que se difunde en libros se hace más visible en cuatro subáreas; de un total de 56 libros, aparecen: Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación con 13; Teorías del conocimiento y educación con 11; Construcción y genealogía del campo de conocimiento educativo con 11 y Filosofía de la educación con 8. En segundo término, aparecen nuevos debates en el plano

más amplio de las ciencias sociales y humanas que impacta en la problemática referida a la teoría del conocimiento y la construcción del conocimiento educativo. Así, las cuatro restantes subáreas incluyen: Debates sobre la identidad disciplinaria en el campo con 5, Autores clásicos y contemporáneos con 3, Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana con 3, y Debates ontológicos y educación con 2.

GRÁFICA 2. FTYCE 2002-2011. Producción de libros por subáreas de conocimiento

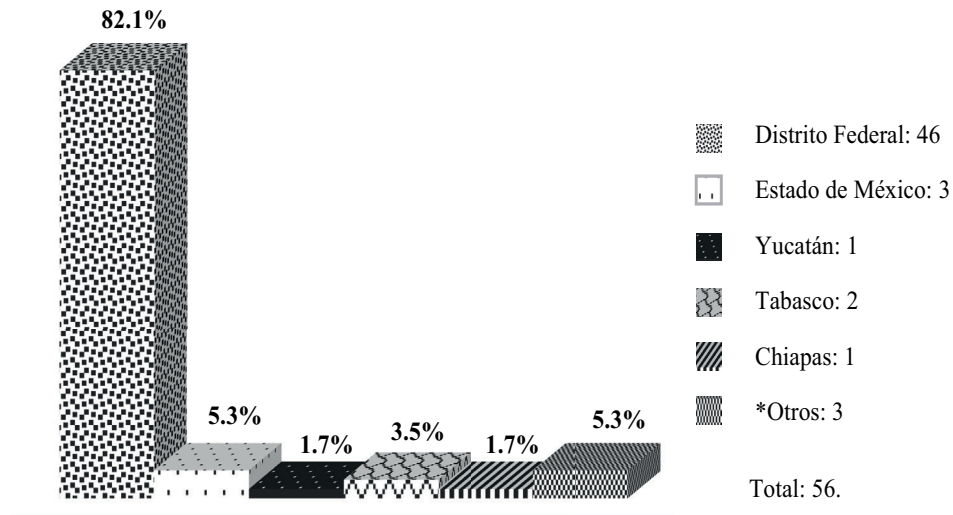


Fuente: Base de datos del tercer estado del conocimiento de FTYCE 2002-2011.

La producción de libros por entidades federativas se registra en sólo nueve entidades y fueron los libros localizados mediante la estrategia de búsqueda ya expuesta (sobre esto hay que reflexionar en estudios futuros); se observa al mismo tiempo cierta concentración de estas publicaciones en el área metropolitana (Gráfica 3. FTYCE 2002-2011. Producción de libros por entidad federativa).

El Distrito Federal es la entidad donde mayormente se publican los libros pues alcanza la cifra de 46 (82.14%) del total de 56 en el periodo, seguido del Estado de México con 3 libros (5.35%). Las siete entidades y países restantes son Chiapas, Yucatán, Tabasco, Veracruz, Estados Unidos de América, España y otro publican 1 o 2 libros en la década.

GRÁFICA 3. FTYCE 2002-2011. Producción de libros por entidad federativa

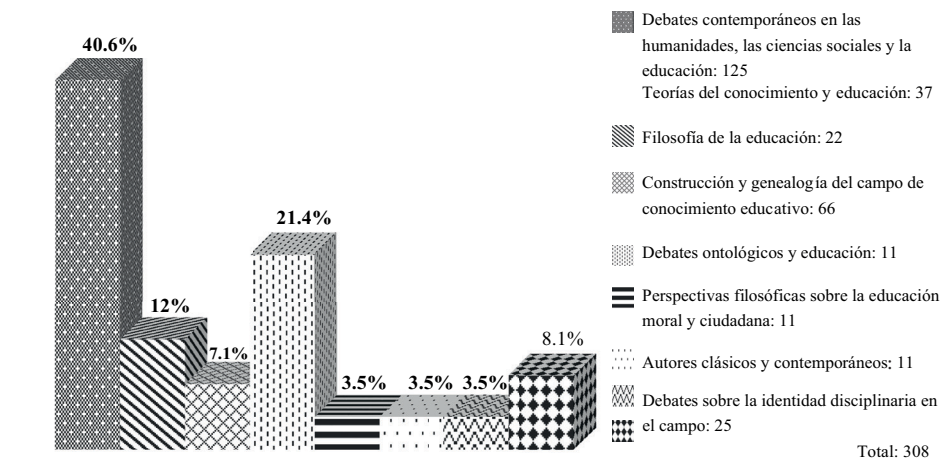


Fuente: Base de datos del tercer estado del conocimiento de FTYCE 2002-2011.

b) Capítulos de libros

Este tipo de producción sobresale notoriamente, de los 308 capítulos que registra la base, en el primer quinquenio —2002-2006—, se identifican 127; en el segundo —2007-2011—, aparecen 181, superando la producción en el segundo periodo con 54 en relación al primero. Estos capítulos por lo regular se integran por temáticas particulares dentro del área FTYCE o como resultados de investigación los menos; esto es, son libros cuya estructura analítica y de objetos de estudio mantienen una articulación conceptual y metodológica, lo cual es explicable si se toma en cuenta el incremento de investigaciones colectivas en el contexto actual de la práctica institucional de investigación educativa. Esta situación indica el ejercicio en seminarios colectivos y en grupos de pares académicos que conjuntan temas de discusión y esfuerzos institucionales y de grupos para dar salida a las publicaciones. Por otra parte, la mayoría de estos libros conformados colectivamente por capítulos de diferentes autoras y autores, son coediciones interinstitucionales e institucionales, y que en términos de gestión de la difusión y publicaciones se trabaja más en proyectos financiados o patrocinados por diversas instancias promotoras de la investigación científica.

GRÁFICA 4. FTYCE 2002-2011. Producción de capítulos de libro por subáreas de conocimiento

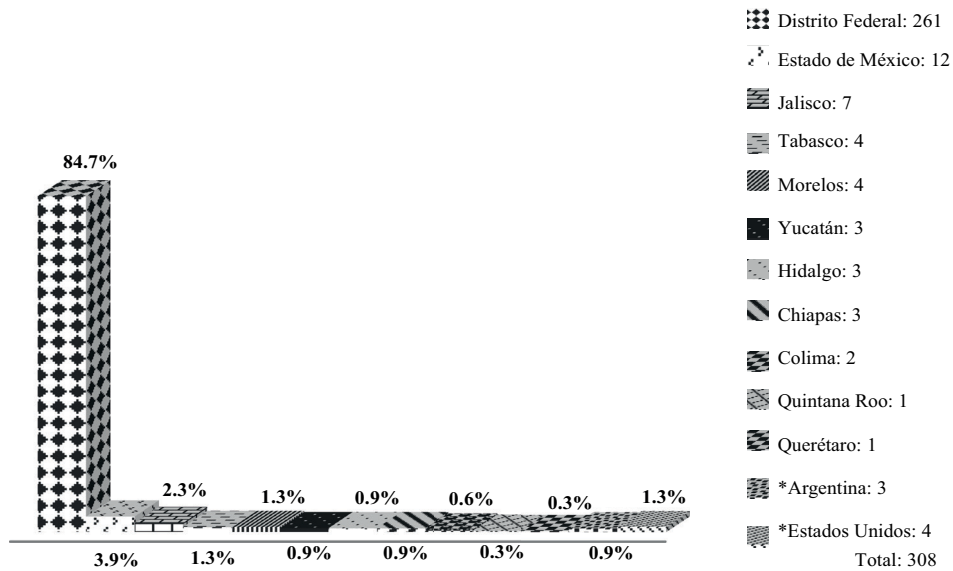


Fuente: Base de datos del tercer estado del conocimiento de FTYCE 2002-2011.

El comportamiento de la producción de capítulos de libros muestra otro movimiento interesante en términos cuantitativos-cualitativos como se aprecia en la Gráfica 4. FTYCE 2002-2011. Producción de capítulos de libro por subáreas de conocimiento.

El peso fuerte con 125 capítulos se ubica en la subárea Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación que equivale al 40.58 % del total de 308 capítulos; en segundo lugar aparecen 66 capítulos (el 21.4%) en la subárea Construcción y genealogía del campo del conocimiento educativo, lo que coincide con la observación anterior en cuanto a ubicar como uno de los centros de interés la dimensión teórica y gnoseológica en la construcción y proceso genealógico del conocimiento del campo educativo. Los 117 capítulos restantes se distribuyen con ligeras variaciones cuantitativas entre las subáreas siguientes: “Teorías del conocimiento y educación” con 37 capítulos; “Debates sobre la identidad disciplinaria en el campo” con 25; “Filosofía de la educación” con 22; y las tres restantes subáreas, “Debates ontológicos de la educación”, “Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana” y “Autores clásicos y contemporáneos” coinciden con 11 capítulos cada una.

GRÁFICA 5. FTYCE 2002-2011. Producción de capítulos de libros en entidades federativas



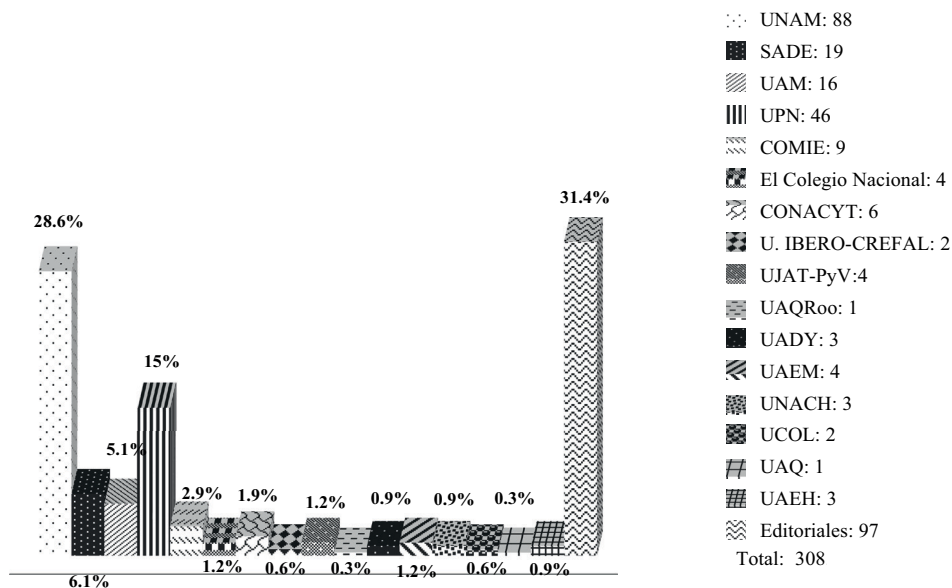
Fuente: Base de datos del tercer estado del conocimiento de FTYCE 2002-2011.

Los capítulos de libro, al igual que los libros se concentran mayormente en el área metropolitana: en el Distrito Federal con 261 (84.74%) de un total de 308 capítulos, después aparece el Estado de México con 12 (3.82%); once estados muestran producciones de capítulos de libros que van desde los siete hasta uno solamente, e incluso cuatro de éstos, publicados en los Estados Unidos de América (Gráfica 5. FTYCE 2002-2011. Producción de capítulos de libros en entidades federativas).

Se apreciará en la Gráfica 6. FTYCE 2002-2011. Producción de capítulos de libro por institución, que las instituciones en donde mayormente se producen los capítulos de libros en esta temática están precisamente en el área metropolitana; en orden decreciente aparecen, en primer lugar, 97 capítulos editados por medio de coediciones entre instituciones de educación superior y de investigación con editoriales denominadas comerciales; en un siguiente índice de frecuencia se visualizan 88 capítulos de libros editados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); los restantes capítulos de libros se distribuyen en las instituciones siguientes: la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN) con 46; el Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI) del Posgrado del DIE del CINVESTAV con 19, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con 16 y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) con 9. Después, esta modalidad de producción se distribuye entre once instituciones, básicamente de educación superior y centros de investigación que en conjunto publican los restantes 42 capítulos, como lo muestra la Gráfica 6.

GRÁFICA 6. FTYCE 2002-2011. Producción de capítulos de libro por institución



Fuente: Base de datos del tercer estado del conocimiento de FTYCE 2002-2011.

Llama la atención que es en el área metropolitana en donde se concentra la producción genérica referida a los 308 capítulos de libros sobre FTYCE; si bien ya se observa un abanico de instituciones, universidades y centros de investigación en cerca de quince entidades federativas que releva el cultivo de esta línea de investigación en el interior de la República, al parecer los estudios teóricos y filosóficos en relación al objeto complejo de la educación, históricamente surge de la región centro. Es en la década de los años noventa cuando el área temática

de FTYCE emerge y se consolida como una línea de investigación educativa en otras regiones y entidades de la República Mexicana.

Rita Angulo (2003), autora del “Capítulo séptimo. Una aproximación al estado del conocimiento regional sobre la investigación educativa en FTYCE”, destaca este rasgo de lo regional, muy significativo en el Segundo estado del conocimiento FTYCE 1992-2002, dado que este ángulo de observación no se había considerado en el anterior. De este modo, lo que resalta de este capítulo es la emergencia de la investigación regional en FTYCE, en cuanto a la aparición de grupos de investigación, más allá de que ya eran reconocidos algunos investigadores trabajando otros temas; señala a la par que se pasa de una relación de irradiación de la región centro a otras regiones del país, a una relación de interlocución entre ambas, en la década de los noventa (Angulo, 2003: 537). Angulo enfatiza un evento inédito en la investigación educativa, la aparición de una nueva identidad para el investigador de la educación superior, la del profesor-investigador regional; esto ha promovido la interlocución entre la región centro y las otras, todo ello apoyado por el impulso de las políticas y financiamientos para promover en el país la investigación científica, particularmente con los apoyos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Este acontecimiento como antecedente en la década pasada, explica de algún modo que la producción de libros y capítulos de libros han sido producidos y publicados en diversas instituciones, centros de investigación y entidades federativas.

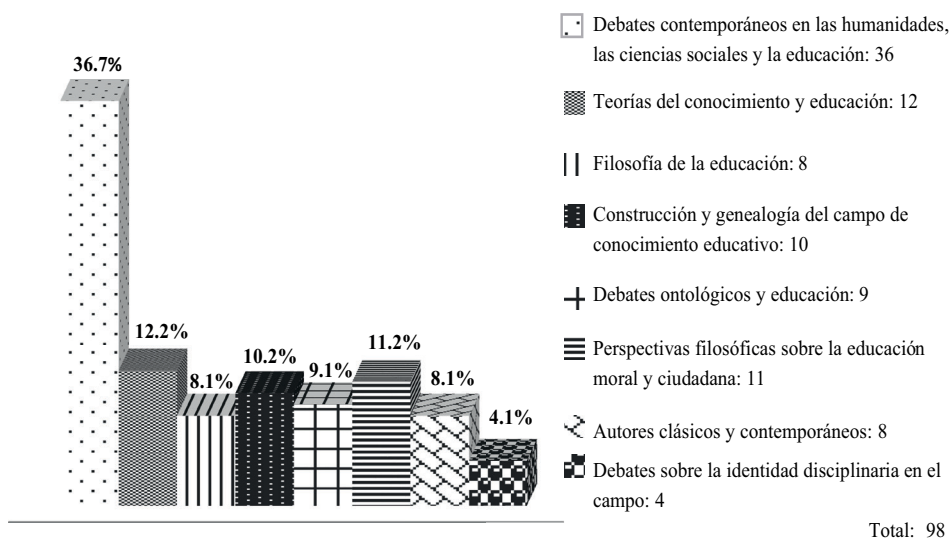
c) Artículos en revistas

En las 37 revistas en donde son publicados artículos sobre FTYCE, en el periodo, casi en su totalidad son indexadas; es usual que las revistas actualmente se publiquen en doble soporte, es decir, circulan impresas y digitalizadas. Estas revistas publican los 98 artículos incluidos en la Base de datos y su distribución por quinquenios varía ligeramente: 52 artículos entre 2002 y 2006 y 56 entre 2007 y 2011.

Nuevamente aparece la tendencia fuerte de la incorporación de los Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación con 36 artículos (37%) Gráfica 7. FTYCE 2002-2011. Artículos en revistas por subáreas de conocimiento. Después se observa un relativo equilibrio en los índices de fre-

cuencias en dos bloques de interés subtemático; el primer bloque conformado por tres subáreas: Teorías del conocimiento y educación con 12 artículos (12%), Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana con 11 (11%) y la Construcción y genealogía del campo de conocimiento educativo con 10 (10%); en el segundo bloque, numéricamente hablando, se visualizan las subáreas, Debates ontológicos y educación con 9 (9%), Filosofía y educación con 8 (8%) y Autores clásicos y contemporáneos también con 8 (8%); quedando en el último lugar la subárea Debates sobre la identidad disciplinaria en el campo con 4 (4%) artículos.

GRÁFICA 7. FTYCE 2002-2011. Artículos en revistas por subáreas de conocimiento



Fuente: Base de datos del tercer estado del conocimiento de FTYCE 2002-2011.

Por otra parte, de los 98 artículos publicados por 92 autores, 12 de ellos publican más de un artículo, lo cual muestra un nutrido interés de 80 académicos produciendo temáticas específicas en esta la línea de investigación FTYCE. Los autores que son minoría y quizá algunos otros, no muchos, son los nombres de personas especializadas en el área que vienen siendo reconocidos desde el primer estado del conocimiento. Vista la producción de artículos en conjunto, se observa

cómo se van entretejiendo ejes de reflexión y tópicos o problemáticas específicas del objeto más amplio, *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, ejes que se soportan analíticamente en la categoría *articulación teoría-filosofía-educación*, que incluye a lo genérico.

d) Tesis de posgrado: maestrías y doctorados relacionados con FTYCE

Para la localización de las tesis se realizaron algunas actividades como solicitar por medio de oficio a los investigadores vinculados con esta área temática la información sobre las tesis de maestría y doctorado que hubieran dirigido entre 2002 y 2011. También se hizo un rastreo en el Banco de información TESIUNAM; las tesis ahí localizadas como pertenecientes al área FTYCE se obtuvieron en las bibliotecas institucionales a las que se tuvo acceso electrónicamente y, en menor proporción, visitando directamente las instituciones públicas y particulares donde se desarrollan estudios de posgrado en educación y que no aparecieron por ninguna de las anteriores búsquedas, intentando localizar las tesis correspondientes. De las tesis localizadas se hizo una cuidadosa selección y se incluyeron en la Base de datos sólo aquellas que cubrieran ciertos indicadores de calidad y profundidad académica que las coordinadoras de la investigación de la producción establecieron²².

En cuanto a tesis de posgrado en educación, tanto de instituciones públicas como privadas de prestigio académico, consideramos que estas producciones dan cuenta de dos rasgos de la investigación en FTYCE, a) son investigaciones cuyos procesos son rigurosos, cuentan con el comité tutorial y un tutor principal, quienes son académicos especialistas o relacionados con esta área temática, y b) los estudios de posgrado siguen considerándose como espacios académicos de formación y crecimiento de las nuevas generaciones de investigadores en general, de las ciencias sociales y humanas, particularmente del nivel de doctorado.

Bajo las consideraciones anteriores, 58 tesis fueron incorporadas a la Base de datos, 29 por cada quinquenio. Un movimiento interesante se muestra en la distribución de las tesis por grado, entre maestría y doctorado en el primer quinquenio, entre 2002 y 2006, superan las tesis de maestría con 20 y sólo 9 de doctorado; en tanto que en el segundo quinquenio, 2007 y 2011, la proporción

²² En el Capítulo 3, sobre el estudio de la formación e investigación en FTYCE en programas de posgrado en educación, se observa que hay una proliferación de maestrías profesionalizantes, muchas de éstas aparecen como efecto del fenómeno de comercialización de la formación en educación y varias no cuentan con el rigor suficiente en términos de investigaciones de tesis como requisito de graduación.

se equilibra, 15 de maestría y 14 de doctorado, que en total suman las 58 tesis. Cabe señalar que la búsqueda se amplió a estudios de posgrado en otras disciplinas y no sólo en educación; por ejemplo en posgrados de filosofía, psicología, sociología, antropología, entre otras, el criterio para su incorporación en la Base de datos es que sus objetos de estudio estuvieran centrados en los aspectos que el área temática de FTYCE contempla.

TABLA 3. FTYCE, 2002-2011. Tesis en maestrías y doctorados en educación

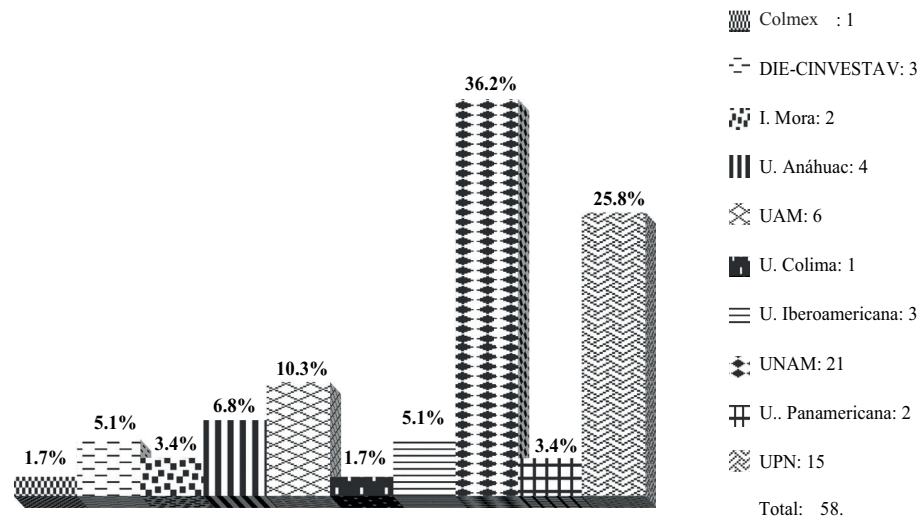
Subáreas:	Maestrías	Doctorados	Subtotales por subárea
58 Tesis en total			
1. Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación	6	7	13
2. Teorías del conocimiento y educación	6	2	8
3. Filosofía de la educación	4	4	8
4. Construcción y genealogía del campo del conocimiento educativo	4	2	6
5. Debates ontológicos y educación	3	1	4
6. Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana	10	7	17
7. Autores clásicos y contemporáneos	1		1
8. Debates sobre la identidad disciplinaria en el campo	1		1

Fuente: Base de datos sobre FTYCE 2002-2011.

En el caso de las tesis, dos subáreas destacan cuantitativamente: a) Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana con 17 tesis (10 en maestría y siete en doctorado; esto seguramente se debe a que el rastreo de tesis abarcó otras disciplinas más allá de la educación, y b) Debates contemporáneos en las humanidades y las ciencias sociales y la educación con 13 tesis en conjunto: 6 corresponden a maestría y siete a doctorado. Esto se muestra claramente en la Tabla 3. FTYCE, 2002-2011. Tesis en maestrías y doctorados en educación.

Las tesis se producen, de acuerdo a la información que se pudo localizar, en el área metropolitana básicamente, así lo muestra la Gráfica 8. FTYCE 2002-2011. Tesis de posgrado por institución, la UNAM aparece con 21 tesis, seguida del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con 15, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con seis, la Universidad Anáhuac con cuatro, el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV con tres y la Universidad Iberoamericana también con tres. Las restantes cinco tesis se elaboran en El Colegio de México (COLMEX) con 1, el Instituto Mora con dos, la Universidad de Colima con una y la Universidad Panamericana con dos.

GRÁFICA 8. FTYCE 2002-2011. Tesis de posgrado por institución



Fuente: Base de datos del tercer estado del conocimiento de FTYCE 2002-2011.

e) Memorias y antologías

Este tipo de producciones por lo general se vinculan y producen por los eventos académicos en relación a FTYCE²³; llama la atención que por lo regular se difunden como memorias y antologías en formatos digitalizados durante la celebración de las actividades y de seminarios y, posteriormente, se publican como libros especializados²⁴, y algunos como los que aquí se presentan aún permanecen en formatos electrónicos.

Es el caso de la Memoria del Primer Congreso Internacional de “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, que si bien guarda estrecha relación con el área temática registrada con el mismo nombre en el COMIE, se desarrolla en 2007 como un evento académico internacional externo al mismo COMIE y cuya organización corrió a cargo de representantes de más de diez instituciones convocantes de algunas de las regiones del país y la región metropolitana. La memoria electrónica contiene las ponencias dictaminadas favorablemente y presentadas por ponentes registrados en seis líneas temáticas, en las que se constituyó la agenda del congreso²⁵.

En cuanto a las antologías digitalizadas y directamente relacionadas con FTYCE, que fue posible localizar, destacan tres por el tipo de materiales especializados que las integran, las producciones de este tipo registradas en la Base de datos FTYCE 2002-2011 son: a) las “Memorias del Simposio: Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Regiones, dimensiones y actores” (2005); ésta se produjo y apoyó los trabajos de la reunión del grupo de FTYCE en el marco del VIII Congreso Nacional del COMIE celebrado en el año 2005; en esta memoria se exponen los trabajos que venía realizando este grupo de investigadores; b) la segunda antología digital localizada es la que se distribuyó en el “xx Seminario Internacional Foucault y la Educación”, organizado por el Posgrado en educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), de la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, el cual se desarrolló en Xalapa, Ver., en el año 2009; la

²³ Cfr. Capítulo 2. “Los eventos académicos en la configuración de filosofía, teoría y campo de la educación en México de 2002 a 2011”, coordinado por Marcela Gómez Sollano.

²⁴ A esto se debe que en la Base de datos FTYCE, 2002-2011, no se registren tantas memorias y antologías, puesto que por el nivel de especialización de los trabajos y por los requerimientos de publicación de los proyectos de investigación colectiva, estos trabajos son desarrollados a profundidad y producidos como libros colectivos. Las autoras responsables de este capítulo tomaron la decisión de citar estos como libros y capítulos de libros y no repetirlos como memorias para no “inflar” la numeralia.

²⁵ Actualmente se encuentra en prensa un libro coordinado por Claudia Pontón Ramos, que integra una selección de ponencias dictaminadas para su publicación.

memoria contiene una amplia compilación de la obra de Michel Foucault que fundamentó los análisis y las reflexiones conceptuales del seminario, y c) la tercer memoria registrada es la que se distribuye en el “Seminario Ontología, sujeto y educación”, evento y antología relacionados con el Programa de actividades vinculadas al *IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y fronteras*, que tuvo como investigador a Sebastián Barros, quien fue invitado por el IISUE de la UNAM y compartió la coordinación del seminario junto con Alicia de Alba, de México; la antología incluye los materiales de corte teórico sobre el pensamiento y un análisis crítico en relación a la obra de Ernesto Laclau (Barros, 2010; Barros y De Alba, 2012).²⁶

Hasta aquí quedan descritos algunos rasgos, criterios y análisis descriptivo de la producción de FTYCE, a reserva de avanzar cualitativamente en las reflexiones, con base en los contenidos del material recopilado y organizado en la Base de datos FTYCE 2002-2011. Se puede asentar, en primera instancia, la sostenibilidad y el fortalecimiento de la línea de investigación de FTYCE en el ámbito amplio de la investigación educativa en México. Una tendencia que muestra la producción es que en la presente década el campo y objeto de la educación se ha vuelto complejo y se ha profundizado en los debates contemporáneos de las ciencias sociales y humanas, esto en cuanto a los referentes teóricos con los que se piensa y construyen los objetos educativos, como modos de pensar los procesos y las prácticas en educación. Este modo de pensar puede ser leído como un momento de movilización y apertura de los debates educativos en el espectro más amplio de las humanidades y las ciencias sociales.

Otro rasgo importante que arroja esta primera aproximación descriptiva analítica, particularmente en la producción de libros y capítulos de libros que requieren mayor tiempo de elaboración y profundidad, es que la incorporación de estos debates ha fortalecido en esta línea de investigación en FTYCE a dos objetos de estudio en particular: a) la construcción y genealogía del campo de conocimiento educativo y b) el tratamiento de las teorías del conocimiento educación (Gráficas 2 y 4).

En cuanto a la consolidación de la figura de los investigadores y profesores-investigadores, se advierte que en el primer quinquenio predomina la producción de tesis de maestría, y en el segundo quinquenio se observa un equilibrio relativo entre las tesis de maestría y doctorado. Visto de manera procesual,

²⁶ Se incluye esta antología porque su distribución y lectura se hizo a fines de 2011, aunque su edición señale 2012.

el tema de la formación de investigadores se vislumbra favorecida en el periodo, aunque como lo muestra el capítulo 3 de este libro, cada vez más se tiende a desplazar o excluir contenidos sobre FTYCE en los planes y programas de estudios de los posgrados; entonces cabe la pregunta: ¿cuáles son los espacios en donde realmente se están formando futuros investigadores en esta área? Faltaría profundizar bajo qué condiciones se está generando y si se estarían consolidando de algún modo las comunidades, los grupos, las líneas de investigación en FTYCE, o si están emergiendo nuevas comunidades y grupos en el resto de la República.

Ciertamente es necesario reconocer que este tercer estado del conocimiento no incluyó la búsqueda en las regiones con apoyo en grupos de investigaciones en las mismas regiones, como sí se hizo en el segundo estado del conocimiento cuando se logró la conformación de doce equipos; en esta ocasión, la búsqueda se realizó a través de la comunicación directa con los grupos de investigación ya identificados como consolidados, tanto en las regiones centro como en las otras del interior del país, y con la efectiva ayuda que significaron los avances en el ámbito tecnológico y en el uso de la web en la presente década, para que la información fuera localizable y localizada por estos medios. El hecho de que las producciones hayan sido publicadas de manera formal por editoriales constituidas e instituciones de educación superior, facilitó también el rastreo por editoriales, las cuales difunden sus obras igualmente a través de páginas electrónicas.

Segunda Fase de análisis: Dimensión cualitativa, líneas de especialidad y ejes de articulación analítica de la producción FTYCE, 2002-2011

Este apartado constituye un esfuerzo de síntesis cualitativa sobre 522 producciones seleccionadas y contenidas en la Base de datos FTYCE 2002-2011; el logro de esta síntesis encuentra un grado de dificultad considerable por la gran riqueza, en cuanto a la especificidad temática de las producciones; por la diversidad de abordajes disciplinarios, teórico-epistemológicos y metodologías empleados por los autores; por sus grados de profundización, según se trate de libros, capítulos, tesis o artículos. En un primer momento, aun cuando se tienen identificados rasgos analítico-descriptivos expuestos en el anterior apartado, esa misma riqueza, diversidad y diferenciación aparece como un panorama heterogéneo y disperso y, por lo mismo, el logro de una síntesis analítica se dificulta frente a una multiplicidad de elementos que claman un mirada aguda que sea capaz de

identificar rasgos, perspectivas, giros, que den cuenta de los debates relacionados con FTYCE.

Un rasgo distintivo de la década en estudio, es que los autores que producen en esta área enfrentan la exigencia de abrir su mirada a la complejidad de los procesos y las prácticas educativas y socioculturales. Ya desde el Segundo estado del conocimiento se percibía un esfuerzo similar, pero es en la década en estudio que la producción lo muestra de manera contundente. Una posible lectura frente a este panorama la brinda la misma producción, si se le observa detenidamente; es la apertura amplia a los debates en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades que recurrentemente aparece como indicador en un alto porcentaje de la producción. Se hace evidente la emergencia de miradas multidimensionales y multirreferenciales, a partir de las cuales se están construyendo nuevas lecturas referidas a lo educativo como objeto de estudio. Esta apertura no excluye la permanencia de posturas relacionadas con perspectivas clásicas, las cuales prevalecen, aunque con menor presencia, como parte importante de la producción.

Al realizar una lectura cuidadosa de la producción en general, se pudo identificar que, independientemente del posicionamiento epistémico, teórico y metodológico de los autores, ya sea que se ubiquen en perspectivas positivistas, factorialistas, hermenéuticas, fenomenológicas, antiesencialistas, posestructuralistas —desde la teoría crítica, neomarxistas, entre otras—, que evidentemente son posturas no del todo coincidentes y hasta antagónicas; sin embargo, todos ellos exigen rigor, profundidad, y serias reflexiones en el tratamiento de sus líneas de investigación y objetos de estudio. Este rigor exigido se manifiesta implícita o explícitamente por los autores, y se caracteriza por dos rasgos distintivos:

- a) Algunos autores reconocen que la estructura de la investigación científica posibilitó el desarrollo de las fronteras disciplinarias, la especialización del lenguaje, así como el desarrollo de conceptos que aíslan a una determinada disciplina, en relación con otras y en relación con los problemas que se pretende reflexionar. Esto lo identifican con el progreso cognoscitivo de la ciencia, tema reciente de la epistemología contemporánea, es desde ahí que se hace evidente que el rigor al cual se apela exige un alto grado de precisión en el uso de los conceptos y las teorías que se recuperan, desde sus respectivas perspectivas.

- b) Al mismo tiempo que se exige una mayor precisión en el uso de conceptos y teorías, también se exige una mayor argumentación en los abordajes y fundamentación de los objetos de estudio. En la literatura analizada esto se expresa cuando los autores explicitan su posicionamiento epistémico frente a otros distintos, paralelos o antagónicos. Tal es el caso de la postura de algunos autores frente a las investigaciones de corte naturalista, las cuales remiten a una visión parcial y homogénea de los procesos institucionales, que contrastan con las particularidades y la heterogeneidad de los procesos y las prácticas educativas y socioculturales. Frente a estos supuestos, otros autores consideran conveniente resaltar la pregunta sobre las repercusiones heredadas por la perspectiva científica y sus formas de racionalidad, resaltando sus limitaciones y enfatizando otros ángulos de observación que permiten ampliar la mirada referente a lo educativo como objeto.

Estos rasgos permiten entender, que en la temática FTYCE se reconoce, que cualquier concepto de ciencia lleva incluida una idea de conocimiento, de hombre y de sociedad; cualquier concepción referida a la naturaleza del conocimiento, de la ciencia o de la cultura, lleva implícita una referencia sobre el sentido del hombre, de la sociedad y de la historia humana.

Llama la atención el reconocimiento de la complejidad y los múltiples significados que posee la realidad sociohistórica. Una realidad cambiante, imprevisible y en constante desajuste, que exige, precisamente por estas características, una lectura rigurosa por parte de los académicos o intelectuales que intentan comprenderla y explicarla. Este panorama de la producción de década puede leerse en palabras de Zemelman (2004), que todo autor parte de una *forma epistémica de resolver el problema*, postura que implica el tomar distancia de los constructos discursivos rígidos o demasiado lógicos, el identificar y explicitar los procesos de inteligibilidad que soportan nuestros pensamientos, aventurarnos a construir una relación de conocimiento, identificando los problemas susceptibles de teorizarse y no quedarse sólo cobijados en conceptos o contenidos ya definidos; eso exige capacidad crítica.

En función de lo anterior, es importante reconocer, por otra parte, que las condiciones de producción de libros, capítulos de libro, tesis y artículos de revista, son distintos; sin embargo, son de suma importancia porque aportan un panorama de lo más actualizado para conocer por dónde se está moviendo esta línea de investigación.

A continuación, se describen algunas preguntas de investigación o de problematización recuperadas del conjunto de las producciones en FTYCE (libros, capítulos en libros, tesis y artículos), las cuales se han organizado no como un listado o cuestionario sino como puentes de interrogación que se agrupan por su relacionalidad en ejes de articulación como entrada al análisis cualitativo. Se decidió analizar el sentido o direccionalidad interrogativa de diversos enunciados que se formulan en forma de preguntas de investigación relacionadas con la producción de FTYCE, las cuales proliferan en los trabajos seleccionados para este estado del conocimiento; este intento de agrupamiento o análisis se logró a partir de la categoría de *articulación teoría-filosofía-educación: dispositivo de observación*, la cual permitió una lectura relacional y de articulación de las preguntas.

Se resaltan las siguientes líneas de interrogación:

- a) El peso de las preguntas cae en un eje que aquí se denomina *Perspectivas, concepciones y esquemas de inteligibilidad*, que en conjunto interrogan el pensamiento pedagógico, sobre ¿cómo se razona?, ¿cómo se organiza?, ¿cuáles sentidos distinguen a la comprensión y a la interpretación como formas de razonamiento analítico?, ¿cómo y por qué van emergiendo distintos esquemas de inteligibilidad? A partir de estas preguntas complejas se reflexionan las formas de inteligibilidad para comprender el lugar social de la escuela y la educación, qué nuevas *subjetividades* se están constituyendo por medio de las *prácticas discursivas*.

Explícitamente se plantea apuntalar la mirada y el pensamiento de la interrogación hacia nuevos horizontes de inteligibilidad, para pensar de otro modo los fines y el sentido de la educación. Este tipo de preguntas interrogan el modo de pensar y la racionalidad que el sujeto de conocimiento pone en juego cuando mira el campo de la educación desde una perspectiva teórica y práctica.

- b) Fines de la escuela, las preguntas planteadas sobre este aspecto se interesan sobre el para qué de la educación y por la finalidad de la acción educativa, a partir de diferentes concepciones de “hombre”. Se explicita un interés por la forma en cómo se interroga a la escuela, situándola y pensándola en un contexto de crisis, pero a la vez cuestionando su lugar y papel en la

conformación de valores como libertad, igualdad de las personas. De manera importante se visualiza la preocupación por sacar a la escuela de su “rutinización”. En síntesis, es clara la intención de poner a reflexionar sobre la institución escolar, sobre todo pensando en cuáles son los andamios teórico-conceptuales para problematizar a la escuela como un espacio social.

- c) Estrechamente vinculado al anterior eje, otro gran número de preguntas se organizan en torno a la relación explícita entre epistemología y educación, relación que en la década de los ochenta era un eje fuerte, no masivo en sus producciones, pero sí con fuerza de reflexión en la discusión de diversas áreas temáticas en educación. Actualizada la reflexión pedagógica, funge como un dispositivo gnoseológico de crítica porque las preguntas interrogan, o más bien apuntalan, la importancia de la dimensión epistémica-gnoseológica para pensar a la “pedagogía” como una forma de problematización, sin que esto enfatice un pensamiento desde el deber ser.
- d) Una línea de preguntas coadyuvantes para pensar el campo y objeto educación, igualmente cercanas a las anteriores, apuntan hacia la exploración e interrogación de las teorías, discursos y saberes educativos, en donde las preguntas son equivalentes o cercanas cuando interrogan sobre el papel que desempeña la teoría en la investigación educativa y en la conformación del campo educativo mismo.
- e) Las preguntas que se formulan no dejan de apuntar a nuevos horizontes, como señalando o poniendo atención a una relación que oscila entre el deseo y la necesidad de la formación de nuevas identidades y de la redefinición de la humanidad o lo humano de la sociedad, mediante la acción educativa. Se interroga sobre cómo se están formando los procesos de constitución de las subjetividades, en contextos cambiantes e inestables bajo la necesidad de revertir inercias y rutinas fuertemente arraigadas, todo ello por medio de procesos educativos y en el espacio escolar.
- f) Finalmente, en una misma línea se conjuntan dos tipos de preguntas complejas y acotadas a temáticas particulares o delimitadas: preguntas que desde la

reflexión teórica cuestionan el papel del discurso digital y las prácticas discursivas que ofrecen las tecnologías de la información; y aquellas preguntas que se abren para retomar el tema de la investigación acción en América Latina.

Estas preguntas van de la mano y son generadoras de los debates, tópicos, temáticas, problemáticas y perspectivas que desde una lógica de articulación figuran como dispositivos de observación importantes, los cuales en diferentes momentos de la lectura aparecen como *líneas de especialización* y *ejes de articulación* en los textos revisados para este análisis, que a continuación se exponen.

Configuraciones históricas, teóricas y conceptuales sobre lo educativo: entre problemáticas-desafíos y deseos-necesidad

En la producción se identifica con notoriedad una *línea de especialización* que manifiesta un interés por los debates referidos al estatuto teórico y conceptual, tanto del campo de la pedagogía como del campo educativo, así como lo referente a las discusiones relacionadas con pedagogía vs. ciencia o ciencias de la educación, debates que se mantienen como preocupaciones latentes desde los dos estados del conocimiento anteriores, y ambos dan cuenta de temas relacionados con la identidad de este campo disciplinario, su estatuto de científicidad y su conformación como un área de conocimiento que forma parte de las ciencias sociales y humanas.

En este contexto temático resalta una preocupación por reflexionar sobre las formas de pensar y construir una práctica teórica sobre la educación y la pedagogía. En relación a este aspecto, encontramos varios ejes de análisis: a) los que recuperan a la teoría pedagógica como espacio de construcción de un pensamiento crítico en educación con referentes de significación relacionados siempre con una construcción histórico-social colectiva (Medina, 2005; Cantón, 2005, 2003; Pontón, 2003); b) los que problematizan sobre los procesos educativos a partir de las conceptualizaciones elaboradas en diferentes momentos históricos (I. Rojas, 2005; Granja, 2002); c) los que reflexionan sobre la teoría pedagógica a partir de las llamadas “ciencias de la educación”; la pedagogía se conceptúa como una teoría que aparece con Kant y con Herbart en el contexto intelectual del siglo XVIII, estableciendo así una ruta racional orientada a

los procesos de formación humana (Rojas, 2003; Quinceno, 2005); d) quienes analizan a la educación desde perspectivas multi e interdisciplinarias (Cantón, 2005; Pontón, 2002), y e) quienes identifican una relación implícita entre pensamiento crítico y marcos categoriales filosóficos y sociopolíticos más amplios, en donde la perspectiva de la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt resalta por sus contribuciones y desde este enfoque se enfatiza el reconocimiento de la posición de apertura intelectual y ética que caracteriza esta postura (Ducoing, 2011; Orozco, 2009a).

Otro tema-eje de interés, en esta línea de especialidad, que se mantiene desde los estados del conocimiento que anteceden a éste, refiere al lugar que ocupa la teoría dentro de los procesos de reflexión y construcción del conocimiento sobre lo educativo. Identificamos que la teoría y sus usos se han fortalecido en las últimas dos décadas. Desde esta analítica se establece un cuestionamiento sobre la importancia de la teoría dentro de los procesos de investigación social y, en este marco, se enfatiza la dimensión política de la teoría y la importancia de su contextualización e historicidad, así como la necesidad de explicitar las distintas posiciones epistémicas, enfoques disciplinares y tendencias predominantes que se pueden identificar en el campo de la investigación educativa, a partir del papel que se le ha asignado a lo teórico.

Lo teórico se expresa en configuraciones conceptuales que involucran posturas posmarxistas que incorporan elementos del psicoanálisis a la teoría política, a la lingüística y a la semiología posestructuralista; todo lo anterior articulado en torno a dos ejes: a) la noción de discurso como constelación de significaciones y b) un rechazo a los esencialismos fundacionalistas o teleológicos (Buenfil, 2011). Este tipo de configuraciones guarda relación con la construcción y genealogía de la investigación educativa como campo en México, en la que desde una mirada antiesencialista se identifican diversos debates y los sujetos que las sostienen (Cabrera, 2011).

Es factible observar una confianza en el *uso* de la teoría, hasta un recelo que la inhabilita y excluye; desde posiciones que atribuyen a la teoría un *status* privilegiado, apodíctico y universal y del cual derivan usos aplicativos, de comprobación, de autoridad y ostentosos; hasta aquéllas que, por el contrario, la descartan por considerarla un obstáculo para la investigación sin presuposiciones, o por ser simplemente innecesaria para el estudio específico. Sin embargo, a pesar de la convergencia de posturas, algunas incluso contradictorias, se reconoce a la dimensión teórica como un referente constitutivo de la producción de

conocimientos, que posibilita, por un lado, que el investigador se ubique frente a debates ontológicos, epistémicos, éticos, políticos, estéticos, entre otros; y que recurra a un cuerpo conceptual y lógicas de intelección que le permiten estudiar las relaciones constitutivas entre el referente empírico y las preguntas de investigación planteadas. En este contexto temático, el carácter discursivo de la educación involucra su relacionalidad, con lo cual se rechaza toda noción positiva de la educación y se conceptúa como una propuesta ética inmersa siempre dentro de un discurso cultural (Buenfil, 2008b, 2011).

Encontramos también otra dimensión discursiva a partir de la cual es posible identificar tendencias y enfoques de investigación referidos al debate sobre la dimensión teórica, conceptual e identitaria, tanto del ámbito disciplinario de la pedagogía como del educativo. Sobre estos temas se explicita, en principio, una preocupación por evidenciar las formas de pensar y construir una práctica teórica sobre la educación y la pedagogía, así como un interés por la historicidad de los saberes y las prácticas educativas concretas. En este sentido, por ejemplo, Ileana Rojas (2005) propone un análisis histórico sobre el proceso por medio del cual se ha conformado el discurso pedagógico actual, entre los años cuarenta y finales de los ochenta del siglo xx en México; para este fin recupera como objeto de estudio la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria desde la óptica de las transformaciones conceptuales. El supuesto hipotético que prevalece en este análisis es considerar que en la práctica educativa pueden destacarse al menos tres niveles distintos y complementarios: el psicológico, el institucional y el sociohistórico, el primero se refiere a los procesos personales de desarrollo y estructuración; el segundo, a la identidad institucional y sus respectivos dispositivos organizacionales y el tercero, al cumplimiento de objetivos sociales en un determinado contexto económico y cultural. Otra línea recupera la escuela como dispositivo de poder; en este marco, se plantea que para el dispositivo escolar moderno la disciplina también puede ser vista como una línea de poder que conduce por medio del consenso racional hacia una acción comprensiva y unificadora de los sujetos particulares (Jiménez, 2003).

Por otra parte, se hace uso de la historia y del conocimiento histórico para entender las luchas en torno a lo pedagógico, distinguiendo la dimensión ideológica como una dimensión importante para conocer la génesis del campo (González, 2010); también la historia permite comprender las trayectorias de contenidos de enseñanza en *libros escolares de historia*, observándose trayecto-

rias conceptuales particulares a través de esos contenidos como *democracia y educación cívica* (Reyes, 2008).

Siguiendo esta misma línea de recuperación histórica y teórica para pensar sobre el papel de la educación en el siglo XXI, particularmente desde una mirada genealógica desde M. Foucault, Alicia de Alba (2011) cuestiona el tradicionalismo escolar como una lógica de racionalidad que impuso las estrategias de normalización y control de los espacios escolares y de las subjetividades, para dar un giro radical que exige abrir el espacio restringido de la sedimentada “normalidad, a fin de dar cabida a subjetividades y sujetos ubicados [por el discurso de la normalidad] del otro lado. Es decir: del lado de la anormalidad” (De Alba, 2011: 85).

Otra arista interesante en el presente siglo refiere a la constitución y construcción teórica del campo de la educación o de la pedagogía. En este proceso o genealogía se observa que se ha desplazado la discusión centrada en el debate ciencia-ciencias de la educación, que es una mirada más teórico-disciplinar que caracterizó a esta línea de investigación en los años ochenta, para reposicionar la perspectiva, el pensamiento y la investigación sobre la constitución del campo de la educación bajo el peso de la realidad actual, la *Globalización* y cómo ésta se despliega entre contextos, planos y dimensiones que sobredeterminan²⁷ el modo de pensar la constitución y construcción teórica del campo. Se puede afirmar que la teoría educativa como herramienta de uso para pensar está fuertemente energizada por el peso de las actuales condiciones de existencia social y humana.

Lugar destacado merece una temática que atañe a la especificidad del objeto educación, es el referido a la historia conceptual y cultural de la teorización pedagógica. Esta temática se sostiene en la producción de autoras ya reconocidas, Buenfil y Echavarría (2006), Rojas (2006), Granja (2009), Pontón (2011); en esta perspectiva, una mirada histórica específica es el de la historia cultural e historia oral que otorgan voz a los espacios silenciados como etnias, mujeres, campesinos, obreros, maestros, etcétera, permitiendo comprender el significado profundo de la formación humana y sus formas de racionalidad (Aguirre, 2006,

²⁷ Sobredeterminación es una categoría que Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987) vienen trabajando en el análisis ideológico del discurso desde los ochenta, es un concepto que retoman de L. Althusser, quien la produce en el cruce del psicoanálisis y la lingüística; en síntesis, la *sobredeterminación* es un momento de síntesis y no una interconexión o relación general de coincidencia o cercanía de elementos y procesos, lo que sintetiza o sobredetermina y fusiona es la “multicausalidad, que se comprende mediante dos movimientos de reenvío simbólico y de una pluralidad de sentidos: el desplazamiento y la condensación” (De Alba, 2007).

2001). Son estudios que permiten comprender estilos de genealogía sobre la constitución del campo FTYCE, sus lecturas de la historia conceptual del objeto y campo educativo, porque justamente miran la no linealidad del tiempo-tiempos y dimensiones que cruzan las trayectorias conceptuales del campo, las discontinuidades y las huellas de autores y eventos clave con los que van construyendo sus narrativas históricas; abarcan periodos por décadas sobre el desarrollo teórico y epistémico conceptual. Ésta es una línea de investigación destacada en la articulación argumental de la producción en general.

En este mismo sentido, la perspectiva de la historia cultural se resalta como una veta importante para adentrarse al debate sobre la producción del conocimiento educativo (Granja, 2004). Desde esta perspectiva, se intenta descifrar las formas en que una sociedad produce descripciones sobre sí misma y sobre sus procesos, permitiendo conocer cómo tomaron forma, significado y densidad histórica algunas de las nociones, conceptos y problemas mediante los cuales se fueron haciendo inteligibles los procesos de la escuela y la educación en México durante el siglo pasado.

Este modo de pensar el campo circula entre la trama de argumentos difundidos en la producción revisada y está fuertemente articulado, entre el peso de algunas problemáticas y desafíos que la compleja realidad social, cultural y educativa impone al conocimiento educativo en los procesos históricos de largo alcance, y el deseo-necesidad de abrir los horizontes para pensar lo educativo como objeto de conocimiento multidimensional y multirreferencial, bajo la presión del momento histórico contemporáneo.

El desafío o conjunto de desafíos identificados, en la producción localizada en este rubro, se relacionan con problemáticas particulares y heterogéneas, incluso antagónicas, las cuales en este estado del conocimiento FTYCE 2002-2011 se ubican en dos planos de realidad estrechamente interrelacionados: a) en el plano social amplio, se alude al repliegue de la vida digna, la ausencia de democracia, el auge de la tecnologización del conocimiento con un sentido utilitario [como mercancía, Lyotard, (1994)] que responde a intereses hegemónicos; en síntesis, estos son, entre otros problemas, los que aparecen dispersos en las producciones de este tipo (Carbajal y Saur, 2010; Pérez Arenas, 2004), y b) en un plano al interior del propio campo de la educación, pero sin desvincularse de la visión social amplia, se apunta a la necesidad de la incorporación de la cultura y los rasgos sociales para pensar y actuar en los procesos educativos en la institución escolar, en el aula (Candela, 2003), mediando

y tensando la relación “*pigmaleónica*” o dominante entre educador(es)-educando(s) que se traduce en una suerte de “[...] pérdida de la responsabilidad de la persona” (Lerma, 2003).

Se dimensiona por otra parte, al campo de la educación como un cuerpo de saberes relacionados con la esencia humana y el cual se encuentra siempre acompañado de otros saberes que complementan la actividad del quehacer del ser humano, como son: la ética filosófica, la política, la sociología, la antropología, la psicología, la historia y la economía. Esta conexión entre lo educativo con otros saberes se establece en varias dimensiones: a) de manera transversal, disciplinaria o híbridas (Cantón, 2005); b) mientras que otras miradas conceptualizan a la educación como una función ética y política dirigidas a la construcción humana, soportada siempre por una organización social, estos aspectos enfatizan el valor de autores que desde la *filosofía social* establecen postulados educativos importantes (Yurén, 2008), el carácter reflexivo sobre la realidad en general desde Dewey sobresale como una temática especializada y producida por investigadores que la desarrollan desde hace varios años (Salmerón, 2011; Pasillas, 2011; De la Torre, 2011; Rivera, 2011; Trujillo, 2011). Se resalta nuevamente la presencia de una hibridación, en este caso con múltiples entradas: filosófico, antropológico, sociológico, e histórica, a partir de la cual, se definen andamiajes conceptuales, teóricos y metodológicos que se ponen en movimiento en la producción de conocimiento y permiten evidenciar las continuidades, los desplazamientos, las reorganizaciones, entre otros aspectos.

En otra vertiente de la configuración histórica, teórica y conceptual sobre lo educativo, se identifica con claridad un interés por construir desde un plano epistémico una reflexión alternativa opuesta al simplismo tecnicista y objetivista que impera sobre la reflexión educativa y pedagógica; esto sobre la base de un discurso que otorgue sentido a una práctica educativa en la cual el sujeto participe en procesos hermenéuticos-comunicativos totalizadores, y no sólo técnico-instrumentales. En este contexto temático, se enfatiza la importancia de promover la autorreflexión sobre la superación integral del ser humano, basado en un nuevo proyecto epistémico (Hoyos, 2010c).

Por otro lado, re-emerge el deseo-necesidad de caminar hacia un horizonte incluyente de alternativas en sentido plural, a la justicia en el mundo, a nuevas formas de ciudadanía, a las formas de vida justa y democrática, al humanismo, a la utopía para pensar la educación; no todas estas líneas de necesidad-deseo coinciden, más bien son heterogéneas y derivadas de mira-

das diferentes como, por el ejemplo, las perspectivas que frente a la apertura de los debates contemporáneos de las ciencias sociales se perciben como una *fragmentación y dispersión discursiva* frente a lo cual se señala como *necesidad* epistemológica, la *sistematización teórica del conocimiento educativo* (Gómez Villalpando, 2002), mientras que varias perspectivas todavía recuperan las teorías y los debates actuales de las ciencias sociales y en educación y, desde ahí, se posicionan para construir nuevas miradas y posibilidades de pensar lo educativo y la reconstitución del objeto educación en términos de alternativas, como si los desafíos se encararan como necesidades y deseos. En este tenor se localizan enunciados que apuntan al impulso de “el nuevo estilo de discutir, redefinir las teorías generales [...] construir una teoría alternativa de acción orientada a fines” (Amin, 2002), recuperar “ideas clave para la educación del futuro [...] potenciar el pensamiento utópico” (Kepowicz, 2002), en un *horizonte* que “movilice las posibilidades del educador como actor colectivo, como sujeto histórico [...] que comparte un proyecto de transformación social” (Aguirre, 2003), “vincular la ética con la reflexión crítica sobre el ser humano y su quehacer profesional” (García, 2006), ofrecer en “la escuela un espacio a la palabra subjetividad, por sobre la imposición cultural convencional” (Follari, 2007). Estos últimos ejemplos muestran como la dimensión práctica de lo educativo sigue siendo reclamada por las miradas que intentan pensar en términos de alternativas teóricas y filosóficas.

Con respecto a esta línea de especialidad sobre las configuraciones históricas, teóricas y conceptuales de lo educativo, es importante la trayectoria teórica y conceptual de María Esther Aguirre Lora, quien recupera desde diferentes perspectivas históricas (historia social, historia cultural, historia oral, hermenéutica de la cultura, entre otras perspectivas) los debates relacionados con las formas de *episteme* que posibilitaron la modernidad, como un proyecto que impacta las formas de construcción del conocimiento en general. Una categoría que implica pensar la complejidad del conocimiento social y cultural, en términos de Aguirre Lora, es la de *constelaciones de pensadores* (2007)²⁸, a partir de la cual se pueden descubrir algunos hilos sutiles de la trama cultural y social de la que participan (los autores), para aproximarnos a algunas de las facetas de los paradigmas que despliegan y de los cuales se ha dado cuenta en este análisis.

Es necesario dar cabida particular, en la trayectoria hacia la configuración teórica, histórica y conceptual de lo educativo, a algunas memorias electrónicas

²⁸ Aguirre Lora recupera la categoría de *constelación* de Karl Mannheim.

editadas a partir de los eventos académicos con los que están relacionados: a) el *Primer Congreso Internacional “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”*, celebrado en el 2007, y b) las memorias editadas en el marco de la celebración de los *Encuentros Internacionales de Giros Teóricos*²⁹; la primera memoria es del *II Encuentro internacional Giros teóricos: impactos disciplinarios. Cruces y articulaciones en las Ciencias Sociales y Humanidades* (Buenfil, 2008a) y el libro *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (Da porta y Saur, 2008). El más reciente de éstos es el *IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y fronteras*, llevado a cabo en el 2012.³⁰

Los aportes de estos eventos son: del *Primer Congreso Internacional “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”*, de 2007; este es un *acontecimiento* que afianza el fortalecimiento y consolidación de la identidad de la temática FTYCE en un plano más amplio de lo nacional, pues su carácter internacional e internacional-regional (Europa, Estados Unidos de América, América Latina y México como espacio territorial e interinstitucional convocante) lo sitúa desde esta esta configuración territorial amplia, como un evento que abre, convoca y comparte el debate sobre lo teórico y lo filosófico para mirar la especificidad del campo y objeto de lo educativo.

El propósito de este Primer Congreso Internacional “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, de 2007, lo expresa así:

En un mundo en tensión entre globalización y crisis estructural, este congreso pretende: [...] Propiciar un espacio de análisis, crítica y reflexión conceptual, que permita incorporar, analizar y coadyuvar a posicionar la educación, como objeto y como campo, en el ámbito de las discusiones actuales de las ciencias sociales y las humanidades en la primera década del Siglo XXI. Discusiones filosóficas y teóricas, que trastocan las nociones de conocimiento y ciencia, a partir de la incursión de la lógica de la lingüística —específicamente de la semiótica— en el espacio epistémico en las últimas décadas del Siglo XXI, movimientos en el espacio epistémico y ontológico que se han denominado giro lingüístico y giro teórico, entre otros, y muestra diversos usos de la teoría y tradiciones de pensamiento en su devenir histórico y epocal. (Memoria del Primer Congreso Internacional “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2007.)

²⁹ En la década se desarrollaron tres *Encuentros de Giros Teóricos* y un cuarto en febrero de 2012.

³⁰ La memoria electrónica se integró a la Base de datos en diciembre de 2011 cuando se editó.

La estructura de este congreso incluyó seis líneas temáticas, las cuales dieron cuenta de los tópicos específicos que nutrieron la discusión; éstas fueron:

- *La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI*
- *Posicionamientos, temáticas emergentes, nuevas articulaciones*
- *Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control*
- *Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación*
- *Posturas filosóficas y teóricas de la educación, política e imaginación en América Latina* (Memoria del Primer Congreso Internacional “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2007)

La memoria digital del *II Encuentro internacional Giros teóricos: impactos disciplinarios. Cruces y articulaciones en las Ciencias Sociales y Humanidades* (Buenfil, 2008a) y el libro *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (Da Porta y Saur, 2008), celebrado este en Córdoba, Argentina, al cual asistieron nueve representantes mexicanos, cuyos capítulos se integran al libro. Del *IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y Fronteras*; se cuenta con otra memoria digital para FTYCE, que circuló desde diciembre de 2011. En estas memorias se incluyen ponencias que refieren a los giros teóricos, valga la redundancia, que están moviendo y haciendo avanzar el fortalecimiento de esta área temática; los andamios teórico-conceptuales que fundamentan los trabajos aquí presentados se posicionan desde los debates de frontera de las ciencias sociales y las humanidades y hace visible como huella importante las producciones generadas en América Latina, particularmente desde el cono sur y en Argentina. Las ponencias aquí publicadas y ubicadas en los programas de los *Encuentros de Giros Teóricos* fortalecen la identidad de esta área temática (Buenfil, 2008a; de Alba, 2012).

En este rubro de memorias digitales entra la del *Simposio Internacional Presencia y/o ausencia de la teoría pedagógica o pedagogía en la práctica educativa* (Primerio y Fernández, 2005).

En síntesis, este línea de especialidad y eje de articulación constituidos desde perspectivas teóricas e históricas múltiples, diversas e incluso convergentes y divergentes, no configuran una narrativa secuencial ni de temporalidad lineal; es esta idea de la *episteme* inscrita en la cultura de la modernidad occidental que no hay que perder de vista como nos lo plantea Aguirre Lora (2007), quien ade-

más nos ubica en un amplio horizonte de inteligibilidad para pensar cualquier objeto de conocimiento, como lo educativo.

Los debates sobre el sujeto (sujetos educativos, identidad y ciudadanía)

Un *eje de articulación* importante en la producción refiere a los debates sobre el tema del sujeto y sus formas de teorización; éstos toman un lugar destacado en este estado del conocimiento sobre FTYCE y son motivo de atención en la literatura revisada. Si bien el tema del sujeto en sus diversas acepciones es un tema recurrente en el campo educativo y con diversos grados de intensidad, en los dos estados del conocimiento anteriores (Buenfil *et al.*, 1993; De Alba, 2003) también aparecen las conceptualizaciones sobre el sujeto-sujetos-sujetos educativos, mediante otras, una que destaca es la de la “constitución de identidades [formación y práctica: maestros, estudiantes, profesionales, etcétera]” (Buenfil, 2003b: 280).

En este tercer estado del conocimiento llama la atención que las problematizaciones y propuestas teórico-conceptuales que toman como eje de articulación los temas del sujeto (sujetos educativos, identidades, ciudadanía, formas de subjetivación, la formación y la sujeción, etcétera), se generan dos movimientos, uno refiere a su emergencia como asunto y acontecimiento en el desarrollo de las producciones teóricas; el otro alude a su consolidación y sedimentación como temática particular y significativa. Esto lo podemos afirmar cuando encontramos que en las formas de categorizar la noción amplia del sujeto toman lugar central los títulos y los subtítulos de por lo menos 8 de los 56 libros incluidos en la Base de datos FTYCE 2002-2011, y otros en los títulos de capítulos de libros y de tesis de posgrado (Andrade, 2003; Buenfil, 2008b, 2004; Castañeda, *et al.*, 2004; Castillo, 2003; Caudillo, 2004; de Alba, 2011; Esquivel, 2011; Fernández, 2009; Fuentes, 2008, 2002; Gómez Sollano, 2004, 2002b; Gómez Villalpando, 2010; Gómez y Orozco, 2004; Huerta, 2003; Jiménez, 2011, 2004; López, 2004a, 2004b; Martínez, 2011; Padierna, 2008; Remedi, 2004; Ruiz, 2004, 2002; Valencia, *et al.*, 2002; Velázquez, 2005).

Las perspectivas desde las cuales se abordan estos debates, son múltiples y diversas; es quizá este eje el que muestra con contundencia una marcada mirada multidimensional del sujeto educativo y social: los temas del sujeto como la subjetividad, las formas de subjetivación, el sujeto inmerso en un complejo

contexto de crisis, migraciones, presiones sociales y sujeción, etcétera, y constitución de las identidades, en relación a la noción de sujeto. Estas conceptualizaciones sobre los sujetos educativos, las identidades y los procesos de constitución de la ciudadanía se configuran en sus abordajes con un lenguaje marcadamente teórico; más que para predecir una idea de sujeto unificado o ideal, más bien se problematiza, se profundiza y fundamenta con un mayor grado de especialización. Si bien se observan elaboraciones, unas más profundas que otras, la tónica es equivalente, esto es, se muestran aportes teóricos y filosóficos que juegan un papel muy importante al argumentar sobre este tema.

En los abordajes sobre el sujeto destacan los multidimensionales y multidisciplinarios, por la necesidad lógica, epistémica, teórica y metodológica de acceder a la condición de complejidad del tema. Un número considerable de producciones muestran un giro que privilegia, más que las aproximaciones disciplinarias o unidisciplinarias, a la construcción teórica de relaciones múltiples por la condición y exigencia del carácter multirreferencial de la problemática sobre el sujeto; es así que la complejidad del sujeto como objeto constituye un asunto relevante en el periodo analizado. Los abordajes no excluyen los referentes teóricos, al contrario, les otorgan una importancia nodal, sólo que la teoría se asume no como marco parametral del pensamiento, sino como el ejercicio analítico basado en articulaciones teórico-conceptuales que abren nuevas posibilidades para pensar el problema del sujeto social y sujeto educativo. A continuación se exponen algunas expresiones de este tipo de abordajes en específico.

La problemática del sujeto-sujeto educativo como parte constitutiva de la dimensión teórica del campo educativo se ha mantenido como una línea de investigación y producción especializada desde hace más de las tres décadas; ya han sido incorporadas en los tratamientos de los estados del conocimiento FTYCE anteriores, y ahora aparecen en esta tercera versión como línea de especialización consolidada. En este sentido se observa la continuidad de las contribuciones de las investigadoras Alicia de Alba y Rosa Nidia Buenfil, quienes han mantenido un nivel de producción especializada sobre la relación teoría y educación y, a su vez, han incursionado en los debates de las ciencias sociales de frontera: desde ahí fortalecen la discusión sobre el sujeto en esta área temática³¹.

³¹ Estas autoras han incursionado en diversas dimensiones teórico-conceptuales para abordar la noción de sujeto; si bien son reconocidas por sus trayectorias académicas y por sus publicaciones, sostienen una interlocución sobre la relación teoría y educación, a la vez que forman a nuevas generaciones de investigadores educativos.

Se reconocen los aportes de Alicia de Alba, quien ya había hecho énfasis en que el tema del sujeto educativo se ha colocado en un lugar importante en las reflexiones y estudios de los especialistas de la educación, tema que, además, se vio atravesado por la discusión desarrollada al interior de las ciencias sociales y humanas. Para esta autora, su tránsito va desde el sujeto centrado y vanguardista de las corrientes de corte hermenéutico-dialécticas hasta la muerte del sujeto en el pensamiento estructuralista, y actualmente se manifiesta en distintos enfoques (*el sujeto de la falta lacaniana, las posiciones del sujeto foucaultianas, o el sujeto escindido de Laclau*). En un trabajo posterior (de Alba, 2007) señala que la discusión sobre el sujeto, junto con otras, erosionan el campo de la educación y sus marcos referenciales clásicos; la educación se sumerge en un nuevo universo de significados e intencionalidades, dejando imágenes congeladas de ciencia, educación, valor, lo cual origina preguntas inéditas y un nuevo campo de lo desconocido. En su discusión enfatiza que el proceso de constitución de los sujetos, de nuevos sujetos sociales constituidos en el contexto de la *crisis estructural generalizada*, se relaciona con el establecimiento de otras identidades, que responden a las interpelaciones y contornos de dicha crisis: pobreza, crisis ambiental, desarrollo social, derechos humanos, paz, democracia, justicia, etcétera (De Alba, 2011).

En la producción se identifican otras conceptualizaciones sobre el sujeto, en las que se ubican con claridad dos perspectivas de análisis: a) la que refiere a la constitución política e ideológica de los sujetos, en donde lo político se visualiza no como un poder central sino como la dispersión de focos microfísicos en donde ocurren relaciones de poder de diversa índole. En este tipo de producciones conceptuales es visiblemente relevante el papel que ha jugado el Seminario de Análisis de Discurso Educativo, y el Programa de Análisis del Discurso e Investigación (PAPDI), encabezado por Rosa Nidia Buenfil en el DIE-CINVESTAV, espacio académico de discurso en el cual los debates del sujeto son desarrollados como una de sus líneas de especialidad destacada, desde donde sus participantes desarrollan sus propios proyectos de investigación teórica, mismos que han publicado como libros y como sus tesis de posgrado (Buenfil, 2002; López Cabello, 2002; Echavarría, 2012), y b) la que profundiza una lectura genealógica a partir de una veta arqueológica desde la producción foucaultiana, sobre el papel de la escuela como parte de una recreación simbólica y cultural de las formas sociales entre las que se incluyen las relaciones sociales de producción y las prácticas ideológicas. Desde esta perspectiva se conceptualiza a la escuela como produc-

tora de saberes y no sólo como un espacio en el que se aplican leyes, discursos y teorías. En esta línea de investigación toma lugar distintivo la obra de Josefina Granja Castro como una de las principales especialistas en estudios genealógicos sobre lo escolar (Granja, 2002).

El análisis arroja otra veta interesante relacionada con los estudios sobre la cognición y la epistemología en el contexto educativo, son estudios especializados que recuperan la noción de sujeto en el contexto escolar, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje soportados por un cuidadoso análisis de conceptos y relaciones lógicas, y por lo tanto de habilidades lógico-conceptuales y lingüísticas (Campos y Gaspar, 2009).

Otra vertiente identificada polemiza lo referente a la articulación de saberes conceptuales provenientes de distintas disciplinas como la filosofía, el psicoanálisis, la sociología, la política y la economía, entre otras, al interior de la cual los autores enfatizan diversos aspectos: a) uno refiere a la conceptualización que Castoriadis hace de lo imaginario y en ello recupera como planteamiento central que el sujeto y la sociedad se constituyen y se instituyen imaginariamente (Anzaldúa, 2010); b) otro aspecto enfatiza el proceso de la constitución identitaria del sujeto a partir de dimensiones múltiples recuperadas desde el análisis político del discurso, el análisis institucional y perspectivas psicoanalíticas (Fuentes, 2008), o desde andamios fuertes teóricamente como la narrativa desde Ricoeur para pensar la noción del sujeto y procesos educativos (Echavarría, 2012); c) resalta también la conceptualización del sujeto inmerso en una cultura institucional, atravesada por la particularidad de trayectorias académicas y personales articuladas por la historia institucional y se distingue por el peso de su fundamentación teórica y conceptual (Remedi, 2004). Es interesante cómo este investigador trabaja el *anudamiento y desnudamiento entre los espacios psíquicos de los sujetos y los grupos en el espacio institucional*, y entre las formas de subjetividad movilizadas en las instituciones (Remedi, 2012); d) destaca otro aspecto en esta vertiente que tiene que ver con el tratamiento conceptual relativo al sujeto-sujeto educativo desde el aporte teórico de Michel Foucault; llama la atención que en esta década se enfatiza la noción foucaultiana del *sujeto del cuidado del sí mismo* (De Alba, 2011; Jiménez, 2011; Orozco, 2011; Esquivel, 2011), que corresponde a la etapa genealógica y de la hermenéutica del sujeto del filósofo francés, perspectiva que se diferencia de tratamientos conceptuales anteriores en educación que fijaban la atención en la idea del *sujeto sujetado*, constituido a partir del *disciplinamiento* del cuerpo y sus derivaciones a los espacios escolares; e) el pensamiento de La-

clau da pie a estudios, discusiones y abordajes especializados para pensar lo educativo, al recuperar los aportes conceptuales de este autor (Buenfil *et al.*, 1993; Buenfil, 1993, 1995, 2003a, 2003b; De Alba, 2011, 2007; Barros y De Alba, 2012).

Se identifican a la vez perspectivas que actualizan el debate sobre el pensamiento marxista, las cuales aluden a la noción de sujeto como un referente de creación y de imaginación crítica, como un sujeto de la historia, que desde el pensamiento filosófico dialéctico puede leerse como la posibilidad de constituir un sujeto educativo en formación, condicionado y determinado por sus relaciones de clase y de producción concretas (Cantoral, 2003). Sobre este tema se hace énfasis en la necesidad de poder acceder a formas de razonamiento que recuperen diversas dimensiones del sujeto, y no sólo aquellas que han predominado en la escuela al privilegiarse los lenguajes y contenidos que están relacionados con lo estrictamente cognoscitivo y que refiere a los lenguajes analíticos de la ciencia; una mirada complementaria, que va más allá de lo que se enfatiza anteriormente, se encuentra en la contribución de Gómez Sollano, quien propone la categoría sobre la *potenciación del sujeto*, a partir de formas de razonamiento en las que se despliegan la historicidad del saber y del hacer, en un marco de posibilidades que va más allá de los modelos culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona de y en la acción (Gómez Sollano, 2002a y 2002b).

Sobre este mismo tópico, Patricia Medina (2000) recupera como problema de investigación el proceso de profesionalización de la docencia normalista y la conformación de la identidad docente; su perspectiva analítica se centra en el impacto de las políticas en los sujetos y en las formas de articulación de sus identidades profesionales. Esta autora hace explícito que el horizonte teórico y metodológico que soporta su trabajo, de más de veinte años, se ha construido a lo largo de seminarios, cursos y experiencias en proyectos de investigación, espacios que posibilitan por medio del trabajo colegiado y del diálogo incorporar perspectivas y enfoques diversos (historia social, historia oral, antropología, sociología crítica, etnografía educativa, análisis político del discurso, teoría social y literatura); a partir de este marco tan amplio, la autora enfatiza las consideraciones siguientes: a) comprender que el sujeto es producto de lo histórico implica reconocer que, al mismo tiempo, produce realidades sociales, políticas y educativas; b) las identidades profesionales se construyen por la vía de experiencias estructuradas y estructurantes de redes institucionales para el ejercicio de un saber; c) los procesos de cambio, crisis, continuidad y ruptura son com-

ponentes centrales de las relaciones socioculturales, las cuales se definen a partir de las formas específicas de estructuración espacio-temporal de prácticas y creencias, y d) para problematizar los procesos educativos en su complejidad se requiere romper con las fronteras disciplinarias e intentar comprender la articulación múltiple que posibilita que los sujetos nos apropiemos del mundo social y produzcamos realidades políticas diversas.

Un lugar aparte representa la problemática de la formación del hombre o ciudadano, el cual ha funcionado como un referente de análisis en el debate sobre el papel o el lugar de la teoría pedagógica, o como marco para la definición de prácticas educativas en este escenario, los procesos de escolarización y la formación sociocultural han generado polos de tensión tanto en la constitución disciplinaria de la pedagogía como en las formas de intervención educativa. Como alternativa analítica se han incorporado ciertas operaciones epistémicas que exigen un ejercicio permanente de reconceptualización de los objetos pedagógicos y del campo de la formación, de las nociones de educación, educabilidad y construcción del sujeto-persona en un proyecto social político, en el cual la presencia de la teoría pedagógica posibilita la acción pedagógica en la práctica educativa (Medina y Pontón, 2005). Sobre este tópico, se identifican también trabajos que analizan las diferentes conceptualizaciones que a lo largo de la historia se han hecho sobre lo educativo, así como las implicaciones que el pensamiento de algunos filósofos tienen en torno a lo educativo (Muruetta, 2003); se resalta también un interés por la historicidad de los saberes y las prácticas educativas a partir de las cuales se construyen diversos discursos pedagógicos, los cuales, al conjuntarse con otros saberes como la ética, la filosofía, la sociología, la política o la historia, posibilitan una hibridación que da paso a un proceso transdisciplinario, el cual enriquece significativamente las formas de teorizar sobre las prácticas y los procesos educativos (Barba, 2002a, 2002b; Yurén, 2008, 2003; Cantón, 2005).

Con respecto a los debates sobre la noción de sujeto encontramos posturas, enfoques y perspectivas distintas, e incluso en algunos casos contradictorias, aun así, podemos identificar que para todos los autores que abordan esta particular temática, la formación del hombre es un componente significativo para entender la *categoría de articulación teoría-filosofía-educación: dispositivo de observación*. A partir de esta articulación consideramos que el debate del sujeto puede ser leído como uno específico del área de Filosofía, teoría y campo de la educación, el cual desde los estados del conocimiento anteriores se

configura como una tendencia y ahora como parte fundamental de la multirreferencialidad de lo educativo. Lo que la producción nos está evidenciando en este momento, es la existencia de múltiples miradas teóricas, diversos planos y dimensiones de análisis referidos a los procesos que constituyen a los sujetos, los cuales dan cuenta de cierto movimiento genealógico desde el cual se devela, tanto la historicidad de los discursos, como de los saberes sobre el sujeto, la escuela y las prácticas socioeducativas en general.

Epistemología y educación

Persiste con énfasis el *eje de articulación* que refiere a la relación epistemología y educación estrechamente relacionados con la apertura y diversificación de perspectivas, posturas y teorías sociales, filosóficas y educativas; este debate ya fue señalado por Buenfil (2003b) en el segundo estado del conocimiento FTYCE, el cual posee presencia y persistencia en esta década, y clara continuidad; más allá de las diferentes posturas epistemológicas, emergen ciertos sentidos y reflexiones que son divergentes, antagónicas y también otras pueden ser equivalentes. El dispositivo de observación que viene apoyando este análisis sobre los documentos revisados permite visualizar: el debate epistemológico vinculado a la producción de conocimiento o investigación educativa, la puesta en tensión a veces, y en otras como complementarias de los “paradigmas cuantitativos y cualitativos [...] en la búsqueda de la verdad” (Duarte, 2004); en otra visión lo epistemológico se desplaza y reposita como el *paradigma de la complejidad* (Maass, 2005); también se representa como problema epistemológico de la educación en México, debido a la *fragmentación* y la *dispersión del conocimiento existente sobre la educación* según la visión de Gómez Villalpando (2002). En otra arista sobre lo epistemológico, perdura la idea del retorno a la perspectiva *epistemológica tradicional* y a sus fundamentos legitimados (*fundacionalismo*) bajo el supuesto de que nuevos discursos pasan por alto “lo dado” de esos fundamentos y su legitimidad (Ornelas, 2002).

Persiste la necesidad de recurrir al debate epistemológico para problematizar y construir formas de abordaje teórico de lo educativo, e insertarse en las configuraciones teóricas para problematizar los procesos de aprendizaje en el espacio escolar y áulico, en donde la problemática epistemológica en educación

es convocada ante la realidad contundente del manejo de *ideas previas, preconceptos o concepciones* que portan los sujetos en situaciones de aprendizaje; por ejemplo, para el aprendizaje de las ciencias naturales (Bonilla, 2003). Interesante resulta la vinculación entre epistemología, teoría y *sociedad del conocimiento*, para analizar la complejidad de los procesos y tipos de conocimiento, al tiempo que se apela a *la complejidad y a la multidisciplinarietà* de este tipo de procesos; por ejemplo, se plantean como propuesta epistémica y teórica estudios de este tipo que integren tres niveles: el *neuroológico, el filosófico y el social*, a esto se nombra como una *epistemología pluralista naturalizada* (Gastélum, 2009). La epistemología se relaciona con formas de racionalidad, una que toma nombre es, por ejemplo, la *racionalidad ambiental inédita* que articula la dimensión cultural y el de las culturas originarias (Castro, 2004).

Llama la atención que el diálogo entre epistemología y educación, que cobró la atención de investigadores a mediados de los años ochenta en relación al campo de lo educativo, aparece en esta década con una presencia articulada en forma de un libro coordinado que lleva por título *Lecciones sobre epistemología y educación*, editado en 2009, el cual integra una estructura analítica que intenta formalizar las dimensiones reflexivas entre epistemología y educación; se resaltan los siguientes autores contemporáneos que visualizan un debate a partir del siglo xx —Foucault y Prigogine (Bacarlett, 2009)—; otra que enfatiza la fundamentación epistemológica de las ciencias de la educación a partir de autores que disertan sobre la vigilancia epistémica, las posibilidades de la subjetividad, los fundamentos y prospectiva del campo educativo (Espinosa y Montes, 2009; Espinosa Zárate, 2009; Ramírez, 2009; Mejía, 2009).

Relación filosofía y educación

La relación filosofía y educación se entreteje, en una primera vertiente, desde, por múltiples dimensiones, lo filosófico-político, lo sociocultural, la filosofía y la cultura, lo humano-filosófico, la filosofía y el medio ambiente, filosofía y enseñanza de las ciencias; en otra vertiente aparecen otras formas de racionalidad entre filosofía y educación, se trata de relaciones o tejidos-lazadas que articulan lo filosófico con la antropología, o la filosofía con la psicología, el psicoanálisis y con lo literario.

Se resalta la importancia de la filosofía y la ética dentro del ámbito educativo en general, haciendo énfasis en el papel de las tradiciones filosóficas y

sus contribuciones a la formación humana, la naturaleza del conocimiento, de la ciencia y de la cultura. Por otra parte, la relación entre educación y filosofía incluye el problema de la formación humana y la educabilidad individual y colectiva del hombre (Yurén, 2008). La educabilidad se recupera como un concepto que refiere a la viabilidad del proceso educativo y su inherente carácter formativo. Con respecto a estos temas, es importante resaltar las publicaciones de Mauricio Beuchot, quien desde la perspectiva de la Hermenéutica analógica ha posibilitado establecer puentes de comunicación entre la filosofía y la educación; sus trabajos sobre la condición humana y la formación de las virtudes nos permiten identificar tendencias, perspectivas y enfoques filosóficos que complementan el análisis sobre la formación humana (Beuchot, 2003 y 2009).

En esta misma línea se encuentran los trabajos de Fernando Salmerón, quien fue un pensador preocupado por encontrar una verdadera vinculación entre la filosofía y la educación; sus obras son un claro ejemplo de que para él la filosofía en la enseñanza tiene una función esclarecedora y crítica para quienes la aprenden (F. Salmerón, 2000).

En esta relación entre filosofía y educación reaparece el debate filosófico sobre el sujeto y se plantea la necesidad de formar sujetos creativos y críticos, con autonomía intelectual y moral, para lo cual es fundamental identificar problematizaciones y discontinuidades referidas al campo discursivo de la pedagogía en México y una vez identificadas, reconstruir el campo enunciativo que posibilite la relación sujeto-educación-valores (Yurén, 2008, 2003). Sobre este tópico, se recupera la crítica como una categoría que alude a una necesidad de *pensar de otro modo*, en términos de Foucault, cuando asumimos y nos posicionamos como investigadores educativos en la perspectiva de la filosofía práctica en educación (Orozco, 2009a, 2011).

Otra relación interesante hace alusión al problema de la formación o constitución de sujetos sociales y de los sujetos educativos vinculado al discurso pedagógico, desde la incorporación de los debates filosóficos, recurriendo a la interrogación como una estrategia analítica que permite explorar este problema, las preguntas abren la discusión sobre la formación como un objeto de estudio complejo, “¿cómo repercute la teoría pedagógica en la formación de los sujetos de la educación?, [y con un señalamiento crítico continúa la interrogación], ¿hay una suerte de empobrecimiento del discurso pedagógico o sigue siendo amplio aunque cambien los signos que enfatiza?” (Meneses, 2002). Otra arista

refiere a la formación humana a partir de las propias *palabras mito-poéticas de Homero y Nezhualcóyotl* (Valle, 2010).

Autores clásicos y contemporáneos

Imposible pensar lo educativo sin reconocer tradiciones de pensamiento filosófico y teorías de diverso cuño disciplinario y teórico. En la producción se puede advertir que el tratamiento a profundidad de las teorías y autores recuperados como referentes, poseen diversos grados de especificidad y profundización. Algunas producciones muestran y poseen mayor dominio del autor-autores en que se basan; otros, sus acercamientos son de carácter general. Esta situación amerita un análisis más minucioso de la producción, más allá de un estudio tipo estado del conocimiento, lo que interesa enfatizar es el conocimiento especializado de los autores clásicos y contemporáneos.

Así, es interesante observar cómo investigadores interesados en la teoría educativa, desde hace por lo menos treinta años aparecen nuevamente como autores de libros, capítulos de libros y artículos; otros incorporando el tema desde la década pasada y, en general, recurren a estudios sistemáticos de la obra de autores clásicos o retoman a autores contemporáneos reconocidos por una línea teórica para realizar estudios educativos en temas específicos. En el primer caso destaca la recuperación de autores clásicos o altamente reconocidos en sus campos disciplinarios de la filosofía, la sociología, la antropología, etcétera; por ejemplo, desde Aristóteles, quien es estudiado porque puede ayudar a entender lo educativo desde diversos puntos de abordaje, uno es el de *la sin-razón y las virtudes en la formación humana* (Hernández, 2009); o bien desde la filosofía de Immanuel Kant y la influencia de su pensamiento en cuanto a la *teoría del conocimiento*, particularmente en la *relación epistemológica entre símbolo y objeto*, lo cual constituye una tradición que influirá en Ernst Cassirer y posteriormente en Jean Piaget en sus muy distintas versiones de *una teoría genética* de los procesos cognitivos; así se lee en Radford (2004). Libertad Menéndez, desde la sociología de Alfred Schutz y a partir de *fundamentos de la teoría social* de este autor alemán, elabora una potente reflexión y reconoce que Schutz “abrió un nuevo horizonte teórico-metodológico para la pedagogía” (Menéndez, 2002); también se retoma a Schutz con la categoría el conocimiento del mundo de la vida (Martínez,

2008). Bertrand Russell es otra fuente de reflexión, no sólo por sus aportes filosóficos y la teoría del conocimiento, sino también por su visión de la *pedagogía amplia, ilustrada con una clara confianza en la razón y en la crítica como instrumentos de verdad* (Gómez Nashiki, 2002). John Dewey se mantiene como autor reconocido entre diversos investigadores educativos, interesados en las articulaciones entre filosofía-teoría-educación para fundamentar diversas líneas de investigación (Pasillas, 2011; Salmerón, 2011). El pensamiento de J. Jean-Jacques Rousseau persiste como fundamento teórico y filosófico (Rodríguez, 2002), otra recuperación da cuenta de *la teoría ético-política y educativa* (Trujillo, 2009).

Interesante que se siga estudiando y escudriñando los aportes de autores clásicos como Comte, Durkheim, Weber, Nartop, Comenio, Dilthey, Herbart. Tal el caso del énfasis que se brinda a la recuperación de la idea del *bildung*, desde la cual se establece el vínculo entre formación y cultura, relación que desde la cultura occidental se analiza a partir de autores como Dilthey (*ciencias del espíritu*); Heidegger (*sobre el sentido del ser*) y Gadamer [*praxis hermenéutica*³²] (Vilanou, 2007).

Sobre autores contemporáneos postestructuralistas muy reconocidos y recuperados en diversas disciplinas, destacan Michel Foucault y Jacques Derrida en un análisis interesante que elabora Josefina Granja, quien encuentra *semejanzas y discrepancias* sobre la categoría *diferencia*, teorizada por ambos autores, por sus posibilidades analíticas para trabajar las discontinuidades, *las rupturas, lo excluido, lo marginal* (Granja, 2003) de los procesos sociales y educativos. Interesante resultan las problematizaciones que sobre lo educativo y los sujetos educativos reúne el libro colectivo *pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación* (De Alba y Martínez, 2010). También desde la filosofía, Matthew Lipman es seguido como otra fuente que alimenta una investigación en filosofía para niños (Sumiacher, 2012); Lipman inspira un estudio con referente empírico para analizar cómo estudiantes de “entre 10 y 12 años aprenden, cómo reflexionan juntos en el aula y qué intercambios filosóficos” practican (Marie *et al.* 2003).

Destacan dos autores porque claramente sus teorías aportan, no sólo como conceptos sino por sus axiomas, hipótesis y problemáticas teóricas: Serge Moscovici en las teorías de las representaciones sociales y Jürgen Habermas por ser un pensador-fuente de la Escuela de la Teoría crítica en la línea del pensamiento o

³² Conrad Vilanou es catedrático de la Universidad de Barcelona, escribe este trabajo en el marco de un libro colectivo coordinado por Hugo Casanova y Claudio Lozano, titulado *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico* editado por la IISUE-UNAM y la Universidad de Barcelona en el 2007,

tradición de la modernidad, específicamente en cuanto a su idea de la no neutralidad del conocimiento científico (Lozano, 2009). Y trabajos que ponen el énfasis en los elementos que la perspectiva teórica de Habermas aporta al análisis sobre la delimitación conceptual de la educación como campo y objeto de conocimiento (Pontón, 2002, 2011).

Sobresalen también otros autores quienes en lo general remiten a problematizaciones que sobre la educación se hacen desde sus aportaciones, en una variedad de perspectivas tanto de América Latina —cuando se menciona a Graciela Hierro, Arturo Rosembueth, Adriana Puiggrós, Iván Illich, Ernesto Laclau—, como de otros extranjeros: Kurt Lewin, Ronald Barnett, Jeremy Rifki, Jean-François Lyotard, R. S. Petters. Por el tipo de análisis que caracteriza a los estados del conocimiento, no se profundiza en los argumentos que se construyen a partir de estos, sólo se resalta su importancia dentro de la configuración de este eje en el área temática de FTYCE.

Educación ética y valoral

Este *eje de articulación* de múltiples abordajes de la educación merece un comentario específico. Es un tema que se mueve entre dos líneas de reflexión: una es el contexto que pone a la ética, a la justicia y a la moral como desafíos del siglo XXI; la otra resalta la relación ética y valores con el tema de la formación, con la constitución de lo humano y de la educación como objeto que se nutre de perspectivas teórico-filosóficas para constituir campos de problemas. Éste es un eje de articulación en el que se cruzan perspectivas teóricas, contextos y realidad presente y el retorno a la educación más allá de la práctica escolar e instruccional, más como una forma de vida por su dimensión ético-moral como configuradora de sujetos sociales (Yurén, 2008).

Una particularidad en este rubro es lo que sobresale en la producción de varias tesis de posgrado, en las cuales es recurrente la articulación entre filosofía, teoría, educación moral, ética y ciudadanía. La ciudadanía como línea de investigación avanza en la década en este tipo de investigaciones que realizan estudiantes de posgrado, dentro de la relación más amplia entre filosofía, ética y moral (Padierna, 2008; Huerta, 2003; Fernández, 2009; López, 2010; Rivera, 2007 y Trujillo, 2011).

Crítica y educación

La relación entre crítica y educación, tema motivo de debates en la década de los ochenta, se repliega en los noventa, hoy re-emerge mostrando su persistencia y como una fijación del sentido de los debates teóricos y filosóficos en educación. La crítica como categoría cobra una presencia central en libros específicos, uno de éstos enfatiza la importancia de reflexionar sobre el pensamiento crítico y la educación (Ducoing, 2011); otro libro se fundamenta en la Teoría crítica como un paradigma que permite pensar los procesos y las prácticas educativas y, desde ahí construye puentes teórico-conceptuales frente a otros paradigmas conservadores legitimados (Bórquez, 2006).

Es un eje de articulación derivado de la filosofía que destaca por su re-emergencia, después de cierto repliegue u *oscurecimiento* y *desgaste por el uso*; es tenaz el tema específico del *pensamiento crítico* que reaparece como un rastreo y recuperación histórica del concepto mismo de la *crítica* y lo *crítico*, o como una articulación significativa para mirar los *vínculos críticos entre educación, universidad y sociedad*, aspectos que se sobredeterminan en *conceptos relacionados con el humanismo clásico, en su mejor versión contemporánea* (Salmerón, 2007). Destaca un artículo que opone *pensamiento crítico y razón arrogante* (Pereda, 2005). Es muy importante cuando teje la categoría crítica como un *objeto de análisis* para problematizar la formación de los estudiantes universitarios en México, puntualizando el sentido de la *capacidad crítica* como una forma importante de tratar los contenidos y procesos de la educación nacional (Glazman, 2009, 2010).

El análisis particular de las tesis de posgrado registradas en la Base de datos FTYCE 2002-2011, arroja un destacado posicionamiento latinoamericano, en una tesis dirigida por Enrique Dussel desde la filosofía política, desde América Latina pero con pretensiones de llegar a ser un pensamiento no sólo regional sino universal, la tesis vincula lo filosófico político con la categoría de crítica y educación; metodológicamente señala la importancia de crear categorías políticas para mirar lo educativo, en el caso de la tesis “Algunos aspectos filosóficos, políticos en Paulo Freire” (Solís-Bello, 2010) para configurar una articulación por medio de categorías que relacionen lo filosófico-político-crítico para problematizar la educación y desarrollar proyectos políticos-pedagógicos-críticos.

Relación teoría y práctica educativa: complejidad y configuración de proyectos

Éste es un *eje de articulación* que permea la argumentación de una parte importante de la producción, particularmente en el caso de las tesis de posgrado en primer lugar, y en segundo en el de artículos de revistas, sea de manera explícita o implícita; muestra una interrogante que se formula como una exigencia constitutiva del carácter multirreferencial de lo educativo y de sus diferentes niveles de intervención, ya sea para problematizar la acción educativa o para focalizar el análisis y la apertura a otros cuestionamientos.

En el caso de algunas tesis de posgrado destaca la necesidad-deseo de acercarse a debates teóricos y categorías complejas, teóricas y filosóficas, como *libertad, discurso, interacción y ética*, para tratar procesos y prácticas educativas localizadas en diversos niveles educativos; por citar casos: problemas educativos en el nivel bachillerato, o la problemática de la enseñanza mediada por la dimensión ética (De Alba, 2006); o la necesidad de convocar a la teoría ante los problemas epistemológicos y su relación con la enseñanza y el aprendizaje (Bonilla, 2003); prácticas y discursos de la formación son estudiados desde perspectivas hermenéuticas esforzándose por observar el punto de relación entre políticas, reformas y los hábitos y las costumbres que los sujetos educativos portan en sus procesos de formación (Saldaña, 2011).

En cuanto al caso de libros y capítulos de libros, es relevante el foco de atención brindado a la relación teoría-práctica, dejándola de ver como una relación dicotómica y polarizada para configurar un entramado teórico-filosófico sobre la formación humana y su necesidad para inquirir sobre la educación (Barba, 2002a).

Otra exigencia de esta relación da cuenta de la articulación entre el discurso epistemológico y pedagógico, vinculado a la *praxis* política, con respecto a la formación de sujetos en contextos institucionales y de organización, *vinculados tanto al conocimiento como a otras formas del hacer social y cultural* (Gómez Sollano, 2002a, 2002b); este hacer es un tipo de práctica social que se vincula en varios trabajos con la noción de *saberes socialmente productivos*, los cuales se configuran y reconfiguran en diversas prácticas educativas formales y no formales (Puiggrós y Gómez Sollano, 2009; Gagliano, 2009; Rodríguez, 2009; Orozco, 2009b; Arata y Telias, 2009).

Otra muestra de este eje trata sobre los aprendizajes situados en el mundo social; de manera particular sobresalen los que se refieren a los procesos de

constitución del *sujeto popular* y su articulación con procesos sociales más amplios (Ruiz, 2004); u otro relacionado con la constitución identidades y procesos culturales (López Cabello, 2002; López Pérez, 2004a, 2004b).

Llegar a identificar desde una mirada relacional multirreferencial y genealógica al conjunto de la producción, permite un entendimiento panorámico y holístico de corte cualitativo de la literatura localizada y revisada en relación al área FTYCE en el periodo 2002-2011.

Causa asombro la emergencia de una gran cantidad de autores interesados directamente en esta temática. El nivel de profundidad de esta producción evidencia *grosso modo* tratamientos diferenciados; en primer lugar, aquéllos que dan cuenta de un notorio nivel de especialización en la línea de investigación FTYCE desde hace por lo menos tres décadas. Otro tipo de autoría hace evidente el nivel de especialización en ciencias sociales y humanas que se acercan al campo educativo por medio del análisis de objetos de estudio particulares, los cuales logran producir argumentos de alta calidad en su elaboración teórica. En síntesis, se aprecian ejes de articulación y líneas de especialización que aportan y muestran el potencial del pensamiento pedagógico-educativo cuando se configura como una articulación equivalente y equilibrada entre las miradas teóricas, filosóficas y las teórico-educativas para construir conocimiento sobre lo educativo; esta mirada exigió la construcción de un dispositivo de observación que diera cuenta de la relacionalidad entre teoría-filosofía-educación, haciendo así evidente de maduración conceptual de esta área temática en la década estudiada.

Contexto, globalización, sociedad del conocimiento y de la información

Los temas relativos al contexto, o el tratamiento problemático que se hace de la realidad, en este análisis son puestos en relación para conformar un eje que se nombra como *Contexto, globalización, sociedad del conocimiento y de la información*; al leer la producción se les encuentra como temas cercanos, a la vez se visualizan como aristas o dimensiones que vistos en sus interrelaciones configuran abordajes de lo educativo con un marcado componente teórico y filosófico: son problemáticas que fluyen en el conjunto de la información sobre FTYCE movilizandando la configuración teórica del campo educativo en la década en estudio. Las producciones muestran esto insistentemente en lo general (libros, capítulo de libros, tesis, artículos publicados, memorias electrónicas), su trama

argumentativa remite al lector a no olvidar *el peso de la incertidumbre* (De Alba, 2007) en la historia contemporánea y en lo más actual, en el presente, con la carga de sus problemas, pero también con sus visos de esperanza. Es de llamar la atención que se eleva la discusión en el nivel teórico cuando se abordan temas de la realidad social y el contexto amplio y regional complejos, mediante nociones políticas como *lo global, el cosmopolitismo* (Buenfil, 2012b), la *crisis estructural* (De Alba, 2007), entre otras nociones que problematizan teóricamente el modo de leer la realidad y el contexto actuales.

Este eje articulador entre contexto-realidad y teoría-filosofía-educación, puede leerse como un eje que emerge, por y en el actual contexto³³ de crisis; al mismo tiempo, muestra el deseo-necesidad de mirar hacia nuevos horizontes e imaginario social y pedagógico. La teoría, sus modos de apropiación y usos son procesos que se fusionan, esto es, se *sobredeterminan* (Laclau y Mouffe, 1987) en momentos clave del devenir de la producción de FTYCE, que bien puede entenderse como un acontecimiento en la génesis y el desarrollo del pensamiento educativo. En ese devenir se constituye el sujeto(s) educativo(s), tratando de alargar su pensar y su hacer como sujeto social hacia nuevos horizontes, y en el camino va buscando, creando, imaginando nuevos proyectos pedagógicos, más allá de sus concreciones y logros parciales en este momento histórico.

Realidad, contexto, globalización, internacionalización, cosmopolitismo en relación con la multirreferencialidad del objeto educación y complejidad de la configuración teórica del campo educativo pueden ser mirados, comprendidos, como un *todo relación o totalidad articulada* gnoseológica (Zemelman, 1987a), constituyendo un posicionamiento para actuar, es lo que “salvaría” al sujeto(s) educativo(s) de verse inmerso(s) en la pura dispersión, dicho esto sin dejar de reconocer que en diversas ocasiones y espacios sociales la realidad se representa como caótica. El peso de la incertidumbre (producido en el contexto y realidad actual) es un elemento contingente que pesa, que duele, que inquieta, que mueve, que inconforma al sujeto o sujetos educativos, pero paradójicamente anima, mueve a pensar, a abrir preguntas de investigación, a trabajar en la tarea social de la educación sabiendo que nada está resuelto.

³³ La noción de contexto ha sido trabajada desde el Primer estado del conocimiento de FTYCE 1992-2002; en aquel entonces la noción es concebida no como un marco o esquema exterior y aislado del proceso genealógico del objeto y campo de la educación, sino “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).

Si bien ésta es una visión de síntesis del juego que posibilita la relación o eje articulador, contexto-realidad y teoría-filosofía-educación, hay matices, diferencias, claroscuros en el contenido o los tratamientos, temas, conceptualizaciones, problematización y preguntas que aparecen en el conjunto de la producción FTYCE 2002-2011; así se encuentra en los libros, capítulos de libros y algunas tesis, que se problematizan teóricamente conceptos como realidad, realidad social, contexto y globalización, crisis, utopía(s), realidad en México, realidad en América Latina, entre otros conceptos y conceptualizaciones que aluden a la realidad actual y sus retos históricos. Sin embargo, en los restantes tipos de producción (algunas tesis, no todas, y artículos) tales conceptos se trabajan también teóricamente, pero sin la extensión y profundidad como en los primeros.

Principalmente en libros y capítulos de libros, algunas tesis de doctorado, y memorias electrónicas que difunde estos debates centrados en lo teórico, lo filosófico y lo educativo (De Alba, 2012; Memoria del Primer Congreso Internacional de “Filosofía, teoría y campo de la educación, 2007), aparecen conceptos que alcanzan un nivel de discusión político-académica y gnoseológica fuerte por el nivel de profundización en su construcción teórica, que muestran el grado de especialización alcanzado por los investigaciones que la trabajan, analizan y discuten este eje articulador con conocimientos actualizados o de frontera.

Por ejemplo, destacan por su consistencia teórica y la profundidad en su análisis las nociones de *lo global*, *la territorialidad*, *la migración*, *el cosmopolitismo*, desarrolladas por una de las especialistas que en este tercer estado del conocimiento FTYCE se ubica como una de las autoras con mayor número y tipos de publicaciones, Rosa Nidia Buenfil, cuyo nombre ya se reconoce porque investiga la relación teoría-educación-política y análisis de discurso político y educativo desde hace más de tres décadas; sus trabajos actualmente giran en dos líneas de investigación en el DIE-CINVESTAV e identificadas ambas en el área FTYCE: a) El análisis político de discurso educativo, y b) Debates contemporáneos (posmodernidad, globalización, territorialidad, migración y cosmopolitismo (Buenfil, 2012b).

En otras producciones, se problematiza la configuración social, mundial o globalización estudiando temas específicos como la *sociedad del conocimiento* (Gastélum, 2009), la *era digital* (Carbajal, 2001; Carbajal y Saur, 2010), o la sociedad de la información (Hoyos, 2010b), la *crisis estructural generalizada* (de Alba, 2003a, 2007), el tema en debate actual del *cosmopolitismo* (Buenfil, 2012b), *democracia* y educación *pilar del desarrollo* (Chávez, 2008), entre

otros conceptos clave que se trabajan; son, de hecho, líneas de investigación y problematización, no son tratados como conceptos aislados.

Un tema importante que se convierte en línea para problematizar teóricamente el contexto como era digital, es un problema que se conceptualiza como reto, desafío y alternativas para la producción y circulación de conocimiento por medio de las nuevas tecnologías de información y comunicación, donde la mirada y el dispositivo de observación sobre esto descansa en la filosofía o en andamios teóricos sólidos para tratar por ejemplo: la *racionalidad tecnocientífica* desde una perspectiva amplia cultural y política (Carbaja y Saur, 2010; Hoyos, 2010b) desde ahí se analiza por citar un caso la tensión entre *apogeo tecnológico* y *repliegue de la libertad* (Quiroz, 2002).

Reflexión sobre la producción en FTYCE 2002-2011

Decía Adriana Puiggrós en Guadalajara en el año 2003, como comentarista del segundo estado del conocimiento FTYCE 1992-2002, que la labor del COMIE en México era (y sigue siendo), un emprendimiento singular e importante, al presentar los aportes de la investigación educativa producida en el país en cada década; resaltó también lo relevante que resulta el brindar atención a las reflexiones de corte teórico-filosófico, como se sintetizaba en el libro que ella entonces comentaba; agregó que sería deseable que se contara con otros esfuerzos equivalentes que incluyeran a otros países latinoamericanos en este tipo de investigaciones que alargan la mirada sobre el camino andado para conocer la historia [las ricas historias educativas], de la región y lo que ésta(s) aporta(n) al conocimiento de lo educativo regional, incluidas sus particularidades culturales.

Se recuerda aquella idea de Puiggrós diez años después para valorar, todavía en el nivel nacional, el esfuerzo de haber logrado la actualización del estado de la investigación sobre la investigación educativa en México entre 2002-2011, en relación al área temática que nos ocupa. En el trasfondo de este recuerdo que guarda nuestra memoria, subyace la convicción de que este espacio identitario, que un día fue nombrado como área FTYCE hasta ser reconocido entre la comunidad académica del COMIE, es producto de la participación y el esfuerzo de las trayectorias e historias de investigadoras e investigadores que desde los años setenta comenzaron a incursionar en el estudio de la teoría educativa y del de-

bate ciencia-ciencias de la educación, de grupos de investigación que se fueron configurando en diversas instituciones educativas, tanto en la región del centro del país como en otras regiones del interior.

Hoy es posible mirar atrás para ver el pasado, nuestro pasado, y dar cuenta que somos el producto de nuestro devenir, de nuestras historias entrecruzadas, de encuentros equivalentes y diferenciados en cuanto a nuestros abordajes teóricos, filosóficos, ontológicos, políticos y de nuestras culturas institucionales y de grupos de investigación a los que nos hemos ido incorporando y formando como nuevas generaciones de investigadores, al lado de las personas pioneras de este tipo de estudios, académicas y académicos que desde los años setenta comenzaron a incubar una línea de investigación educativa sobre los debates teórico-educativos, línea escasamente atractiva como sostiene Teresa Yurén, porque quienes se dedican al tema de lo teórico *encuentran múltiples escollos* (Yurén, 2003: 29); no obstante, esta actividad es necesaria para consolidar a lo educativo como un campo de un conocimiento científico particular.

En esta reflexión amplia sobre la identidad compleja del área, situamos el cierre de este recorte analítico sobre lo producido en FTYCE en la década 2002-2011, porque es el escenario histórico que nos permite dar cuenta del punto de llegada materializado en las publicaciones que se seleccionaron para su registro en la Base de datos FTYCE 2002-2011. El análisis de la producción nos obliga a retomar el planteamiento inicial para el estado del conocimiento en general, y para el estudio de la producción en lo particular, el poner a prueba el grado de consolidación alcanzado ya con los estados del conocimiento anteriores, pues no podría pensarse que una identidad se instituye de una misma manera de una vez y para siempre, sino que la identidad es un estado móvil en el tiempo, que puede desplazarse o modificarse hacia otras expresiones de su consolidación, e incluso puede permanecer flotando hasta diluirse en el devenir de su historicidad.

En el caso de FTYCE, los resultados de la producción, tanto cuantitativos como cualitativos, permiten sostener que la consolidación no sólo se mantiene, sino que en el periodo de esta última década adquiere momentos de potencialidad que repercute en el fortalecimiento del estatus ya consolidado de esta área, y junto con ello la intensidad de su visibilidad en términos de discursos y saberes producidos que circulan en publicaciones de largo alcance como son la producción de libros y capítulos de libros; esto llama la atención, pues:

[...] el tipo de producción también influyen las modalidades y tradiciones disciplinarias: las disciplinas más empíricas” o “pragmáticas” pueden estar orientadas a la producción de alcances más inmediatos (por ejemplo, artículos); los libros, en cambio, pueden ser instrumentos más propios de las disciplinas de corte más reflexivo y con periodos largos para la realización de proyectos (Hernández y Godínez, 2001: 185-186).

Es precisamente la publicación de individuales y colectivos lo que predomina en la primera década del siglo XXI en la producción de FTYCE como aquí se ha analizado.

Desde el ángulo de la consolidación del campo de lo educativo mismo, puede sostenerse que durante la década de los ochenta, pero sobre todo en los noventa, los investigadores que cultivaron líneas de investigación relacionadas con FTYCE comenzaron a construir espacios de formación como son los grupos y seminarios de investigación en donde la teoría, la filosofía, y las perspectivas y dimensiones epistemológicas, ontológicas, políticas y culturales fueron definitivas de esos grupos, y la materialización de este proceso es precisamente la producción de libros individuales y colectivos, sin por ello dejar de reconocer que en momentos intermedios los avances de las ideas que iban madurando también eran publicados como artículos en revistas especializadas, o como ponencias en foros y eventos donde circularon sus planteamientos, así como las tesis de posgrado y tipos de materiales diversos.

Otro de los hallazgos importantes digno de mención es que la consolidación del área FTYCE se actualiza y se reactiva en el periodo estudiado, por los niveles de especialización logrados entre los grupos de investigación institucional e interinstitucional que vienen trabajando líneas de especialización, reportados cualitativamente en la segunda fase del análisis de la producción. Lo que se visualiza en un futuro próximo, es una revisión y comentarios críticos sobre el análisis de la producción entre los mismos grupos especialistas, en los estudios de posgrado y en general entre la comunidad de profesores, maestros e investigadores de otras áreas temáticas, interesados en los debates teóricos y en el estatus sobre el carácter y el tipo de conocimiento sobre lo educativo. Seguramente se abrirán nuevas preguntas, las cuales se concretarán en la elaboración de otras publicaciones que ya se avizoran para la siguiente década.

ANEXO

FORMATO 1. Resumen analítico de educación

Formato 1. Resumen analítico de educación					
		COMIE CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA			
		RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN. 3er ESTADO DEI CONOCIMIENTO, FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN			
DATOS - INFORMACIÓN	CAPTURA DE LA INFORMACIÓN			LIBRO	CAP. LIBRO
Ficha bibliográfica, hemerográfica, mesográfica (dirección de página) completa de manera convencional					
Director de tesis					
Idioma original del texto					
De 3 a 5 palabras clave (en orden alfabético)					
Problemática de investigación/ objeto de estudio					
Objetivos, propósitos o fines de la investigación					
Tesis, hipótesis o supuestos hipotéticos y preguntas centrales					
Marco Teórico, marco de referencia, o marco conceptual analítico (entre 150 y 300 palabras)					
Metodología: cualitativa, cuantitativa, mixta, experimental, otras					
Estrategias e instrumentos empleados (revisión de archivos históricos, fuentes estadísticas, cuestionarios, archivo hemerográfico, revisión bibliográfica, encuesta, entrevista, observación sistemática, observación no sistemática, otras.					
Conclusiones o resultados					
Total de referencias:					
- Bibliográficas					
- Hemerográficas					
- Mesográficas					
- Otras					

DIAGRAMA 1. Base de datos FTYCE 2002-2011

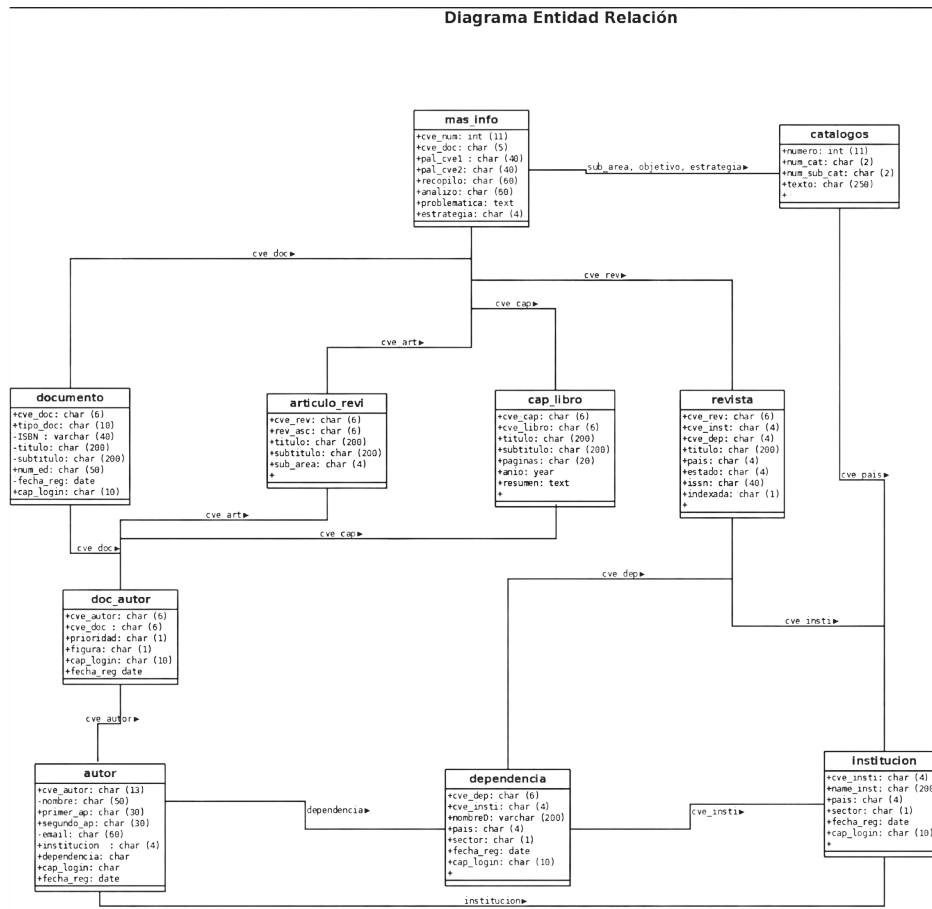


TABLA 1. FTYCE 2002-2012. Instituciones de educación superior y bibliotecas

1.	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
2.	Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (COLSON)
3.	Colegio de la Frontera Norte (COLEF)
4.	Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)
5.	Colegio de México (COLMEX)
6.	Colegio Mexiquense (CMQ)
7.	Colegio de Michoacán (COLMICH)
8.	Colegio de San Luis (COLSAN)
9.	Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV)
10.	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
11.	Instituto Mora (IM)
12.	Instituto Politécnico Nacional (IPN)
13.	Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)
14.	Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
15.	Universidad Autónoma de Baja California Sur (USBCS)
16.	Universidad Autónoma Benito Juárez (UABJO)
17.	Universidad Autónoma de Campeche (UACAM)
18.	Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR)
19.	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)
20.	Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)
21.	Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC)
22.	Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)
23.	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)
24.	Universidad Autónoma de Durango (UAD)
25.	Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX)
26.	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
27.	Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)
28.	Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO)
29.	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
30.	Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)
31.	Universidad Autónoma de la Laguna (UAL)
32.	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)
33.	Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)
34.	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
35.	Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
36.	Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)
37.	Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
38.	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
39.	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)
40.	Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)
41.	Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)
42.	Universidad Anáhuac (UA)
43.	Universidad del Caribe (UNICARIBE)

CAPÍTULO 2

LOS EVENTOS ACADÉMICOS EN LA CONFIGURACIÓN DE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO DE 2002 A 2011

Marcela Gómez Sollano¹

Colaboradoras:

Beatriz Cadena, Blanca Margarita Flores y Nancy Zúñiga

Presentación

El campo de la investigación educativa en México ha registrado un avance significativo en las últimas décadas de la historia reciente de nuestro país. Tanto en el plano cuantitativo, como cualitativo, el mapa de su conformación hace evidente no sólo la diversificación y consolidación de este ámbito de producción de conocimientos sobre lo educativo, sino además un enriquecimiento de las líneas temáticas —tradicionales y emergentes— que se estudian; de las perspectivas analíticas para su investigación; de la articulación compleja de saberes y ámbitos disciplinarios, así como de la conformación de grupos de trabajo y espacios institucionales que durante estos años han sostenido y enriquecido líneas de indagación sobre tópicos concretos relacionados con el complejo mundo de la educación o han abierto el debate a nuevas e inéditas problemáticas para encarar las transformaciones de la época.

¹ Profesora de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este proceso muestra el importante lugar que ocupa la cuestión educativa entre especialistas de diversos campos del saber y sectores involucrados con dinámicas de intervención social e institucional concretas, así como las exigencias que plantea su construcción y delimitación como objeto de conocimiento. En este marco, las comunidades de investigadores encaran la problemática de responder a las demandas de la época, sin perder de vista que la producción de conocimiento sobre un ámbito particular de la realidad define requerimientos propios que los especialistas no pueden perder de vista cuando lo que está en juego es hacer visibles segmentos de la realidad para aprehender, desde lo específico, la complejidad de lo real en su inconmensurabilidad, dinamismo e historicidad.

En esta articulación entre investigación, producción de conocimientos y demandas socioinstitucionales, la difusión del saber juega como un punto nodal en los procesos de circulación, recepción, transmisión, apropiación y posible recreación del conocimiento producido. Las publicaciones —físicas o virtuales—, junto con los espacios académicos de formación y socialización, configuran un entramado significativo para poner a disposición de un público diverso los resultados y elaboraciones realizadas por los especialistas, en un momento y contexto particular, a partir de un determinado proceso de indagación y construcción teórica, epistemológica, conceptual, metodológica y analítica.

Particularmente en este apartado abordamos el papel que los eventos académicos (congresos, encuentros, mesas, simposios, presentaciones, conferencias, etcétera) tuvieron en la conformación de *Filosofía, teoría y campo de la educación* (FTYCE) como un área específica del quehacer científico sobre lo educativo en México, así como la particularidad que éstos adquirieron de 2002 a 2011 para favorecer su desarrollo a partir del trabajo de organización y difusión desplegado por los investigadores, grupos e instituciones involucrados en el estudio de temas relacionados con este ámbito y como un referente para la elaboración del estado del conocimiento correspondiente.

En este trayecto, el equipo participante se dio a la tarea de trabajar en la delimitación del objeto, a partir de la recuperación de algunos de los referentes teórico-conceptuales construidos hasta el momento (Buenfil, 1995: 225-349; Gómez Sollano, 2003a: 345-428), así como de otros que nos permitieran atender sus particularidades a partir de su inscripción espacio-temporal. De esta manera, la sistematización y análisis de la información recopilada sobre la temática de referencia, y los presupuestos teórico-metodológicos elaborados, constitu-

yen la base para situar, cuantitativa y cualitativamente, los rasgos que adquiere *Filosofía, teoría y campo de la educación* en el México de la primera década del siglo XXI, a partir de los 659 eventos que los especialistas, grupos, comunidades e instituciones desplegaron durante este periodo y que al relacionarse con esta área temática de manera genérica conforman nuestro universo de estudio.

Para estudiar la temática propuesta, el capítulo se estructura en los siguientes siete apartados:

- Delimitación del objeto.
- Referentes metodológicos.
- Análisis de la información: sesgos, rasgos y hallazgos.
- Antecedentes y tendencias.
- Continuidades, desplazamientos y cambios.
- FTYCE en los eventos académicos. Un horizonte en construcción.
- Anexo estadístico. Listado, cuadros y gráficas.²

Dejo constancia de la destacada y comprometida participación que Beatriz Cadena, Blanca Margarita Flores y Nancy Zúñiga, pasantes de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, tuvieron durante el proceso de desarrollo de este trabajo. A ellas mi más profundo reconocimiento por su profesionalismo y entrega desinteresada a este proyecto de producción académica.

Delimitación del objeto

El seguimiento, sistematización y análisis de los *eventos académicos* realizados en México por los involucrados en un campo de saber y de práctica como el de FTYCE, se configuró, junto con otras, como una dimensión particular y significativa en la elaboración de los estados del conocimiento que dan cuenta del quehacer científico de investigación que los especialistas han generado en nuestro país en las últimas tres décadas de su historia reciente, sobre este ámbito concreto de estudio de lo educativo.

² Consultar los anexos al final del capítulo.

Para llevar a cabo esta tarea, partimos de caracterizar los *eventos académicos* como espacios con rasgos específicos y posibilidades múltiples, tendientes a favorecer las actividades de difusión, intercambio y socialización de las elaboraciones que los investigadores generan a partir de un determinado proceso de investigación, producción de conocimientos e intervención. En ellos, las comunidades académicas, los especialistas y otros agentes sociales configuran un espectro para colocar en la esfera pública parte del trabajo realizado en un momento y espacio determinado.

Por sus características y alcances, los eventos son importantes como parte de las condiciones de posibilidad para la circulación y legitimación de ciertos saberes, campos de conocimiento, producciones y temas tradicionales, nuevos o emergentes, así como para afianzar la posición que los sujetos, grupos e instituciones ocupan de acuerdo a su trayectoria, reconocimiento o autoridad en un determinado ámbito, o por la disputa que se abre frente a la presencia de nuevos agentes.

Por ello, los *eventos* forman parte de una constelación densa y compleja en la que se condensan, de manera particular, algunos de los mecanismos de inserción, legitimación y conformación de los campos de producción cultural, disciplinaria y científica que los involucrados generan para visibilizar y posicionar ciertos aspectos de su producción temática y analítica y, por lo tanto, del lugar que ocupan —precaria e inestable— en un determinado espacio, en su relación y diferencia con otros. En este sentido, sostenemos con De Alba 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 y 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 [...] Objeto o tema por el cual se lucha y se negocia, se legitiman, reconocen o rechazan, posicionamientos estructurantes y estructurales, así como 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 (De Alba, 2003: 38-39).

Los eventos académicos se conforman, por ello, en parte del capital simbólico (Bourdieu, 1990) que las diferentes agencias, comunidades e instituciones logran acumular en el curso de procesos y momentos concretos 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 manera en que diversos sujetos se ubican en un determinado campo de conocimiento y, a su vez, lo dotan de sentido y perspectiva en función, no sólo de lo que producen y generan para pensar procesos específicos de la realidad social, sino por el peso que éstos tienen o pueden tener en una comunidad para abrir problemas, responder a cierto tipo de situaciones o definir perspectivas.

En este sentido los eventos son como huellas que, en su impresión, marcan algo de lo que es posible observar de un campo o área del saber, de su producción, de quien, como autor, la produjo y de su difusión, entendido como un acto de responsabilidad con relación al otro. Pueden, por ello, aportar elementos para —siguiendo a Skliar— “imaginar, quizá, un texto que se deslice por los suaves intersticios que nos dejan los tópicos, las temáticas más reconocidas [...] —y quizá más actuales, pero también más banalizadas— y edificar, a partir de ahí, relaciones más o menos explícitas, más o menos duraderas, con aquello que llamamos educación” (Skliar, 2005: 11).

De ahí la importancia de analizar el papel que ciertos eventos tuvieron en su conformación, el tipo de apropiaciones a que dieron lugar, así como de la posibilidad de profundizar, generar, ampliar y articular el debate e intercambio con diversos agentes involucrados en aspectos particulares de la investigación, la formación, la gestión e intervención, con las implicaciones que esto tiene y puede tener en la conformación de FTYCE como un ámbito particular del saber y de la práctica educativa, así como de la posición que los sujetos involucrados ocupan o pueden ocupar en un determinado espacio socioinstitucional.

A partir de esta delimitación inicial, la noción de espacio se presenta como una figura de intelección importante para ubicar, con base en la información recopilada, el papel de los eventos académicos como uno de los ámbitos de concreción en los que se condensan parte de las condiciones de posibilidad para la conformación material y simbólica de FTYCE. 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 de nos ocupa, *Filosofía, teoría y campo de la educación* se configure como un

ámbito con identidad propia, abierto a múltiples y diversas posibilidades (Buenfil, 2003c: 86; Gómez Sollano, 2003b: 95-103).

Una cuestión que surgió a medida que avanzábamos en la recopilación de información, fue la importancia de centrar la indagación en el rastreo de los eventos cuya convocatoria tuviera como eje articulador tópicos relacionados con el ámbito de conocimiento que nos ocupa; esto es, en los que FTYCE se aborde directamente como objeto y que en otro momento denominamos de carácter genérico, a diferencia del trabajo realizado para la elaboración de los estados del conocimiento anteriores, en los que se consideraron también aquellos que en su oportunidad denominamos como subordinado (entendido como aportes a la conceptualización de lo educativo desde otros campos de conocimiento).³

Este recorte obedece a cuestiones de diverso orden, algunas de las cuales tienen que ver con la propia dinámica de trabajo y acuerdos que el equipo participante en la elaboración del presente estado del conocimiento fue tomando a lo largo del desarrollo de la investigación, en el marco de las directrices que la coordinación general y particular planteó al respecto en su oportunidad, a la dificultad de acceder a la información, puesto que una parte significativa de los datos se encuentra dispersa o no está registrada y a la no estructuración de un sistema relacionado de bases de datos (Pontón *et al.*, 2003: 139-174) que permitiera integrar y cruzar la información sobre los diversos componentes considerados en el área para pensarla en su unidad y diversidad.

Otra dimensión de este proceso se relaciona con las condiciones que marcan parte de la dinámica en la que se produce, difunde y socializa el conocimiento y a la forma en cómo éstas inciden, de manera específica, en la generación de espacios que los sujetos y grupos crean para llevar a cabo esta tarea, consolidar su posición y reconfigurar las lógicas de vinculación entre personas,

³ Para la elaboración de los estados del conocimiento sobre FTYCE correspondientes a las décadas de 1982-1991 y 1992-2002, los investigadores participantes construimos las categorías de genérico y subordinado como una distinción básica para la ubicación de los materiales, con el objeto de distinguir dos formas diferentes de aportar al campo, dos funciones distintas en su conformación, modos de operar y permanencia (Buenfil, 2003a: 48-50). Sin desconocer la importancia de esta formulación conceptual para dar cuenta de la particularidad y del proceso de conformación de este ámbito de conocimiento de lo educativo en las décadas señaladas, dicha distinción dejó de operar como un criterio ordenador para la localización de información, ya que nuestro interés se centró en analizar los eventos relacionados con cuestiones de carácter teórico-metodológico, filosófico y de estructuración del campo a partir de las subáreas que el Comité Científico del COMIE definió para tal efecto y atendiendo las dinámicas de conformación del campo en el marco de las condiciones que impactan de manera significativa su constitución genealógica y en la última década de la historia reciente de nuestro país. (Véase www.comie.org.mx).

colectivos, instituciones, regiones, disciplinas, generaciones, campos —de saber, gestión y práctica—, trayectorias, liderazgos, etcétera. En este sentido, los eventos, en su condición de constituyentes, se presentan como planos de concreción que articulan situaciones de posibilidad para la conformación del área temática que nos ocupa. Es decir, los eventos, en tanto espacios constituyentes de FTYCE, se configuran como uno de 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 búsqueda y recopilación de datos que dan cuenta de lo que pasa en dichos espacios” (Pontón, *et al*, 2003: 140).

Entre algunas de las condiciones que sobredeterminan este entramado complejo entre contexto y las lógicas con las cuales se sostienen y generan ciertos espacios que, como los eventos, tienen un papel específico en la estructuralidad del área, así como la dinámica que imprimen al campo en su tensión entre necesidad y contingencia en la primera década del siglo XXI, cabe mencionar:

- a) El trabajo sostenido que diversos especialistas y grupos de investigación de diferentes instituciones de educación superior de nuestro país han realizado ya por varias décadas en el área, a partir del estudio y desarrollo de tópicos y perspectivas teórico-epistemológicas concretas relacionadas con FTYCE, mismo que no sólo se afianza durante los últimos diez años de la historia reciente de nuestro país, sino que se profundiza al consolidar su quehacer académico, ampliar los horizontes de interlocución y reconocimiento en el ámbito nacional e internacional, así como por enriquecer su quehacer con la incorporación de investigadores jóvenes, con el impacto que esto tiene y ha tenido en la generación de espacios de difusión, socialización e intercambio.
- b) El papel central que paulatinamente han ido ocupando los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE), como espacios que, de alguna manera, organizan y le dan continuidad y estructuralidad al campo en tanto se constituyen como parte del capital simbólico que las comunidades e instituciones han conformado y reconocen como uno de los referentes centrales para la difusión del trabajo de investigación realizado en un periodo particular por sectores concretos. Se presentan, asimismo, como espacios de disputa por la permanencia, modificación, reconfiguración e incorporación de las áreas de conocimiento —tradicionales y emergentes— que muestran

- no solamente las preocupaciones de los especialistas por ciertos ámbitos del saber, sino además, las posiciones que los agentes involucrados ocupan o buscan ocupar para hegemonizar el campo de la investigación educativa y sus diversas áreas y contextos regionales e institucionales de producción.
- c) El impacto que el crecimiento y diversificación de la matrícula de los posgrados relacionados con el campo de la educación y la pedagogía ha tenido, al ampliar el horizonte de la investigación en este ámbito, particularmente por el trabajo de indagación y producción de conocimiento que los involucrados generan para la elaboración de la tesis para la obtención del grado correspondiente, específicamente en el nivel de doctorado.⁴ En este proceso han estado presente, entre otras situaciones, las políticas implementadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para la evaluación de las instituciones de educación superior y la correspondiente asignación de recursos (CONACYT, 2011), las propias demandas que a nivel formativo plantea a las nuevas generaciones, la llamada sociedad del conocimiento y la información, las expectativas que los jóvenes egresados de las licenciaturas depositan en sus estudios frente a la presión de un mercado de trabajo cada vez más precarizado y competitivo, así como por la opción de contar con un ingreso por medio de los sistemas de becas que se han implementado ampliamente en el ámbito nacional e internacional por las propias universidades y otros organismos locales y regionales. En este marco, y como parte de los programas académicos y la normatividad institucional que regula algunos posgrados, la realización de eventos académicos para presentar avances de investigación en la modalidad de coloquios o encuentros anuales se ha integrado como una de las modalidades importantes de los eventos durante el periodo (UNAM, 2007).
- d) La reorganización del trabajo de investigación, producción, formación y difusión que paulatinamente se ha implementado a nivel regional y nacional, a partir, entre otras cuestiones, de la conformación de los cuerpos académicos de área (CA), en el marco de las iniciativas promovidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Uni-

⁴ Un análisis detallado se presenta en el capítulo elaborado para el presente estado del conocimiento por David Pérez *et al.* sobre los Posgrados en educación en México, en el que sus autores muestran, entre otras cuestiones, el complejo entramado de situaciones que han llevado a un crecimiento y diversificación del mismo, así como su fuerte mercantilización por parte de algunos sectores, con las implicaciones que esto tiene para la formación de los especialistas de este campo del saber y de la producción de conocimientos, particularmente en el área de FTYCE y de la propia investigación educativa y pedagógica.

versidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el CONACYT, desde la creación, en 1996, del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).⁵ Los cuerpos académicos se integran por grupos de profesores de tiempo completo de universidades públicas estatales y afines, politécnicas, tecnológicas e interculturales, así como por escuelas normales e institutos tecnológicos federales y descentralizados que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora de conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente sus integrantes atienden programas educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de sus funciones institucionales. Estos grupos colegiados sustentan las funciones académicas en sus dependencias de pertenencia y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país. De los 3,523 cuerpos académicos reconocidos por PROMEP hasta el 2010, 567 se clasificaron como consolidados, 1076 en consolidación y 1,880 en formación.⁶ Por su perfil, los integrantes de los CA consolidados cuentan con una sólida formación, una amplia experiencia y una pertinente habilitación que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente, además de desplegar una intensa actividad académica en congresos, seminarios, mesas, etcétera, de manera frecuente, por lo que los espacios de difusión, socialización e intercambio académico con sus pares y otros públicos e instancias de México y del extranjero tienden a constituirse en una parte importante de las condiciones que los grupos están obligados a

⁵ En la década de los noventa y derivado del análisis realizado por la SEP, la ANUEIS, y el CONACYT sobre la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, se encontró que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales no contaban con el nivel académico adecuado (doctorado), ni articulado en las tareas de investigación. Dicho análisis dio como resultado que a finales de 1996 surgiera el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos (CA), reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, entre éstos quizás el más importante es el profesorado de tiempo completo (SEP, 2011).

⁶ Cuando arrancó el PROMEP el directorio se conformó por 39 instituciones de educación superior. Actualmente la página de dicho programa reporta, hasta el año 2010, 567 de dichas instituciones en el país, que comprenden Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas afines, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas, Institutos Tecnológicos Federales, Escuelas Normales, Institutos Tecnológicos Descentralizados y Universidades Interculturales. De los 567 cuerpos académicos consolidados, reconocidos por el PROMEP en dicho año, 179 pertenecen al área de las Ciencias Naturales y Exactas, 110 al área de Ingeniería y Tecnología, 107 a la de Ciencias Sociales y Administrativas, 76 a Educación, Humanidades y Artes, 58 a Ciencias de la Salud y 37 a Ciencias Agropecuarias (SEP, 2011).

crear como parte de las dinámicas que el PROMEP exige a los cuerpos académicos. En este marco y a partir del liderazgo y capital académico acumulado por algunos grupos en el área de FTYCE, se han desplegado, además, diversas iniciativas promovidas por núcleos de especialistas en tópicos y ámbitos concretos del área para dotar de institucionalidad e identidad a su quehacer y lograr cierto nivel de autonomía (por ejemplo, al constituir academias, programas, colegios, seminarios, etcétera).

Esta delimitación conceptual y contextual del campo de nuestro estudio permite situar los diferentes planos de análisis para pensar el papel y particularidad de los eventos académicos en la conformación de FTYCE en el México del siglo XXI, en tanto espacios en los que se condensan y articulan cuestiones que aportan a su configuración como un ámbito específico del saber sobre lo educativo. En este sentido se vuelven pertinentes como rubros a desarrollar, por medio de búsquedas y recopilación de datos que den cuenta de lo que pasa en estos espacios de difusión, socialización e intercambio.

A continuación se presenta la estrategia metodológica seguida para llevar a cabo esta tarea de indagación.

Referentes metodológicos

El trabajo de localización, sistematización, selección y análisis de la información relacionada con los eventos académicos sobre FTYCE realizados en nuestro país durante la primera década del presente siglo, enfrentó al equipo encargado de llevar a cabo esta tarea, a situar metodológicamente los diferentes planos o recortes de realidad que el objeto demandaba, para dar cuenta de su particularidad en relación y diferencia con los otros ejes de estudio propuestos para la elaboración del presente estado del conocimiento.

En este sentido y a partir de la delimitación conceptual propuesta, la noción de *espacio* constituyó, tal como lo hemos señalado, un referente ordenador central de nuestro trabajo, puesto que abre la posibilidad de ubicar a los eventos en su condición morfológico-descriptiva como en los contextos de producción del campo y en tanto constituyentes del mismo.

Lo antes dicho lleva a situar a los eventos académicos no sólo como un objeto particular de estudio, sino además como un ángulo de observación de FTYCE al campo de la investigación educativa en general, en tanto que coloca al conocimiento producido y a sus agentes en la esfera de la interlocución con el otro, a partir de la circulación del saber y su posible recepción por parte de un público diverso, con las implicaciones que este proceso puede tener en el mediano y largo plazo para la consistencia temática del área, el desarrollo y consolidación de proyectos institucionales y grupos de investigación locales y regionales, favorecer el desarrollo profesional de los especialistas, ampliar los horizontes de formación de los involucrados en un ámbito particular, responder a las inquietudes de una determinada comunidad relacionada con lo educativo (estudiantes, docentes, investigadores, asesores políticos, generadores de políticas públicas, gestores institucionales, etcétera), construir discursos y estrategias de transmisión del saber de acuerdo a contextos y audiencias, frente a un momento que, como el actual, presenta elevadas demandas a cualquier construcción teórica que intente dar cuenta de la realidad social y de los modos de hacerla inteligible en su complejidad, contingencia e inconmensurabilidad. En otras palabras, implica colocar en la esfera de lo público lo que a nivel particular un investigador o grupo fue construyendo durante el tiempo, a partir de un proceso concreto de indagación y producción de conocimientos, con las implicaciones institucionales, pedagógicas y políticas que esta dinámica conlleva, y a partir de las mediaciones, estrategias, modalidades que dicha tarea implica cuando de eventos académicos se trata. Implica en este sentido un deber al cual la institución Universidad no puede ni debe sustraerse.

En este marco, resulta central dimensionar los alcances que tiene reconocer a los eventos académicos como espacios en los que:

- Se convoca a un público general o particular para someter a la consideración del mismo un determinado resultado o producto de investigación.
- Se socializan y ponen en circulación saberes, temas, problemas, propuestas, elaboraciones que pueden llegar a tener un impacto entre las comunidades, grupos o personas.
- Se configura una trama en la que se hacen visibles los agentes involucrados en un proceso concreto de investigación, formación, producción de conocimientos o intervención.

- Se constituyen dinámicas de interlocución, intercambio y debate que pueden tener como parte de las condiciones de producción, legitimación y consolidación de un determinado campo de conocimiento.

Las implicaciones metodológicas de dicha delimitación nos planteó la necesidad de acotar como nuestro universo de estudio todos aquellos encuentros, congresos, seminarios, foros, mesas redondas, simposios, coloquios, conferencias, charlas, presentaciones, jornadas, etcétera, realizados en nuestro país de 2002 a 2011, en los que, tal como lo hemos señalado, *Filosofía, teoría y campo de la educación* se trate directamente como objeto con el que se convoca.

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 de la Base de datos diseñada por el equipo para la sistematización de la información recopilada, llevó a considerar dos momentos para realizar este trabajo: uno relacionado con la organización y captura de los datos de carácter descriptivo de cada uno de los eventos localizados y otro vinculado con la organización y el análisis del contenido de las diversas presentaciones hechas por los participantes en dichos eventos, en caso de contar con el material correspondiente (memorias, textos, grabaciones). Para ello se conformaron los formatos correspondientes y se procedió a diseñar, probar y poner en operación la Base de datos conformada por el equipo para tal efecto, puesto que para la elaboración del presente estado del conocimiento no se estructuró una Base de datos general sobre FTYCE en la que se integrara y pudiera relacionar la información de los diversos recortes de observación trabajados, como lo fue en el caso del estado del conocimiento correspondiente a la década anterior (1992-2002).⁷

En este sentido construimos las nociones ordenadoras para estructurar los campos considerados para la sistematización de los eventos localizados y seleccionados, mismas que fuimos precisando conforme avanzábamos en la investigación y a partir de la experiencia acumulada en estos años de participación como parte de los equipos encargados de elaborar los tres estados del conocimiento anteriores (1981, 1991, 2001), sobre todo los correspondientes a las

⁷ Si bien en el último periodo el COMIE avanzó en la integración de una Base de datos, la puesta en operación del sistema ha sido muy lenta y de difícil acceso, por lo que nos vimos en la necesidad de conformar una base particular diseñada de acuerdo a las exigencias de carácter metodológico que nuestro objeto demanda y para poder avanzar en el trabajo de acuerdo a la agenda prevista (Gómez Sollano *et al.*, 2011).

décadas de los ochenta y noventa, momento en que FTYCE se define como una de las áreas del campo de la investigación educativa consideradas por el COMIE para llevar a cabo este trabajo.

Las nociones construidas para ubicar aspectos específicos de los eventos académicos localizados y seleccionados fueron las siguientes, atendiendo cada uno de los dos momentos señalados:

- 1) Sobre los eventos (de carácter descriptivo): *evento* (nombre con el que se convoca); *tipo de eventos* (modalidad); *sede* (espacio académico); *estado y región* (estados de la República y sistemas de investigación del CONACYT); *institución* (espacio institucional); *fecha* (día, mes y año); *tema* (tópico principal enunciado); *investigación, docencia, formación y/o intervención* (principal ordenador del evento); *número de trabajos* (total de trabajos presentados); *trabajos relacionados* (total de trabajos relacionados con FTYCE); *materiales de difusión* (forma de promoción); *materiales de recuperación* (número y nombre completo de los publicados y no publicados); *observaciones* (cualquier tipo de aclaración); *recopiló y capturó* (nombre de la persona que realizó la actividad).
- 2) Sobre la pertinencia y contenidos (de carácter analítico): *evento* (registro automático ya capturado); *dependencia* (instituciones convocantes); *grupo o programa* (nombre de los grupos o de los programas académicos); *proyecto de investigación* (nombre de los proyectos de investigación con los que tiene relación); *publicación* (formato y ficha); *subárea* (nombre en la que se ubica); *palabras clave* (conceptos o categorías centrales); *observaciones* (análisis y valoración); *analizó y capturó* (nombre de la persona que realizó la actividad).

Así, en el momento de comenzar el rastreo y sistematización de la información recopilada en la primera etapa del trabajo de campo y a medida que avanzábamos en este proceso, fue necesario resolver algunas cuestiones de carácter metodológico relacionadas con el diseño de la investigación de campo que nos permitiera hacer una ponderación de los datos:

- a) De carácter conceptual (sobre la unidad de lo diverso). Una parte significativa de los eventos académicos localizados se caracteriza por articular una

diversidad de actividades a partir de un título general o aquellos en los que algunas de éstas se relacionan con FTYCE. De esta manera, los eventos se configuran como espacios conformados, en su unidad, por una multiplicidad de modalidades y propuestas de difusión e intercambio (ponencias, conferencias magistrales, mesas, presentaciones de libros, etcétera). Con la finalidad de ponderar la información de carácter cuantitativo vinculada con esta dimensión, a partir de la delimitación conceptual propuesta, definimos la relación de equivalencia y diferencia entre evento y actividad, puesto que en un evento puede haber una o varias modalidades de presentación que, en su carácter de actividad, fueron consideradas como una unidad de análisis relacionada con el objeto que nos ocupa. En este sentido consideramos dos referentes para diferenciar y ordenar la información: evento igual a una actividad ($E = 1$) y evento con más de una actividad (E mayor que 1).

- b) De la delimitación del campo (sobre el referente). Nuestro universo de estudio, tal como lo hemos señalado, se conformó por los eventos académicos sobre FTYCE realizados en México de 2002 a 2011, considerando como una de las nociones construidas para ubicar aspectos específicos de los eventos académicos localizados y seleccionados los *materiales de recuperación* (número y nombre completo de los *publicados* —formato y ficha— y *no publicados*). En este marco el trabajo de indagación se abrió más allá de las fronteras trazadas por el COMIE, instancia que ha considerado en el rubro de eventos académicos solamente aquellos que cuentan con material publicado en la modalidad de memorias y con ISBN, como uno de los campos obligados para realizar el registro correspondiente, por lo que el criterio de selección de la información queda constreñido, desde la lógica del COMIE, al de producción.⁸ Sin desconocer este lineamiento, no ha sido el eje ordenador de nuestro trabajo para conformar la Base de datos sobre el objeto que nos ocupa en el presente capítulo.
- c) De carácter espacio-temporal (sobre las regiones y el acceso a la información). Dos cuestiones que jugaron para acceder a la información y que sin duda inciden en la estructuración de la cartografía del área a partir de los eventos que pudimos ubicar en los diversos Estados y regiones del país,

⁸ Véase el capítulo sobre Producción coordinado por Bertha Orozco y Claudia Pontón en el que se incluyen las memorias de eventos académicos, como parte de las publicaciones relacionadas con el objeto del presente estado del conocimiento.

así como su presencia a lo largo de la década, se relaciona por una parte con los datos localizados y proporcionados por los especialistas, sobre todo aquellos que participaron activamente y sostuvieron un trabajo en las regiones,⁹ y, por otra, con la dinámica que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han generado para la difusión, registro y puesta al día del trabajo de difusión y extensión que las instituciones educativas y sus comunidades llevan a cabo cotidianamente, cuestión que se dinamiza y amplía de manera significativa, sobre todo en la segunda mitad de la década que nos ocupa.

Con base en estos criterios, consideramos como universo de nuestro estudio todos aquellos encuentros, congresos, seminarios, foros, mesas redondas, simposios, coloquios, conferencias, charlas, cursillos, diplomados, jornadas, etcétera, realizados en nuestro país de 2002 a 2011, en los que, tal como lo hemos señalado, *Filosofía, teoría y campo de la educación* se aborde directamente como objeto central con el que se convoca o en aquellas actividades en las que lo educativo se articula con planos de elaboración teórico-conceptual concretos.¹⁰

Este trabajo de recuperación, sistematización y reconstrucción se hizo a partir del rastreo de información en las siguientes fuentes primarias y secundarias:

- Los materiales de difusión (físicos y virtuales) de los eventos realizados por diversas instituciones, organismos, grupos y especialistas durante la década, considerando para ello los impresos (carteles, convocatorias, boletines, trípticos, gacetas, periódicos, etcétera) y electrónicos (páginas web, redes, etcétera).
- Las ediciones y publicaciones en las que se recuperan las presentaciones hechas en los eventos en la modalidad de memorias, libros, capítulos, artícu-

⁹ Si bien para la elaboración de este estado del conocimiento no se conformó un equipo que contará con la participación de especialistas y grupos de trabajo de las diversas regiones e instituciones del país como se hizo para la integración del documento correspondiente a la década anterior —1992-2002— (Ángulo, 2003: 529-592), la base de datos conformada en su oportunidad nos permitió contar con un directorio inicial del personal académico que participa en esta área en el nivel nacional, mismo que se fue actualizando y depurando en el proceso de desarrollo de la investigación que llevamos a cabo.

¹⁰ Con el objeto de articular el presente estado del conocimiento con los referentes que el equipo coordinador del anterior presentó en noviembre de 2001 en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, recuperamos, para efectos analíticos, la información sobre las actividades realizadas en este espacio académico sobre el área de FTYCE.

los, informes, compilaciones, antologías, resúmenes analíticos, etcétera, o a los cuales se tuvo acceso por medio de fotocopias, videoconferencias, transcripciones, notas, entrevistas directas con los involucrados o con otros agentes que en su oportunidad tuvieron contacto con el trabajo que los especialistas presentaron en un determinado evento.

- Los informes anuales de las instituciones y de los responsables de programas o proyectos, así como del personal académico adscrito a las mismas o que forman parte de los cuerpos académicos de las diversas regiones del país y que desarrollan líneas de investigación, formación, difusión e intervención relacionadas con el área, así como los que han realizado una actividad constante, sostenida y destacada en este campo del saber de lo educativo y en la generación de espacios relacionados con la temática.
- El directorio de especialistas de las instituciones de educación superior que trabajan tópicos relacionados con FTYCE y que se ha ido conformando durante la década, tanto con la información que derivó del trabajo realizado por el equipo que se integró para la elaboración del estado del conocimiento, correspondiente a la década anterior (de Alba, 2003), como por la lista de los investigadores que participaron como ponentes del área de FTYCE en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el COMIE de 2001 a 2011 (www.comie.org.mx), la Base de datos de los especialistas que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores y las referencias que pudimos ubicar a partir del rastreo de información sobre el tema en las producciones generadas durante el periodo que nos ocupa. Además de tomar contacto con un número importante de académicos a través de las instituciones en las que participan o de manera directa, se solicitó su *curriculum vitae* con el objeto de ubicar su participación en eventos relacionados con este campo, la generación y promoción de espacios de difusión, intercambio y socialización, así como el tipo de trabajos presentados, en la perspectiva de seleccionar y solicitar directamente a los involucrados el material correspondiente, sobre todo en los casos en los que no se editó, publicó o tuvo algún nivel de difusión física o virtual. El directorio correspondiente quedó integrado por un listado de 37 investigadores.

Esta combinación de estrategias de búsqueda permitió ubicar un número significativo de eventos académicos realizados durante la década, considerando

que, por sus modalidades, constituyen un universo amplio, diverso y dinámico del cual, por desgracia, no siempre se lleva un registro preciso, riguroso y continuo o, en caso de hacerlo, está integrado a documentos o formatos que incluyen información más amplia, vinculada con las actividades académicas de las instituciones, los investigadores o los programas de formación y a los cuales no siempre se tiene acceso, puesto que éste depende de la autorización que los responsables de las diversas instancias brinden para su revisión, así como de la dinámica de trabajo, agenda, coordinación, seguimiento y organización que tengan prevista para integrar la memoria del quehacer institucional más allá de quienes funjan como responsables en un periodo determinado, o del contacto directo que se pueda establecer con los involucrados y su disposición para atender una determinada solicitud. Al respecto es importante destacar que en los últimos años la sistematización, actualización y acceso a la información ha tendido a ser cada vez más fácil y ágil, tanto por las bases que las TIC brindan para llevar a cabo esta tarea, como por los compromisos que las dependencias, sobre todo de carácter público, están obligadas a cumplir en esta materia.

Con el objeto de hacer un rastreo más focalizado, desarrollamos, a partir de una selección previa, un trabajo directo en algunas instituciones y con los investigadores para ubicar nueva información y, al mismo tiempo, avanzar en la localización de las presentaciones hechas en los eventos por parte de los ponentes participantes, pues éstas no siempre se recuperan para su edición y, en caso de hacerlo, la publicación puede tardar o difundirse en un formato diferente al de memoria (libro, artículo, capítulo de libro, informe de investigación, etcétera), sin que se haga referencia al contexto en el cual surgió.

En este marco, y a pesar de las dificultades para acceder a una mayor información, el trabajo desarrollado nos permitió localizar, organizar y analizar los datos relacionados con 659 eventos académicos que, si bien no agotan el universo de este estudio, sí permiten contar con un registro amplio y significativo para situar algunos de los rasgos y tendencias sobre la configuración teórico-filosófica del campo de la educación durante los diez años que nos ocupan en este estudio.

A partir de este proceso se revisó, seleccionó y sistematizó la información localizada; se elaboró la Base de datos sobre eventos académicos; se construyeron los instrumentos para la organización de los datos —hoja con descriptores para sistematización y ficha analítica para eventos—; se capturó, revisó y depuró la información contenida en la base de datos del sistema diseñado para tal efec-

to; se conformó el archivo documental —físico y electrónico—; se hizo el análisis de carácter cuantitativo y cualitativo de la información a partir de categorías y recortes específicos —modalidad, periodo, tema, región, producción, institución, grupo y/o proyecto—, el cruce de datos, la revisión detallada de los eventos más significativos y de los trabajos presentados, en caso de haber tenido acceso a los mismos, así como la especificación de hallazgos, rasgos, 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 de 2002 a 2011, específicamente por lo que aportan para observar la genealogía del campo, las condiciones en las que circulan, difunden, apropian, posicionan y legitiman saberes y producciones concretas, así como por el tipo de agentes que se constituyen, consolidan y emergen en este proceso a partir del trabajo, elaboraciones y reconocimiento que, desde cuestiones particulares vinculadas con la investigación, la producción de conocimiento, la formación, la gestión, la difusión o la intervención, despliegan para pensar los alcances y los límites que lo teórico y lo filosófico tienen en la conformación del campo educativo, así como su constitución en el marco de las exigencias que las transformaciones socioculturales le plantean al conocimiento y la educación misma.

Análisis de la información: sesgos, rasgos y hallazgos

El ordenamiento y análisis de la información relacionada con los 659 eventos que conforman nuestro universo de estudio, permite situar los cambios y, en algunos casos, la consolidación de algunas de las tendencias que se registraron y sostuvieron a partir de la década de los ochenta en el campo de la investigación educativa que se realiza en nuestro país, particularmente en lo que se refiere a las condiciones de circulación, difusión, apropiación, resignificación y legitimación de FTYCE como un área particular de producción de conocimiento, formación de sujetos y conformación de espacios en los que se disputan posiciones y se generan saberes y prácticas vinculadas a este ámbito particular de lo educativo, en su relación y diferencia con otros que configuran el campo. Dicha afirmación constituye uno de los ejes ordenadores de nuestro estudio, particularmente para ubicar la especificidad que este proceso adquiere en el periodo señalado.

La tesis que esbozamos al respecto para pensar el proceso de conformación del área en la década de los noventa, desde el ángulo de los eventos, se sostiene en los años del ya entrado siglo XXI (Gómez Sollano, 2003a: 357). Esto es, que la conformación de este ámbito como un campo con identidad propia y con planos importantes de elaboración, producción de conocimientos, participación de diversos agentes involucrados en su constitución y difusión, se mantiene y profundiza en el periodo que nos ocupa, con nuevos visos de consolidación y reconfiguración. 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 temáticas y problemas que se plantean a partir de sus experiencias, intereses, prácticas y procesos de formación, producción de conocimientos e intervención, así como por la conformación y fortalecimiento de líneas de investigación, proyectos y planos de elaboración concretos de carácter teórico, epistemológico, filosófico, genealógico, conceptual y metodológico que los investigadores y grupos de trabajo han desplegado en diferentes espacios institucionales y sociales. Por otra parte, constituyen propuestas en los que se involucran especialistas de diversos ámbitos del saber y a jóvenes académicos con un alto nivel de preparación y años de formación curricular y extracurricular en ámbitos específicos de estudio relacionados con el campo, con lo que esto representa para la presencia y desarrollo del área a nivel institucional, regional, nacional e internacional.

En estos procesos de difusión, socialización, apropiación y resignificación de las elaboraciones que los especialistas del campo de la educación y de la pedagogía generaron sobre tópicos relacionados con FTYCE, se condensan por lo menos dos dimensiones que, a partir de la delimitación conceptual construida para pensar a los eventos como espacios, muestran la articulación compleja que se da para su conformación en un doble sentido, como lugar o topos, es decir, con una existencia concreta que se materializa en instituciones, regiones, demandas, etcétera, y como expresión simbólica que los agentes involucrados crean para dotar de dirección a sus prácticas, conocimientos y propuestas. Por ello, en tanto espacios, en los eventos se produce ese *plus* de significación que abre la posibilidad de configurarlos como una construcción específica, incompleta, precaria y con múltiples posibilidades, algunas de las cuales se presentan como puntos nodales en la constitución de *Filosofía, teoría y campo de la educación* como un ámbito particular de conocimiento de lo educativo, de acuerdo a la posición que los agentes involucrados ocupan en un momento particular, por lo que se espera

de ellos y por las condiciones en las que este proceso se genera en su inconmensurabilidad y dinamismo.

En este marco y como parte de las hipótesis de trabajo que hemos construido a partir del análisis de la información recopilada sobre el eje temático de este apartado, cabe destacar el importante papel que han jugado en este proceso de conformación FTYCE como un área de conocimiento particular con identidad propia, entre otras cuestiones: el espacio sostenido y consolidado de este ámbito del saber en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa realizados en nuestro país de 1991 a la fecha; el destacado y continuo trabajo de difusión y producción de conocimientos que diversos núcleos de investigadores han desplegado en México por más de tres décadas a partir del desarrollo de líneas, perspectivas teórico-epistemológicas y programas de indagación particulares de carácter interinstitucional, interdisciplinario e intergeneracional, así como con una vinculación constante y productiva con especialistas de diversos países y regiones; la construcción de discursos de académicos y grupos que muestran, además de una articulación pertinente de diferentes tradiciones de pensamiento y autores —clásicos y contemporáneos— una elaboración particular que aporta a la construcción teórico-filosófica del campo, así como a su reconocimiento y recuperación por parte de otras comunidades de múltiples disciplinas y de otras latitudes, con los debates y posicionamientos que este proceso implica.

Con el objeto de ubicar genealógicamente la relación y diferencia que la dinámica de conformación del área tuvo a partir de los eventos realizados durante el periodo, así como algunas de las tendencias que mantiene el área con respecto a las que se produjeron en las décadas de los ochenta y noventa, se presenta en primer lugar una visión panorámica de las mismas para, posteriormente, situar las continuidades, desplazamientos y transformaciones que se generaron al respecto de 2002 a 2011, a partir de los 659 eventos registrados.

Antecedentes y tendencias

El conjunto de las indagaciones que especialistas de instituciones de educación superior hemos realizado por más de treinta años para dar cuenta del desarrollo de la investigación educativa en México, constituye un referente central para

mirar la riqueza y complejidad de este proceso, así como para situar los cambios que se han operado en este campo y las bases que se han construido a partir del trabajo de producción de conocimiento, formación, difusión e intervención de los involucrados en este ámbito de la realidad social e institucional.

Sin duda, el espacio abierto a partir de la realización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981 creó las bases para que en la historia reciente de nuestro país se hiciera evidente la importancia y necesidad de efectuar esta tarea para recuperar y hacer visible en un espacio, en el que se llevaron a cabo diversas actividades en varias regiones del territorio nacional, las múltiples y diversas formas de abordaje de lo educativo, así como sus aportaciones, limitaciones y perspectivas. Esta iniciativa se vio fortalecida al sumarse a la que en 1993 se abrió para dar continuidad a este proceso y avanzar con la conformación e iniciativa del COMIE, en la realización bianual de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa y la elaboración de los estados del conocimiento (www.comie.org.mx), lo que da cuenta del interés y necesidad de los especialistas de construir espacios para mirar lo que otros miran y producen en un tiempo particular sobre lo educativo, así como para hacer el balance correspondiente e involucrar a otros agentes (docentes, estudiantes, tomadores de decisiones, medios de comunicación, etcétera) en la importante labor de socialización, apropiación y recreación del conocimiento producido desde la voz propia de su generadores.

Particularmente, en lo que se refiere a algunos de los rasgos que este proceso tuvo durante de la década de los ochenta y noventa, a partir de las elaboraciones hechas en su oportunidad para ubicar algunas de las principales tendencias que desde los eventos fijan parte de la configuración teórico-filosófica del campo de la educación y la pedagogía en México, destacan:¹¹

- a) La presencia creciente y continua del área en los eventos realizados durante estas dos décadas, con un cambio importante durante los años noventa, al registrarse un mayor número de espacios en los que se trataron tópicos relacionados con cuestiones teóricas y filosóficas de las educación, así como de conocimiento del campo; sin llegar a ocupar la centralidad que otras áreas tuvieron en el interés de los investigadores (educación supe-

¹¹ Para una ubicación detallada de las tendencias del área a partir de los eventos realizados en México durante las décadas de los ochenta y noventa, véase: Buenfil *et al.*, 1993: 15-18; Buenfil, coord., 1995: 242-248; Jiménez, 2001; Gómez Sollano, 2003a: 357-380; Villamil, 2005.

rior, formación docente, evaluación, procesos de enseñanza-aprendizaje, currículo), sí mostraron cómo hay una comunidad que logra articulaciones productivas para pensar este ámbito del saber a partir del estudio de situaciones o perspectivas concretas.

- b) Un interés sostenido en tópicos relacionados con el estatuto del conocimiento de lo educativo y la centralidad o límites que las disciplinas involucradas en su estudio tienen, frente a la complejidad de este objeto, con las implicaciones de este proceso, no solamente en la producción de conocimientos generales y especializados, sino, además, en las propias dinámicas de formación, evaluación y estructuración curricular, así como en lo que configura la identidad de los profesionales que participan del campo.
- c) La conformación y emergencia de grupos, proyectos y programas de investigación con un trabajo sostenido en el área, así como con un alto nivel de producción e importante trabajo de difusión, por medio de la realización de eventos que por su continuidad y aportaciones se han ido constituyendo, para algunos sectores, en referentes significativos en la consolidación y permanencia del campo en diversos espacios institucionales y regionales, como también en una exigencia para los propios organizadores y ponentes al demandarles un nivel de producción constante, renovación a su discurso y diversificación de los temas a partir de los cuales pensar el campo de la teoría y la filosofía en educación.
- d) Una articulación compleja de enfoques disciplinarios, teórico-epistemológicos y metodológicos para el estudio de cuestiones relacionadas, de manera genérica o subordinada, con aspectos vinculados con el campo de la educación, a partir del estudio de situaciones concretas en las que se hace evidente la importancia de lo teórico, lo filosófico y lo conceptual para el análisis de los procesos educativos y pedagógicos.
- e) La centralidad e importancia que han ido ocupando los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa cada dos años desde 1993. Como eventos constituyen un referente ordenador central en la conformación de FTYCE, como un área particular de conocimiento con identidad y presencia propias, tanto por el lugar que ocupa en estos espacios como en otros que se gestan a partir del interés que se genera al respecto entre los participantes, sea en su calidad de organizadores o ponentes, para dar continuidad al trabajo realizado o para abrir nuevos espacios de socialización, debate, intercambio,

difusión y participación para abordar temas y problemas relacionados con el área, tanto clásicos como nuevos o emergentes.

- f) El salto cualitativo que un número significativo de investigadores y académicos de diversas regiones de nuestro país tuvieron durante estas dos décadas, al construir propuestas que, si bien partieron de las perspectivas teórico-epistemológicas generadas por diversos autores —sobre todo contemporáneos—, configuran discursos que aportan, desde elaboraciones propias, a la comprensión del conocimiento de lo educativo en su compleja relación con otros procesos sociales, sin perder de vista la cuestión de su especificidad como ámbito particular de saber. Los eventos académicos que promovieron o en los que participaron estos grupos han ocupado un lugar relevante al presentarse como parte de las condiciones de posibilidad para abrir espacios de interacción e intercambio con especialistas de diversas áreas y disciplinas, profundizar en sus planteamientos, mantener la comunicación y el contacto, así como someter a debate sus propias elaboraciones y lograr consolidar, en algunos casos y desde espacios concretos, el reconocimiento de diversas comunidades y la legitimación simbólica de su producción y liderazgo en el campo de la investigación educativa.

Esta mirada en *close up* permite sintetizar algunos de los rasgos y tendencias que el área de FTYCE tuvo en las dos décadas anteriores, específicamente al analizar el papel que los eventos académicos jugaron en este proceso. Toca ahora abrir el horizonte para ubicar las continuidades, desplazamientos y cambios que al respecto se produjeron de 2002 a 2011, considerando para ello los 659 eventos estudiados y las hipótesis abiertas para pensar su conformación a partir de los espacios abiertos por los especialistas para difundir, socializar y colocar en la agenda de la investigación y producción de conocimiento, tópicos relacionados de manera particular con el quehacer teórico, filosófico y de constitución del campo de la educación y la pedagogía.

Continuidades, desplazamientos y cambios

El dinamismo de un determinado campo condensa la multiplicidad de situaciones que se conjugan para su conformación y presencia en contextos concretos,

relacionados con la producción de conocimientos que derivan de los estudios e investigaciones que los especialistas involucrados generan, en un tiempo determinado para responder a cuestiones específicas, sean de carácter teórico, epistemológico, metodológico o conceptual, propios del área en la cual se ubica y adquiere sentido su quehacer, o por las demandas que diversos sectores plantean, tanto en el plano institucional, como en el de la formación, la intervención, la difusión y la vinculación con aspectos de la vida pública y productiva de una sociedad, estado o región, con las implicaciones que esto tiene en el campo mismo, como en las posiciones que ocupan y disputan los agentes involucrados en su constitución.

En este marco se articulan de manera compleja e incierta aspectos objetivos y subjetivos que dan pauta a la estructuración simbólica de los diversos ámbitos de conocimiento, con los límites y posibilidades que esto representa frente a las demandas de un mundo cambiante, dinámico y abierto que pone en tensión cualquier intento de fijación última y acabada de lo social, sin desconocer la especificidad que cada proceso adquiere en su relación y diferencia con otros.

Particularmente interesa situar a continuación algunos de los planos que, relacionados con las condiciones de producción, circulación, difusión y resignificación del área, aportan elementos para colocar en perspectiva parte de las tendencias que encontramos a partir de la sistematización y análisis de la información recopilada sobre los 659 eventos académicos que conforman nuestro universo de estudio, así como las continuidades y cambios que se registran en el periodo a partir de los espacios que diversos sujetos generaron para inscribir en la agenda del área temas, problemas, propuestas y debates relacionados con FTYCE y hacer visible la posición que ocupan o buscan ocupar en el campo de la investigación educativa, a partir del trabajo realizado y el reconocimiento o legitimidad ganados, o en la perspectiva de lograrlo.

Para ello hemos agrupado en tres ejes de análisis la diversidad de aspectos que, en el marco del amplio universo de significación que se despliega en función de los eventos y actividades estudiados, permiten fundamentar las tendencias generales que se perfilaron con respecto al campo, en los años con los que se inaugura el primer decenio del nuevo siglo.

Temática, modalidad y tipo de convocatoria

Los eventos académicos y las actividades que conformaron su agenda de trabajo en algunos de ellos, constituyen, junto con otros espacios en los que se generan

condiciones para hacer visible y colocar en la escena académica y social un conjunto de aspectos que, en el contexto en el que se inscriben, son opciones para que una determinada comunidad se ponga en contacto con las temáticas y producciones que los especialistas generan en un tiempo determinado sobre alguna cuestión concreta de la realidad, construida como objeto de estudio o de reflexión y análisis. Por ello se configuran como parte de las condiciones de posibilidad para que un campo específico del saber se conforme, sostenga, legitime, consolide o cambie de acuerdo a la dinámica que los propios agentes le imprimen y de los contextos de recepción y socialización en los cuales se inscriben sus producciones.

Al respecto interesa situar como una primera línea de reflexión el que los eventos realizados en México sobre FTYCE por diferentes sectores, durante el periodo que nos ocupa, se sostuvieron, ampliaron y diversificaron. Ello refleja no sólo el interés que grupos importantes del campo de la educación tienen en este ámbito de conocimiento e intervención, sino además el trabajo que al respecto han realizado especialistas de diversas regiones e instituciones durante varios años para su desarrollo, permanencia y, en cierta forma, fortalecimiento. Asimismo, brinda bases para pensar la relación entre las políticas y programas institucionales, las líneas de investigación e intereses de los académicos involucrados en propuestas educativas particulares, así como el peso simbólico que tiene entre la comunidad científica y social la apertura de espacios para tratar tópicos relacionados con el área, tomar contacto directo con autores de obras que ocupan un lugar en las agendas de los educadores y profundizar en temas que son del interés de una determinada comunidad o grupo; por lo que estos espacios se configuran como parte de un determinado mercado académico y socioinstitucional, con un cierto nivel de reconocimiento por parte de comunidades específicas y en función de las directrices que los organizadores les imprimen.

Particularmente, el análisis de los 659 eventos y actividades sobre *Filosofía, teoría y campo de la educación* que conforma la Base de datos del presente estudio (véase listado de la Tabla 1 en el anexo que se presenta al final del presente capítulo), muestra que la atención en temas relacionados con el área se continúa, profundiza y focaliza, considerando la información contenida en los diferentes medios de difusión y sus convocatorias. Asimismo, la agenda se amplía y diversifica durante la década con la emergencia de nuevos tópicos relacionados con la cuestión del estatuto de lo teórico y lo filosófico en la conformación de los diversos campos del saber, particularmente del educativo, así como de su articulación compleja con el lugar que ocupa el conocimiento en las sociedades actuales y los

límites y posibilidades que un determinado ejercicio de conceptualización tiene en este proceso. Veamos a continuación algunos de estos rasgos considerando el referente que ordena el presente apartado:

- a) Un incremento en el número de eventos y actividades que tuvieron como núcleo de su convocatoria temas relacionados con el área. En este sentido destaca el hecho de que, a diferencia de las décadas anteriores en las que si bien el porcentaje de eventos caracterizados en su oportunidad como genéricos tuvo una presencia sostenida e importante, su relación porcentual con respecto a los subordinados fue menor (Buenfil, coord., 1995: 242-248). Así, mientras en 1991, de los 200 encuentros registrados, solamente el 6% tuvo como finalidad central el abordaje de tópicos vinculados con filosofía, teoría y campo de la educación y, para el 2002, de los 706 registrados, el 46% se ubicó como genérico; en el periodo que nos ocupa los 659 eventos y actividades localizados se organizaron teniendo como eje de su convocatoria cuestiones de carácter teórico-filosóficas y de constitución del campo educativo en su relación y diferencia con otros. (Véase Gráfica 1 en el anexo estadístico al final de este capítulo.)
- b) Los alcances, diversificación y configuración del área, también se pueden constatar en las temáticas presentes en las convocatorias de los eventos analizados. En ellas se condensa el horizonte simbólico, epistémico e institucional que articula y da sentido a un determinado espacio de difusión y socialización del conocimiento de lo educativo, así como de lo que esto puede representar para un público determinado en un momento particular. Sin agotar la amplitud y variedad de este espectro y haciendo una primera agrupación temática de los eventos en función de las ocho subáreas definidas por el COMIE para diferenciar planos de estructuración de FTYCE, como un área específica dentro del amplio campo de la investigación educativa en México, tenemos que el mayor número de eventos y actividades que se llevaron a cabo durante la década se ubican en tres subáreas: Construcción y genealogía del campo con 148 (22%); Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias y la educación con 137 (21%); Teorías del conocimiento y la educación con 114 (17%), lo que da un total de 399 eventos en los que se tratan tópicos relacionados con estos ámbitos del saber de lo educativo, frente a 92 (14%) que se registran en la subárea Filosofía de la educación y, en menor proporción, en la de Autores clásicos en educación

con 63 (9%); Debates sobre la identidad disciplinaria del campo con 50 (8%); 8.6 Perspectivas filosóficas sobre educación moral y ciudadana con 45 (7%), y la 8.5 Debates ontológicos y educación en la que se ubican 10 (2%).

- c) La distribución temática señalada marca por lo menos dos ejes para tener en cuenta: el primero tiene que ver con un desplazamiento en una de las tendencias que marcó, hasta la década de los noventa, parte de las preocupaciones en las que los especialistas centraron el debate y abrieron espacios para estudiar tópicos relacionados con la identidad disciplinaria del campo, su estatuto epistemológico, la particularidad de los saberes involucrados en su constitución, con sus implicaciones para la formación, el diseño curricular, la pertenencia profesional y la delimitación del objeto de conocimiento. En este mismo horizonte se presenta un registro diferente del peso que los involucrados en el área dan a autores clásicos en educación, puesto que, sin abandonar esta importante línea temática, los debates contemporáneos ocupan un espacio mayor en el interés de sus organizadores. El segundo eje apunta a una de las tendencias centrales que ubicamos en la década, a partir del análisis de la información recopilada, al destacar cómo, teniendo como base de análisis las temáticas de los eventos, el mayor número de espacios generados en la época se centró en tópicos relacionados con la emergencia de los nuevos escenarios que marcan al naciente siglo XXI y la vigencia o límites de las propuestas teórico-epistemológicas, filosóficas y perspectivas de análisis contemporáneas que configuran el debate acerca del papel y estatuto del conocimiento en este contexto, a partir del estudio de situaciones concretas y desde una mirada de largo alcance, genealógica y prospectiva. En este marco el trabajo sostenido y la producción generada en nuestro país por grupos e investigadores durante casi tres décadas de constitución del área, se configura como un referente importante en la promoción de espacios que aportan a su consolidación y presencia, con los cambios y desplazamientos que este proceso ha implicado y puede implicar frente a la reestructuración de las áreas o el surgimiento de nuevas. Asimismo, el estudio de temas relacionados con filosofía de la educación mantiene y enriquece su presencia al ocupar un lugar importante en el interés de los promotores y participantes de estos espacios académicos de difusión, socialización, debate e intercambio.
- d) Al respecto se pueden citar, entre otros, los siguientes referentes para ejemplificar lo antes dicho, considerando las temáticas con las que se convocó a

los eventos y actividades registrados, sin agotar en este listado la amplitud, riqueza y diversidad de los mismos:

- *Sobre la presencia de autores contemporáneos.* Thomas Popkewitz: “Producciones culturales: reconstituir la nación, la infancia y docencia en las ciencias educativas”, “Educación y humanismo en la cultura moderna”. Hugo Zemelman: “Discurso educativo y epistemología del presente potencial”. Jean François Lyotard: “Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo”. Jürgen Habermas: “Hermenéutica y educación: desde la perspectiva de J. Habermas”, “Un acercamiento a la compleja relación del pensamiento de Habermas y de Foucault: con la mirada puesta en lo educativo”. Pierre Bourdieu: “La educación y la cultura como campo de investigación”, “Aportes de Pierre Bourdieu a la investigación educativa”, “Ensayo sobre Pierre Bourdieu”. Mauricio Beuchot: “Hermenéutica analógica y su inmersión en la investigación educativa”. Michel Foucault: “Foucault y el sujeto de la episteme”, “Una exploración de la educación a partir de Foucault. Notas preliminares”, “Foucault y la educación: pensar lo educativo, uso de herramientas”, “Educación, política y biopoder. Una relectura de la pedagogía crítica de Paulo Freire desde las nociones de biopolítica y biopoder de Michel Foucault”. Edgar Morín: “Claves de la complejidad: pensar la educación y pensar el conocimiento”. Pablo Latapí: “Estado y formación moral: algunos problemas de investigación”, “Conocimiento y cambio educativo. Filosofía educativa de Pablo Latapí”. Ernesto Laclau: “Ética sin fundamentos absolutos. Laclau: una lógica hegemónica para pensar lo ético como decisión”. Octavio Paz: “La enseñanza de la democracia en Octavio Paz”. Alfred Schutz: “Recuperación del concepto ‘mundo de vida’ para guiar la investigación sobre académicos”. Michael Peters: “El futuro de los conocimientos, el fundacionalismo y la cuestión del valor”. Paulo Freire: “Freire como analizador del contexto de radicalización del pensamiento pedagógico”, “Saberes socialmente productivos y educación. Los aportes de Paulo Freire”. Leuv S. Vigotsky: “Simbolismo e interacción: una propuesta interpretativa en educación”. Jacques Derrida: “Intuiciones teóricas derridianas y su vinculación con el estudio de la configuración del campo educativo”. Cornelius Castoriadis: “Sociedad instituyente y clínica de la alteridad. Un acercamiento a

la obra institucional de Cornelius Castoriadis”. John Dewey: “Perspectiva y prospectiva de la pedagogía. Medio siglo de la muerte de John Dewey”, “John Dewey: significaciones de la filosofía de la educación (la perspectiva del pragmatismo)”.

- *Sobre la presencia de autores clásicos.* Materialismo histórico: “El sujeto sensible en la materialismo histórico de Marx y la teoría pedagógica”, “Más allá de la polivalencia: la teoría pedagógica en N. Krupskaya”. Racionalismo e ilustración: “Un acercamiento al pensamiento pedagógico de Kant”, “Kant y la imaginación”, “Kant: vida y obra en el discurso pedagógico”, “Formación para la ciudadanía de la ‘paz perpetua y la pedagogía de Kant’”. Pragmatismo: “Significaciones de la filosofía de la educación (la perspectiva del pragmatismo)”, “La teoría de la valoración de John Dewey”, “Educación y vida democrática. Reflexiones en torno a la obra de John Dewey”, “John Dewey y la educación para la democracia”, “Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey”. Posfundamento: “Nietzsche: súper hombre, su formación y la cultura de las escuelas”. Varios: “Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM”.
- *Sobre el objeto y su articulación con diversas perspectivas.* “La narrativa histórica en su dimensión educativa”, “Análisis conceptual de la producción discursiva en el campo”, “Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada”, “Epistemología, cognición y enseñanza de la ciencia”, “Herramientas del pensamiento crítico en el desarrollo de las prácticas teóricas sobre el campo pedagógico y educativo. Otras epistemologías, otras realidades, otras teorías pedagógicas y educativas”, “Teoría de sistemas, cibernética y sistematización metadisciplinaria de la teoría de la educación en México”, “Hermenéutica analógico-icónica y educación”, “Pensamiento complejo. Nuevos aspectos epistemológicos para tomar en cuenta en la investigación educativa”, “Transdisciplinidad, complejidad y nuevas tecnologías”, “Análisis de la producción discursiva de procesos éticos y culturales y políticas culturales”, “La pedagogía en la transición del psicoanálisis”, “El análisis del discurso: las herramientas teóricas y el objeto de estudio”, “El análisis político del discurso: usos y variaciones en la investigación educativa”, “Análisis de la construcción conceptual en el campo educativo. Notas sobre los aportes de Derrida, Foucault, Luhmann y Bourdieu”,

“Socioanálisis en el campo de la educación”, “Desafíos teórico-metodológicos de la educación comparada en un mundo globalizado”, “Las exigencias lógico-gnoseológicas de conocimientos teóricos empíricos en las ciencias educativas”, “Hermenéutica y educación: frente al relato homérico, un ejercicio de autocomprensión”, “Retórica: una herramienta para el análisis de discursos educativos”, “Investigación comparada, tejidos teóricos y metodológicos en educación”, “Aproximación al objeto pedagógico desde la metodología de la ciencia”, “Configuraciones, debates y perspectivas en torno al área de Filosofía, teoría y campo de la educación”, “Pensamiento crítico en educación”, “Hacia una pedagogía hermenéutico-analógica”, “Hacia un paradigma hermenéutico análogo en educación”, “Tantas cosas que decir: un acercamiento a la educación desde la filosofía del lenguaje”, “La pedagogía crítica, sustento epistemológico, teórico y praxis”.

- *Sobre la constitución teórico-disciplinaria del campo.* “Teoría pedagógica y/o teoría educativa: el sí mismo en educación”, “Construcción de teorías en el campo de la educación”, “Teoría pedagógica: elementos para su historia”, “Teoría, epistemología y educación. Debates contemporáneos”; “La pedagogía como campo de conocimiento y su relación con la formación universitaria en educación. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva”, “Configuración del campo de las ciencias de la educación y su especificidad desde una perspectiva antiesencialista”, “Líneas teórico-metodológicas para una reconstrucción de la pedagogía”, “La educación desde la perspectiva de la investigación social”, “Pedagogía o ciencias de la educación (una sospechosa identidad)”, “Perspectivas teóricas para entender lo educativo”, “Pedagogía social”, “Problemas epistemológicos de la pedagogía”, “La pedagogía y su objeto de estudio ¿educación y/o formación?”, “Teoría educativa”, “Filosofía, teoría y campo de la educación. Regiones, dimensiones y actores”, “La transición en el campo pedagógico en México”, “Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México”, “Constitución histórica y conformación teórica del campo educativo en México”, “Algunas consideraciones sobre la construcción del conocimiento en la pedagogía y el campo de las ciencias sociales”, “La constitución de filosofía, teoría y campo de la educación en el estado de Veracruz, aproximaciones desde lo regional”, “Filosofía, teoría y campo de la educación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado”, “Educación, interdisciplinariedad y pedagogía”, “Aportes

de la epistemología contemporánea a la discusión sobre el problema de la demarcación en pedagogía-ciencias de la educación”, “Pedagogía desde América Latina”, “La institucionalización de la pedagogía como saber”, “Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto”, “La teoría y la metateoría en el campo educativo”, “Teoría pedagógica, producción de conocimientos y formación (el lugar del saber, la experiencia y el legado en América Latina)”, “Debate en torno a la relación ciencia, pedagogía, investigación educativa y educación”, “Pedagogías en espiral”, “Filosofía, psicoanálisis y educación”, “Algunas reflexiones teóricas sobre las distinciones de pedagogía y ciencias de la educación”, “Concepciones teóricas de los estudios en Pedagogía de la UV. Una perspectiva histórico-conceptual”, “El nuevo paradigma de la formación de formadores en el siglo XXI”, “Pensar la educación desde la mirada de la epistemología de la complejidad”.

- *Sobre nuevas articulaciones temáticas.* “Alternancia educativa en los proyectos populares de adultos”, “Configuraciones: Internet y lo educativo”, “Realismo y tecnología educativa: los supuestos epistemológicos de la tecnología educativa y la educación tecnológica”, “Representaciones sociales e identidad profesional”, “Representaciones, imaginarios e identidad”, “Teoría pedagógica en la informática”, “Posibilidades de la noción de experiencia en la investigación educativa”, “Educación ambiental: una discursividad en los márgenes de la sociedad moderna”, “El valor de la narrativa en la enseñanza de la historia”, “Tensiones entre individuo y comunidad: la propuesta educativa trique y los programas de formación cívica y ética en México”, “Tensiones epistémicas entre la condición étnica territorial y la escolar intercultural”, “Vida cotidiana”, “Discusión epistémico-epistemológica entre educación y formación”, “Educación y ciudadanía”, “Formación ciudadana”, “Sujeto pedagógico y educación”, “Valores psicocorporeidad”, “Ética, ciudadanía y educación frente a la sociedad del conocimiento”, “Ciudadanía y educación: la orientación teórica de la razón en la práctica educativa”, “Repensar la relación cultura-educación”, “Pedagogía y formación: el lugar del saber y la producción de alternativas pedagógicas en América Latina”, “Epistemología y calidad educativa”, “Saberes socialmente productivos en educación. Articulación y referentes conceptuales”, “Saberes de integración y educación. Contribuciones teóricas al debate”, “Educación. Debates e imaginario social”, “Lo imaginario en la investigación educativa”, “El contacto cultural como operación ontológica y cronotrópi-

ca”, “Hacia las sociedades del conocimiento”, “Pedagogía y diversidad cultural”, “Saberes, identidades y procesos de integración de la diversidad”, “El sujeto pedagógico en la posmodernidad”, “Educación y comunicación”, “Epistemologías de la diferencia, debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas”, “Espacios emergentes y formación para la democracia”; “Pedagogías en espiral: fronteras disciplinarias y neoculturales”, “Epistemología y pedagogía”, “Sujetos poscoloniales”, “Educación patrimonial, una pedagogía alternativa”, “Narración, saber y pedagogía”, “Pedagogía, cultura y subjetividad”.

- *Filosofía de la educación*. “El mito como instancia fundamentadora del valor”, “Una reflexión filosófica: para qué educar”, “Pensamiento y lenguajes”, “Para qué educar. Los dilemas de la educación en México”, “Ética y pedagogía”, “Entramado pedagógico en torno a Platón”, “Formación cívica y ética”, “Cómo estudiar los valores en educación superior”, “La investigación de los valores en la escuela”, “Valores del profesorado”, “Hacia la actualización de la noción clásica de virtud en beneficio de su justificación ética”, “Ciudadanía y virtudes éticas”, “Características y funciones de una filosofía compleja de la educación para la reforma educativa desde el pensamiento de Edgar Morin”, “Una filosofía para el pensar: desde el aula, desde la infancia, desde la filosofía misma”, “Filosofía para niños”, “La filosofía y la formación ciudadana en la infancia”, “La educación, la filosofía y las humanidades en la sociedad global y del conocimiento”, “Vida sin valor: tema prioritario en la educación valoral”, “Conocimiento moral e institucionalidad educativa”, “La educación del juicio político. De las malas prácticas al restablecimiento de la confianza”, “La filosofía de la educación y sus significados”, “La actualidad de la paideia griega desde el estudio de la literatura y la filosofía clásica”, “Educación y eticidad”, “¿Qué pasa si no hay enseñanza de la filosofía?”, “La filosofía y la educación hoy?”, “Ética, cuidado de sí y educación”, “Lo femenino en la filosofía de la educación”, “La importancia de la filosofía de la educación”, “La situación de la filosofía de la educación en la educación media”, “Qué significa aprender y enseñar filosofía”, “La filosofía en la educación superior”, “Atenea educadora, una mirada a partir de la Odisea”, “Filosofía de la educación: la paideia en la educación”, “Filosofía, educación y valores”, “Teoría, educación y valores”, “Descolonización desde la educación y la filosofía”, “Nuevas perspectivas sobre educación en valores en la educación superior”, “Ética, formación y ciudadanía”, “Miradas alternas

desde la historia y la filosofía de la educación”, “Aportes a la filosofía latinoamericana en la construcción de pedagogías emancipadoras”.

- a) Junto con la diversidad temática y sus diferentes planos de articulación con lo teórico, epistemológico, filosófico y conceptual es importante tener en cuenta el amplio espectro de modalidades que le dan *estructuralidad* a los eventos y los organizan como espacios con una identidad y reconocimiento propios. A partir de su convocatoria, permiten que una determinada comunidad se movilice y participe en función de los tópicos y formas de intervención y asistencia que se proponen, los contextos en los que se inscriben, las expectativas que se generan y las demandas a las cuales buscan o pueden responder. Particularmente, atendiendo las modalidades de los eventos y, en algunos de ellos, la diversidad de actividades que se llevaron a cabo en función de sus objetivos y de la programación prevista, tenemos que, de los 659 eventos y actividades que se realizaron en la época, en 93 de ellos se ubicó el desarrollo de más de una actividad perteneciente al área de FTYCE. (Véase Cuadro 1 del anexo estadístico de este capítulo.) Por ello, para integrar los datos de carácter cuantitativo relacionados con este punto tuvimos como unidad de análisis la categoría de actividad. Al respecto y considerando las convocatorias correspondientes, se registran básicamente 20 modalidades, de entre las cuales destacan conferencias (43); seminarios (28); coloquios (25); presentaciones de libro (24); encuentros (22); conferencias magistrales (19) y ponencias (19).
- b) Si bien es difícil explicar las razones por las que estas modalidades ocuparon un lugar importante en el tipo de convocatoria y forma de organizar los eventos académicos y la diversidad de actividades que en algunos de ellos se llevaron a cabo, podemos dejar inscrita a manera de hipótesis la relación que dichas modalidades tienen con las expectativas con las que se convoca (difusión, reflexión, debate, presentación, continuidad y consolidación de proyectos o programas, vinculación con grupos y especialistas, legitimación, etcétera), el tipo de público al que están dirigidos (profesores de los diversos niveles del sistema educativo, tomadores de decisiones, estudiantes, generadores de opinión pública, especialistas y pares, etcétera), así como las condiciones institucionales, de infraestructura y económicas con las cuales cuentan los organizadores para su realización.

Los puntos trabajados en este apartado permiten ubicar la riqueza, complejidad y dinamismo del área, así como algunos planos de estructuración de la misma, durante la década, a partir de los eventos académicos analizados, de acuerdo a los temas, modalidades y formas de participación con los que se convoca a un público particular. En este sentido se configuran como parte de las condiciones para que los agentes involucrados amplíen los horizontes para la constitución, permanencia y consolidación del campo, cuando lo que está en juego es el reconocimiento y legitimidad que una determinada área del saber tiene o busca tener y consolidar a partir del trabajo que los especialistas realizan al respecto y las posiciones que ocupan en el ámbito de la investigación educativa.

Sin duda, en la era digital estos espacios adquieren nuevas formas no sólo para la difusión y el intercambio, sino para su permanencia y posibilidad de acceso a comunidades amplias y diversas. En este marco llama la atención que de los 659 eventos y actividades registrados solamente una se realizó como teleconferencia.

Ubicación temporal, regional e institucional

Otro de los ejes de análisis para situar las particularidades del área en el periodo que nos ocupa, considerando para ello la función que los eventos académicos tuvieron en este proceso, está relacionado con su ubicación espacio-temporal. Este eje constituye un recorte nodal en el análisis de la información recopilada, puesto que abre la posibilidad de situar genealógicamente algunas de las tendencias más significativas que el área tuvo en nuestro país durante la década en la que centramos la atención.

Los datos que al respecto aportan los eventos permiten ubicar parte de las condiciones —materiales y simbólicas— que estos espacios han tenido en la generación de condiciones para la producción, socialización y legitimación de las elaboraciones que diversos agentes han generado sobre tópicos concretos relacionados con FTYCE, así como lo que esto representa para la difusión de los saberes producidos y el reconocimiento que una determinada comunidad tiene al trabajo realizado por los especialistas, de acuerdo a las temáticas en las que centran su quehacer de investigación, formación e intervención, en su vinculación y diferencias. En este contexto, el espacio y las fronteras que inicialmente

se trazan y lo delimitan como parte de una cartografía específica (disciplinaria, institucional, epistémica, regional, temática, etcétera), queda así “rebasada (aunque no olvidada, quizá no 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 se presentan algunos de los rasgos que este proceso tuvo a partir de su ubicación espacio-temporal. Para ello es importante tener en cuenta el dinamismo que los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, que se realizan cada dos años en nuestro país, imprime a los estados de la República en los que se llevan a cabo, así como las limitaciones de acceso a la información que tuvimos para contar con referencias detalladas del trabajo que realizaron los investigadores en las diversas regiones, sobre todo en primer quinquenio de la década.

- a) En los diez años que comprende este estudio, se desarrolló una labor constante y sostenida por parte de la comunidad vinculada con el área para llevar a cabo eventos y actividades relacionados con cuestiones de carácter teórico, filosófico y de conformación del campo, a partir del abordaje de temáticas concretas y de acuerdo a los objetivos y tipo de convocatoria propuestos. Sin embargo, su presencia durante la década es desigual, concentrándose sobre todo en los últimos cuatro años, periodo en el que se localiza el mayor número de eventos y actividades que tuvieron como eje de su abordaje tópicos sobre FTYCE. Así, de los 659 eventos registrados, 400 se realizaron de 2008 a 2011; es decir, más de la mitad (el 60.69%) se convocó en este lapso. Si bien 2011 es el año en el que se generaron más espacios académicos concernientes al área (141), en promedio se realizaron 66 eventos por año (véase Cuadro 1 en el anexo estadístico que se presenta al final del presente capítulo)

La relación de este proceso de ubicación temporal de los eventos y actividades con las temáticas y los participantes, brinda elementos para articular la reflexión con una de las hipótesis planteadas para pensar algunos de los rasgos del área y que ya desde la década pasada se planteaba como una tendencia significativa del proceso de configuración de FTYCE como un ámbito particular del conocimiento de lo educativo: el importante papel que han tenido en este proceso de generación de espacios los grupos y

programas de investigación y formación que se consolidaron, sostuvieron, ampliaron y dieron continuidad a este trabajo de difusión; la función de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, así como una redefinición de las líneas y temas que ocuparon la atención de los especialistas durante los dos decenios anteriores.

Estos procesos se articularon con propuestas teóricas, epistemológicas y filosóficas que, además de abreviar de referentes con un sólido trabajo, han sido generadoras de una producción significativa y rigurosa que se presenta como base para nuevos estudios, aportan elementos para ampliar el horizonte de reflexión y debate de la educación como un objeto complejo y particular, así como para lograr la presencia de académicos del área en espacios en los que hasta hace algunos años no eran considerados (filosofía, comunicación, filología, por citar algunos), o las implicaciones que ha tenido el debate abierto por la comunidad vinculada al ámbito filosófico, a raíz de los cambios implementados en los planes de estudio de la educación media superior, en los que las materias de esta área han sido suprimidas o relegadas.

En este marco, un número importante de especialistas han conformado sólidos programas de investigación, formación y difusión en diferentes instituciones de educación superior de nuestro país, así como con entidades y académicos del extranjero. En su calidad de responsables de los mismos, además de realizar un trabajo sostenido y riguroso en el área, lograron en la década un nivel de reconocimiento importante por su actividad docente y de producción de conocimiento, así como la conducción lograda de equipos de investigación en los que participan especialistas de diversos campos del saber y con diferentes trayectorias profesionales.

Si bien esto abre un campo particular de reflexión vinculado con el desarrollo que estos procesos han tenido en la conformación del ámbito que nos ocupa, cabe mencionar algunas de las líneas temáticas a partir de las cuales se articulan las actividades de difusión del trabajo de investigación de los especialistas que promovieron espacios que, bajo diversas modalidades y tópicos, se presentaron como parte de las condiciones para la conformación del área. Entre ellas podemos mencionar las siguientes: análisis político del discurso educativo; análisis conceptual del discurso educativo; alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina; filosofía para niños; hermenéutica analógica y educación; representaciones sociales e identidad profesional; educación comparada; pensamiento

y lenguaje; crítica y educación; imaginarios sociales y procesos educativos; pedagogía universitaria; educación y cultura; epistemología; cognición y enseñanza de la ciencia; teoría pedagógica y educación; complejidad y educación; teoría, epistemología y educación; objeto de estudio de la pedagogía; usos de la teoría en la investigación educativa; educación y ciudadanía; filosofía, teoría y campo de la educación; filosofía de la educación; pedagogía y psicoanálisis; trayectorias conceptuales y entramado discursivos en el campo pedagógico en México; constitución histórica y conformación teórica del campo educativo en México; educación, debate e imaginario social; saberes, formación de sujetos y experiencias pedagógicas alternativas; ética y educación; pedagogía y diversidad cultural; teoría y educación; giros teóricos; pedagogías en espiral; temas emergentes de la teoría pedagógica; teoría crítica de la sociedad; educación, democracia y ciudadanía; Michel Foucault y la educación; John Dewey y la educación; educación y valores.

- b) El referente institucional y regional constituye una dimensión de análisis que es importante situar en el presente estudio, pues da cuenta de la forma en como las entidades académicas apoyan, promueven o se involucran en las actividades que los especialistas realizan para la difusión y socialización de su trabajo, de acuerdo al contexto de producción en el que se inscribe un determinado tópico, programa o propuesta, así como al peso simbólico que tiene en función del lugar que ocupa en un campo del conocimiento de acuerdo al perfil institucional en el cual se inscribe, en su relación y diferencia con otros. En este sentido, los porcentajes relacionados con los estados de la República, tipo de convocatoria e instituciones convocantes, aportan elementos para ubicar parte de la cartografía del área y el lugar que ocupan ciertos espacios académicos y sociales en los que el interés por lo teórico, lo filosófico y la constitución del campo de la educación y la pedagogía están presente. (Véase cuadros 2 y 3 en el anexo estadístico que se presenta al final de este capítulo.) Así destaca el hecho de que, si bien casi medio centenar de instituciones de educación superior de nuestro país y algunas asociaciones constituyeron el marco para la convocatoria y/o realización de eventos académicos relacionados con FTYCE, ocupan un lugar preponderante aquellas ubicadas en el Distrito Federal (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, DIE-CINVESTAV-IPN, Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal, Universidad Autónoma Metropolitana, Benemérita Escuela Nacional de Maestros), Michoacán

(Escuela Normal Superior de Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), Veracruz (Universidad Veracruzana, Universidad Pedagógica Veracruzana), Nuevo León (Universidad Autónoma de Nuevo León), Chiapas (Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas), Morelos (Universidad Autónoma de Morelos). Se trata de estados de la República en los que se registró el mayor número de eventos relacionados con este campo temático, sin desconocer que hay instituciones de otras regiones del país en las que tuvo cierta presencia el área a partir de los espacios de difusión, intercambio y socialización que se generaron para el estudio de aspectos concretos del interés de sus comunidades y de un público diverso sobre este ámbito de conocimiento de lo educativo. Destaca, asimismo, la presencia de asociaciones civiles que, en coordinación con instituciones de educación superior y gobiernos de los estados promovieron la realización de eventos como parte de sus agendas de actividad o para atender demandas específicas que derivan de los contextos en los cuales despliegan su quehacer de investigación, formación y/o intervención. Al respecto resulta central el trabajo realizado en este sentido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., instancia encargada de convocar y coordinar bianualmente los trabajos para la realización de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, o de organizaciones como la Asociación Filosófica de México, la Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media, la Academia de Teoría y Filosofía de la Educación (ATYFE) —de reciente creación— la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, que durante el periodo generaron espacios en los que se trataron contenidos de carácter teórico, filosófico y conceptual sobre la educación.

- c) En este sentido, esta línea de seguimiento y abordaje constituye una huella importante para reconstruir la genealogía del área en nuestro país, puesto que, a partir de la investigación que hemos hecho al respecto, se marca como parte de la tendencia señalada el hecho de que la inscripción institucional y regional de los eventos se relaciona, en parte, con los proyectos, programas y líneas de investigación que los investigadores, grupos de trabajo y, en los últimos años, cuerpos académicos han conformado, enriquecido, diversificado y consolidado, así como el liderazgo y reconocimiento alcanzado por la posición que ocupan en el campo a partir de su producción y participación. En este contexto se conforman, además, redes de intercam-

bio que propician la ampliación de horizontes para llevar a cabo tareas relacionadas con la investigación, la formación, la producción y la realización de eventos de carácter no sólo local, sino nacional e internacional. Rasgo que durante el primer decenio del siglo XXI no sólo se continúa, sino se profundiza y amplía, constituyendo una base para que en diversos estados e instituciones del país se construyan espacios que propician el fortalecimiento del área y la generación de nuevas perspectivas y temas para su análisis, así como la participación de otros especialistas que van ocupando espacios y disputando posiciones. De esta manera se fueron generando condiciones en otras regiones del país en las que, si bien las líneas de estudio relacionadas con la dimensión teórica, filosófica y conceptual del campo de la educación no tiene el mismo peso que otras temáticas, se registran en la década algunos eventos que muestran el interés de ciertos sectores por el área.

Papel y contenidos

A partir de los referentes trabajados en los apartados anteriores para ubicar algunos de los rasgos que *Filosofía, teoría y campo de la educación* tuvo de 2002 a 2011 en México, a partir del papel que los eventos y actividades académicas tuvieron, abriremos a continuación un espacio para analizar parte de los contenidos que marcan, asimismo, algunas de las tendencias del área durante este proceso de producción, difusión y reconfiguración de los conocimientos generados y las perspectivas abiertas al respecto por los involucrados en este ámbito del saber y de la práctica de educadores e investigadores.

Para ello consideramos los materiales de difusión, tanto editados (libros, memorias, artículos, capítulos)¹² como aquellos que, sin haberse publicado, se tuvo acceso (fotocopias, videgrabaciones, transcripciones de cintas, notas y medios electrónicos). Constituyen, en este sentido, huellas de inscripción para pensar la genealogía del área y algunas de las tendencias que se configuraron a partir de los temas, autores, perspectivas analíticas, debates que marcan parte del entramado en el que se inscriben las elaboraciones y propuestas hechas por

¹² Véase el capítulo dedicado a Producciones de este libro.

los participantes en los espacios que se organizaron para tal efecto, aun con las limitaciones que el acceso a esta información plantea.

Particularmente interesa focalizar la atención en algunos planos de estudio para agrupar los eventos analizados de acuerdo a la función que tuvieron durante la década que nos ocupa, en la generación de condiciones para la difusión, circulación, socialización, intercambio y legitimación de cuestiones relacionadas con la conformación teórico-filosófica del campo educativo y pedagógico en México. Al respecto resultan ejes articuladores los siguientes momentos y espacios de este rico y complejo proceso de reconfiguración del área:

- a) Una aproximación desde los Congresos Nacionales de Investigación Educativa. Por sus características, los CNIE han ido ocupando y consolidando un lugar relevante que los lleva a constituirse en una dimensión obligada para pensar las implicaciones que han tenido y tienen en la creación de espacios que inciden en la conformación del área y las semánticas en las que ésta se expresa y constituye. Esto se nutre del reconocimiento y capacidad de convocatoria que han alcanzado y sostenido 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 diversas entidades y de la participación amplia de diversos agentes que, al estar involucrados con cuestiones particulares de la educación, reconocen en la investigación un referente importante para pensar, debatir y situar perspectivas que enriquezcan o amplíen los horizontes de su propio quehacer, así como para enfrentar la complejidad y especificidad de este objeto de conocimiento e intervención, en su relación particular con otros ámbitos de la realidad social y ambiental.

Las diversas áreas temáticas que se han ido estructurando como parte de las agendas de trabajo de los diferentes congresos nacionales muestran tanto las múltiples aristas por las que transita la investigación educativa, la relación entre ellas, las características específicas que las estructuran o definen como un ámbito específico del saber y producción en educación, así como la posición que ocupan determinados sujetos para su promoción, apertura, sostenimiento y consolidación.

En este contexto, como parte de un primer rasgo que cabe marcar en este espacio, destaca el que en los seis CNIE que se llevaron a cabo de 2001 a 2011, FTYCE ocupó como área temática un lugar específico en cada una de

las agendas estructuradas por los comités científicos del COMIE para la realización de dichos eventos, lo que muestra el lugar ganado desde el 2001, año de realización del VI Congreso, como un campo particular designado como *Filosofía, teoría y campo de la educación*.¹³

Asimismo, y como parte de este proceso, se sitúa un segundo plano de análisis relacionado con el papel que especialistas de diversas instituciones de educación superior han tenido para sostener, dinamizar, ampliar y consolidar el área como parte del quehacer de la investigación que sectores importantes de la comunidad científica de nuestro país han realizado sobre tópicos relacionados con la misma. Esta tarea implica además de un reconocimiento y legitimidad ganados dentro y fuera del COMIE, una participación activa y coordinada en las tareas que esta asociación civil ha ido estructurando como organismo que aglutina a la mayor parte de investigadores de la educación en México.

La presentación de los resultados de investigaciones y elaboraciones temáticas concretas aportan elementos para profundizar, desde abordajes específicos, en temas que han ocupado la atención de los especialistas desde décadas anteriores, así como en otros que emergen como nuevos ámbitos de atención por parte de los especialistas, para pensar, desde perspectivas críticas, nuevas articulaciones entre la educación, el conocimiento y la sociedad a partir del estudio de situaciones concretas vinculadas con la formación, la intervención y la generación de políticas de gestión institucional y social.

Por otra parte, la diversificación, amplitud e identidad del área se ha ido configurando a partir de la multiplicidad de modalidades de participación que en cada uno de los congresos se definen y estructuran en función de las agendas y del tipo de actividades que se promueven. En este sentido se registra una presencia cada vez más amplia de especialistas que participan como ponentes en el área, la intervención de destacados investigadores de diversos campos de conocimiento de México y otros países que

¹³ En este apartado el análisis se centra en la ubicación y particularidades que el área de FTYCE tuvo en los siguientes CNIE: VI (2001. Manzanillo, Colima), VII (2003. Guadalajara, Jalisco), VIII (2005. Hermosillo, Sonora), IX (2007. Mérida, Yucatán), X (2009 Veracruz, Veracruz) y XI (Distrito Federal). Cabe señalar que en este último se presentaron en un simposio los avances de investigación de los diversos equipos participantes en la elaboración del presente estado del conocimiento. (Cfr. COMIE, Programas y memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa realizados en México de 2001 a 2011, en www.comie.org.mx).

dictaron conferencias magistrales en cada uno de los congresos (Pablo Latapí, Adriana Puiggrós, Raúl Domingo Motta, Michel Peters, Thomas Popkewitz, Rosa Nidia Buenfil, Ángel Ignacio Pérez Gómez, Raymundo Mier), la organización de simposios y mesas redondas que articulan temas, perspectivas, debates, intercambios y resultados de investigación generados por grupos en el marco de programas colectivos e interinstitucionales y que muestran algunas de las líneas de producción desarrolladas o generadas en estos años por los mismos; presentación de libros, colecciones y revistas que brindan un panorama de las publicaciones en las que se abordan temas relacionados con el campo, así como algunas de las líneas de estudio que han ocupado la atención de los investigadores, con las implicaciones que esto tiene en la difusión, acceso y circulación del conocimiento.

Se puede ubicar en este rico y dinámico proceso, el sentido y alcances que el área adquiere por el tipo de temáticas que los participantes proponen como base de sus intervenciones y que condensan, en parte, las cuestiones que ocupan las agendas de investigación y producción de conocimientos de los involucrados en cuestiones de carácter teórico, filosófico, metodológico y conceptual. Al respecto cabe señalar temas más relacionados con la conformación del campo y que han sido parte de los debates en décadas anteriores, la recuperación de pensadores contemporáneos y clásicos (destaca, por ejemplo, el amplio trabajo desarrollado a partir y sobre la obra de John Dewey), líneas de investigación emergentes y de frontera que buscan responder a problemas de carácter filosófico, ético y ontológico, desde diversas perspectivas analíticas, así como a aspectos particulares en los que lo conceptual ocupa un lugar central; lo que abre la posibilidad de ampliar el horizonte de intelección de lo teórico y lo filosófico en el campo de la educación y la pedagogía en diálogo con otros ámbitos del saber y a partir del estudio de cuestiones concretas que muestran nuevas o diferentes formas de pensar la articulación de lo educativo con los procesos sociohistóricos y ambientales, así como su estatuto epistemológico.

- b) Relación de los eventos con los espacios de investigación y formación. En los eventos académicos, como lo hemos situado hasta el momento, se condensan las necesidades, deseos, aspiraciones, demandas y perspectivas que los especialistas, grupos e instituciones se plantean en un momento particular para abrir espacios de socialización e intercambio que aporten al fortalecimiento de un determinado ámbito del saber, de una producción

determinada o de proyectos que respondan a cuestiones particulares, sea en el orden de la investigación, la formación, la intervención o la generación de conocimientos.

Si bien durante la década que nos ocupa, los eventos y actividades sobre FTYCE constituyeron un referente importante para ubicar las condiciones y procesos de fortalecimiento y reconfiguración del área, es importante abrir el análisis al papel y peso que algunos de ellos tuvieron en este proceso y sus aportaciones en la constitución de este campo.

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 tuvieron en diferentes regiones e instituciones de educación superior del país. En ellos encontramos que el carácter diferencial del área está presente, tanto por el tipo de temáticas que se proponen para el abordaje de cuestiones relacionadas con *Filosofía, teoría y campo de la educación*, como la relación que tienen con los programas de formación, contextos y políticas institucionales o proyectos de investigación en los que los organizadores desarrollan e inscriben su quehacer. Desde propuestas y perspectivas específicas, sus promotores abren la posibilidad de construir horizontes para centrar la atención en ciertos aspectos de la realidad, colocar en la agenda preocupaciones e inquietudes no consideradas o reconocidas, convocar a un público particular, así como generar opciones y aportar elementos a la construcción de horizontes alternativos que favorezca su participación en la conducción de procesos, toma de decisiones, permanencia en un espacio determinado o la promoción de otros. Sin duda el trabajo colectivo y las implicaciones que los cuerpos académicos constituidos, a partir de las políticas de estado planteadas para tal efecto, constituyen otro de los rasgos particulares durante el periodo.

En este contexto cabe citar, entre otros, algunos programas, proyectos y grupos de investigación por el trabajo sostenido y continuo que desplegaron durante la década en la realización de eventos relacionados con tópicos específicos del área: encuentros anuales del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI); jornadas y encuentros del Seminario de Investigación y Formación del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina; encuentros internacionales Giros Teóricos; coloquios anuales de Estudios de Género. Pedagogías en

Espiral; simposios, coloquios y ciclos sobre Teoría y pedagogía; jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores; encuentros de los Seminarios *Curriculum* y siglo XXI y Teoría y Educación del Programa Educación: Debates e Imaginarios; Semanas Académicas de Pedagogía; reuniones anuales de Filosofía de la Educación; talleres, conferencias y coloquios Filosofía para niños; coloquios del Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario Social; jornadas, reuniones anuales y seminario sobre Teoría, Filosofía y Campo de la Educación; seminario Epistemología, Cognición y Enseñanza de la Ciencia; simposios y conferencias del Seminario de Análisis Conceptual de la Producción Discursiva en Educación; coloquios del Grupo de Estudios de Ética, Ciudadanía y Educación; conferencias y mesas de trabajo del Seminario Horizontica. La utopía posible.

Por otra parte, el análisis de los contenidos de los trabajos que se presentaron en los eventos y a los cuales tuvimos acceso, muestra que se fortaleció la presencia de perspectivas teórico-epistemológicas y metodológicas que encaran, desde diversas posiciones, la complejidad y el carácter histórico-discursivo de los procesos educativos. En algunos espacios se colocaron propuestas que abren nuevas figuras de intelección para pensar el estatuto del conocimiento de lo educativo, con las implicaciones que esto tiene para su conformación y desarrollo conceptual. Al respecto destaca un giro importante en el posicionamiento de los investigadores al encarar, desde visiones no esencialistas y de carácter cualitativo, los temas de su interés, algunos situados en el plano más general de los debates sobre el estatuto de lo teórico, lo filosófico y la constitución del campo y otros mostrando los nuevos itinerarios por los que pueden transitar los saberes educativos y pedagógicos, el tipo de conceptualizaciones y categorías que se construyen para pensar su especificidad a partir del estudio de situaciones concretas y los debates de frontera que emergen en la década como parte de reflexiones más amplias que se están generando en todos los ámbitos del conocimiento social, humanístico y natural, frente a las exigencias de un mundo cambiante y con nuevos desafíos.

Asimismo, se logra una articulación productiva y pertinente de pensadores de diversas áreas del conocimiento social y humanístico que constituyen referentes centrales en el trabajo y reflexiones de los especialistas del campo, y que, de alguna forma, han sido base de sus elaboraciones desde

hace años y que citamos anteriormente, con estudios que van de temas relacionados con cuestiones filosóficas (valores, ética, filosofía de la educación, epistemología), con otros que se configuran como parte de los debates de la época (educación ambiental, nuevas tecnologías, imaginarios y representaciones sociales, competencias, equidad, migración, ciudadanía, comunicación, democracia, formación, saberes, experiencia), hasta propuestas que se articulan a los debates clásicos y nuevas elaboraciones para repensar la configuración teórico-epistemológica del campo de la educación y la pedagogía. En esta línea, los especialistas participantes aportan a la reflexión a partir de la recuperación y desarrollo de perspectivas, entre las que cabe citar: la lógica de la discursividad, el plano epistemológico, la cuestión histórico-política, la genealogía, la teoría del conocimiento, la analítica de los campos, la perspectiva de la hermenéutica analógica, narrativas, retórica, estudios culturales y del poscolonialismo, entre otras, las cuales no sólo están presentes, sino que además se potencian para continuar, de cierta manera, la discusión sobre una las cuestiones que ha ocupado parte de la agenda de algunos de los especialistas relacionados con el área, a saber, la identidad y estatuto de lo pedagógico como un campo de conocimiento particular, con las implicaciones que esto tiene en la formación y producción de conocimientos. Un rasgo que cabe situar en este marco es que si bien el psicoanálisis sigue ocupando un lugar importante en el horizonte de intelección construido por los investigadores, en el periodo que nos ocupa ya no tiene el peso que tuvo en la década anterior.

En este contexto destacan planteamientos fuertemente vinculados con los proyectos y espacios institucionales en los que intervienen los agentes que participaron o promovieron eventos durante la década como son tópicos relacionados con la cuestión de la identidad, la enseñanza, la evaluación, el *currículum*, la teoría pedagógica y educativa, el género, la formación de formadores, las epistemologías regionales, la conformación histórico-conceptual del campo, pedagogía universitaria, la educación comparada, la cuestión de las competencias y, en menor medida, algunas líneas sobre ciencia-ciencias de la educación-pedagogía-investigación educativa.

Los eventos en los que se estudian tópicos relacionados con estas líneas de indagación, problematización y reflexión, tienen como rasgo el que se inscriben en las preocupaciones, intereses e inquietudes que las comunidades involucradas tienen a partir de su práctica e inscripción

institucional. En este sentido, además de abrir el espacio para hacer visibles y socializar el trabajo y publicaciones generadas en un momento particular sobre las temáticas de referencia, muestran las posiciones e inquietudes de sus participantes, la experiencia generada a partir de una práctica concreta, sea vinculada a la docencia, la gestión o la investigación, las posiciones que ocupan o buscan ocupar en el campo, así como la ampliación de horizontes desde la presencia de especialistas de otras instituciones nacionales e internacionales que aporten a la discusión o abran la posibilidad para pensar nuevos temas y problemas, particularmente en el contexto de la situación que viven los países de América Latina.

Estos eventos, uno de cuyos rasgos es el estar relacionados con programas de formación de profesionales de la educación (concretamente los vinculados con los ámbitos de la pedagogía, los de formación de formadores, de investigadores en educación, etcétera), tienden a abrirse espacios en las agendas institucionales para la presentación de trabajos que aporten a su comprensión y enriquecimiento. En este sentido podemos apreciar que, a diferencia de lo que se generó en las décadas de los ochenta y noventa al respecto, en los años que inauguran el siglo XXI la preocupación de los especialistas por estas cuestiones se ha articulado a temas emergentes y nuevos, que hacen evidente la necesidad de replantear las concepciones y epistemologías en las que se asentó parte del conocimiento de lo educativo y de algunas formas de intervención que derivaron de éste. Destaca el hecho de que estas elaboraciones no siempre fueron producto de proyectos de investigación relacionados con el tema, puesto que muestran más bien una cierta sistematización y algunos planos de apropiación de planteamientos de autores particulares, en ocasiones poco conocidos por una comunidad, o que derivan de la propia experiencia, lo cual tiene incidencia en la forma en cómo se estructura el área, con las limitaciones que esto tiene.

Tal vez una cuestión significativa, que en el orden contextual ha colocado en la agenda pública una dimensión importante del área, es precisamente la que se refiere a la enseñanza de la filosofía y disciplinas afines (ética, lógica, estética) en la educación media superior, lo que ha movilizó a los académicos relacionados con este campo, además de abrir los espacios de participación a especialistas de otros ámbitos del saber que realizan trabajo de investigación sobre filosofía de la educación. Esta situación, aunada al interés por parte de algunos académicos en los temas de ciudadanía y for-

mación cívica y ética, han constituido referentes centrales para que en los diversos espacios analizados, la presencia de filosofía de la educación se haya ampliado, fortalecido y enriquecido con la recuperación de las aportaciones de la filosofía mexicana a este campo, en diálogo con otras tradiciones de pensamiento.

Por otra parte, se han colocado en la mesa del debate y la producción, propuestas que muestran nuevas formas de abordaje de lo pedagógico y lo educativo, al abrir el análisis a lo que sus autores han llamado pedagogías del laberinto, de la imaginación, de la diferencia, por citar algunas de las temáticas que emergen y buscan ganar su lugar durante la década. Además del trabajo de elaboración teórico-conceptual y epistemológica que acompaña dichas formulaciones, éstas se enriquecen, al articularse a proyectos de investigación en los que se estudian aspectos concretos de la realidad educativa, así como a programas de formación, sobre todo vinculados con el nivel de posgrado. Asimismo, se ubican contenidos y elaboraciones que focalizan su atención en la producción y transmisión de saberes, a problematizar su estatuto epistemológico, sociohistórico, discursivo y político-pedagógico, así como a pensar lo que representa para el campo situarlos en su vinculación con las prácticas y experiencias de los sujetos en espacios sociales e institucionales. Un referente más de carácter metodológico presentado es el que se refiere al tema de las categorías intermedias, entendidas como construcciones conceptuales que permiten vincular el plano teórico con el referente empírico.

Dar cuenta de la profundidad y riqueza que encierra cada una de estas propuestas rebasa con mucho los alcances del presente estudio. Dejamos inscritas algunas huellas para seguir las pistas de esta genealogía que, junto con otras, aporten elementos para reconocer herencias y seguir trabajando para que *Filosofía, teoría y campo de la educación* continúe ocupando un espacio en la agenda de los educadores e investigadores. Los eventos aquí estudiados son sólo una muestra de su potencial y dinamismo.

FTYCE en los eventos. Un horizonte en construcción

Al calor de la escritura y conclusión del presente capítulo, corrían a la par noticias sobre una diversidad de eventos que llamaban nuestra atención y aguzaban nuestra mirada porque sus temáticas rasgaban los enunciados por los que FTYCE se cuele y gana presencia. Por ello, concluir siempre es una tarea compleja porque el cierre de un escrito se hace aun a sabiendas de que muchas cuestiones quedaron en el tintero y otras más siguen aconteciendo. Pero lo más importante es lo que ahora haga el lector con los trazos y hallazgos que derivaron del estudio y herramientas construidas para analizar el papel de los eventos en la constitución de *Filosofía, teoría y campo de la educación en México* de 2002 a 2011, como un recorte específico del presente estado del conocimiento.

El camino trazado nos llevó, como hace ya varias décadas, a enfrentar un objeto complejo y un poco escurridizo porque mucho de lo que organizan los especialistas e investigadores para difundir el conocimiento, estudiar temas desde posiciones y argumentaciones concretas y fortalecer sus ámbitos de intervención y pertenencia, no siempre logran el impacto o alcanzan la difusión esperada. Acceder a la información correspondiente planteó transitar por todas las vías posibles, lo que permitió integrar un registro de 659 eventos académicos y actividades relacionadas con el área durante el periodo trabajado. El análisis de esta información aunado a las aportaciones derivadas de los dos estados del conocimiento anteriores, posibilita entender el dinamismo del área, los rasgos particulares que adquiere en los años del naciente siglo XXI, así como su genealogía y tendencias.

Al respecto sostenemos que el abordaje de temas relacionados con FTYCE en los diferentes espacios estudiados, como parte de las condiciones de producción, circulación, apropiación y legitimación del área, muestran que su consolidación y presencia es resultado del trabajo sostenido por investigadores del campo de la educación, así como del lugar que le asignan sectores importantes de educadores y especialistas que participan de proyectos y programas en los que lo teórico, filosófico, epistemológicos, metodológico y conceptual tienen un lugar central.

Asimismo destaca el que participan de manera regular y con cierta continuidad en la realización de actividades de difusión para presentar y someter a la consideración de sus pares o de un público amplio las elaboraciones que derivan de los trabajos de investigación que llevan a cabo, así como para la presentación

de sus producciones y publicaciones, con una presencia constante en los espacios institucionales de pertenencia o en coordinación con entidades de diversas regiones del país.

Por otra parte, se han afianzado y conformado grupos que, como cuerpos académicos consolidados, articulan la experiencia y conocimientos generados desde hace ya más de dos o tres décadas con los temas que van definiendo como parte de los programas de investigación en los que FTYCE ocupa un lugar central, con un importante nivel de reconocimiento y un constante trabajo de formación que abre, desde la investigación formativa, un escenario favorable para la presencia de jóvenes investigadores con sólidas bases en el área, lo que tiende a favorecer y fortalecer el quehacer, así como la participación de los especialistas en este ámbito del saber y de la práctica educativa y pedagógica.

Destaca, además, un rasgo importante durante la década y es el hecho de que los investigadores que han participado durante años en su conformación y desarrollo, constituyen ya referentes de carácter teórico y metodológico de las producciones que se están generando en nuestro país en el campo de la investigación educativa, al haber conformado discursos y propuestas que, si bien se han configurado a partir de la recuperación rigurosa y pertinente de autores clásicos y contemporáneos de diversos ámbitos de las ciencias sociales y de las humanidades, muestran los trazos por los que transita hoy en día la teoría educativa en México, reconocida igualmente por especialistas de otras latitudes.

En este contexto se han abierto debates y polémicas sobre el papel de la teoría en la constitución del campo educativo y pedagógico, así como sobre las implicaciones que tienen las diversas formas de inscripción de lo filosófico en este ámbito, lo que muestra no solamente las posiciones que los especialistas detentan y disputan, sino además el carácter productivo del campo en tanto que este proceso se traduce en una ampliación de los horizontes epistémicos del mismo y del contexto teórico de su producción, así como en una más amplia generación de proyectos e investigaciones sobre temas relacionados con el área, en su compleja relación y diferencia con otras.

Sin duda, la década que estudiamos constituye un momento de transición de FTYCE, como ámbito particular de la investigación educativa en México. Muestra los trazos de un proceso rico y dinámico que abre un escenario halagüeño y prometedor, a condición de sostener y ampliar la participación de quienes han hecho que el área ocupe el lugar que requieren los estudios sobre la educación y la pedagogía. La centralidad que tiene el conocimiento en las

sociedades actuales demanda que la cuestión de la teoría y la filosofía no sólo se sostenga, sino que se desarrolle con todo el potencial heurístico, epistemológico, ético, político y social que las transformaciones actuales le plantean a los investigadores y al campo mismo de la investigación educativa. La segunda década del siglo XXI marca y marcará nuevos ritmos y rumbos a este ámbito del saber. Toca ahora a los investigadores y especialistas involucrados en su construcción seguir los trazos de su configuración genealógica para abrir nuevos horizontes por los que transite el conocimiento y las prácticas educativas, con la responsabilidad que este proceso demanda en diálogo con los aires de la época, “cuyas transformaciones y rupturas nos enfrentan a la necesidad de construir nuevas categorías, para abordar los fenómenos, pero sin desconocer los conocimientos acumulados, muchos de ellos, durante largos periodos” (Zemelman, 2011b: 15).

El estado del conocimiento que aquí se presenta puede contribuir a este quehacer de vincular la herencia con lo posible de ser construido. Los espacios de difusión, socialización, intercambio y debate constituyen una base para que esta apasionante tarea sea posible, en tanto logren inscribir en las agendas algo en el que el otro se reconozca para recrear, a partir del diálogo, el conocimiento acumulado y los espacios en los que éstos circulan y adquieren sentido.

ANEXO

TABLA 1. **Eventos y actividades relacionadas con FTyCE**

Tabla 1. Eventos y actividades relacionadas con FTyCE	
2001	
VI Congreso Nacional de Investigación Educativa	
Altemancia educativa en los proyectos populares de adultos (Ponencia en simposio)	
Análisis conceptual de la producción discursiva en el campo (Ponencia)	
Conferencia magistral Acotamientos a la filosofía de la educación	
Conferencia magistral Producciones culturales: (Re) Constituir la Nación, la Infancia y Docencia en las Ciencias Educativas	
Configuraciones: Internet y lo educativo (Ponencia en simposio)	
Conocer o no conocer los proyectos educativos (Ponencia en simposio)	
De niño a educando (pasando por alumno) Las leyes mexicanas sobre educación (Ponencia en simposio)	
Discurso educativo y epistemología del presente potencial Construcción conceptual y resoluciones pedagógicas (Ponencia en simposio)	
El mito como instancia fundamentadora del valor (Ponencia)	
El sujeto de la educación, una identidad imposible (Ponencia en simposio)	
Hermenéutica y educación: desde la perspectiva de Jürgen (Ponencia)	
La argumentación infantil: una experiencia educativa, desde el programa de fjn (Ponencia)	
La formación teórico epistemológica y la práctica profesional del magisterio (la maestría en ciencias de la educación del isceem) (Ponencia)	
La narrativa histórica en su dimensión educativa (Ponencia)	
Mesa Redonda Construcciones conceptuales en educación	
Niveles de heteronomía y autonomía en el juicio de adolescentes (Ponencia)	
Presentación del Estado del Conocimiento Área filosofía, teoría y campo de la educación	
Presentación del libro El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación	
Presentación del libro En los márgenes de la educación en México a finales del milenio	
Presentación del libro Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales	
Presentación del libro Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada	
Realismo y tecnología educativa: los supuestos epistemológicos de la tecnología educativa y la educación tecnológica (Ponencia)	
Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo (Ponencia en simposio)	
Sobre la significación de políticas de reforma educativa en el caso de docentes de México y Argentina (Ponencia en simposio)	
2002	
Conferencia Hermenéutica analógica y su inmersión en la investigación educativa	
Conferencia magistral La Educación Comparada: La Constitución Teórico Social de un Campo de Investigación	
Ciclo de conferencias Perspectiva y prospectiva de la Pedagogía	
Ética y pedagogía (Ponencia)	
Foucault y el sujeto de la episteme (Ponencia)	
Medio siglo de la muerte de John Dewey (Ponencia)	
Encuentro Bourdieu, la Educación y la Cultura como Campos de Investigación	
Jornadas de Educación, conocimiento y posmodernidad	
Conferencia: Dr. Miguel Ángel Pereyra	
Conferencia: Dr. Thomas Popkewitz	
Mesa redonda en el Congreso de Educación Pública en la Ciudad de México: Los dilemas de la educación para el México del siglo XXI	
Teoría y práctica; investigación y acción (Ponencia)	
Una reflexión filosófica: Para qué educar (Ponencia)	
Pensamiento y Educación Bibliotecológica (Ponencia)	
Presentación del libro Cultura y Procesos Educativos	
Presentación del libro Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos	
Primer Coloquio Nacional Representaciones e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos	
Presentación del libro Cultura y Procesos Educativos	
Representaciones Sociales e Identidad Profesional Percepción de los estudiantes de tres carreras universitarias en la unam: Sociología, Economía y Pedagogía (Ponencia)	

Seminario Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal
Seminario Pensamiento, lengua y acción
Seminario Introductorio Pensamiento y Lenguaje
Seminario Investigación Educativa: Fundamentos teóricos y metodológicos
Teoría, Filosofía y Campo de la Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comie) (Jornada Intensiva)
2003
Charlas Objeto de Estudio de la Pedagogía: Fundamentos para una identidad pedagógica
Discusión epistémico-epistemológica entre educación y formación (Charla)
Líneas teórico metodológicas para una reconstrucción de la pedagogía (Charla)
Conferencia Líneas Teórico-metodológicas para la reconstrucción de la pedagogía
Conferencia magistral Claves de la complejidad: pensar la educación y pensar el conocimiento
Construcción del conocimiento en el contexto educativo (Ponencia)
Foro Identidad pedagógica un proceso de construcción histórica/social
La pedagogía hoy (Ponencia)
Pedagogía o ciencias de la educación (una sospechosa identidad) (Ponencia)
Presentación del libro Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la educación superior
Semana Académica de Pedagogía
El recuerdo y el olvido, dos elementos de la memoria en la formación del sujeto (Ponencia)
La investigación de los valores en la escuela (Ponencia)
Ética y epistemología en la investigación pedagógica (Ponencia)
Metodología de la investigación en la vida cotidiana (Ponencia)
La educación desde la perspectiva de la investigación social (Ponencia)
Investigación educativa y formación: los desafíos del presente (Ponencia)
Simposio ¿Teoría pedagógica y/o teoría educativa? Encuentros y desencuentros
Apuntes para una teoría pedagógica contextualizada para la enseñanza de idiomas (Ponencia)
Construcción de teorías en el campo de la educación (Ponencia)
David Ausubel y Hans Aebli: dos visiones sobre teoría educativa (Ponencia)
Definición y significado de la teoría pedagógica (Ponencia)
Educación y pedagogía: Debates y referentes de confrontación (Ponencia)
Educación y teoría pedagógica ¿Qué relación? (Ponencia)
El sujeto sensible en el materialismo histórico de Marx y la teoría pedagógica (Ponencia)
Entramado pedagógico en torno de Platón (Ponencia)
Hermenéutica analógico-icónica y educación (Ponencia)
Herramientas del pensamiento crítico en el desarrollo de las prácticas teóricas sobre el campo pedagógico y educativo: Otras epistemologías, otras realidades, otras teorías pedagógicas y educativas (Ponencia)
La concepción hermenéutica de la verdad y la docencia (Ponencia)
La pedagogía teórica en la práctica (Ponencia)
La vida cotidiana de la enseñanza de la teoría pedagógica como una ciencia normal (Ponencia)
Más allá de la polivalencia: La teoría pedagógica de N. Krupskaya (Ponencia)
Significado de la teoría (Ponencia)
Teoría de sistemas, cibernética y sistematización metadisciplina de la teoría de la educación en México (Ponencia)
Teoría pedagógica en la informática (Ponencia)
Teoría pedagógica o ciencias de la educación ¿Qué elegir? (Ponencia)
Teoría pedagógica y/o teoría educativa: el sí mismo en educación (Ponencia)
Teoría pedagógica: elementos para su historia (De la pedagogía clásica a Pestalozzi) (Ponencia)
VII Congreso Nacional de Investigación Educativa
Aportes de Bourdieu a la investigación educativa (Ponencia)
Conferencia magistral Nuevos aspectos epistemológicos para tomar en cuenta la investigación educativa: Transdisciplinidad, complejidad y nuevas tecnologías intelectuales
Configuración de sentidos sobre lo académico en los orígenes de la upn, 1978-1980 (Ponencia)
Configuración del campo de las Ciencias de la educación y su especificidad desde una perspectiva antiesencialista (Ponencia)

<p>Conocimiento y cambio educativo Filosofía educativa de Pablo Latapí (Ponencia)</p> <p>El valor de la narrativa en la enseñanza de la historia (Ponencia)</p> <p>Estado y formación moral: algunos problemas de investigación (Ponencia)</p> <p>Ética sin fundamentos absolutos Laclau: una lógica hegemónica para pensar lo ético como decisión (Ponencia)</p> <p>Formación: condición fundante de autoridad en el tutor (Ponencia)</p> <p>La educación ambiental: una discursividad en los márgenes de la sociedad moderna (Ponencia)</p> <p>La enseñanza de la democracia en Octavio Paz (Ponencia)</p> <p>La evolución histórica del concepto de entropía: una propuesta de nociones teóricas para su análisis (Ponencia)</p> <p>La exploración colectiva: condiciones de desarrollo educativo con docentes de la cultura Zapoteca (Ponencia)</p> <p>La pedagogía como campo de conocimiento y su relación con la formación universitaria en educación. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva (Ponencia)</p> <p>Narrativa popular: aprendizaje y prácticas escolares (Ponencia)</p> <p>Posibilidades de la noción de experiencia en la investigación educativa (Ponencia)</p> <p>Presentación del Estado del conocimiento en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa: Vol. I El campo de la investigación educativa, México, 1993-2001</p> <p>Presentación del libro Miradas a lo educativo: exploración en los límites</p> <p>Presentación del libro Teoría, epistemología y educación Debates contemporáneos</p> <p>Recuperación del concepto Mundo de Vida para guiar la investigación sobre académicos (Ponencia)</p> <p>Simposio Recaudos temáticos Tesis, nuevas hipótesis e interrogantes</p> <p>Simposio Análisis de la producción discursiva de procesos académicos e instituciones en educación superior</p> <p>Simposio Análisis de la producción discursiva de procesos éticos y culturales y políticas educativas</p> <p>Simposio El debate epistémico entre imaginarios y representaciones sociales en el campo educativo</p> <p>Simposio El debate teórico: los significados compartidos, los imaginarios y las representaciones sociales en la investigación educativa</p> <p>Simposio La teoría de las representaciones sociales en el estudio del magisterio</p> <p>Simposio Recaudos conceptuales y metodológicos</p> <p>Simposio Recaudos conceptuales</p> <p>Tensiones entre individuo y comunidad: la propuesta educativa triqui y los programas de formación cívica y ética en México (Ponencia)</p> <p>Tensiones epistémicas entre la condición étnica territorial y la escolar intercultural (Ponencia)</p> <p>VII Seminario de epistemología, cognición y enseñanza de las ciencias</p>
2004
<p>2º Reunión Nacional del Grupo de Investigación: Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (comie)</p> <p>Coloquio Educación y ciudadanía: identidad, igualdad y valores cívicos</p> <p>Coloquio Immanuel Kant: Vida y obra en el discurso del posgrado</p> <p style="padding-left: 20px;">Kant y la imaginación (Ponencia)</p> <p style="padding-left: 20px;">Mesa Kant: vida y obra en el discurso pedagógico</p> <p style="padding-left: 20px;">Un acercamiento a la pedagogía de Kant (Ponencia)</p> <p>Conferencia Epistemología, racionalidad y sujeto</p> <p>Conferencia Los usos de la teoría en la investigación socio-educativa</p> <p>Conferencia Pedagogía Social</p> <p>Conferencia magistral Conmemoración por el bicentenario de la muerte de Immanuel Kant</p> <p>Conferencia magistral Un acercamiento al pensamiento pedagógico de Kant</p> <p>I Encuentro Nacional y VIII Regional de Investigación Educativa</p> <p style="padding-left: 20px;">Panel Perspectivas teóricas para entender lo educativo</p> <p>Mesa de discusión Teoría educativa</p> <p>Presentación del libro Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la educación superior</p> <p>Semana de Pedagogía Lo pedagógico: Encuentro de subjetividades</p> <p style="padding-left: 20px;">La pedagogía en el presente (Ponencia)</p> <p style="padding-left: 20px;">Problemas epistemológicos de la pedagogía (Ponencia)</p> <p style="padding-left: 20px;">Sujetos pedagógicos y subjetividad (Ponencia)</p> <p style="padding-left: 20px;">La pedagogía y su objeto de estudio: ¿educación y/o formación? (Ponencia)</p>

Prácticas profesionales del pedagogo (Ponencia)
La formación que propicia el plan de estudios 2002, una visión estudiantil (Ponencia)
Seminario Cómo estudiar los valores en la Educación Superior
2005
Coloquio Análisis y crítica a los estados de conocimiento regionales y temáticos del área 9 Filosofía Teoría y Campo Educativo del comie
Filosofía y campo de la educación en México, Perspectivas Regionales en la segunda etapa 2004-2005 (Ponencia)
Coloquio Internacional Ética, ciudadanía y educación frente a la sociedad del conocimiento
Mesa Redonda Metodología y Teorías en la Investigación Educativa en los proyectos del die en el contexto de la investigación educativa internacional
Panel Einstein, relativamente
Presentación del libro Ensayo sobre Pierre Bourdieu
Presentación del libro La subjetividad de los actores de la educación
Simposio En nombre de la pedagogía: presencia/o ausencia de la teoría pedagógica
Algunas elucidaciones sobre la teoría pedagógica (Ponencia)
Contrahegemonía en el trabajo pedagógico crítico (Ponencia)
De la teoría al saber pedagógico (Ponencia)
Elogio de la pedagogía (Ponencia)
Enciclopedia entre la práctica cotidiana y la teoría pedagógica (Ponencia)
Hacia un nuevo modelo educativo (Ponencia)
Hacia una construcción de un discurso pedagógico (Ponencia)
Identidades sociales, prácticas educativas y acciones teórico-pedagógicas Presencias necesarias desde la complejidad (Ponencia)
La pedagogía en la transmisión del psicoanálisis (Ponencia)
La presencia educativa de la teoría pedagógica en la práctica educativa de Platón (Ponencia)
La reflexión pedagógica al arribar el siglo XXI (Ponencia)
Pedagogía, enseñanza y pensamiento (Ponencia)
Presencia de la pedagogía en el proceso de formación Teoría pedagógica una definición (Ponencia)
Presencia de la reflexión teórica en la enseñanza de la pedagogía (Ponencia)
VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa
Conferencia magistral El futuro de los conocimientos, el fundacionalismo y la cuestión del valor
Dislocación, rasgos y contorno de la identidad social de los estudios de posgrado (Ponencia)
Educación y capacidades humanas. Apuntes para una reflexión (Ponencia)
El papel de la epistemología y la metodología en el campo de la investigación educativa (Ponencia)
El subcampo de la profesionalización de educadores ambientales en México (sbprea): una identidad marginal articulada desde una hegemonía regional (Ponencia)
John Dewey: significaciones de la filosofía de la educación (la perspectiva del pragmatismo) (Ponencia)
La cultura en el aprendizaje escolar: una contribución de la hermenéutica a la investigación educativa (Ponencia)
La epistemología, una reflexión sobre el conocimiento y sus modos de producción (Ponencia)
La transición en el campo pedagógico en México (1934-1989). Una lectura desde las trayectorias conceptuales (Ponencia)
Las contribuciones de los pedagogos al campo de la investigación educativa en Chiapas (Ponencia)
Las repercusiones del vínculo entre ética y sociedad en la pedagogía (Ponencia)
Política, liberalismo y educación moral (Ponencia)
Presentación del libro ¿Profesión pedagogo teórico? Introducción a la filosofía de la educación
Presentación del libro La docencia frente al espejo, imaginario, transferencia y poder
Presentación del libro Sujetos, actores y procesos de formación, Vol. II
Ser docente: sentido y significado El caso de los profesores de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (Ponencia)
Simposio Equidad, migración y educación
Simposio Filosofía, teoría y campo de la educación Regiones, dimensiones y actores
Simposio Formación ciudadana
Simposio Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos

<p>Simposio Valores del profesorado</p> <p>Simposio Valores psicocorporeidad</p> <p>Sobre la pedagogía del estar (Ponencia)</p> <p>Un programa que incide en la identificación y construcción de la identidad: el verano de la investigación científica (Ponencia)</p> <p>Una aproximación a la idea de formación del juicio moral en Aristóteles (Ponencia)</p>
2006
<p>50 años del Colegio de Pedagogía</p> <p>Reflexiones en torno al concepto de formación (Ponencia)</p> <p>Coloquio de doctorandos.</p> <p>La relación teoría-educación en la producción del campo de la investigación (Ponencia)</p> <p>Coloquio (Re) pensar la relación Cultura-Educación</p> <p>Ponencia Cultura, educación y disciplina pedagógica</p> <p>Ponencia Entre la homogeneidad y la diversidad: tensiones en la construcción de la escolaridad</p> <p>Ponencia La tensión entre Cultura y la Naturaleza Humana es una piedra de toque para la Teoría Pedagógica</p> <p>Conferencia La lectura pedagógica como principio y fin de la formación en la licenciatura en pedagogía</p> <p>Conferencia Pedagogía y formación. El lugar del saber y la producción de alternativas pedagógicas en América Latina</p> <p>Conferencia Pensamiento crítico y doxa intelectual</p> <p>Conferencia Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)</p> <p>II Encuentro Multidisciplinario de investigación</p> <p>Algunas consideraciones sobre la construcción del conocimiento en la pedagogía y el campo de las ciencias sociales (Ponencia)</p> <p>Mesas de debates contemporáneos sobre la Pedagogía y la Educación</p> <p>Constitución histórica y conformación teórica del campo educativo en México (Ponencia)</p> <p>Panel Reconfiguraciones de contenidos y significados de Filosofía Teoría y Campo Educativo</p> <p>Ponencia Constitución histórica y conformación teórica del campo educativo en México</p> <p>Ponencia La medicalización del fracaso escolar</p> <p>Presentación del libro Construcción de conocimiento en el proceso educativo</p> <p>Presentación del libro Epistemología y calidad educativa. Principio filosófico, conceptos y lógica valorativa</p> <p>Presentación del libro Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)</p> <p>Primer Congreso Internacional de Filosofía Teoría y Campo de la Educación (fityce)</p> <p>Primer Encuentro de Análisis Político de Discurso Discursos Educativos Identidades y Formación Profesional</p> <p>Seminario Filosofía ¿y? Psicoanálisis</p> <p>Simposio 62° Annual meeting of the philosophy of education Society</p> <p>Hacia la Actualización de la noción clásica de virtud en beneficio de su justificación ética (Ponencia)</p> <p>Simposio Una filosofía para el pensar: desde el aula, desde la infancia, desde la filosofía misma</p> <p>V Jornada Académica y Cultural Los nuevos escenarios educativos en el mundo globalizado</p> <p>Conferencia magistral Tendencias teóricas y aspectos metodológicos en la intervención educativa</p> <p>VI Jornada Nacional de Investigación en Educación y Valores</p> <p>Ciudadanía y educación: la orientación teórica de la razón en la práctica educativa (Ponencia)</p>
2007
<p>Ier. Congreso Interinstitucional de Ciencias de la Educación: Educación, Escuela y Praxis Social</p> <p>Alternativas educativas para la enseñanza de la ciencia y etnología (Ponencia)</p> <p>Mesa redonda: Formación docente ante la perspectiva axiológica del siglo XX</p> <p>Ier. Congreso Internacional de Educación: Educación, Innovación y Desarrollo Sostenible</p> <p>Constitución Histórica y Conformación Teórica del Campo educativo en México Debates, Contornos y Perspectivas (Ponencia)</p> <p>Ier Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación Inclusión, tensión y exclusión</p> <p>Coloquio de doctorandos</p> <p>Aproximaciones teóricas al estudio de la privatización en la educación superior (Ponencia)</p> <p>El pensamiento reflexivo-crítico en los escenarios universitarios del posgrado en pedagogía de la unam. Mediaciones metodológicas (Ponencia)</p>

- La tritogenia Atenea y el nostroi de Odiseo Elementos educativos de la Odisea (Ponencia)
- Las perspectivas teóricas del análisis de la educación en el mercado de trabajo (Ponencia)
- Saberes, identidades y procesos de integración de la diversidad La experiencia educativa de la comunidad judía de México (Ponencia)
- Conferencia Desafíos teóricos y metodológicos de la educación comparada en un mundo globalizado
- Conferencia Educación y ciudadanía Algunos legados de la modernidad
- Conferencia Filosofía y práctica de la intervención educativa
- Conferencia Formación axiológica docente
- Conferencia La perspectiva sociosemiótica en el contexto del Análisis de Discurso
- Conferencia magistral Fenomenología y Hermenéutica: la Tarea de Pensar y el Atravimiento La Necesidad de Ser Valiente
- IX Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Análisis de la construcción conceptual en el campo educativo Notas sobre los aportes de Derrida, Foucault, Luhmann y Bourdieu (Ponencia)
- Análisis de la relación teoría-educación en las revistas especializadas en el campo de la investigación educativa (Ponencia)
- Aportes de la epistemología contemporánea a la discusión sobre el problema de la demarcación en pedagogía-ciencias de la educación (Ponencia)
- Autores clásicos y su influencia en la producción de autores contemporáneos de la pedagogía universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la unam Una aproximación analítica (Ponencia)
- Características y funciones de una filosofía compleja de la educación para la reforma educativa desde el pensamiento de Edgar Morin (Ponencia)
- Conferencia magistral Vicisitudes en la teoría: objeciones, supuestos y decisiones
- Constitución de filosofía, teoría y campo de la educación en el Estado de Veracruz, aproximaciones desde lo regional (Ponencia)
- Constitución histórica y conformación teórica del campo educativo en México (Ponencia)
- Destino o provocación El horizonte educativo de las tecnologías de la información (Ponencia)
- Educación, interdisciplinariedad y pedagogía (Ponencia)
- El contacto cultural como una operación hegemónica y cronotópica (Ponencia)
- El debate actual por la epistemología infantil o el ocaso de la ideología del pensamiento cognitivamente evolucionista (Ponencia)
- El ser tesisista del doctorado en pedagogía de la fes Aragón: Sentido y significado (Ponencia)
- Epistemología y ontología en la formación de investigadores en educación (Ponencia)
- Estudios de caso: elementos para debatir su status científico y su ubicación epistemológica como una modalidad de trabajo de investigación (Ponencia)
- Implicaciones conceptuales de la educación desde la mirada de los organismos internacionales (Ponencia)
- La cultura en la constitución del campo de la investigación educativa (Ponencia)
- La descripción analítica: criterios metodológicos (Ponencia)
- La emergencia de la intervención educativa, prefiguraciones hacia un campo de conocimiento de lo educativo (Ponencia)
- La ruptura en la comunicación maestro-alumno desde la configuración del enfoque pedagógico centrado en la enseñanza hacia la configuración (Ponencia)
- Lo imaginario en la investigación educativa (Ponencia)
- Presentación del libro Educación y comunicación: Tejidos desde el Análisis Político de Discurso Programas de Análisis Político de Discurso e Investigación
- Presentación del libro Educación, debates e imaginario social
- Presentación del libro Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos
- Presentación del libro Un paradigma integral para la calidad en la educación
- Problemas educativos prioritarios para la investigación educativa en Guerrero Una categorización (Ponencia)
- Propósitos educativos de la epistemología (Ponencia)
- Rituales, fétiches institucionales y lo regional: condiciones favorables para el verano de la investigación científica de la uady (Ponencia)
- Simposio Saberes socialmente productivos en educación. Articulación y referentes conceptuales
- Simposio El análisis del discurso: las herramientas teóricas y el objeto de estudio
- Simposio El análisis político del discurso: usos y variaciones en la investigación educativa
- Socioanálisis en el campo de la educación: crónica de una conversión (Ponencia)
- Transformación de las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y aprendizaje mediante el desarrollo de una especialización (Ponencia)

<p>Una filosofía para el pensar: desde el aula, desde la infancia, desde la filosofía misma (Ponencia)</p> <p>Mesa redonda Tiempo, pregunta y educación</p> <p>Panel Inclusión, democracia y pensamiento crítico en educación</p> <p>Ética y educación: Hacia las Sociedades del Conocimiento (Ponencia)</p> <p>Yendo más allá del análisis de género y clase social: Los retos de la diversidad y la Pedagogía Crítica (Ponencia)</p> <p>Presentación del libro Educación y ciudadanía. Miradas múltiples</p> <p>Presentación del libro Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico</p> <p>Presentación del libro Iluminismo pedagógico</p> <p>Presentación del libro Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)</p> <p>Segundo Encuentro de Análisis Político de Discurso Diálogos Interinstitucionales Programa Análisis político de discurso Educación y Comunicación Tejidos desde el análisis político de discurso</p> <p>Semana Académica Sentidos de la pedagogía</p> <p>Panel Pedagogía y diversidad cultural</p> <p>Seminario Saberes, Identidades e Integración de la Diversidad</p> <p>Conferencia magistral Acerca de la relación entre política e investigación La producción de alternativas pedagógicas en América Latina</p> <p>Mesa Ilusiones de la identidad, transmisión y procesos de integración Alteridad e identidad</p> <p>Mesa Sujetos, saberes y espacios de formación El lugar de la escuela</p> <p>XIV Congreso Internacional de Filosofía: Identidad y Diferencia</p> <p>El centauro Quirón: co-existencia entre physis y nomos (Ponencia)</p>
2008
<p>Conferencia Análisis de corpus textuales Posicionamiento, delimitación de objetos y construcción de categorías</p> <p>Conferencia La ciudadanía hoy, algunos interrogantes ético-políticos</p> <p>Conferencia La construcción teórica de la intervención educativa</p> <p>Conferencia La dimensión tropológica del lenguaje y la reconstitución de las ciencias sociales</p> <p>Conferencia La experiencia sobre la práctica: implicaciones metodológicas para su sistematización, análisis y escritura</p> <p>Conferencia Saberes y alternativas pedagógicas Una mirada desde la historia de la educación</p> <p>Conferencia de Filosofía para Niños Del niño al adolescente como pensador crítico</p> <p>Conferencia magistral La inmadurez generalizada de nuestra sociedad: el gran lastre de la pedagogía del siglo XXI</p> <p>Conferencia magistral Dr. Ernesto Laclau en el IX Seminario Internacional de Epistemología, cognición y enseñanza de las ciencias</p> <p>Foro Hacia donde mira la escuela. Nuevos Sujetos y ¿nuevos saberes?</p> <p>Alternativas pedagógicas: Sujetos Saberes (Ponencia)</p> <p>I Coloquio Internacional Filosofía, educación y humanidades</p> <p>Conferencia magistral Educación y humanismo en la cultura moderna</p> <p>Conferencia magistral Educación y vida social en el mundo contemporáneo</p> <p>La educación, la filosofía y las humanidades en la sociedad global y del conocimiento (Ponencia)</p> <p>Re-aprender a pensar (Ponencia)</p> <p>El sujeto pedagógico en la posmodernidad (Ponencia)</p> <p>Po-ética de la educación (Ponencia)</p> <p>De la hibris moderna a la frónesis posmoderna (Ponencia)</p> <p>II Encuentro Internacional Giros Teóricos Diálogos y Debates</p> <p>Acercamiento a la importancia del giro retórico (Ponencia)</p> <p>Aplicar la teoría (Ponencia)</p> <p>Conferencia magistral Humanidades y ciencias sociales</p> <p>Conferencia magistral Reflexiones inaugurales</p> <p>Configuración del dispositivo normalista (Ponencia)</p> <p>Conocimiento y Universidad (Ponencia)</p> <p>Construcción de demandas y nuevos foros para la práctica ciudadana (Ponencia)</p> <p>Discutir sobre la teoría (Ponencia)</p> <p>Educación, territorio y reconfiguración del sujeto (Ponencia)</p>

El apd y la narrativa moderna (Ponencia)
El sujeto en Laclau (Ponencia)
Entre la pedagogía y las ciencias de la educación (Ponencia)
Indeterminación política e imaginarios sociales (Ponencia)
La insignificancia (Ponencia)
La persona y la participación (Ponencia)
Mediatización y modelos de la subjetividad (Ponencia)
Pedagogía desde América Latina (Ponencia)
Pensar al sujeto de la subjetividad (Ponencia)
Pensar desde América Latina (Experiencia, Saber y Legado) (Ponencia)
Pensar después de la postmodernidad (Ponencia)
Políticas de la teoría (Ponencia)
Populismo, post hegemonía y multitud (Ponencia)
Presentación del libro Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y humanidades
Rol de la investigación en comunicación (Ponencia)
Sociedades de la información y conocimiento (Ponencia)
Teoría crítica, pedagogía negativa, discurso visual y apropiación (Ponencia)
Usos de lo imaginario (Ponencia)
Heidegger y la construcción ontológica del hombre (Ponencia)
Jornadas Académicas del programa appeal
Conferencia Saberes socialmente productivos y educación. Los Aportes de Paulo Freire
Conferencia Saberes y alternativas pedagógicas Una mirada desde la historia reciente de la educación
Seminario Saberes socialmente productivos Referentes teóricos
La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico (Ponencia)
La institucionalización de la pedagogía como saber en la fes Aragón y la upn Ajusco (Ponencia)
Mito y poesía, fundamentos de la formación humana: Homero y Nezahualcóyotl (Ponencia)
Ponencia Freire como analizador del contexto de radicalización del pensamiento pedagógico
Seminario permanente Globalización: conceptos, procesos y enfoques
Saberes socialmente productivos Construcción conceptual y pertinencia histórica (Ponencia)
Seminario de investigación y formación del programa appeal
Seminario Teoría y Educación
Tercer Encuentro de Análisis político de discurso: Diálogos interinstitucionales
Una exploración de la educación a partir de la lectura de Foucault Notas preliminares (Ponencia)
Construcción de foros para la práctica ciudadana (Ponencia)
Democracia: territorios y ambigüedad (Ponencia)
Desplazamientos y condensaciones en la didáctica de la historia o la transposición psicológica de una asignatura escolar (Ponencia)
Eclecticismo teórico en las ciencias sociales El caso del Análisis Político de Discurso (Ponencia)
El espejo de la otredad (Ponencia)
Emergencia y procedencia del paradigma de la reflexión de la práctica en la formación de profesores (Ponencia)
La construcción del significado de populismo en México (Ponencia)
La noción de cultura en la construcción de una identidad nacional y étnica: sujeto y posiciones de sujeto (Ponencia)
La tesis de doctorado y la construcción de significaciones (Ponencia)
Lo político como límite de la constitución del campo de la investigación educativa en México (Ponencia)
Políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación superior contemporánea: análisis desde la lógica de la equivalencia y la diferencia (Ponencia)
Presentación de libro Educación y Comunicación
Un acercamiento metodológico desde el uso del recuerdo y la memoria (Ponencia)
VII Jornada de la Red Nacional de Investigadores en educación y valores. Horizontes éticos y educación
Conferencia magistral Vida sin valor: Tema prioritario en la educación valoral
Conversación académica La teoría de la valoración de John Dewey

VIII Coloquio Nacional y segundo Encuentro Internacional de Filosofía para niños
Conferencia magistral La filosofía y la formación ciudadana en la infancia
2009
Ciclo de conferencias Teoría pedagógica y pedagogía
Conferencia Teoría pedagógica, producción de conocimientos y formación (el lugar del saber, la experiencia y el legado en América Latina)
Coloquio de doctorandos
Investigación educativa, pedagogía y convergencia disciplinaria (Ponencia)
Saberes, identidades y procesos de integración de la diversidad La experiencia educativa de la comunidad judía en México (Ponencia)
Tras las huellas de la incursión de investigadoras mexicanas en el debate epistemológico teórico en relación a lo educativo (Ponencia)
Un acercamiento a la relación mito y formación (Ponencia)
Coloquio Interdisciplinario Educación, literatura, filosofía y sociedad
Conferencia magistral Formación para la ciudadanía de la paz perpetua y la pedagogía de Kant
Presentación del libro Argumentación y habilidades en el proceso educativo
Conferencia Discurso y sentido de la pedagogía
Conferencia Pedagogía de las diferencias
Conferencia Política, identidades populares y educación
Conferencia Internacional de Filosofía para Niños
Conferencia magistral Cuál democracia para un mundo multipolar agónico
Debate en torno a la relación Ciencia, Pedagogía, Investigación Educativa y Educación (Seminario)
Encuentro internacional a 30 años de pensar la práctica para transformarla
Ponencia Hermenéutica: formación y educación
Ponencia Pensar la práctica para transformarla. Cuatro postales, treinta años un ideario
Espacios de la democracia Democracias del Espacio (Encuentro)
Mesa Democracia y educación: espacio de formación y constitución de sujetos
Mesa Democratización del espacio, estrategias indóciles
Mesa Espacios emergentes y formación para la democracia
Foros de investigación educativa. Proyectos de investigación educativa
Mesa El raciovitalismo como postura del intelectual en la cultura contemporánea: una propuesta para el docente desde la filosofía de Ortega y Gasset
Jornada en defensa de la filosofía
Mesa ¿qué pasa si ya no hay enseñanza de la filosofía?
Mesa La Filosofía y la Educación Hoy
IV Encuentro de Análisis político de discurso. Discursos Educativos identidades y Formación Profesional
Espacios educativos y territorios globales (Ponencia)
La calidad educativa en el nivel básico: imaginario hegemónico y promesa de plenitud (Ponencia)
Y así fuimos educándonos solas, en el camino. La constitución del sujeto popular femenino (Ponencia)
Ciudad global y sujetos migrantes. El caso de la isla de las lágrimas (Ponencia)
Identidad, identificación, discurso y sujeto. Una aproximación desde el psicoanálisis al apd (Ponencia)
Las profesiones en México. Hacia una ontología (Ponencia)
Las políticas de formación docentes y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente (Ponencia)
Mesa Pedagogías en espiral: la educación superior desde las fronteras disciplinarias y geoculturales
Mesa Redonda Pensar lo educativo: uso de herramientas foucaultianas
Ponencia Teoría Crítica de la sociedad
Presentación del libro Comunicación y educación e Investigación social desarrollados dentro del Programa de análisis político de discurso (papdi)
Presentación del libro Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza
Presentación del libro Saberes socialmente productivos y educación Contribuciones al debate
Primer Coloquio de Filosofía de la educación
La mujer de ayer y hoy Educar por una igualdad de género (Ponencia)
Cómo influye el mito del capitalismo en la formación del ser humano (Ponencia)

Tantas cosas que decir: un acercamiento a la educación desde la filosofía del lenguaje (Ponencia)
El existencialismo de Sartre (Ponencia)
Negación de la voluntad del esclavo Hacia una formación humana singular (Ponencia)
Formación vital y/o útil (Ponencia)
Éxtasis del arte de los sonidos (Ponencia)
Formación mítica del hombre como necesidad para recrear la cultura (Ponencia)
Nietzsche: súper hombre, su formación y la cultura de las escuelas (Ponencia)
El conocimiento y la idea Nietzscheana de la verdad (Ponencia)
La muerte, Dios y la formación humana (Ponencia)
Seminario Teoría del Discurso, Identidades Populares y Educación
Seminario de Investigación, Teoría y Educación
Seminario de Perspectivas Críticas en Educación de México y Latinoamérica
Mesa Aportes a la Teología de la Liberación para la construcción de una Educación Emancipatoria
Mesa La categoría de clase social en los procesos pedagógicos
Simposio Educación y Eficacia
Simposio John Dewey y la educación para la democracia
Taller La conversación filosófica. Una herramienta para fomentar el pensamiento crítico
X Congreso Nacional de Investigación Educativa
Análisis del discurso educativo en México y su influencia en la conformación de la identidad en los adolescentes (Ponencia)
Autobiografía y genealogía: una perspectiva foucaultiana (Ponencia)
Conferencia magistral Competencias, conocimiento y currículum en la era de la información y la perplejidad
Conocimiento moral e intencionalidad educativa (Ponencia)
Cultura y educación en la creación de identidades (Ponencia)
Dispositivo de construcción de la identidad del sujeto (Ponencia)
El campo de la intervención educativa: Soportes analíticos y experiencias de interventores (Ponencia)
El pensar histórico como dimensión del conocimiento (Ponencia)
Génesis del sujeto epistémico Aportaciones psicoanalíticas (Ponencia)
Hermenéutica y Educación: Frente al Relato Homérico, un Ejercicio de Autocomprensión (Ponencia)
Interpelaciones para ingresar al doctorado de la fes Aragón y construir la tesis académica: Una mirada a los procesos educativos desarrollados por los tesisistas (Ponencia)
Intuiciones teóricas derrideanas y su vinculación con el estudio de la configuración del campo de conocimiento educativo (Ponencia)
Investigación formativa: una estrategia para la construcción del conocimiento en filosofía, teoría y campo de la educación-tyce (Ponencia)
La actualidad de la paideia griega desde el estudio de la literatura y la filosofía clásica (Ponencia)
La educación –con mayúsculas– entre los procesos de normalización y la anormalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault (Ponencia)
La educación del juicio político. De las malas prácticas al restablecimiento de la confianza (Ponencia)
La filosofía de la educación y sus significados (Ponencia)
La formación de docentes entre la dualidad del saber y el afecto (Ponencia)
La geología y la formación del objeto científico. Una mirada arqueológica (Ponencia)
La producción de conocimiento desde la mirada de Xavier Zubiri (Ponencia)
La teoría y la metateoría en el campo educativo (Ponencia)
Las ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: una visión panorámica (Ponencia)
Michel Foucault educador (Sobre la educación y el pensamiento contemporáneo) (Ponencia)
Perspectivas epistemológicas de la investigación sobre desigualdad en el campo educativo en México 1970-2008 (Ponencia)
Política y ética, ámbitos necesarios e irreconciliables: identificación ambiental y bien común (Ponencia)
Presentación del libro Epistemologías de la diferencia, debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas
Presentación del libro Filosofía, Teoría e Investigación en las Maestrías en Educación Un campo sobredeterminado
Presentación del libro Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México

Presentación del libro Investigación social Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso
 Presentación del libro Las Exigencias Lógico-Gnoseológicas de Conocimientos Teóricos y Empíricos en las Ciencias Educativas
 Presentación del libro Lecciones sobre epistemología y educación
 Presentación del libro Teoría y Campo de la Educación en Veracruz 1992-2002
 Puentes entre Ciencias y Humanidades (Ponencia)
 Retórica: una herramienta para el análisis de discursos educativos (Ponencia)
 Simposio Educación y vida democrática: Reflexiones en torno a la obra de John Dewey
 Simposio El lugar de la pedagogía y el cuidado de sí mismo
 Simposio Saberes de integración y educación Contribuciones teóricas al debate
 Vieja y nueva ciudadanía (Ponencia)

2010

2º Coloquio de Filosofía de la Educación: Las formas de ser de lo humano, reflexiones actuales y de antaño
 Amor y felicidad como principios educativos (Ponencia)
 Areté, musicalidad y lo apolíneo (Ponencia)
 Autarcuella y cuidado de sí (Ponencia)
 Conferencia La filosofía de la educación en crisis
 Conferencia Una perspectiva filosófica de la educación
 Lo femenino en la filosofía de la educación (Ponencia)
 Logos ideal y gobierno (Ponencia)
 Matemáticas, ciencia y educación (Ponencia)
 Muerte y vida como obra de arte (Ponencia)
 Muerte, dolor y tragedia en la paideia (Ponencia)
 Pensar la educación desde México (Ponencia)
 Quirón, retórica y sin sentido (Ponencia)
 Reflexiones Nietzscheanas en torno a la educación (Ponencia)
 Relecturas críticas de la educación (Ponencia)

9º Coloquio y Congreso Internacional de Filosofía para Niños
 Charlas de septiembre
 Charla Aspectos sociales de la educación
 Charla El concepto de conciencia histórica en Freire
 Charla La educación del quehacer político
 Conferencia magistral Práctica educativa y educación liberadora

Ciclo de conferencias Educación, crisis y salud mental
 Conferencia magistral La dialéctica razón sin razón en la reflexión de Michel Foucault
 Conferencia magistral Sujeto de las competencias o lo que el mercado se llevó
 Ponencia Cartografías de la imaginación III: Cuerpo castigado, cuerpo liberado

Ciclo de conferencias El pensamiento Crítico y las Ciencias Sociales
 Conferencia La Educación Superior en Ciencias y Humanidades
 Conferencia Los movimientos sociales y las nuevas pedagogías

Coloquio de doctorandos
 El análisis político de discurso y la perspectiva hermenéutica (Ponencia)
 Los postulados de la epistemología axiológica (Ponencia)
 Mito y formación en Homero y Nezahualcōyotl (Ponencia)
 Saberes, identidades y procesos de integración de la diversidad La transmisión del legado en el colegio hebreo Maguén David (Ponencia)

Coloquio Internacional Michel Foucault. Un cuarto de siglo después...
 Constitución de subjetividades (Mesa)
 Ética, cuidado de sí y educación (Mesa)
 Subjetividades, saberes y disciplina (Mesa)

Coloquio La situación de la filosofía en la educación media superior

Coloquio Temas emergentes en teoría pedagógica
Conferencia Autonomía y educación
Conferencia Educación Popular como objeto de estudio y como fundamento teórico
Conferencia Epistemología y pedagogía: Sujetos poscoloniales
Conferencia Hacia una teoría de la Esteticidad
Ponencia Freire en la Educación Popular
Ponencia La teoría para interrogar las experiencias educativas actuales
Ponencia Una mirada alternativa del vínculo pedagogía y psicología
Ponencia Teoría pedagógica 25 años después
Conferencia ¿Qué significa aprender y enseñar (con) filosofía?
Conferencia Análisis del discurso y la investigación en Ciencias Sociales Articulaciones con la investigación educativa
Conferencia Día Internacional de la Filosofía: La importancia de la filosofía de la Educación
Conferencia Educación y sociedad en América Latina
Conferencia El campo profesional del pedagogo
Conferencia Hacia la modernización estética de la educación colombiana en el curso de la primera mitad del siglo XX
Conferencia Improvisación y resonancias creativas de la formación
Conferencia La educación y las Estrategias de Lucha de los Movimientos sociales en América Latina: El caso del mst en Brasil
Conferencia La fenomenología del misterio
Conferencia La importancia del pensamiento de Adolfo Sánchez Vázquez y Ramón Xirau Subías para la enseñanza de la filosofía en la educación media superior
Conferencia magistral Asociaciones peligrosas
Conferencia magistral Competencias docentes para la formación en valores: Una perspectiva humanista compleja
Conferencia magistral La disputa por la educación en América Latina Hegemonía y Alternativas
Conferencia magistral La Innovación desde la Teoría de la Indagación
Conferencia magistral La participación social en la educación y el rol social de los observatorios ciudadanos
Conferencia magistral Pedagogía Arte y Simbolismo
Conferencia magistral Psicoterapia y proyecto de humanidad en la teoría de la praxis
Conferencia magistral Soberanía educativa y cambios económico-sociales de América Latina
Conferencia Modelo Abducto
Conferencia Pinocho, Michel Foucault y una genealogía del Estado político moderno
Conferencia XIII Aniversario Luctuoso de Paulo Freire: Reinventando a Paulo Freire
Debate sobre epistemología y pedagogía ¿práctica, experiencia, conocimiento?
Conferencia magistral (inaugural) en Debate sobre epistemología y pedagogía ¿práctica, experiencia, conocimiento?
Ponencia Narración Saber y Pedagogía
Discurso: teoría y métodos de análisis de organización del conocimiento formal (Seminario)
Encuentro de cuerpos académicos: Experiencias en la construcción y reconstrucción del conocimiento
Foro Hacia un diagnóstico del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón
Conferencia Referentes Teóricos-Metodológicos para la Evaluación Curricular
III Encuentro Internacional Giros Teóricos Fronteras y perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario
Ponencia Nombrar, inteligir e interpretar En medio de los campos del conocimiento social
Presentación del libro Saberes: reflexiones, experiencias y debates
Ponencia Saberes, Sujetos y Experiencias Pedagógicas Alternativas En la mesa Cultura, política y pedagogía
Ponencia Reconstruyendo la noción de organizaciones de la sociedad civil como sujeto político y pedagógico
Ponencia Abordajes teóricos sobre la problemática educativa. Reflexiones iniciales
Ponencia Crítica al modelo empirista de análisis de las políticas educativas
Encuentro Internacional. Tejidos desde el imaginario social hasta la práctica político pedagógica
Conferencia magistral Filosofía, psicoanálisis y educación
Mesa redonda La cuestión teórica y la investigación educativa
¿Hacia dónde ir? Sujetos postcoloniales, Biopolítica y Pedagogía Crítica (Ponencia)
Jornadas académicas motivo de 56 aniversario de la Facultad de Pedagogía Región Xalapa

Coloquio Temas emergentes en teoría pedagógica
Conferencia Autonomía y educación
Conferencia Educación Popular como objeto de estudio y como fundamento teórico
Conferencia Epistemología y pedagogía: Sujetos poscoloniales
Conferencia Hacia una teoría de la Esteticidad
Ponencia Freire en la Educación Popular
Ponencia La teoría para interrogar las experiencias educativas actuales
Ponencia Una mirada alternativa del vínculo pedagogía y psicología
Ponencia Teoría pedagógica 25 años después
Conferencia ¿Qué significa aprender y enseñar (con) filosofía?
Conferencia Análisis del discurso y la investigación en Ciencias Sociales Articulaciones con la investigación educativa
Conferencia Día Internacional de la Filosofía: La importancia de la filosofía de la Educación
Conferencia Educación y sociedad en América Latina
Conferencia El campo profesional del pedagogo
Conferencia Hacia la modernización estética de la educación colombiana en el curso de la primera mitad del siglo XX
Conferencia Improvisación y resonancias creativas de la formación
Conferencia La educación y las Estrategias de Lucha de los Movimientos sociales en América Latina: El caso del mst en Brasil
Conferencia La fenomenología del misterio
Conferencia La importancia del pensamiento de Adolfo Sánchez Vázquez y Ramón Xirau Subías para la enseñanza de la filosofía en la educación media superior
Conferencia magistral Asociaciones peligrosas
Conferencia magistral Competencias docentes para la formación en valores: Una perspectiva humanista compleja
Conferencia magistral La disputa por la educación en América Latina Hegemonía y Alternativas
Conferencia magistral La Innovación desde la Teoría de la Indagación
Conferencia magistral La participación social en la educación y el rol social de los observatorios ciudadanos
Conferencia magistral Pedagogía Arte y Simbolismo
Conferencia magistral Psicoterapia y proyecto de humanidad en la teoría de la praxis
Conferencia magistral Soberanía educativa y cambios económico-sociales de América Latina
Conferencia Modelo Abducto
Conferencia Pinocho, Michel Foucault y una genealogía del Estado político moderno
Conferencia XIII Aniversario Luctuoso de Paulo Freire: Reinventando a Paulo Freire
Debate sobre epistemología y pedagogía ¿práctica, experiencia, conocimiento?
Conferencia magistral (inaugural) en Debate sobre epistemología y pedagogía ¿práctica, experiencia, conocimiento?
Ponencia Narración Saber y Pedagogía
Discurso: teoría y métodos de análisis de organización del conocimiento formal (Seminario)
Encuentro de cuerpos académicos: Experiencias en la construcción y reconstrucción del conocimiento
Foro Hacia un diagnóstico del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón
Conferencia Referentes Teóricos-Metodológicos para la Evaluación Curricular
III Encuentro Internacional Giros Teóricos Fronteras y perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario
Ponencia Nombrar, inteligir e interpretar En medio de los campos del conocimiento social
Presentación del libro Saberes: reflexiones, experiencias y debates
Ponencia Saberes, Sujetos y Experiencias Pedagógicas Alternativas En la mesa Cultura, política y pedagogía
Ponencia Reconstruyendo la noción de organizaciones de la sociedad civil como sujeto político y pedagógico
Ponencia Abordajes teóricos sobre la problemática educativa. Reflexiones iniciales
Ponencia Crítica al modelo empirista de análisis de las políticas educativas
Encuentro Internacional. Tejidos desde el imaginario social hasta la práctica político pedagógica
Conferencia magistral Filosofía, psicoanálisis y educación
Mesa redonda La cuestión teórica y la investigación educativa
¿Hacia dónde ir? Sujetos poscoloniales, Biopolítica y Pedagogía Crítica (Ponencia)
Jornadas académicas motivo de 56 aniversario de la Facultad de Pedagogía Región Xalapa

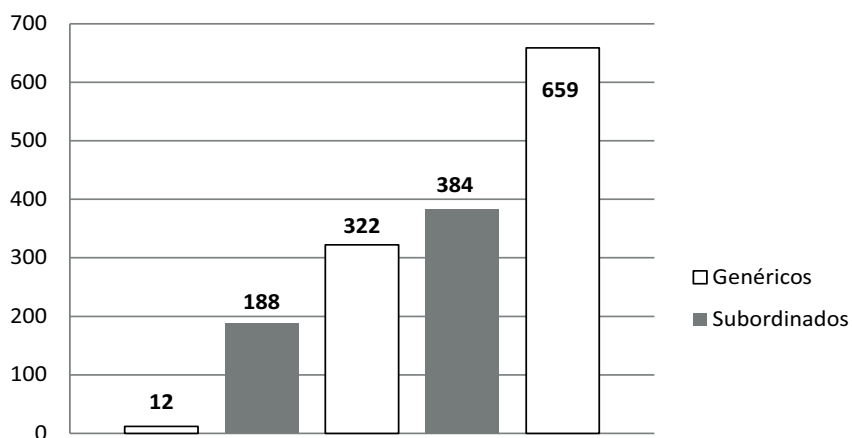
Argentina Indígena: Mitos y Relatos de la Tradición Oral de la Región del Impenetrable Chaqueño en el Contexto de la Valoración Intercultural (Ponencia)
Comunicación e Imposición: un Acercamiento a los Mecanismos de Dominación en los Espacios Escolares a Través de la Comunicación (Ponencia)
Democracia y República en el imaginario social de los maestros de primaria (Ponencia)
Democracia y República en el Imaginario Social de los Maestros de Primaria (Ponencia)
Educación, Política y Biopoder, una relectura de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire desde las nociones de Biopolítica y Biopoder de Michel Foucault (Ponencia)
El Fomento a la Lecto-Escritura a Través del Rescate de la Tradición Oral Kumiai: una Experiencia de Pedagogía Alternativa (Ponencia)
Escuela y Exclusión Social (Ponencia)
Los Exámenes Masivos en las Sociedades Neoliberales: un Mecanismo de la Gubernamentalidad Actual (Ponencia)
Profesores y Relaciones de Poder: la Reproducción del Discurso de la Excelencia (Ponencia)
Un Acercamiento Crítico a la Enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria (Ponencia)
Un acercamiento crítico a los procesos de comunicación en la universidad (Ponencia)
Un Acercamiento Crítico al Currículo por Competencias (Ponencia)
Encuentro Regional de Filosofía y Pedagogía Fenomenología y Aprendizaje Significativo
Foro internacional de inquietudes de la reforma integral en educación básica
Alcances epistemológicos del modelo basado en competencias (Ponencia)
Conferencia La necesidad de investigar en pedagogía
Didácticas no parametrales, enseñanza sujeto, subjetividad y realidad histórico social (Ponencia)
Presentación del libro Hacia un paradigma hermenéutico analógico de la educación
Presentación del libro Perspectivas de la cultura escolar
Identidad y diferencia: Imaginar las formas de ser de lo humano (Ponencia)
IV Coloquio Michel Foucault. Pensar el acontecimiento
Ponencia: La formación como acontecimiento: un acercamiento desde M. Foucault
IX Coloquio de avances de investigación del doctorado en pedagogía
El examen escolar Discurso Pedagógico y subjetividad. Un análisis desde Michel Foucault (Ponencia)
El nuevo paradigma de la formación de formadores en el siglo XXI: Pensar la educación desde la mirada de la epistemología de la complejidad (La conformación de la antropoética) (Ponencia)
Identidad y competencia profesional del pedagogo de la fes Aragón: Estudio de caso (Ponencia)
La enseñanza de evolución y la teoría del equilibrio puntuado (Ponencia)
La institucionalización de la pedagogía en la fes Aragón (Ponencia)
Los postulados de la epistemología axiológica (Ponencia)
Razón, sin-razón y transgresión de la razón. Tras las huellas de la incursión de investigadoras mexicanas al debate epistemológico en relación con lo educativo (Ponencia)
Mesa Humanidades y crítica en México hacia el 2012. Reflexiones humanísticas
Conferencia magistral Democracia para la educación de la subjetividad
La dirección de la mirada: Un ensayo sobre estética ontológica (Ponencia)
Prácticas Violentas y educación (Ponencia)
Ponencia de la Mtra. Ofelia Escudero
Ponencia Atenea educadora, una mirada a partir de la Odisea
Ponencia: Stultitia o la imposibilidad del arte de vivir como práctica social. Una mirada desde Nietzsche y Foucault
Presentación de la colección Estudios Posgrado en pedagogía unam: "Miradas Históricas de la Educación y la Pedagogía", "Diversas perspectivas Metodológicas en Educación: El cristal con el que se mira"; "Ética, Valores y diversidad sociocultural"; "En el Camino de la titulación Trazos, tesis y tramos"
Presentación del libro Discursos educativos, identidades y formación profesional Producciones desde el análisis político del discurso
Presentación del libro Teoría y práctica del análisis pedagógico
Primer Encuentro Internacional de Pedagogía: Discursos y prácticas de intervención
Conferencia magistral Cargados de acontecimientos y vacíos de experiencias Los lenguajes de la pedagogía
Ponencia Objeto Pedagógico
Presentación del libro Democracia y educación cívica Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey
Presentación del libro Miradas alternas; desde la historia y la filosofía de la educación

- Simposio especial Laberintos de la formación en pedagogía
- Simposio especial Sujetos sociales y procesos de sobredeterminación en la segunda década del siglo XXI
- Simposio Pedagogía, Cultura y Subjetividad
- Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Mesa con la temática Sujetos de la educación/ Pedagogos
- Primeras Jornadas de Filosofía: La importancia de la filosofía y las humanidades en la actualidad
- Conferencia La filosofía en la educación superior
- Conferencia magistral Civilidad y valores entre universitarios
- Conferencia Teoría y Filosofía de la Educación
- Seminario appeal
- Conferencia Lo Alternativo. Entre la institución y lo instituyente del(os) saber(es) pedagógic(os)
- Seminario Institutional theory and Education: Approaches and applicatios
- Effects of education as an institution (Ponencia)
- Globalization, the rise of a world society and curricular change (Ponencia)
- Institutional Theories of educational expansion and change (Ponencia)
- The organization of educational systems (Ponencia)
- Seminario Pedagogía Universitaria
- Conferencia Capacidad crítica
- Conferencia Las escuelas filosóficas helenísticas
- Seminario de Perspectivas Críticas en Educación de México y América Latina
- Mesa Aportes a la Filosofía Latinoamericana en la construcción de pedagogías emancipadoras
- Mesa Diversas temporalidades en los procesos pedagógicos en México
- Mesa Pedagogías del espiral como claves de la emergencia de nuevos sujetos pedagógicos en México
- Tercer Congreso Internacional "Derecho, Filosofía, Economía, Sociología, Psicología y Educación en el Mundo Global"
- La Reflexión Filosófica acerca de los Problemas Actuales: Globalización, Interculturalidad, Ciencia, Técnica, Sociedad, Ética y Política Participativa en la Sociedad del Conocimiento (Ponencia)
- La reflexión filosófica desde temas y autores latinoamericanos (Ponencia)
- Sociedad, Escuela y Educación en Latinoamérica (Ponencia)
- V Coloquio ¿qué educación para estos tiempos?
- Investigación, praxis y reflexión crítica Orientación Educativa: Tiempo y decisión (Ponencia)
- La educación de nuestro tiempo ante los cambios subjetivos y sociales (Ponencia)
- Presentación de libro Imaginario social: creación de sentido
- VI Encuentro de análisis político de discurso Políticas de la subjetividad e investigación educativa
- Conferencia magistral Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa
- Mesa Instituciones educativas y sujetos
- Mesa Investigación, contingencia y subjetivación
- Mesa Problemas sociales emergentes y subjetividad
- Mesa Subjetividad y políticas educativas
- Mesa Sujetos educativos y dinámicas sociales
- VII Debate sobre epistemología y pedagogía: Producción científica y medio social
- La educación por competencias y el pensamiento crítico (Ponencia)
- VIII Encuentro estatal de posgrados en educación
- Conferencia Antropología de la educación como campo de conocimiento
- Presentación de libro La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México
- V Seminario Freiriano Participación colectiva para la construcción del sentido de la vida: eros-violencia
- XI Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Aproximación al objeto pedagógico desde la metodología de la ciencia (Ponencia)
- Ciencia, tecnología, sociedad y valores, un caso del impacto de la filosofía mexicana en la sociedad actual (Ponencia)
- Conferencia magistral Educación y umbrales de pensamiento: la universidad contemporánea y los espectros de la autonomía

<p>Contra el efecto de olvido en la pregunta por el conocimiento: hacia las onto-epistemologías multi-territoriales (Ponencia)</p> <p>Conversación educativa Innovación y contacto cultural en el desarrollo curricular intercultural. Balance teórico y político a 10 años de la cgeib</p> <p>De camino a Tagore. La filosofía de la educación de R Tagore y su relevancia para la investigación educativa en Media Superior (Ponencia)</p> <p>Descartes, la disciplinarización del saber y la preocupación por la vida buena (Ponencia)</p> <p>Educación, dialogar y pensar (Ponencia)</p> <p>Efectos de la crisis permanente en la conformación de los sujetos universitarios. La ideología del fracaso (Ponencia)</p> <p>El análisis cualitativo aplicado a la investigación educativa (Ponencia)</p> <p>Elementos analíticos para estudios de casos de intervención educativa (Ponencia)</p> <p>Entre el juicio moral y la conciencia moral: ¿qué hacemos cuando Pepe grillo ha muerto?: Una recuperación de la voz infantil (Ponencia)</p> <p>Huellas cronotópicas, Marcas sobre las tramas de la ie en Chiapas (Ponencia)</p> <p>John Dewey Hacia la filosofía para niños de Matthew Lipman (Ponencia)</p> <p>José Vasconcelos y el sentido Iberoamericano y universal de la educación (1920-1924) (Ponencia)</p> <p>La conformación de una epistemología de la diversidad social vinculada con los conceptos de exclusión y equidad educativas (Ponencia)</p> <p>La esperanza, campo de estudio en construcción (Ponencia)</p> <p>La narrativa, elemento intersubjetivo y vía del juicio reflexionante en la acción educativa (Ponencia)</p> <p>La sujeción y la formación en el estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del comie (1992-2002) (Ponencia)</p> <p>Matemáticas: Epistemología y didáctica (Ponencia)</p> <p>Pensar el mundo: el sentido de la educación intercultural (Ponencia)</p> <p>Presentación Revista Educativa Latapí</p> <p>Presentación de la Academia Mexicana de Filosofía y Teoría de la Educación</p> <p>Presentación del libro Pensamiento crítico en educación</p> <p>Presentación del libro Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México</p> <p>Presentación del libro Democracia y Educación cívica Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey</p> <p>Presentación del libro Disertaciones, tensiones y reflexiones educativas en torno a la subjetividad</p> <p>Presentación del libro En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos</p> <p>Presentación del libro Hacia una pedagogía hermenéutico-analógica</p> <p>Presentación del libro Imaginario Social: creación de sentido</p> <p>Presentación del libro La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México</p> <p>Presentación del libro Moral and Citizenship Education in Latinoamerica: Towards Reconciliation, Community Development and</p> <p>Presentación del libro Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate</p> <p>Racionalidad y acción social en las interacciones de los sujetos de la educación (Ponencia)</p> <p>Razón, sin razón y transgresión. Tras las huellas de la incursión de investigadoras mexicanas en el debate epistemológico en su relación con lo educativo (Ponencia)</p> <p>Reforma educativa: Empoderamiento del sujeto expresando-se con discurso propio (Ponencia)</p> <p>Rostro y percepción, un hablar poético o reflexiones sobre ixcuitia nite, palabra náhuatl que significa educación (Ponencia)</p> <p>Simbolicidad e interacción en Pierce y Vygotski: una propuesta interpretativa en educación (Ponencia)</p> <p>Simposio Configuraciones, debates y perspectivas en torno al área de Filosofía, Teoría y Campo Educativo</p> <p>Simposio Filosofía de la educación en tiempos de pedagogías de la eficiencia</p> <p>Simposio Imaginario y Educación</p> <p>Simposio Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. 1 Articulación conceptual</p> <p>Simposio Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. 2 El lugar de la experiencia</p> <p>Tendencias conceptuales en la noción del saber y sus repercusiones en la formación y práctica docente (Ponencia)</p> <p>Un acercamiento a la compleja relación del pensamiento de Habermas y el de Foucault: con la mirada hacia lo educativo (Ponencia)</p> <p>Una perspectiva epistemológica de la formación docente (Ponencia)</p> <p>Una teoría de Instrucción y Aprendizaje para los Lenguajes de Programación (Ponencia)</p> <p>Werner, Hutton y Lyell en el umbral de epistemologización. Una hipótesis sobre la historia de la geología desde los umbrales arqueológicos de Michel Foucault (Ponencia)</p> <p>XI Seminario Internacional de Epistemología, Cognición, Enseñanza y Conocimiento eccc</p> <p>XVII Encuentro Regional de Estudiantes y Pasantes de Filosofía</p> <p>Mesa Filosofía de la Educación: 'La Paideia en la Educación'</p> <p>XVIII Simposium de Educación "Imaginación y cambio: Nuevas rutas de la educación"</p> <p>Conferencia: Nuevas perspectivas de la educación: Reforma escolar basada en teoría e investigación del desarrollo humano</p>

Fuente: Base de datos: Eventos relacionados con FTYCE en México (2001-2011).

GRÁFICA 1. Número de eventos académicos de FTyCE (De los 80 al 2011)



Fuente: Base de datos: Eventos relacionados con FTyCE en México (2001-2011).

CUADRO 1. Eventos y actividades por año

Año	Eventos con más de una actividad	Cantidad de actividades	Evento igual a una actividad	Total de eventos
2001	1	24	0	24
2002	4	8	12	20
2003	5	60	5	65
2004	3	10	10	20
2005	3	40	5	45
2006	9	12	11	23
2007	8	49	13	62
2008	8	55	17	72
2009	11	73	17	90
2010	18	57	40	
2011	23	121	20	141
	93			
	509		150	659

Fuente: Base de datos: Eventos relacionados con FTyCE en México (2001-2011).

CUADRO 2. **Eventos en los estados**

Estados	Eventos
Distrito Federal	154
Estado de México	24
Veracruz	12
Jalisco	7
Chiapas	6
Nuevo León	6
Colima	4
Hidalgo	3
Michoacán	3
Sinaloa	3
Yucatán	3
Baja California	2
Guanajuato	2
Morelos	2
Zacatecas	2
Chihuahua	1
Oaxaca	1
Puebla	1
Sonora	1
Tabasco	1
Sin dato	5

Fuente: Base de datos: Eventos relacionados con FTYCE en México (2001-2011).

CUADRO 3. **Instituciones convocantes**

Instituciones	Dependencias	Eventos	
Universidad Nacional Autónoma de México	Facultad de Filosofía y Letras	52	21.2
	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación	45	18.3
	Facultad de Estudios Superiores Aragón	18	7.3
	Programa de Análisis Político de Discurso	8	3.2
	Facultad de Estudios Superiores Acatlán	7	2.8
	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	4	1.6
	Programa Universitario de Estudios de Género	3	1.2
	Casa de las Humanidades	1	0.4
	Centro de Investigaciones Bibliotecológicas	1	0.4
	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	1	0.4
	Facultad de Estudios Superiores Iztacala	1	0.4
	Instituto de Investigaciones Filosóficas	1	0.4
	Instituto de Investigaciones Sociales	1	0.4
Universidad Pedagógica Nacional	Unidad Ajusco	22	8.9
	Unidad Hidalgo	3	1.2
	Unidad Oriente	1	0.4
	Unidad Puebla	1	0.4
	Unidad Zapopan	1	0.4
Consejo Mexicano de Investigación Educativa	Congresos Nacionales de Investigación Educativa	6	2.4
	Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación	4	1.6
Universidad Veracruzana	Facultad de Pedagogía	8	3.2
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados	Departamento de Investigaciones Educativas	3	1.2
Federación Mexicana de Filosofía para Niños		3	1.2
Universidad Autónoma del Estado de Morelos		3	1.2
Universidad Autónoma de Nuevo León		3	1.2
Instituto de Estudios Superiores de Chiapas-Universidad Salazar		2	0.8
Universidad Autónoma de Chiapas		2	0.8
Universidad de Colima		2	0.8
Benemérita Escuela Nacional de Maestros		1	0.4
Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales		1	0.4
Escuela Normal Superior de Michoacán		1	0.4
Instituto de Pedagogía Crítica		1	0.4
Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal		1	0.4
Universidad Autónoma de Baja California		1	0.4
Universidad Autónoma de Sinaloa		1	0.4
Universidad Autónoma de Zacatecas		1	0.4
Universidad Autónoma Metropolitana	Unidad Cuajimalpa	1	0.4

Instituciones	Dependencias	Eventos	
Universidad de Guanajuato		1	0.4
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo		1	0.4
Universidad Panamericana	Unidad Guadalajara	1	0.4
Universidad Pedagógica de Veracruz		1	0.4
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología	Unidad Sureste	1	0.4
Claustro Mexicano de Ciencias Sociales		1	0.4
Instituto Multidisciplinario de Oaxaca		1	0.4
Instituto Tecnológico de Estudios Sociales de Occidente		1	0.4
Asociación Filosófica de México		1	0.4
Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía y Educación Media A.C		1	0.4
Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños		1	0.4
Gobierno de la Ciudad de México y el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación		1	0.4
Philosophy of Education Society		1	0.4
Sin dato		10	4

Fuente: Base de datos: Eventos relacionados con FTYCE en México (2001-2011).



CAPÍTULO 3

MARGINACIÓN, EXCLUSIÓN Y/O DESPLAZAMIENTO DE LA FORMACIÓN RELACIONADA CON LA FILOSOFÍA, LA EPISTEMOLOGÍA Y LA TEORÍA EDUCATIVA EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

David Pérez Arenas¹,
Agustina Susana Limón y Sandoval², Juan García Cortés³

Introducción

En el marco de la elaboración de los estados del conocimiento 2002-2011 y de manera particular del relacionado con el área de Filosofía, teoría y campo de la educación (FTYCE), las tendencias de formación de investigadores y profesionales de la educación a partir de los posgrados, ha sido uno de los tópicos que desde el pasado estado del conocimiento (1992-2002) se ha reconocido como importante, en términos que éste nos permite una mayor comprensión de la producción que se ha dado en esta área, así como identificar y advertir algunas tendencias que podrían sobredeterminar la producción del conocimiento educativo en los próximos años.

¹Docente investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) División Ecatepec, coordinador del capítulo y responsable de los tres primeros apartados.

²Integrante del Programa de Investigación: Educación, Debates e Imaginario Social. Docente visitante en los programas de Educación continua y la Maestría en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (ICE-UABJO). Colaboradora del capítulo y responsable del quinto apartado, relacionado con el análisis de los casos particulares.

³Docente del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón de la UNAM. Colaborador del capítulo y responsable del cuarto apartado, orientado hacia los programas de doctorado.

En los Estados de Conocimiento de 1993 (Buenfil *et al.*, 1993) y 2003 (de Alba, 2003) se realizaron algunos avances en lo que respecta a las preguntas, los supuestos y las tesis relacionadas con el *lugar e importancia que se ha dado a la filosofía, teoría y campo de la educación*, en la formación de investigadores y educadores, a las herramientas teórico-conceptuales utilizadas para la fase analítica, así como a las estrategias metodológicas empleadas para la recopilación de la información, por lo que estos avances serán recuperados como punto de referencia para la elaboración de este capítulo, al tiempo que distinguiremos las particularidades que tendrá este estudio, en relación con los estados del conocimiento anteriores, derivadas de los contextos y políticas educativas actuales que están sobredeterminando el lugar e importancia del objeto de FTYCE en los estudios de posgrado.

Al respecto es importante hacer algunas precisiones, al igual que en los estados del conocimiento anteriores, seguimos sosteniendo la necesidad de recuperar la filosofía, teoría y campo de la educación como elementos constitutivos para la formación de investigadores y profesionales de la educación, en tanto ofrecen la posibilidad de conformar esquemas de pensamiento crítico para afrontar el contexto de crisis e incertidumbre que vivimos en estos tiempos, pues a diferencia de los anteriores, actualmente los estudios de posgrado se ven ya no sólo amenazados, sino impactados por una lógica de mercado que sustituye cada vez más la lógica académica que debería permear todo proceso de formación e investigación educativa.

Así, en este trabajo nos ocuparemos de dar cuenta sobre ¿cuál ha sido el lugar e importancia que se ha dado a los contenidos teórico-filosóficos en el campo de la educación en las maestrías y doctorados en educación durante la década de 2002 al 2011?, tomando como referencia el contexto social amplio en que se han inscrito los cambios de estos programas en los últimos años.

Es importante señalar que en los estados del conocimiento anteriores, sobre todo en el de 1992-2003, las categorías que dieron contenido al área temática de FTYCE fueron bastante amplias, abarcando estudios y programas que trataban la filosofía, la teoría, la investigación y la metodología de investigación, de manera genérica y explícita o subordinada a otros temas o procesos de investigación educativa, lo que enriqueció el área al tiempo que dificultó establecer sus fronteras para esta década 2002-2011 delimitaremos el área a la formación relacionada con la *filosofía, la epistemología y la teoría educativa*, categorías que, como lo condensa el título de este capítulo y, a manera de supuesto, sostenemos

que se debaten entre su marginación, su exclusión y su desplazamiento en los estudios de posgrado en educación.

El capítulo se estructura en cinco apartados: en el primero partimos de la problematización y las precisiones de orden metodológico, a partir de las reflexiones e interrogantes que orientan el estudio y dan lugar a los supuestos iniciales, la justificación y sus objetivos, desde los cuales se definió el diseño, delimitación, estrategias y etapas de investigación; el segundo enfocado a los referentes teóricos y contextuales que permiten construir un andamiaje analítico contextual para el análisis de los referentes empíricos identificados en el trabajo de campo; en el tercero se expone propiamente el análisis curricular de las maestrías; en el cuarto apartado se da cuenta de los doctorados seleccionados, con el propósito de identificar el lugar que ocupa la FTYCE en estos programas orientados a la formación de investigadores y profesionales de la educación; en el quinto se revisan casos particulares, y concluye el capítulo con algunas reflexiones generales e interrogantes que surgieron en el estudio y que podrían recuperarse en trabajos futuros.

Problematización y precisiones de orden metodológico

La delimitación del objeto de estudio del nuevo estado del conocimiento, enfocado al lugar que ocupa la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los programas de posgrado, obedece a dos razones fundamentales: a la recuperación de las interrogantes y reflexiones finales del estado del conocimiento anterior, y a la recuperación del contexto, condiciones y características actuales de los estudios de posgrado, que demandaron, entre otras cosas, un recorte y focalización del área de FTYCE.

De las tesis e interrogantes de los estados del conocimiento anteriores a la problematización de 2011

En relación con las tesis sostenidas en los anteriores estados del conocimiento, en el primero, de la década de 1981-1992, no existía un apartado particular que diera cuenta de la(s) tendencia(s) que movieran la formación en FTYCE en los

programas de posgrado; no obstante sí se logró argumentar que ésta aparecía como *poco visible y de manera marginal* en los procesos de formación en educación en México (Buenfil, *et al.* 1993, 1995), tendencia que en el siguiente estado del conocimiento (De Alba, 2003) empezó a cambiar de manera diferenciada, en relación con los tipos de estudios que conforman los posgrados: especialización, maestrías y doctorados.

De la escasa visibilidad entre el estado del 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 (Orozco, 2003: 483).

De manera que mientras la temática FTYCE adquiría tonos más brillantes en los doctorados, seguramente por su orientación hacia la investigación, y recomendaciones que al respecto hacían las políticas educativas, había un contraste con lo que sucedía en las maestrías y más aún en las especializaciones, donde se llegaba a reconocer una escasa visibilidad por el peso otorgado a los contenidos curriculares dedicados a los saberes práctico-educativos, o bien por la subordinación de los saberes teóricos a los anteriores; lo que llevó a plantear a Orozco como hipótesis una significación diferencial del significante “investigación educativa” en cada nivel, al tiempo que se enunciaron nuevas interrogantes:

¿Cuáles son las funciones de la formación epistemológica y la formación teórica en los planes de estudio de maestrías y doctorados?, curricularmente hablando, ¿podrían construirse criterios o niveles de profundización de saberes epistemológicos-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, [...] para un tercer estado del conocimiento, ¿cuál sería una orientación académicamente pertinente para el desarrollo curricular de las especialidades? (Orozco, 2003:484).

Otra de las reflexiones finales del estado del conocimiento anterior tiene que ver con la importancia que posee el contexto social como referente obligado, tanto para pensar el *curriculum* como los procesos de intervención y forma-

ción asociados con el mismo. “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 completo que involucre saberes de corte epistemológico, teórico y filosófico para poder analizar, interrogar y comprender la compleja realidad socioeducativa actual” (Orozco, 2003:485).

En relación con el contexto en que se inscribieron los anteriores estados del conocimiento y su incidencia en el lugar e importancia que se otorgaba al área de FTYCE en los programas de posgrado, sí se han dado cambios sustantivos, sobre todo entre el contexto de la década de los años ochenta y el de 2002 al 2011, de manera que podemos ubicar a los años noventa como una etapa de transición entre el modelo educativo desarrollista, sustentado en el estado benefactor, en el que los posgrados tenían un carácter elitista y estaban orientados a la investigación, y el modelo educativo modernizador, inscrito en el nuevo orden social de la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico, que empezó por modificar la dinámica de crecimiento de los posgrados, sus orientaciones y modalidades de formación, y terminó por incidir en el lugar y sentido que se otorga al área de FTYCE en estos programas.

Ante este panorama y antecedentes, en este estado del conocimiento reconocemos al contexto en que se inscriben los estudios de posgrado como el telón de fondo para plantear las preguntas que nos permitan comprender el nuevo lugar y sentido que se ha otorgado en esta década a la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías y doctorados en educación.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué lugar y qué importancia tuvo durante la década de 2002 al 2011 la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los programas de posgrado en educación en México?
2. ¿De qué manera el contexto social más amplio en que se inscriben los cambios que se han dado en la última década en los estudios de posgrado, ha incidido en el sentido que se ha otorgado a la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en la formación de investigadores y profesionales de la educación?

Supuestos y justificación del estudio

En relación con el lugar e importancia que tuvieron en la formación de los programas de posgrado en educación, la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en México, durante la década de 2002 al 2011, y a diferencia de lo que sucedió en la anterior, cuando FTYCE tenía una visibilidad relativa, más bien de opacidad y de tonalidades diferenciadas de claroscuros, nuestro supuesto inicial fue que, durante este periodo, en algunos programas su visibilidad había empezado a difuminarse; es decir, a perder importancia al marginarse y en casos extremos a excluirse, mientras que en otros había llegado a refractarse o a cambiar de sentido, desplazándose o subordinándose a fines ajenos a la lógica académica, o bien circulando hacia otros espacios ajenos a los estudios de posgrado, lo que consideramos empezó a afectar la formación de investigadores y profesionales de la educación.

Desde fines de los años noventa y principios del nuevo milenio, algunos autores advertían sobre los cambios que se gestaban tanto en las políticas educativas como en los objetivos, estructuras curriculares y procesos de formación de los estudios de posgrado, lo que asociaban con el abandono de la *función social originaria* de las instituciones de educación superior orientada hacia la producción del conocimiento y el compromiso social de sus programas (Villaseñor, 2003) y con ello del lugar e importancia que en estas estructuras curriculares y procesos de formación tenían la filosofía, la epistemología y la teoría educativa.

En los años ochenta y hasta mediados de los noventa, en estos programas había todavía un interés fundamental por la formación de especialistas, investigadores y profesionales de la educación, sustentada en la formación teórica, disciplinaria e intelectual (Ezpeleta y Sánchez, 1982; Gilardi, 1993; Díaz Barriga, 2002; Valenti, 2002; Sánchez Puentes, 2002; Orozco, 2003, entre otros, en Pérez Arenas, 2008).

En la década de 2000, comienza el desplazamiento o exclusión de este tipo de formación, no sólo en los estudios de posgrado, sino del campo educativo en general, tal y como lo plantearon varias de las ponencias presentadas en el Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, realizado en México en el 2007;⁴ justamente cuando más se reconocía *la necesidad*

⁴ Este congreso fue organizado por diferentes instituciones de educación superior y grupos de investigación interesados en la filosofía, teoría y campo de la educación, de manera particular el Grupo Debates e Imaginario Social, Coordinado por Alicia de Alba, así como por la Red de Investigadores y Cuerpos

del papel de la filosofía, de las teorías sociales, de los debates y saberes educativos, tal como lo señalaba una de las líneas de este congreso: la condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI, como un elemento esencial para comprender la problemática generada por las crisis que condicionan y caracterizan a la humanidad en los últimos años, y que De Alba (2003a) conceptualiza como una *crisis estructural generalizada*.

Esta situación nos ubica en un momento de *tensión* entre la adversidad derivada de las nuevas condiciones sociales del contexto de la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico, y la *crisis estructural generalizada* que enfrentamos y nos coloca en un contexto de incertidumbre en estos tiempos; situación también que demanda una mayor atención sobre la complejidad de lo social, para lo cual las perspectivas de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa son necesarias, tanto como la *función social originaria* en los programas de posgrado para la formación de educadores, con el propósito de enfrentar el futuro, perfilando horizontes de imaginación y esperanzas regionales, que afirmen las fortalezas de nuestras culturas, múltiples y diversas, frente a los discursos derivados del neoliberalismo, la denominada sociedad del conocimiento y las ciencias hegemónicas de la globalización. Es necesario reconocer que hay otras alternativas, como lo señaló Pablo González Casanova en el contexto de la XXIV Asamblea General del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, realizado en la ciudad de México en el mes de noviembre de 2012.

La presente agudización de la crisis y la dialéctica de las necesidades inmediatas o de los actos de presión y negociación o de conformismo que se superan con las contradicciones ante las desregulaciones y las depredaciones del capitalismo corporativo, y finalmente las ciencias sociales y el pensamiento crítico alternativo y revolucionario, con manifestaciones particularmente ricas en América Latina [...] la ciencia más avanzada, de acuerdo con los “gerentes de la globalización”, es la de la toma de decisiones para la maximización de utilidades y la disminución de riesgos [...] no obstante este panorama, la fuerza de América Latina nos hace pensar que “otra realidad es posible” (González Casanova citado por Pérez Silva, en *La Jornada*, 7 de noviembre 2012: 19).

Académicos en FTYCE. Se realizó a finales de 2007, con dos sedes en la ciudad de México y en la de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para mayor información, ver en el capítulo de este libro dedicado a los eventos relacionados con la FTYCE.

Al respecto, en este tercer estado del conocimiento FTYCE, se considera que la filosofía, la epistemología y la teoría educativa tienen mucho que aportar a la formación de profesionales de la educación y al campo de la investigación educativa, pues si bien se requiere atender las necesidades prioritarias para las políticas educativas y las prácticas profesionales orientadas hacia la intervención y resolución de problemas. Es urgente también recuperar los espacios de formación y perspectivas de investigación enfocadas a la búsqueda de nuevas miradas y enfoques que permitan plantear opciones de futuro diferentes.

La filosofía, la epistemología y la teoría educativa brindan los elementos necesarios para la búsqueda del pensamiento crítico y alternativo al que se refiere González Casanova; en ese sentido es importante conocer cuál ha sido la presencia, ausencia, importancia y sentido que han tenido en los programas de posgrado orientados a la formación de investigadores y profesionales de la educación, durante el periodo que comprende este estudio.

Objetivos

Con base en la problemática argumentada, los objetivos que se definieron para este estudio fueron los siguientes:

1. Analizar el lugar e importancia que tuvieron la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías y doctorados en educación impartidos en México durante la década de 2002 al 2011, orientados a la formación de investigadores y profesionales de la educación.
2. Analizar la relación que existe entre los cambios de los estudios de posgrado en México inscritos en un contexto social amplio, y el sentido que se ha dado a la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los programas curriculares impartidos en el periodo estudiado.

Andamiaje analítico y delimitación del estudio

En relación con la diferencia entre el andamiaje analítico utilizado para la sistematización y el análisis de la información recopilada en el estado del conocimiento

anterior y el actual, es que mientras en el de 1992 y 2002 se trabajaron las categorías de *genéricos y subordinados*⁵, para la ubicación y análisis de los materiales, en este estudio nos enfocamos tan sólo a la *filosofía, la epistemología y la teoría educativa*, como categorías centrales de lo genérico, que nos permiten configurar el área de FTYCE en este tiempo, con el propósito de recuperar su especificidad.

Lo trabajado en 2002 enriqueció la comprensión sobre el campo y el área, no sólo en términos de contenidos teóricos, sino ontológica y epistémicamente; sin embargo, también tuvo dificultades, como la multiplicación de la información recopilada, pero sobre todo la analítica que se tuvo que construir para dar cuenta de cómo se había ido reconstruyendo el área; al tiempo que se enfrentó lo que consideramos un riesgo, su disolución, pues de pronto todo entraba o se relacionaba con el área, al tiempo que la filosofía, la epistemología y la teoría educativa se diluían.

Razón por la cual decidimos enfocarnos al análisis de los posgrados en educación tomando como referencia la presencia, ausencia o cambio de sentido de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, en sus denominaciones, objetivos, perfiles y estructura curricular; la categoría de *el acto de nombrar*, recuperada de Foucault por Bertha Orozco (2003), la tomamos en cuenta para el análisis de los programas relacionados con el área de FTYCE.

En cuanto a la delimitación del estudio asociada con los referentes empíricos recuperados para el análisis del problema, el estado del conocimiento de 1992-2002 había recomendado que en la tercera versión se hiciera una mayor recuperación de las especializaciones; sin embargo, la expansión geométrica de las maestrías y, en menor medida, la de los doctorados en la década de 2002-2011, así como la diversificación de sus objetos de estudio en los nuevos contextos, obligó a tomar la decisión de enfocarnos al estudio de los grados de mayor nivel en los programas.

⁵ Genéricos para ubicar estudios que abordan: a) filosofía (epistemología, construcción del conocimiento, construcción del objeto ciencia(s) de la educación, ética, y valores, ontología, al ser de..., la identidad de..., el sentido de); b) teoría (concepto, conceptualizaciones, aproximación conceptual, construcciones de..., perspectivas teóricas o conceptuales de la educación, pedagogía, ciencia(s) de la educación, perspectivas pedagógicas o reflexiones sobre la educación); c) investigación: estados del conocimiento (regional, nacional, internacional), construcción y/o definición del campo, y d) metodologías de investigación ([...] discurso sobre... o análisis de discurso, hermenéutica, etnometodología, experimental, genealogía, deconstrucción, crítica epistemológica, perspectiva sistémica, etcétera). 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, etcétera, y b) en el proceso mismo de investigar sobre otros temas producir contribuciones teóricas, filosóficas y metodológicas en la investigación educativa (de Alba, 2003: 49).

Estrategias y etapas de trabajo

En relación con la organización de los equipos y formas de trabajo, seguimos recuperando la estrategia de investigación formativa⁶ utilizada en los estados del conocimiento anteriores; de manera que quienes en su momento fungieron como coordinadoras generales del área, se convirtieron en asesoras de este estudio, y quienes antes formaron parte del equipo base, ahora son las coordinadoras de este trabajo; a su vez, quienes participamos como responsables de alguna región nos integramos al equipo base, al tiempo que se incorporaron nuevos integrantes, investigadores, tesis, y estudiantes becarios y de servicio social.

La recopilación, sistematización y análisis de la información la organizamos en tres etapas de trabajo.

Primera etapa. Elaboración del Padrón de Programas de Posgrados en Educación impartidos en México, en el periodo de 2002 a 2011, para lo cual acudimos a tres fuentes confiables:

- Catálogo Nacional 2010, Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Catálogo de Posgrados 2011, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- El Catálogo de Programas de Posgrado Nacionales 2011, del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO).

El cruce de la información de los tres catálogos nos permitió contar con una primera Base de datos específica para los programas de posgrado, la cual permitió la organización de la información: nombre y tipo de programas, las instituciones

⁶ Enfoque de trabajo que se sigue en proceso de investigación, por un grupo 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 (de Alba, 2003:126).

que los ofertaban, su dependencia y la entidad en que se ofrecen, además de alguna referencia para obtener mayor información; al tiempo que se recuperaron elementos contextuales de los estudios de posgrado, con el propósito de explicar los cambios que se están dando en los programas. Esta tarea se realizó de febrero a junio de 2011.

En esta etapa se ubican 1030 programas de maestría y 138 de doctorado en educación, los que de acuerdo con el concentrado del COMEPO, representaban el 13.7% del total de programas de posgrado.

Segunda etapa. Recopilación de información particular de los programas. Para esta etapa se elaboraron dos formatos para concentrar la información más relevante tanto de los programas de posgrado como de las instituciones que los impartían, entre la que se destacaba lo siguiente: el tipo de programa, su denominación y orientación; propósitos u objetivos, perfiles de ingreso y egreso; estructura curricular: áreas, líneas o campos de investigación y mapa curricular, con el propósito de ubicar el lugar que ocupaba en todos estos apartados la filosofía, la epistemología y la teoría educativa; finalmente se identifica un apartado relacionado con los objetivos, contenidos y autores incluidos en los programas de las asignaturas relacionadas con el área de FTYCE.

Los formatos fueron enviados a las instituciones, solicitando su apoyo para su llenado, explicándoles también las razones y objetivos del proyecto. Sólo 35 instituciones respondieron, 15 remitieron a sus páginas *web* y 20 regresaron los formatos con información incompleta; como paso siguiente se optó por seleccionar una muestra proporcional al número de maestrías y doctorados que se desarrollan en cada entidad de la República Mexicana; así la muestra de estudio quedó integrada por 151 instituciones y 322 programas de maestría y doctorado, dependientes de instituciones públicas y privadas, de los cuales no encontramos información de 93 posgrados, pero sí de 229 programas (154 de maestría y 75 de doctorado) que se constituyeron en la muestra de estudio, tal y como se visualiza en el siguiente cuadro.

De los 1,168 programas de maestría y doctorado identificados en los tres catálogos, se seleccionaron 322, es decir 27.5%, recuperando la información a través de sus páginas *web*; sin embargo, sólo se logró obtener la información de 229 programas, 154 de maestría y 75 de doctorado, es decir, el 20% del total de todas las entidades, superándose la muestra estudiada en el Segundo estado del

conocimiento de 2003, en el cual se trabajó con 87 programas de 15 estados de la federación; pero el contar con una muestra más amplia, si bien nos permitió tener un mayor acercamiento al objeto de estudio, también debemos reconocer que limitó el análisis particular de los casos, pues esto demanda además de mayor tiempo, otro tipo de estrategias que permitan un acercamiento más preciso a cada uno de ellos.

CUADRO 1. **Muestra de estudio**

Programas de posgrados	Comepo 2011	Muestra significativa	Porcentaje
Programas de Posgrado de todas las áreas	8521	----	----
Programas de Posgrado en Educación	1168	322	27.50%
Programas de Posgrado en Educación parte de la muestra sin información	---	93	29%
Programas de Posgrado de Maestría en Educación	1030	154	15%
Programas de Posgrado de Doctorado en Educación	138	75	54.30%
Programas de Posgrado en Educación integrante de la muestra con información	---	229	71%

Fuente: elaboración propia con base en datos de Catálogo de COMEPO 2011 y muestra seleccionada

Tercera etapa. Análisis curricular global de los programas. En esta etapa se analiza propiamente el lugar que ocupan la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los programas de maestría y doctorado seleccionados, a partir de su denominación, objetivos, áreas, campos o líneas de investigación, así como de algunos programas de asignatura relacionados con la temática de FTYCE, lo que permite la argumentación de los supuestos planteados en el proyecto.

Conformación de la mirada y los referentes teóricos usados

En los tres estados del conocimiento la perspectiva y mirada⁷ desde donde se ha construido la problematización y delimitado el estudio, se ha sustentado en una perspectiva antiesencialista, recuperando una lógica de pensamiento que ha dejado de reconocer a la razón, la integración y la continuidad como la única manera de estructurar el conocimiento; niega con ello la existencia de un fin último o esencial de los objetos, al tiempo que ha cuestionado la correspondencia entre los objetos de estudio y la clasificación de las ciencias para proponer, en su lugar, la eliminación de las fronteras entre las disciplinas y recuperar con rigor la categoría de campo y ahí inscribir los objetos de estudio; como lo sugieren Derrida, Foucault, Lyotard, Peters, Laclau y Mouffe, entre otros autores (Pérez Arenas, 2008: 27).

En este capítulo se retoman algunas categorías que Rosa Nidia Buenfil, *et al.* (1993), desde el análisis político de discurso⁸, y Alicia De Alba (2003), desde el análisis educativo del discurso, recuperaron en los estados del conocimiento anteriores, con base en los trabajos de Ernesto Laclau, las categorías: discurso, identidades sociales, sobredeterminación, desplazamiento, rasgos y contornos, desarrolladas de manera amplia en la versión anterior (De Alba, 2003), por lo que en el actual las referiremos tan sólo a partir de notas al pie de página.

⁷ Comprendemos la mirada como el ángulo desde donde nos posicionamos para hacer una lectura de la realidad y los problemas que de ella decidimos investigar, es algo que va más allá de la postura teórica que asumimos, las categorías y conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprenderlos; tiene que ver más con la incorporación de todo esto a los esquemas de pensamiento que nos permiten elegir y tomar decisiones personales en relación con un objeto de estudio y una práctica social (Pérez Arenas, 2008:19).

⁸ El Análisis político de discurso es una perspectiva analítica creada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, de la Universidad de Essex Inglaterra, Actualmente Laclau está considerado como uno de los 50 pensadores contemporáneos de mayor importancia por sus aportaciones al campo de la filosofía y ciencia política. En México esta perspectiva fue introducida por Rosa Nidia Buenfil, coordinadora del estado del conocimiento del Área FTYCE de 1993.

Elementos conceptuales y referentes contextuales que orientan el análisis

Este apartado tiene como propósito dar a conocer los elementos conceptuales que se requieren para conformar una analítica orientada a explicar las razones por las cuales la filosofía, la epistemología y la teoría educativa están siendo excluidas de la formación que ofrecen los programas de posgrado dirigidos a los investigadores y profesionales de la educación, así como comprender el sentido que se está otorgando a este tipo de formación en las propuestas curriculares; todo esto en un contexto que desde el estado del conocimiento anterior De Alba (2003a) denominaba de *crisis estructural generalizada*⁹, y advertía que ésta estaba ya sobredeterminando¹⁰ estos procesos; sin embargo, en la década de 2002 al 2011, esta crisis se colocó con una mayor tensión¹¹ ante lo que se ha denominado el nuevo orden social, caracterizado por la globalización, el neoliberalismo, la sociedad del conocimiento y los discursos hegemónicos promovidos desde las políticas educativas modernizadoras, que se empeñan en hacer aparecer estos procesos como tendencias irreversibles.

⁹ Una crisis estructural generalizada (CEG) además de expresar una serie de problemas, desequilibrios, desórdenes y/o amenazas sobre un aspecto, nivel o dimensión de alguna realidad en particular y en función de un orden, con lo que es común asociemos esta noción de crisis; incorpora o incluso rebasa las crisis de múltiples órdenes sociales conformados en diferentes dimensiones espaciales y temporales, es decir pone en peligro toda una estructura histórica (Romero, 1989), consolidada en periodos de larga duración.

¹⁰ Término retomado inicialmente por Althusser (1967) para explicar la sociedad como un conjunto estructurado complejo, no sólo en el sentido de que existen una multiplicidad de factores, elementos y mediaciones que inciden en la dirección que se da a cierto orden social; por lo tanto esta no deberá confundirse con cualquier forma de multicausalidad, ni con cualquier forma de fusión o mezcla; por el contrario un tipo de fusión muy preciso que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos, tal y como lo plantean Laclau y Mouffe, de manera que la sobredeterminación se comprende como una lógica asociada a la conformación de identidades sociales, estructurada a partir de procesos de desplazamiento y condensación, en el sentido que se utilizan en el psicoanálisis, es decir como resultado al mismo tiempo de una predisposición constitucional y de una pluralidad de acontecimientos, por lo que uno sólo no basta para producir o mantener un síntoma, o dirección en el caso de las identidades sociales (Pérez Arenas, 2007:41-42).

¹¹ El momento de tensión se da siempre que hay dos componentes en una relación, que son los dos necesarios pero sin embargo no pueden ser ajustados automáticamente [...] Por ejemplo, si uno tiene una relación de equivalencia y de diferencia [...] como la que se da en la constitución de las identidades colectivas, hay una relación de tensión. Por un lado la equivalencia es necesaria para la constitución de la diferencia (Laclau, 3/11/2006 entrevista con Alicia de Alba, en Pérez Arenas, 2008:121).

Dislocación de la identidad social de los estudios de posgrado en educación

Para una mejor comprensión del lugar que ha ocupado, y el sentido que ha adquirido el área de FTYCE en la formación de investigadores a partir de los estudios de posgrado en esta última década, es necesario reconocer primero las características y cambios que se han dado en este tipo de estudios en el nuevo contexto social en el que se inscriben, que ha generado un proceso de desestructuración de lo que todavía, a mediados de los noventa, se reconocía como su identidad social.

Una identidad social se constituye en el momento en que distintos elementos (significantes flotantes¹²) sin relaciones dentro de una estructura (sin amarres), en un momento dado y de manera procesual se estructuran, detienen o fijan un orden social, es decir, se convierten en parte de una red de significado compartido, lo que hace posible la configuración de una red de significado o campo de significación como resultado de un encadenamiento, que es posible sólo a condición de que un cierto significante “acolche” todo el campo.

En la década de los ochenta, por ejemplo, la investigación y la formación académica, fueron los significantes que estructuraron, anudaron, organizaron, condensaron o acolcharon, a todos los demás elementos en torno a la formación de los posgrados, fue la formación académica basada en la investigación lo que unifica un campo determinado, en este caso el de los programas de posgrado en educación. Este elemento capaz de anudar es denominado *point de capiton* o punto nodal en términos de Laclau y Mouffe (1987), constituyendo el núcleo de la identidad del objeto o campo en cuestión; así, por ejemplo, hasta mediados de la década de los noventa del siglo pasado, la investigación y la formación relacionadas con la filosofía y teoría educativa, eran los puntos nodales que estructuraban la identidad social de los posgrados en educación.

El punto nodal es el punto por medio del cual el objeto fija (“cose”) procesual e históricamente un significado a un significante amo que detiene o fija el deslizamiento del significado, en la cadena de elementos que conforman el campo de los posgrados, es decir, el elemento que permite ordenar y detener el flujo de los elementos diferenciales (Laclau y Mouffe, 1987:129) que se dan en un campo.

¹² Un significante flotante es un elemento que no se articula discursivamente a ninguna estructura tras haberse desprendido de una configuración discursiva, lo que origina que se rompa la cadena de equivalencias que hasta entonces conformaba el sistema (de Alba, 2003a:53).

En el caso de los posgrados en educación en México, hasta hace algunos años podríamos decir que, independientemente de las diferencias que había entre los programas que impartían las instituciones con diferente adscripción, dependencia o ubicación, existía un elemento o significante que permitía establecer equivalencias entre esas diferencias y llegar así a reconocer que éstos contaban con una identidad social. A este proceso de articulación también se le denomina como el de la constitución de una nueva hegemonía, o sea, el intento de entender un conjunto relativamente unificado de discursos relacionados con los posgrados en educación.

Sobre este punto es importante reconocer primero, cuál era ese punto nodal que hasta hace algunos años articulaba las diferencias de los estudios de posgrado en educación a principios de la década de los noventa, para analizar después cómo los cambios que empiezan a darse en la última década provocan un proceso de dislocación de esa identidad social, y con ello se comienza a desplazar el lugar que ocupan dentro de éstos los contenidos de formación relacionados con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa. Entendiendo el desplazamiento¹³ no sólo en el sentido de sustitución, sino en el de cambio de sentido que se da a este tipo de formación.

Al respecto podemos afirmar que hasta hace algunos años, en la década de los noventa, las regularidades que presentaban los estudios de posgrado se caracterizaban por dirigirse a un sector minoritario, ser promovidos en su mayoría por instituciones públicas, no tener la necesidad de contar con una acreditación interinstitucional, trabajarse en modalidades escolarizadas o semiescolarizadas y estaban además orientadas en su mayor parte hacia la investigación, o por lo menos a ésta como una estrategia o referente fundamental para la formación promovida, al tiempo que consideraban a la preparación disciplinaria y de manera particular la relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, como un punto nodal articulado que les daba cierto orden y estructura, desde una lógica académica.

¹³ El desplazamiento se reconoce como uno de los componentes de la sobredeterminación, por lo que es retomado también del psicoanálisis para explicar el análisis de los sueños. Consiste en que el acento, el interés, la intensidad de una representación puede desprenderse de ésta para pasar a otras representaciones originalmente poco intensas, aunque ligadas a la primera por una cadena asociativa [...] su teoría recurre a la hipótesis económica de una energía de catexis susceptible de desligarse de las representaciones y de introducirse a lo largo de las vías asociativas [...] energía que puede aumentarse, disminuirse, desplazarse, descargarse [...] de una representación a otra [...] lo único que se modifica es la distribución (de la cantidad). Algo se ha añadido a (la representación) A, que se ha retirado de B (Laplanche, J. 1978:97-98).

Tal y como lo promovían los organismos encargados de regular los estudios de posgrado, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), institución que reconocía, por ejemplo, que entre los propósitos de las maestrías estaba “formar especialistas o investigadores [...] o por lo menos iniciar en la investigación y con ello intensificar la formación teórica en algún campo [...] el comienzo de un entrenamiento en la búsqueda científica” (Ezpeleta y Sánchez, 1982:35). Así la investigación y el interés por la formación teórica se convertían en un elemento constitutivo de las maestrías; la idea era que las asignaturas de maestría proporcionaran al alumnado una sólida formación científica y humanística (Villegas, 1995:65).

Se puede afirmar que, independientemente de que se lograra o no la formación teórica junto con la investigación se reconocían como los puntos notables que orientaban la estructuración curricular y las prácticas educativas de las maestrías y de los doctorados en educación, configurando un discurso hegemónico en relación con este tipo de estudios como resultado de los consensos que se habían logrado en su conformación, promoviendo con ello un proyecto social en el que la producción del conocimiento por medio del desarrollo de la investigación y la teoría educativa tenían un lugar importante, tal y como lo había señalado Villaseñor (2003), al hacer referencia a la relación que existía entre este tipo de formación y lo que se ha denominado la *función social originaria* de las instituciones de educación superior.

En los principios académicos sostenidos por las instituciones educativas, se comprometían ante la sociedad a cumplir con los fines orientados a la producción del conocimiento y a mantener su compromiso social, desde los cuales se demandaba de las instituciones de educación superior a colaborar mediante sus funciones académicas a la solución de los principales problemas y necesidades sociales de las mayorías; al tiempo que se reconocía una dimensión humanística como parte del carácter formativo de la persona, igualmente a la solidaridad asociativa, la orientación filosófica y el aprecio por la diversidad, así como la aportación de algo positivo a la sociedad, como el cuidado y el cultivo del conocimiento como los elementos fundantes y la puesta de ese conocimiento al servicio de la sociedad.

De manera que la producción del conocimiento y el compromiso social se reconocían como un eje central de la *función social originaria*, lo que implicaba una interacción permanente entre la educación superior y la sociedad; el eje del servicio se desarrollaba en dos dimensiones: las grandes cuestiones que enfren-

taba la sociedad global y las respuestas relevantes y pertinentes a problemas específicos de la población; en ello los contenidos integrados en la relacionalidad de FTYCE tenían un lugar importante.

Sin embargo, en la última década 2002-2011, a partir de los cambios derivados de la política educativa modernizadora inscrita en el nuevo orden social promovido por el neoliberalismo, la globalización, el desarrollo científico y tecnológico, se empezó a reorientar esta función originaria hacia lo que se ha denominado la función social asignada de las instituciones de educación superior; es decir, la manera en que éstas han asignado para sí mismas ese algo positivo que ofrecen a la sociedad, lo que no siempre tiene un punto de vista convergente entre sí, sino que tiene un carácter dinámico, de acuerdo con los cambios que se vayan dando en el contexto, en este tiempo sobredeterminado más por el mercado.

De manera que la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento en los inicios de la década estudiada, se empezaron a presentar como tendencias inevitables, al tiempo que la función social asignada se asociaba con una nueva formación que al igual que en otros tiempos llegó a ubicar lo económico como un elemento determinante.

La libertad y sobrevaloración del esfuerzo individual, pretenden reorganizar la economía en función de la reducción de obstáculos al libre ejercicio de la capacidad de los individuos [...] Es fundamental promover la competencia entre los individuos, ya que ésta obliga a las personas a actuar racionalmente para poder mejorar o subsistir [...] sólo mediante el método de la competencia se genera el espíritu empresarial. Esto obliga a desplazar la importancia del sentido de cooperación y colaboración en el proceso de construcción solidaria, y a darle prioridad a los mecanismos individuales de mejoramiento personal. En este orden de ideas, la competencia reemplaza toda forma de convivencia social por una racionalidad exclusivamente determinada por lo económico (Villaseñor, 2003:119 y 121).

Si bien desde la perspectiva asumida en este estudio reconocemos que la convivencia social y el nuevo orden social, no pueden determinarse exclusivamente por esta nueva racionalidad; lo cierto es que esta nueva lógica sí empezó a incidir en la modificación de los propósitos de los estudios de pos-

grado, al tiempo que en el contexto de *crisis estructural generalizada* empezaron a emerger e incorporarse nuevos elementos¹⁴ a este tipo de programas, cuyo efecto fue la dislocación o desestructuración del sistema de regularidades que los había caracterizado hasta finales de la década de los noventa; a partir del *crecimiento desmesurado* que empezó a darse no sólo de la matrícula de las maestrías en educación, sino del posgrado en general; al mismo tiempo las *instituciones privadas* empezaron a concentrar al mayor número de alumnos y la *profesionalización* empezó a reconocerse como la orientación más promovida para este tipo de estudios. Por otro lado, el contar con una *acreditación* no sólo interinstitucional, sino internacional también, se empezó a convertir en una necesidad, pues de ello depende obtener financiamiento y coadyuvar a la sobrevivencia de las instituciones y de los programas, además del surgimiento de nuevas modalidades de formación como las *virtuales* y la modificación de los procesos de formación y socialización de los ahora denominados programas tradicionales, resultado de la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología.

En trabajos anteriores se ha reconocido este proceso de desestructuración de la identidad social de los estudios de posgrado como resultado del conjunto de las nuevas características: *expansión y privatización* (elementos disruptivos), *acreditación y profesionalización* como elementos provenientes de otras estructuras) y *tecnologización* nuevo elemento (Pérez Arenas, 2007 y 2008), características que de manera particular y en su conjunto han tenido una serie de efectos que, de una u otra forma, han incidido en la exclusión y/o desplazamiento de la formación teórica, epistémica y filosófica en los posgrados en educación, al desaparecer, disminuir la importancia o cambiar el sentido de este tipo de formación dentro de los objetivos de los programas, las líneas, campos o ejes de formación relacionados con la misma, así como de las asignaturas orientadas con ese fin; formación y campo sobredeterminados por la función social asignada de las instituciones de educación superior, donde la lógica de mercado predomina sobre la lógica académica en la mayoría de los programas.

¹⁴ Estos elementos que aparecen en las crisis estructural generalizada, denominados también significantes flotantes, surgen como resultado de la ruptura, desestructuración o dislocación de una identidad social, desprendiéndose de la estructura o sistema como una diferencia que deja de articularse a la totalidad discursiva a través de una cadena de equivalencias; se pueden identificar tres tipos de elementos flotantes: los rasgos disruptivos (incurSIONES fuertísimas que afectan la estructuralidad), los que provienen de otras estructuras (en proceso de desestructuración o de otras excluidas en otro momento) y los nuevos o inéditos (aparecen por primera vez) (de Alba, 2003a:54).

Características de los posgrados que inciden en la marginación de FTYCE

Para comprender la marginación que desde una dimensión social se empezó a dar de la formación teórica y disciplinaria asociada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, en los posgrados en educación es importante mostrar estadísticamente algunos de los cambios que se dieron en estos programas, derivados de las políticas educativas modernizadoras y del contexto social amplio de la última década, con el propósito de reconocer cómo de manera indirecta estas nuevas condiciones y características incidieron en ese desplazamiento.

Una de las características que empezaron a incidir de manera indirecta en la marginación de la formación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los estudios de posgrado, pero, sobre todo, en las maestrías en educación, fue la *expansión* o incremento de las instituciones, sedes, programas y matrícula, al tiempo que se diversificaron las razones para ofertar o demandar este tipo de estudios, pero con una cada vez menor presencia e interés por una formación para la investigación, académica y disciplinaria. En relación con la expansión de los programas de posgrado en México, el incremento se dio de la manera siguiente:

CUADRO 2. **Expansión de los programas de posgrado**

Año	Matrícula General de los Posgrados	Matrícula Educación y Humanidades		Programas de Maestrías en Educación
1980	24 313	1 702	7.00%	21
1990	43 965	5 273	11.90%	63
2000	118 099	18 832	15.90%	280
2010	208 225	47 808	22.90%	1030

Fuente: Pérez Arenas (2008) y Catálogos ANUIES, COMEPO y SEP (2010- 2011).

Como podemos observar en el cuadro 2, en 1980 la matrícula de posgrado era de 24,313 alumnos; en 1990 llegaba a 43,965, para el 2000 habían ascendido a 118,099, y para el 2011, de acuerdo con el último registro de ANUIES (2011), llegó a 208 225; población inscrita en 8,521 programas, impartidos por 1423 instituciones, lo que nos muestra cómo durante cada década prácticamente se fue incrementando la matrícula, de manera exponencial.

En las tendencias de crecimiento de los programas de posgrado, una de las áreas que más ha incrementado su matrícula han sido las humanidades, y dentro de ésta, los posgrados en educación (1,168) representan el 13.70% del total de todas las áreas, ello sin contar los que no se encuentran registrados en los tres catálogos consultados, que son un número difícil de precisar, pero sí muy significativo; las 1,030 maestrías en educación representan, sin embargo, el 88.7 de los programas en educación, son las que más han aumentado en los últimos años —podríamos decir—, de todas las áreas.

Los estados que concentran la mayoría de posgrados en educación son: Veracruz, Tamaulipas y Puebla, con 121, 110 y 100 programas, respectivamente, seguidos del Distrito Federal y Coahuila con 68, Baja California Norte con 61 y Durango con 54; los demás ofrecen un promedio de entre 30 y 44 programas, como Michoacán, Morelos, Estado de México, Tamaulipas, Guanajuato, Chihuahua y Querétaro; en tanto que los que cuentan con menos programas son Quintana Roo 5, Colima 3 y Baja California Sur 2 (véase Tabla 1 en los anexos de este capítulo.)

La distribución de las maestrías en las entidades del país es desigual, mientras en tres de ellas se ofrecen más de 90 programas, Veracruz 113, Tamaulipas 103 y Puebla 92; otros tienen menos de 10, como Oaxaca y Yucatán con 9 cada uno, Tabasco 7, Quintana Roo 5, Colima 3 y Baja California Sur 2; en otro grupo se encuentran los que tienen entre 62 y 47, como Coahuila 62, el Distrito Federal 58, Baja California Norte 48 y Durango y Chiapas 47; en otro grupo están los que tienen entre 40 y 30 maestrías como Michoacán 40, Jalisco 37, Morelos 34, Estado de México y Nuevo León 32, Guanajuato 31, Chihuahua 30; después los que tienen menos de 29 como Querétaro y Aguascalientes, Sinaloa 21 y Sonora 19.

De manera paralela al incremento de los programas y su matrícula, se han modificado las razones que tanto las instituciones como los sujetos tienen para ofrecer y realizar estudios de posgrado, destacando en las primeras ya no sólo intereses académicos o incluso políticos y económicos, como se daba en otro tiempo, sino con el afán de lucro; mientras que para los aspirantes la necesidad

de ingresar a los programas obedece más que a un interés académico, al valor de cambio que este tipo de estudios les representa para mejorar sus condiciones laborales y salariales, dando lugar a lo que Moreno Bayardo reconocía como una de las perversiones de este tipo de estudios en el 2004, esto se corrobora en un estudio realizado a fines de la primera década del 2000.

Dejar de estar frente a grupo, lograr estímulos, becas, ganar más, acceder a una mejor función... (CRPDEPYN, 2003).

Obtener puntos escalafonarios [...] Ingresar a carrera magisterial [...] Tener mayores oportunidades de empleo [...] Ocupar puestos directivos [...] Asegurar una plaza y tener un trabajo seguro (Juárez García, 2009).

Otro indicador de la crisis de la identidad social del posgrado que se asocia de manera más directa con el neoliberalismo es la *privatización*, la que adquiere no sólo un sentido económico, sino también político importante (Pradilla, 2002 y Esquivel, 2002): el debilitamiento del Estado benefactor le resta también importancia a los bienes públicos, como la educación y el desarrollo científico y tecnológico que empiezan a promoverse y a operar más desde una lógica del mercado; ahora son prioridad la competitividad, la rentabilidad y su vinculación con el aparato productivo y se anteponen al desarrollo del conocimiento y la formación de sujetos en los diferentes campos disciplinarios. Lo anterior se refleja y tiene efectos en el crecimiento de instituciones educativas privadas que ofrecen este tipo de programas, así como en el incremento de su matrícula.

Evolución de la matrícula de posgrado en instituciones públicas y privadas

El cambio más significativo lo podemos resumir con los siguientes datos de 1970 en que las instituciones privadas apenas atendían el 5.2% de la matrícula del posgrado, para el 2000 había alcanzado el 39.7%, pero en el 2010 por primera vez se rebasa a las públicas al contener el 50.3%, sin considerar que muchas instituciones privadas no están registradas en los catálogos consultados de ANUIES, COMEPO y la SEP.

CUADRO 3. Evolución de la matrícula de posgrado

	1970	%	1985	%	1995	%	2000	%	2010-11	%
Matrícula Públicas	5 653	94.8	29500	79.7	47400	72.2	71 246	60.3	103 298	49.6
Matrícula Privadas	297	5.2	7500	20.3	18200	27.8	46 853	39.7	104927	50.3
Total de Matrícula	5 953	100	37000	100	65600	100	118 099	100	208 225	100

Fuente: elaboración propia con datos de Villaseñor (2003: 42) y Anuarios estadísticos ANUIES (2010-2011).

Lo anterior se refleja en el número de programas de posgrado que son ofrecidos por las instituciones privadas, de manera que de los 8,521 registrados en 2011 e impartidos por 1,423 instituciones, 1,134 son privadas, es decir, por el 79.6%; en tanto que los 1,168 posgrados en educación inscritos en 2011 fueron impartidos por 340 instituciones, de las cuales el 73% eran privadas y sólo el 27% públicas (Anuario Estadístico ANUIES, 2011).

Paralelamente al incremento de la matrícula y de instituciones privadas, comienza a configurarse otro sentido y orientación del fenómeno de la privatización: la reestructuración de los contenidos de la academia, la organización operativa de su administración, y la operación de la toma de decisiones para que éstas respondan preferentemente a los valores y necesidades de los sectores privados de la sociedad, dada su vinculación privilegiada con los circuitos económico-comerciales de la globalización (Villaseñor, 2003:33).

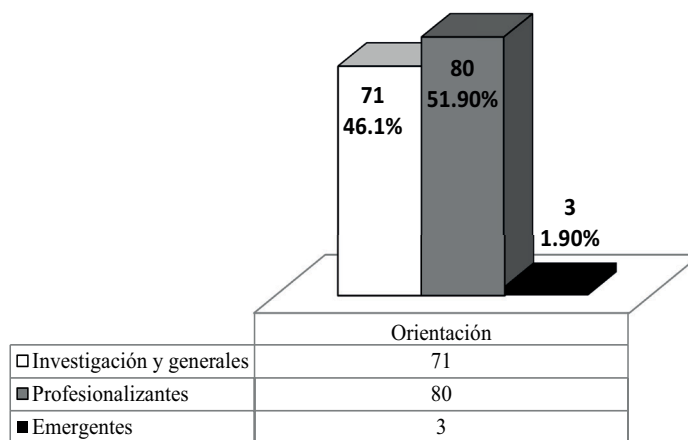
Es necesario, por lo tanto, reconocer la ideología de la privatización y la formación que la mayoría de las instituciones particulares promueve, sobre todo cuando son pocas las interesadas en el desarrollo de la investigación, la promoción de programas, valores académicos y una ética que reconozca su responsabilidad social; puesto que esta tendencia mundial es consecuencia del recorte del gasto público destinado a la educación superior y al desarrollo científico y tecnológico (Altbach, 2002:24), lo que se traduce en dos problemas más:

[Por un lado], la universidad pública, donde se lleva a cabo la formación de científicos y del desarrollo de la investigación, ha perdido importancia frente

a la privada, sobre todo la mercantilizada que crece aceleradamente en la medida de que disminuyen los recursos financieros de las primeras, [por otro] el campo de la investigación en ciencias sociales, está aún más desprotegido, pues no interesa en absoluto a las empresas. El gobierno requiere esencialmente de investigación operativa, no científica, y desconfía totalmente de la investigación universitaria crítica (Pradilla, 2002:44).

¿Qué importancia y sentido puede tener en este contexto la formación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa para los estudios de posgrado en educación?, sobre todo en las maestrías en las que la política educativa sugiere se estructuren más con una *orientación profesionalizante*, y en términos del *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional*, ésta se enfocará a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina, pero, sobre todo, “habilitará” a los estudiantes para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico; por ello la orientación profesionalizante sugiere que durante su proceso de formación, los maestrantes participen en proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial, conducidos por los profesores, de manera que al término del programa demuestren capacidad para desarrollar proyectos con estas características.

GRÁFICA 1. **Denominación general de maestrías**



Fuente: elaboración propia con datos de catálogos ANUIES, COMEPO y SEP (2010-2011).

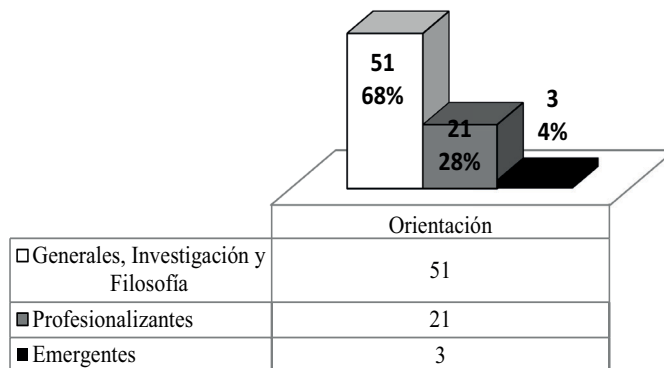
Mientras en la década de los años ochenta el grueso de los programas de posgrado se orientaban hacia la investigación o, por lo menos, la consideraban como

uno de sus objetivos de formación, a partir de la década de los noventa empieza a revertirse esta tendencia hacia la profesionalización; de manera que entre el 2002 y el 2011, la mayoría incorpora esta orientación, como lo podemos advertir en las gráficas siguientes.

De manera que de las maestrías registradas, el 46.1.% tienen una denominación general (Ciencias de la Educación, Educación, Pedagogía) o en investigación, frente al 51.9% que se orientan hacia la profesionalización, es decir, al estudio de un nivel educativo en particular (primaria, medio superior o superior), tipo de educación (especial, tecnológica, competencias docentes, etcétera) o relacionada con la docencia, con los procesos y prácticas educativas o con la planeación, la administración y/o la gestión educativa; y tan sólo un 1.9% que se enfocan a los denominados temas emergentes, como sociolingüística de la educación básica bilingüe, diversidad o integración cultural.

A diferencia de lo que sucede en las maestrías, en los doctorados, todavía prevalecen las orientaciones generales y hacia la investigación, que concentran el 68%, frente a los denominados profesionalizantes con tan sólo un 21%, pero llama la atención que en éstos aparezcan denominaciones como doctorado en ciencias del deporte o en creación educativa; por su parte, los denominados emergentes apenas alcanzan un 4%.

GRÁFICA 2. Denominación general de doctorados



Fuente: elaboración propia con datos de catálogos ANUIES, COMEPO y SEP (2010-2011).

Estas orientaciones y tendencias son retroalimentadas con los nuevos procesos de *acreditación* y *certificación* de los programas e instituciones de posgrado, que

bajo el objetivo de mejorar la calidad de sus servicios, condicionan la entrega de recursos y financiamiento al cumplimiento de ciertos requisitos que deberán cubrir los programas, como resultado de los procesos de evaluación a que se ven sometidas y cuyos criterios, en la mayoría de los casos, se derivan de una lógica de mercado, donde la productividad y la competitividad son los elementos que le dan sentido a estos procesos; la calidad deja de verse como un producto en relación con los bienes, recursos y procesos disponibles, para limitarse a los resultados: tasas de promoción, de retención, de eficiencia terminal, entre otras.

La autoridad académica y disciplinaria, uno de los valores que tradicionalmente había regido la organización y el funcionamiento del posgrado empezó a ser contaminada en muchos programas por una racionalidad económica, en la que la formación teórico-filosófica, cuando no se margina o excluye, se incorpora, pero con un sentido pragmático, eficientista y centrado en los individuos; para algunos autores, en casos extremos, puede incidir en la cancelación de opciones de futuro, diferentes a las derivadas de esta lógica, así como en la marginación de regiones enteras del país y de áreas importantes para su desarrollo, como las humanidades, la educación y la filosofía (Abreu, 2002).

Todo esto en detrimento de lo que había sido una de las orientaciones tradicionales o, mejor dicho, clásicas de los estudios de posgrado, desde donde éstos eran reconocidos como los espacios para el desarrollo del trabajo intelectual (Díaz Barriga, 2002), para la producción o desarrollo del trabajo científico (Esquivel, 2002) o para el conocimiento o dominio de las tradiciones disciplinarias (Sánchez Puentes y Arredondo, 2002); en términos más generales se le ha denominado como el abandono de los programas académicos con una orientación hacia la formación teórica, que daba prioridad a la generación o el avance del conocimiento y las disciplinas.

Donde los estudiantes se dedicaban prioritariamente a aprender a pensar, a evaluar el pensamiento ajeno, a hacerse de la información más amplia y más avanzada en las áreas propias de su disciplina. Al final de estos cursos, los estudiantes habían adquirido la capacidad de la enseñanza universitaria o estaban introducidos en la investigación (Parent, 1992:201).

En la actualidad son pocos los programas que continúan recuperando estos propósitos, no sólo en el plano del *curriculum* formal o desde sus estructuras y mapas curriculares, sino en sus procesos y prácticas educativas, sustentadas cada

vez más en una infraestructura académica, donde por los espacios emergentes de formación de su personal académico y alumnos, como son los grupos, redes y seminarios de investigación permanentes o cuerpos académicos interesados en la FTYCE, adquieren mayor presencia e importancia, sobre todo a partir de la última década.

Por su parte la *tecnologización* o incidencia del desarrollo científico y tecnológico en los sistemas y procesos de formación para el posgrado, por medio de nuevas opciones que pretenden hacer llegar el conocimiento o brindar oportunidades de formación a quienes cuentan con menos condiciones y recursos económicos, para hacerlo en las modalidades tradicionales; sin embargo, en muchos casos la enseñanza en estas nuevas modalidades se ha convertido en una mercancía más, que se vende para ganar más dinero (Peters, 2002:33).

Por lo tanto, no debemos olvidar que estas modalidades también están sobredeterminadas por una lógica de mercado, orientada más hacia la producción de conocimientos con valor económico, que de conocimientos con valor social, lo que se traduce en un cambio de valores en la ciencia y de la comunidad académica, pues mientras más fuerte es la presión por parte de los aparatos administrativos y de los criterios externos, productividad y competitividad, los criterios internos, relacionados con la naturaleza de las disciplinas y la dimensión ética, así como la formación teórica y filosófica de los sujetos van perdiendo importancia.

Como lo plantean algunos de los opositores de la digitalización de la enseñanza, convertir la educación en mercancía se traduce en la comercialización de la enseñanza, tendencia que no se deriva exclusivamente de la *tecnologización*, sino que se promueve y alimenta también de las otras características del posgrado que analizamos: *la expansión, la profesionalización, la acreditación y la privatización*, mismas que podrían reconocerse no sólo como elementos o rasgos que contribuyen a la desestructuración de la identidad del posgrado, sino también como indicadores de un contorno, de lo que en el futuro podría llegar a conformar la nueva identidad de este tipo de estudios: *la comercialización de la educación* (Whitty, 1999; Torres, 2001; Altbach, 2002; Levidow, 2003; Aponte, 2004; Ordorika, 2004, Laval, 2007) entendida no sólo con un sentido de intercambio mercantil, como ya se hacía en otros países con los servicios educativos y la producción del conocimiento, sino con un sentido donde *el lucro* se convierte en el fin primordial.

Es importante señalar que todos estos cambios se estructuran con base en una *lógica de mercado* que *ha empezado a sobredeterminar los propósitos y estructuras curriculares de los posgrados en educación*, cuyo análisis nos permite

responder al planteamiento inicial, relacionado con el lugar, sentido e importancia que tienen la filosofía, la epistemología y teoría educativa en la formación para la investigación y de profesionales de la educación que ofrecen los estudios de posgrado, tarea de la que nos ocuparemos en el apartado siguiente, pero de manera diferenciada, entre las maestrías y los doctorados en educación.

Marginación de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías

En este apartado nos ocuparemos de mostrar cómo se han ido marginando el lugar de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las 154 maestrías seleccionadas, a partir de lo que hemos denominado el análisis curricular global, es decir, de la dependencia de las instituciones que ofrecen los programas, orientación, estructura y organización curricular, así como las modalidades de formación, para concluir con el análisis del lugar que en éstos ha ocupado el área de FTYCE.

Dependencia de las instituciones que imparten los programas

Como ya lo habíamos señalado, trabajamos con 82 maestrías dependientes de instituciones privadas, el 52%; y con 72 públicas, el 48%, que se corresponden con el porcentaje de distribución de la matrícula general del posgrado ubicado en estas instituciones.

En los programas de las instituciones públicas se encuentran algunos que dependen de instituciones con reconocimiento internacional y nacional, como los del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), y los de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como de universidades autónomas estatales: Durango, Zacatecas, Guadalajara, Tlaxcala, Puebla, Yucatán, Oaxaca, Ciudad Juárez, de Coahuila, Tamaulipas, Chihuahua y Nuevo León, entre otras; así como de universidades o institutos regionales, como la Universidad Veracruzana y la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), el Instituto de Investigación e

Innovación y Estudios de Posgrado de Nuevo León, la Escuela de Posgrado de la Normal Superior de Tamaulipas, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, y la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), entre otras.

Para los programas dependientes de instituciones privadas, se consideraron tanto los de las llamadas pioneras y de gran tradición, o ubicadas en lo que Levy (1995) denomina de la *primera ola* por su origen elitista, como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Iberoamericana, la de La Salle y la Anáhuac; así como de las adscritas en la *segunda ola*, o que surgieron con una presencia regional, pero han sido adquiridas por los consorcios internacionales, como es el caso de la Universidad del Valle de México (UVM), la Universidad Durango Santander de Hermosillo, Sonora o la Universidad del Mayab de Yucatán, entre otras; y las ubicadas en la *tercer ola*, con una presencia y reconocimiento local, como la Universidad Anglo Hispano Mexicana de Puebla, la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz, el Centro Pedagógico de Durango, el Colegio Latinoamericano de Posgrados de Puebla, la Universidad de Monterrey División Negocios, el Instituto Pedagógico de Posgrado de Sonora A. C., la Universidad Liceo Cervantino de Guanajuato, o la Universidad Bancaria del Estado de México, entre otras.

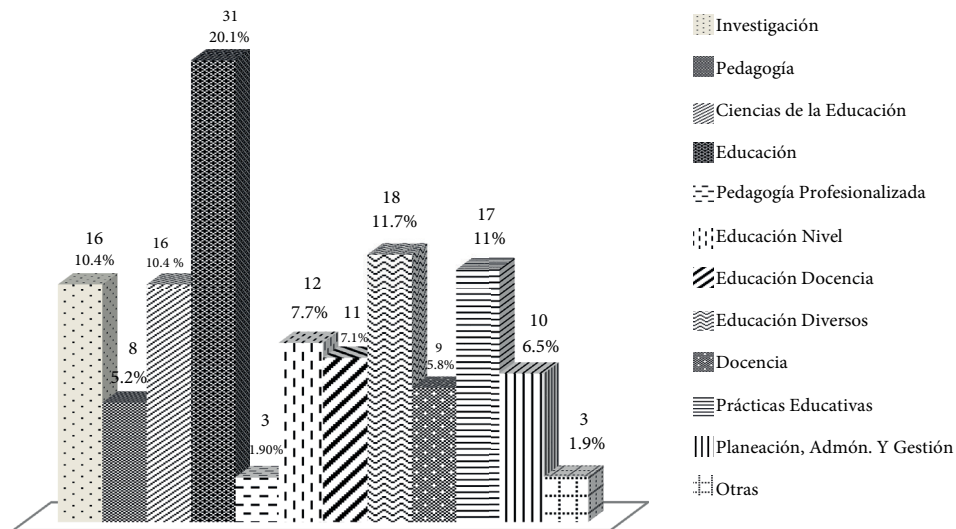
De las maestrías generales a los programas profesionalizantes

El mayor porcentaje de las maestrías se ubican en lo que podríamos denominar programas profesionalizantes, dentro de las que, a su vez, podemos encontrar los enfocados en un nivel educativo 7.7%, que va desde el de preescolar hasta el superior o universitario, pasando por el de primaria y medio superior; las orientadas a la educación y docencia 7.1% o sólo a la docencia 5.8%, juntas concentran el 20.6% del total de los programas; en este rubro están también las enfocadas a los procesos y prácticas educativas, como el diseño, el desarrollo pedagógico, el aprendizaje, las didácticas, la innovación, las competencias y la evaluación educativa, que agrupan el 11 % con 17 programas; finalmente están también las dirigidas a la planeación, administración y/o gestión educativa, con el 6.5%.

Este tipo de maestrías (profesionalizantes), por su simple denominación rebasan el 50% del total de programas, sin considerar que muchas de las generales, por ejemplo, las de Ciencias de la Educación y las de Educación, tienden

a contener ejes de especialización con una orientación profesional, como Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de México (UVM), con especialidad en Docencia Superior, en Administración o en Orientación Educativa.

GRÁFICA 3. Denominación de maestrías generales y profesionalizantes



Fuente: elaboración propia con datos de catálogos ANUIES, COMEPO y SEP (2010-2011).

Dentro de las maestrías generales llama la atención que las orientadas a la investigación, ocupen tan sólo el 10.4%, y las de Pedagogía el 5.2%, que cada vez las encontramos menos, lo cual es un dato significativo si consideramos que en sus orígenes éstas se caracterizaron por una orientación más filosófica, frente a las denominadas en ciencias de la educación, que también en sus inicios con la influencia de la tradición francesa de la década de los años ochenta se caracterizaron por sustentarse en una tradición más galileana, en detrimento de la dimensión filosófica y humanista; no obstante, este tipo de programas, que en la década de los noventa empezaban a expandirse, también tienden a disminuir y a sustituirse por los denominados profesionalizantes u orientados hacia alguna especialización; al tiempo que la polémica de la pedagogía con las ciencias de la educación, que en el estado del conocimiento anterior todavía era muy visible, actualmente prácticamente se ha diluido.

Finalmente sólo encontramos el 1.4% de maestrías con denominaciones hacia los campos emergentes, como las maestrías en Educación y Diversidad Cultural o en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, en Práctica Educativa e Integración Cultural. (Véase Tabla 2 en los anexos de este capítulo.)

Lo anterior permite reconocer cómo se está anteponiendo a la función social originaria de la educación superior, orientada hacia la producción y difusión del conocimiento y el servicio a la sociedad, una función instrumental preocupada más por desarrollar una investigación de tipo tecnológico y aplicativo, promotora de una “formación axiológica y ciudadana de los alumnos, centrada en los valores o cualidades que se consideran dotados de un carácter funcional y de producción de resultados verificables, donde el éxito individual, la calidad total, la competencia, la uniformidad, son considerados como lo estratégicamente valioso en este tiempo” (Villaseñor, 2003: 33).

Enfrentamos así en la mayoría de las maestrías no sólo un abandono de la investigación en su orientación sino de una formación preocupada por los conocimientos esenciales de las disciplinas (formación teórica), igualmente como por los fines o valores fundantes que orienten la formación y prácticas sociales de los ciudadanos (formación filosófica); en su lugar se privilegia una orientación profesionalizante y un tipo de conocimiento que les permita a los egresados cumplir con más acierto y eficiencia su tarea en la profesión que desempeñan, así como los problemas que requieren una solución antes que una explicación o comprensión; es una situación que en sí misma ya es lamentable, pero se agudiza por otras características derivadas del nuevo contorno del posgrado, relacionada con el lugar secundario o poca importancia que se empieza a otorgar a los programas de humanidades y las ciencias sociales. El conocimiento adquiere un valor práctico, domina el carácter tecnolizante y se minimizan los proyectos y la docencia en las humanidades, a las que incluso se considera improductivas (Glazman, 2001).

Organización de los programas por semestres y asignaturas

En la actualidad la SEP y el CONACYT reconocen que los programas de posgrado pueden tener una orientación hacia la investigación o profesionalizante, sin embargo, en las instituciones se mantienen todavía los denominados híbridos; de las 154 maestrías consideradas en la muestra, el 69.7% definen una orientación hacia la profesionalización, frente al 15% que lo hacen hacia la investigación;

como se empezó a señalar desde la década pasada, esta práctica profesional cada vez más se desplaza en un doble sentido, de moverse hacia otros espacios de formación, como los seminarios, grupos o redes de investigación interinstitucionales, con lo que pierde fuerza como elemento constitutivo de los posgrados, y desplaza al cambiar el sentido del tipo de investigación que se promueve en estos programas, es decir, un tipo de investigación, si pudiéramos decirlo con un enfoque más tecnológico, en detrimento de la investigación básica donde la temática FTYCE adquiere un lugar relevante; el resto de las maestrías se ubican en la denominada orientación híbrida 13%, o bien no proporcionan información.

Lo anterior permite comprender la razón por la cual el 62% de los programas de maestrías convocan para su ingreso a docentes, profesores y educadores, o bien a profesionales de la educación, 10%; el 22% no tenía información al respecto y el resto se dirige en general a los egresados de licenciaturas en educación o directivos, con excepción de un programa que convocaba a interesados en realizar investigación educativa, la Maestría en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California Norte.

En la organización curricular de los programas, prevalecen los programas organizados por semestres, 62.8%, seguida por la de cuatrimestres, 14%, y por trimestres, 8.9%, al tiempo que aparecen otras como las denominadas por unidades didácticas que se van cursando una por una, con un promedio de 8 sesiones, o bien en periodos intensivos durante vacaciones o fines de semana, combinado con sesiones virtuales o modalidades en línea.

Las unidades didácticas continúan organizadas en su mayoría por asignaturas, 62%, trabajadas bajo la modalidad de cursos, seminarios, talleres o con una combinación de éstos; frente al 9% que se organizan por módulos y un 5% que las denominan como ejes, bloques, campos o líneas de formación; el 18% no proporcionó información.

Nuevas modalidades de acreditación, formación y titulación de los programas

En cuanto a las instancias que en la actualidad certifican o acreditan los programas, pueden ser organizaciones internacionales, nacionales o estatales; de las 154 maestrías seleccionadas, la mayor parte cuentan sólo con una acreditación estatal, 43%, seguido de la nacional, 35%; sólo tres programas cuentan con una interna-

cional, o lo que se ha denominado en el Padrón Nacional de Posgrados, como programas competentes a internacional; de otras no se encontró información.

En relación con las modalidades de las maestrías, formalmente el mayor porcentaje, 61%, es decir, 96 programas, refieren hacerlo de manera escolarizada, frente a un 15% que informan utilizar las semiescolarizadas, mientras que el resto dice emplear las abiertas, ejecutivas y virtuales, estas últimas con pocos programas pero con gran alcance en cuanto a número de sedes y alumnos que logran atender, como las maestrías en educación del ITESM. Sin embargo, muchos programas que están registrados como escolarizados, operan más de manera semiescolarizada o abierta.

En cuanto al tiempo propuesto para realizar los estudios de las maestrías seleccionadas, en más de la tercera parte, 76.9%, se establecen 24 meses, en tanto que en un 15% proponen entre 18 y 21, y sólo un 9% con más de 24 meses.

En relación con los tiempos que demandan para su estudio, predominan las maestrías que señalan entre sus requisitos la dedicación de tiempo completo por parte de los alumnos, el 60%, si bien la mayoría organizan sus programas de manera que los alumnos las cursen en el medio tiempo. También empiezan a ser más visibles los estudiantes de “tiempo completo” que se dedican sólo a cursar la maestría, más que por las exigencias del programa, por ser recién egresados de las licenciaturas de instituciones privadas; al no encontrar trabajo ni haberse titulado, estas escuelas les ofrecen como opción para hacerlo: cursar un porcentaje de créditos de las maestrías, fenómeno que en las públicas empieza también a ser visible cuando se ofrecen becas; estos estudios empiezan a reconocerse como nuevas formas de contención ante la falta de empleo para los egresados de licenciaturas en educación.

Otro dato importante son las modalidades de titulación; en las décadas pasadas, la tesis aparecía como la única opción para obtener el grado, pero actualmente sólo el 47.3% de las maestrías lo hace de esa manera; cada día cobran mayor presencia otras como la memoria profesional, los estudios de posgrado o incluso por promedio, que abarcan ya un 30%, al que debe sumarse el de las que ofrecen este tipo de opciones como las únicas 14%; el resto de los programas no ofrecían información al respecto, 24%.

En relación con los datos expuestos, pareciera que no existe una relación directa entre éstos y el lugar e importancia que se ha dado a la formación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los programas de posgrado; pero si hacemos su lectura desde sus efectos, se comprende la re-

lación entre estos datos y el desplazamiento, marginación o exclusión que se va dando de la FTYCE en las maestrías y en general en los estudios de posgrado, de manera paulatina y silenciosa.

Todo esto ocurre a partir de un dispositivo que va configurando programas con una cada vez mayor dependencia de las instituciones privadas, con una mayor orientación hacia la profesionalización, con fines sobredeterminados más por una lógica de mercado que por un interés académico, donde el lucro o la credencialización se anteponen a un interés por la filosofía, la epistemología o la teoría educativa. Pasa sobre todo cuando a las instituciones les preocupa más incrementar su matrícula, reducir los costos de operación y aumentar sus ganancias, por medio de programas con un mínimo de requisitos de ingreso y exigencias académicas que les faciliten terminar los programas y obtener su grado académico a la mayoría de los alumnos; a su vez demandan programas que de manera más rápida, práctica y fácil les permita concluir los estudios y obtener el grado, ya sea para tener mejores condiciones laborales o lograr seguridad laboral.

De la exclusión al desplazamiento de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías

Para atender este tema, es importante recuperar una de las preguntas centrales de este estudio ¿qué lugar y qué importancia tuvieron de 2002 al 2011 la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en los programas de posgrado en educación en México?

La tesis que sostenemos es que si bien desde la segunda mitad de los noventa, la formación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa empezó a disminuir en los espacios curriculares de los posgrados en educación, así como a incidir en los cambios de los propósitos de las maestrías, los planes de estudios, la denominación y contenido de las asignaturas, amenazando con sedimentarse y estructurar la nueva identidad de los estudios de posgrado en educación (Pérez Arenas, 2007); en esta última década estudiada, 2002-2011, se han dejado de disminuir estos espacios curriculares en los programas; es decir, se mantienen las asignaturas relacionadas con FTYCE, pero este tipo de formación tiende a desplazarse y adquirir nuevos sentidos, subordinándose a fines ajenos a la

lógica académica a la que respondían en otro tiempo, reconfigurando su significado con una tendencia sobredeterminada por una filosofía empresarial (Laval, 2004) y un humanismo pragmático (De la Torre, 2004).

Al respecto, antes de ubicar el lugar que adquiere la formación relacionada con el área de FTYCE en los objetivos, propósitos y perfiles de ingreso, ejes, campos, áreas o líneas de formación de las estructuras curriculares de los programas seleccionados, es importante recuperar el sentido que se ha ido perdiendo de este tipo de formación, pues independientemente de la orientación de los programas (profesionalizante o de investigación), esta formación tendría que mantenerse como un elemento constitutivo de los estudios de posgrado, con el propósito de recuperar la función social originaria de las instituciones de educación superior, asociada con la producción del conocimiento educativo y el compromiso social de sus egresados.

La filosofía, la epistemología y la teoría educativa resultan fundamentales para la formación en el posgrado, en tanto sus propósitos, más que responder a necesidades inmediatas o asociadas a las problemáticas derivadas de los sistemas y prácticas educativas, se orientan a conformar esquemas de pensamiento crítico que permitan a quienes estudian un posgrado, reconocerse como sujetos sociales con una responsabilidad social, que les demanda antes que intervenir o elaborar propuestas de innovación, adscribirse a un proyecto social o, por lo menos, tomar postura en relación con los que se les presentan, elegir o tomar decisiones y asumir la responsabilidad de las consecuencias de sus actos.

La filosofía, la epistemología y la teoría educativa no ofrecen soluciones inmediatas u operativas, como se exige ahora a los posgrados, son miradas y contenidos que se ocupan de brindar elementos que permitan a los sujetos reconocer los diferentes lugares desde donde se puede analizar, explicar y/o comprender un problema, el que tampoco tiene que ser limitado o enfocado a la intervención o práctica educativa con un sentido instrumental, sino más bien orientadas a conformar un pensamiento educativo, sustentado en un bagaje cultural, que permita a los sujetos reconocer diferentes tipos de lectura y apropiación de los saberes teóricos (de Alba, 2003).

Por lo tanto, incorporar la dimensión epistemológica y filosófica al campo de la formación de investigadores o profesionales de la educación a partir de los estudios de posgrado, implica transitar de una reflexión teórica reducida a un nivel conceptual, a una reflexión orientada ante todo a la lectura de la realidad, es

decir, asociada a una dimensión social con el propósito de advertir sobre los fundamentos, concepción y lógica desde donde se está construyendo o utilizando el conocimiento social y educativo.

En otras palabras, es necesario incorporar estas dimensiones no sólo como un contenido, o un método, sino como la integración de saberes, con el propósito de conformar una mirada, una lógica o un esquema de pensamiento crítico, que permitan al sujeto tanto el reconocimiento de un problema dentro de la práctica profesional o el campo educativo, como los diferentes lugares desde donde se pueden construir, deconstruir o establecer nuevas relaciones, conocimientos y explicaciones en torno a lo educativo; así como la elaboración de propuestas de intervención o innovación con base en una posición teórica, ética y política asumida en relación con lo que se está estudiando: el campo social y educativo.

La incorporación de estas dimensiones tiene que ver con el reconocimiento de los diferentes fines que se pueden asignar a los propósitos de formación, así como con las distintas perspectivas que explican, cómo y para qué se constituye el conocimiento, los elementos que intervienen y problemas que se presentan en estos procesos, lo que deberá traducirse en la posición que el sujeto asuma en relación con estas perspectivas, para finalmente expresarse en una práctica social.

La presencia, ausencia o el sentido que la noción de formación adquiere en el escenario de la globalización y la crisis, lo cual permea a los proyectos de formación y programas de las maestrías, la hemos analizado a partir de sus propios objetivos, propósitos y perfiles de egreso; al respecto vamos a mostrar sólo de manera general algunas tendencias que ha adquirido esta orientación de la formación en las maestrías seleccionadas.

Propósitos, objetivos y perfiles de egreso de las maestrías

A diferencia de lo que las denominaciones y orientaciones de los programas dejan entrever, en relación con el desplazamiento, la marginación o la exclusión de la formación académica asociada con la investigación, la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, en los objetivos y perfiles de egreso no sucede lo mismo, pues la formación para la investigación aparece, diríamos, casi en un 80% de los programas, al tiempo que sus propósitos nos dejan entrever los diferentes sentidos que adquiere este tipo de formación, y los cambios sustantivos que se han dado en esta década, en relación con la anterior.

De la formación filosófica humanista a la empresarial y/o por competencias

Dentro de los objetivos de las maestrías de la década de los ochenta era común identificar de manera explícita el lugar central que tenía la formación sostenida en una filosofía orientada por la *función social originaria* (Villaseñor 2003), de las instituciones de educación superior, al proponerse la formación de docentes, investigadores y profesionistas comprometidos con esta función, dispuestos a producir, transmitir y difundir el saber y el conocimiento al servicio de la comunidad, o bien para la resolución de problemáticas educativas; en la actualidad son muy pocos los programas que de manera explícita hacen referencia a este tipo de formación. A manera de ejemplo, ubicamos cuatro, dos de dependencia pública, la Universidad Autónoma de Zacatecas y la de Chapingo, y dos de instituciones privadas; citamos un ejemplo de una pública y una privada:

Contar con una formación sólida, basada en teorías filosóficas que permitan interpretar, explicar y atender los procesos educativos desde un contexto sociopolítico y cultural [...] Generar formas de investigación que permitan entender los procesos y las prácticas instituciones educativas en todas su complejidad teniendo como preocupación principal el estudio del conflicto y la contingencia, de la contradicción y la incongruencia, de la significación del mundo simbólico, versus la búsqueda de regularidades y de las fuerzas de control externo del hecho educativo (Maestría en Docencia y Procesos Educativos, Universidad Autónoma de Zacatecas).

Formar educadores con conocimientos teórico-filosóficos integrados a nivel referencial y comprensivo de manera que desde el punto de vista axiológico, teórico, psicopedagógico y práctico les posibilite adoptar una postura crítica, realista, comprometida, eficiente, responsable, flexible y versátil frente a los problemas educativos (Maestría en Desarrollo Educativo, Facultad Internacional de Ciencias de la Educación de Baja California Norte).

Sin embargo, este tipo de objetivos se han abandonado o transformado en la mayoría de las instituciones, al incorporar la nueva filosofía contenida en la función asignada de las instituciones de educación superior, en donde el lenguaje ha transitado, como lo señala Miguel de la Torre, del humanismo a la competitividad,

desde donde los valores de la sociedad educada, asociados con el impulso a la libertad, el progreso y la justicia social, se han sustituido por la educación como inversión productiva e impulso a la competitividad; al igual que el compromiso social, se ha sustituido por la responsabilidad individual del alumno; la racionalidad, como instrumento de transformación social y humana por la racionalidad como factor de competitividad, y el saber profesional como instrumento para la realización de intereses comunitarios, por el saber profesional como capital cultural (De la Torre, 2004: 150).

Lo anterior lo vemos en gran parte de los objetivos de las maestrías que promueven una formación que va desde la incorporación inmediata y plena al mundo laboral de los egresados hasta la formación de líderes de acción positiva y competitivos, en busca de la excelencia, capaces de transferir el conocimiento para la generación de empresas y ofrecer soluciones utilizando los avances científicos y tecnológicos, vinculados más con una función empresarial de la educación, como se plantea desde los propósitos de una gran parte de las universidades:

Crear profesionistas competentes que desarrollen sus habilidades con actitud emprendedora y que participen en la generación de empresas y negocios (Universidad Mexicana, 2005).

Propiciar y encauzar la formación de educandos con modelos de vanguardia, apoyados en una sana y responsable orientación laboral, para ser líderes emprendedores competitivos internacionalmente (Universidad de Cuautitlán Izcalli, 2005).

Una situación similar podemos observar en los objetivos de los programas de las maestrías, cada vez son menos aquéllos que reconocen la importancia de la formación humanística, teórica y filosófica en la formación de profesionales de la educación, como lo planteaban hasta hace algunos años los programas.

Formar investigadores educativos, para realizar investigaciones que fortalezcan el campo disciplinario, fortalecer la formación disciplinaria, consolidar el ejercicio académico, docente y profesional de alto nivel (Pedagogía-UNAM, 2008). Desarrollar en el profesional de la educación la capacidad teórica innovadora y la formación metodológica para el desarrollo de la investigación educa-

tiva, orientada al desarrollo de las ciencias de la educación (Ciencias de la Educación, ISCEEM, 1996).

Programa interdisciplinario que integre la filosofía y la teoría educativa, con el manejo de técnicas didácticas y tecnologías aplicadas a la educación (Educación Superior, La Salle, 2006).

Estos objetivos empiezan a ser sustituidos por otros con una orientación más profesionalizante que, cuando no excluyen, subordinan la formación teórica de los programas a una formación pragmatista e instrumental, como se puede apreciar en los siguientes:

Diseño e implementación de técnicas y procedimientos de intervención pedagógica [...] resolución de problemas pedagógicos (Pedagogía, INACE, 2006).
Diseñar, desarrollar, operar y evaluar herramientas, planes de estudio, programas escolares y proyectos educativos que resuelvan la problemática de la docencia en la educación superior (Docencia CESE, 2006).

Formar profesionales con habilidades y actitudes, para laborar con éxito en el sistema educativo, como maestros y/o administradores de grupos y de programas de tal manera que sus iniciativas estén fundamentadas en la crítica social y la creatividad para resolver problemas y tomar decisiones, con base en un liderazgo humanista.

Como se advertía desde la década anterior en el área de *curriculum* (Díaz Barriga Arceo, 2005), la incorporación del nuevo lenguaje empresarial en las reformas educativas empezó a sobredeterminar la formación en todos los niveles; pero actualmente aparece de manera más explícita y se reconoce como promotor de una formación sustentada en los denominados nuevos enfoques curriculares, como el de la flexibilidad, la innovación y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); sin lugar a dudas podemos decir que la nueva filosofía de un gran número de las maestrías es el sustentado en la formación por competencias, tendencia que se hace presente en la denominación de los programas, sus asignaturas y, por supuesto, en sus objetivos y perfiles de egreso, por ejemplo:

Desarrollar competencias para la planificación del proceso de aprendizaje, que les permita... (Maestría en Práctica Docente UAEMEX, 2011); *formar maestros en*

educación con base en el desarrollo de competencias profesionales, capaces de generar planes y propuestas dirigidas a mejorar las condiciones educativas... (Maestría en Competencias Educativas UVM Reynosa, 2011); *ampliar y fortalecer las competencias de los profesores de educación primaria y preescolar a fin de que den una respuesta más comprometida intelectual y moralmente con la educación integral de sus alumnos* (Maestría en Educación Preescolar, Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí, 2011); *formar profesionales especialistas en los problemas del aprendizaje y el fomento del desarrollo de competencias educativas capaces de...* (Maestría en Desarrollo Pedagógico, Universidad Estatal de Oriente Veracruz, 2011); *desarrollar competencias pedagógicas para intervenir profesionalmente en el quehacer educativo en empresas, instituciones educativas, gubernamentales, culturales y sociales* (Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana, 2011).

Por otro lado, el lenguaje empresarial, de la excelencia e innovación, lo identificamos en objetivos que pretenden formar profesionales para el campo educativo, pero orientados hacia el logro de la calidad; por medio del diseño, desarrollo, aplicación o instrumentación de propuestas de intervención orientadas a mejorar los procesos y resultados educativos.

Formar docentes, investigadores o profesionales de excelencia en el campo de la educación, con un sustento teórico metodológico que los habilite para ofrecer soluciones a los problemas educativos en las áreas de teoría educativa, administración y gestión escolar... (Maestría en Educación, Universidad Durango Santander, Sonora, 2011).

Formar profesionales expertos, capaces de analizar e innovar la práctica educativa mediante la investigación y la ordenación estratégica de los procesos pedagógicos... (Maestría en Educación Instituto de Estudios Superiores UCCI Puebla, 2011).

Formar profesionales competentes para desarrollar proyectos de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la intervención en el currículo [...] así como para el uso de las tecnologías de la información y comunicación en educación (Maestría en Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán, 2011).

Formar profesionales certificados en la administración, la enseñanza superior, el diseño curricular y la investigación educativa capaces de alcanzar la

excelencia en el servicio, que contribuyan a elevar la calidad de la educación y participen activamente en la solución de problemas actuales de educación (Maestría en Educación, Universidad de Navojoa, 2011).

Como podemos observar, el análisis, el desarrollo del pensamiento crítico y del trabajo intelectual, así como la construcción de conocimiento, poco a poco se van diluyendo y sustituyendo por la promoción de un pensamiento estratégico, así como por la capacitación, la certificación, la habilitación, la excelencia, la intervención y la innovación educativa.

Todo esto se refleja en los perfiles de egreso de los programas, cada vez son menos los que establecen una relación entre la formación académica, es decir, la relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, y el desarrollo de habilidades o competencias promovidas por medio de las maestrías; como en la de Orientación Educativa, en la que se demandaba del egresado una formación que le permitirá *abordar problemas del nivel, desde perspectivas filosóficas, pedagógicas y administrativas* (ENSEM, 2006) o en el de Ciencias de la Educación (ISCEEM, 1996), en el que se planteaba *el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la manera en que se ha conformado el campo del conocimiento de las ciencias de la educación, con el propósito de asumir críticamente habilidades técnico-instrumentales*.

Lo que aparece de manera más explícita en los perfiles son las tareas relacionadas con el *diseño de instrumentos, la aplicación de técnicas y procedimientos, la detección y diagnóstico de problemas* (INACE, 2005), *el diseño, desarrollo y evaluación de sistemas educativos y programas curriculares* (UAEM, 2005); *el diseño y promoción de proyectos e innovaciones educativas; la aplicación de conocimientos, el diseño y análisis de situaciones didácticas, el análisis, proposición y desarrollo de contenidos* (ENSEM, 2005) y (CESE, 2005) *así como el desarrollo de proyectos de intervención educativa [UVM-hispano]* (INACE, 2005).

Ejes, campos y/o áreas relacionadas con filosofía, epistemología o teoría educativa

Del total de maestrías analizadas, 154, en el 60% no pudimos obtener información en relación con sus ejes, campos o áreas de formación asociadas con la filosofía o teoría educativa; en 16% sí encontramos información indicando alguna relación con la filosofía; en el 26% con la teoría educativa o pedagogía, y en el

37% con la estructura del campo científico o disciplinario (historia, sociopolítica, sociología, psicología, psicopedagogía). Con base en lo anterior, podemos decir que todavía se mantiene cierta presencia de la FTYCE en las estructuras curriculares; sin embargo, ésta es mínima comparada con el 53% que adquieren los ejes, áreas y campos de formación asociados con la orientación profesionalizante por medio de la docencia, orientación, administración, gestión y/o intervención; así como al *curriculum* 42%, o las relacionados con el uso de la tecnología 21%.

De manera que las áreas o ejes de docencia, capacitación, uso de tecnologías en educación, de consultoría, se encuentran por arriba de las relacionadas con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa; que los lenguajes propios de estos campos de conocimiento han empezado a sustituir los asociados con la formación filosófica, no así a las áreas vinculadas con la investigación o metodología que se encuentran todavía en un 50% de los programas.

En algunos programas en los que todavía se mantiene alguna área o eje de formación relacionado con FTYCE, ésta es asociada con la construcción de saberes pedagógicos e intervención profesional (Pedagogía, UNAM) y con la producción del conocimiento filosófico, científico y educativo (UAEM), comprendida como conformadora de esquemas de pensamiento a través del área teórico epistemológica (Ciencias de la Educación, ISCEEM, 2005), o relacionada con el conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales (ENSEM, 2005).

Ausencia de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en las maestrías

Para el análisis de los planes de estudio y asignaturas relacionadas con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, recuperamos la categoría de Conformación de Campos de Estructuración Curricular CCEC¹⁵ (De Alba, 1991), para

¹⁵ Los Campos de Conformación Estructural Curricular (CCEC) son definidos por De Alba (1991) como agrupamientos de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación de los alumnos, de manera que toda propuesta de diseño curricular deberá incorporar estos cuatro campos. El CCEC Teórico Epistemológico destaca la importancia de este tipo de formación en todo profesionista, la necesidad de que conozca el análisis categorial que permite la construcción teórica de su campo; el CCEC Crítico Social, que le permita la comprensión de la realidad social, así como de los profesionistas como sujetos sociales capaces de determinar y no sólo ser determinados; el CCEC Práctico Profesional, orientado a brindar una formación acorde al desarrollo histórico y social de las

reconocer el porcentaje de materias que pertenecían al CCEC Teórico Epistemológico, es decir, asociados con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, lo que nos permitió tener un mayor número de elementos para sostener cómo es que este tipo de formación empieza a disminuir en los nuevos programas.

Un primer dato es que del total de programas analizados (154), 52% de ellos no incorporan ningún seminario relacionado de manera directa con la filosofía, la epistemología o la teoría educativa, ni con otras asignaturas asociadas a ellas, como la ética, la axiología o teleología, la filosofía de la ciencia, mucho menos con la pedagogía, la ciencia, ciencias de la educación, los discursos o saberes educativos; donde sí las abordan, destaca la filosofía de la educación que aparece en un 26%, porcentaje al que si le agregamos las asignaturas vinculadas con la ética y valores 6%, nos dan un total del 32%.

Los seminarios relacionados con la teoría educativa representan un 14% que junto con los de corrientes o fundamentos de la Pedagogía 13%, nos dan un 27%; en tanto que las asignaturas que tienen que ver con la epistemología, se reducen a un 12%; hay otro grupo de materias asociadas con la teoría de los sujetos, o las corrientes disciplinarias o multidisciplinares que representan entre el 1 y el 5%.

Es importante señalar que algunos programas contienen más de una asignatura vinculada con estos campos, por lo que aparentemente el número pareciera ser significativo si se suma; lo que no hay que olvidar es que más de la mitad de los programas no cuentan con ninguna materia relacionada con FTYCE.

De acuerdo con un estudio previo (Pérez Arenas, 2007), aunque en términos globales el porcentaje de asignaturas asociadas con el CCEC Práctica Profesional, y los que equivalen al área de FTYCE son muy similares (44.6 y 45.2%, respectivamente) al hacer el análisis de cada uno de los programas, encontramos una relación proporcionalmente inversa, es decir, en las maestrías que se crearon en la década de los años ochenta; las materias derivadas del área de FTYCE ocupaban entre 75 y 94%, frente a la formación relacionada con el CCEC, Práctica Profesional que lo más que alcanzaba era 20%, habiendo casos que incluso era del cero por ciento.

Mientras que en los programas ofrecidos en los últimos años, la formación relacionada con FTYCE apenas alcanza 20 o 30%; la vinculada con la práctica profesional ocupa en promedio un 60%. En este rango ubicamos la mitad de las maestrías analizadas.

profesiones; finalmente el CCEC Científico Tecnológico, orientado a la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología al desarrollo de las profesiones, por lo que junto con el anterior deben tener un carácter abierto y flexible (De Alba, 1991).

Por otro lado, es importante identificar el sentido que adquiere la formación relacionada con FTYCE, a partir de cómo son nombradas las materias que integran sus planes de estudio (Orozco, 2003), lo que implicó una concentración de todas éstas, para su clasificación con base en los CCEC Teórico-Epistemológico y Teórico-Methodológico, del que se derivaron tres subcategorías: la primera relacionada con Filosofía y Epistemología de la Educación (FEE), que agrupó 17.7% de materias; la de Teorías como Postura Conceptual, Multidisciplinaria y Educación (TPCME), con 31%, y Metodología e Investigación Educativa (MIE), con 51%.

Dentro del primer grupo (FEE) se ubican las materias relacionadas con la filosofía y la epistemología educativa casi en la misma proporción; mientras que en el segundo (TPCME) destacan las derivadas de psicología, frente a las asociadas con otra disciplina como las adscritas a las ciencias sociales y la pedagogía misma. Las derivadas de la práctica profesional o de relaciones interdisciplinarias son mínimas, por lo que hasta ahora en la estructura curricular de las maestrías sigue prevaleciendo una organización disciplinaria, donde la psicología sigue teniendo mayor presencia, frente a la filosofía y la epistemología, que si bien tiene un porcentaje mayor, esto obedece a que se consideraron todos los programas impartidos en la década, pero algunos de los que mayor peso le daban a estas disciplinas se han cambiado o dejado de impartir.

Los doctorados a principios del siglo XXI, modernización o humanismo

Desde principios de la década pasada, se advertía ya una de las polémicas que finalmente empezaron a marcar la desestructuración de la identidad social de los estudios de posgrado, y a dibujar su nuevo contorno curricular, esto en el título mismo del Congreso Nacional de Posgrado que el COMEPO convocaba en 2002, realizado en Morelia, Michoacán, “Retos Educativos Nacionales para los Posgrados: Modernización o Humanismo”, donde el planteamiento central era cómo incorporar en estos programas las nuevas demandas de la modernización, que amenazaban con la desestructuración de su identidad social, y que cada vez se expresaban de manera más abierta: expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización.

La expansión de los doctorados más que surgir de la necesidad de incrementar el número de investigadores orientados a la producción de conocimiento, o de profesionales y académicos con una especialidad en un área o dis-

ciplina, como la educativa, es resultado de los efectos de las políticas educativas modernizadoras; en el caso de las instituciones, al reconocer al porcentaje de personal académico con doctorado, como un criterio central para la acreditación de sus programas, lo que junto con el valor o puntaje que adquiere para los sujetos, el contar con el grado de doctor para tener mayores puntajes escalafonarios y/o posibilidades de ingresar a los programas de estímulos institucionales e individuales derivados de la SEP y CONACYT, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento para el Profesorado (PRO-MEP), en el caso de las universidades, y de carrera magisterial o docente en el de las instituciones de educación básica o normal.

Sin embargo, el crecimiento de los doctorados es consecuencia también de la presión que tienen las instituciones para acreditar sus programas de maestría, y de resultar más atractivos al cada vez mayor número de aspirantes que demanda este tipo de estudios; así como de la necesidad de incrementar su eficiencia terminal, creando para ello nuevas opciones de titulación para abatir este problema; una de las más recientes es la de graduarse de la maestría, con un porcentaje de créditos de doctorado, lo que les permite sobre todo a las instituciones particulares tener cautivo por un mayor tiempo a los alumnos inscritos en sus programas de posgrado.

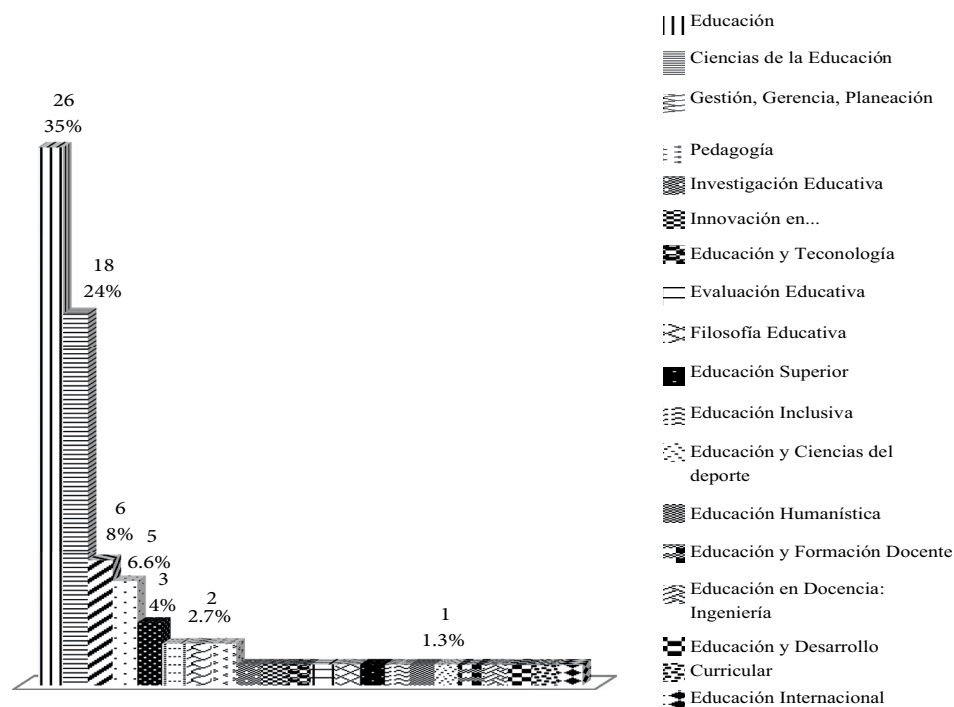
El crecimiento de doctorados en la última década se dio de la manera siguiente: en 2001, el Sistema de Consulta y Exploración de Educación Superior reportó 32 de un total de 316 programas de posgrado en Educación, casi el 10%; en 2006, ANUIES registró 72 doctorados que correspondía al 14% de los 506 posgrados en educación reportados; y para 2011 COMEPO reportó 138 de 1,168 programas, es decir, el 12%, lo que nos permite reconocer que en esta última década el crecimiento de los doctorados se ha dado en la misma proporción que los de maestría, oscilando entre un 10 y 12%.

Las entidades con mayor número de doctorados en el área de educación son Sinaloa 14, Baja California Norte 13, Distrito Federal y Jalisco 10; seguidos de Veracruz y Puebla con 8; Guanajuato, Durango y Tamaulipas con 7, Coahuila y Estado de México con 6; mientras que los que tienen el menor número son Nuevo León, Zacatecas y Morelos con 4; Chihuahua y Sonora con 3; Chiapas, Oaxaca, Hidalgo y Aguascalientes con 2; Querétaro y Guerrero con 1, y Yucatán, Quintana Roo, Colima y Baja California Sur con ninguno.

Por supuesto, el mayor crecimiento se ha dado en programas dependientes de instituciones privadas, de manera que de los 138 programas de doctorado registrados, se revisaron 75, de los cuales el 73% son dependencias privadas (55)

y sólo 27% de pública (20). Esta distribución se corresponde con la que se da en los posgrados en educación, donde son mucho más las de sostenimiento privado, pues de las 340 instituciones que ofrecen en México este tipo de programas, el 73% son de dependencia privada, por lo que reconocemos a esta característica como uno de los rasgos que están desestructurando la identidad social de los estudios de posgrado: la privatización.

GRÁFICA 4. Denominación y porcentaje de los doctorados



Fuente: Elaboración propia con datos de catálogos ANUIES, COMEPO y SEP (2010-2011)

De manera paralela a este fenómeno, la orientación profesionalizante de las maestrías empieza a extenderse hacia los doctorados, no obstante que tanto en el *Programa de Fomento a la Calidad de los Posgrados*, como en el *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* de 2007 de la SEP y CONACYT, se establece que a diferencia de las especializaciones y las maestrías, que pueden tener esta orientación, la de los doctorados tendrá que ser exclusivamente hacia la investigación; sin embargo, una tercera parte de estos programas (32.5%) muestran

una orientación profesionalizante, particularmente hacia la planeación, gestión y administración de la educación, aunque también los hay en otras áreas o especialidades educativas.

De los doctorados que sí expresan una orientación hacia la investigación, la mayoría, 35%, se denominan en educación, seguidos de los de ciencias de la educación 24% y de los de pedagogía 6.6%; sólo se ubican 3 programas en Filosofía Educativa 2.4% y uno .8% en ciencias de Investigación Educativa.

La simple denominación o el *acto de nombrar*, como lo señala Orozco (2003), de los nuevos doctorados, sobredeterminan ya, en sí misma, el tipo de investigación que se promueve y/o el lugar que dentro de los mismos ocupa la filosofía, la epistemología o la teoría educativa, por citar tan sólo algunas denominaciones de los nuevos programas: Doctorado en Creación Educativa, Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo, Doctorado en Gerencia y Política Educativa, Doctorado en Innovación Educativa, Doctorado en Psicopedagogía y Desarrollo Humano, entre otros. (Véase Tabla 3 en los anexos de este capítulo.) De manera que la formación relacionada con la filosofía y valores asociados al humanismo clásico y a las funciones sociales originarias de la educación superior, al igual que con las maestrías, ha sido excluida o sustituida por una racionalidad técnico instrumental, orientada hacia el desarrollo de habilidades y competencias que empiezan a reconocerse más como un elemento sustantivo de la nueva filosofía que promueve este tipo de estudios, entremezclándose con un lenguaje que asocia la superación con la concientización y la capacidad con el servicio y el compromiso individual.

En el mismo sentido, el desarrollo tecnológico actual ha impactado los programas de doctorado en los planos nacionales, con programas a distancia y semi-presenciales (Doctorado en Educación, Centro de Estudios Superiores en Educación en el D.F.; Doctorado en Educación inclusiva y Doctorado en Educación y Ciencias del Deporte [intensivo] en el Centro de Estudios Universitarios de Baja California; Doctorado en Educación de la Universidad de Durango, Campus Cuiliacán) y en el plano internacional con la apertura de sedes como franquicias en México y la oferta de instituciones (Universidad Complutense o Universidad Nacional de Educación a Distancia, ambas españolas), que ofrecen desde teleconferencia sobre temas especializados hasta sofisticados posgrados en educación.

Formación crítica y humanística en los doctorados

Los doctorados, al igual que los posgrados en educación de nuestro país, se encuentran inscritos en la tensión que se genera entre la globalización y la *crisis estructural generalizada* que desde la década anterior había sido ya anunciada por Alicia de Alba (2003); lo que ha empezado a generar una sociedad mundial sin estado y sin gobierno, con un capitalismo desorganizado, como un “capital sin trabajo” que no sólo impacta frontalmente las tendencias de los posgrados, sino también el lugar que ocupa la filosofía, la epistemología y la teoría educativa en sus programas, dentro de la cual la formación asociada con la crítica y con el humanismo, se han transformando en significantes vacíos, es decir, asociados con todo, pero sin una conceptualización y menos aún con un sentido que de dirección a los procesos de formación que se promueve en estos programas.

Es en este contexto en que el aprendizaje a lo largo de la vida, la formación sustentada en las competencias, la flexibilidad curricular y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), junto con un nuevo lenguaje proveniente del ámbito empresarial, poco a poco empiezan a sobredeterminar también las estructuras curriculares de los nuevos programas de doctorados.

El surgimiento de las competencias abre, desde su pragmatismo, una variante de la planeación a la aplicación inmediata de las acciones educativas antes planteadas de acuerdo con los objetivos de cada institución, como parece ser la exigencia, no sólo de los planificadores de la educación nacional, sino de los mismos docentes. Todo ello complementado por expresiones como facilitador, conductor, que revelan una lógica alejada de la formación.

De manera que la formación asociada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, empieza poco a poco a ausentarse o desplazarse de los doctorados, debido tanto a la no concreción de las promesas formativas que aparecen en la visión y misión de las instituciones, como a la ausencia de una fundamentación filosófica en los planes de estudios y asignaturas, así como a la heterogeneidad formativa de los docentes, procedentes en algunos casos de otras disciplinas profesionales, lo que deteriora los niveles aceptables de los doctorados.

Los posgrados aparecen con denominaciones diversas, reflejan una cierta sofisticación y revelan objetos de estudios imprecisos o inesperados que se publicitan ampliamente. La disputa de los mercados impulsa la búsqueda de originalidad desde diversas perspectivas derivadas de la mercadotecnia.

Filosofía, teoría y epistemología en los doctorados seleccionados

Como lo señalamos anteriormente, la muestra de los doctorados estuvo conformada por 75 programas, dependientes de instituciones públicas y privadas, con excepción de Baja California Sur, Chiapas, Colima, Quintana Roo y Zacatecas, de los que no fue seleccionado ninguno; los 75 estuvieron distribuidos en prácticamente todos los estados de la República Mexicana, el mayor número se concentró en Baja California Norte, San Luis Potosí, Puebla y Morelos.

Los rasgos significativos más generales de los posgrados de nuestra línea de investigación se ubican en torno a la innovación y a la actualización de metodologías en investigación y en prácticas específicas de la educación. Las competencias, en la década 2002-2011, aún no alcanzan el impacto que se manifiestan ya en las maestrías.

La investigación sigue teniendo presencia y siendo más significativa en las instituciones públicas el 69%, frente a las privadas 31%, lo que significaría que la producción de conocimiento y el desarrollo teórico del campo sigue siendo dominio de las primeras; en tanto que la tendencia profesionalizante (57%) se inclina más hacia las instituciones privadas, al igual que la orientación híbrida (Profesionalización/Investigación), identificada tan sólo en 10 programas.

El doctorado se ha comportado en forma diferente según las mismas tendencias. Del total de programas que analizamos (75), los de las universidades privadas (55) mantienen un sentido profesionalizante, desde la presentación de sus objetivos hasta sus estructura curriculares, frente al 29.1% que se orientan hacia la investigación; no obstante, la recomendación de la SEP y CONACYT, en el sentido de que los doctorados debían tener una orientación eminentemente hacia la investigación.

La filosofía, la epistemología y la teoría educativa son tratadas en los doctorados en relación con diversas perspectivas disciplinarias; sobresale su carácter específico como Filosofía de la educación, aunque de los 75 seleccionados, en 45 no aparece ninguna asignatura relacionada con estas disciplinas o campos; vinculadas con Epistemología, conocimiento y ciencia, se encuentran en 24 programas, en tanto que asociadas con Filosofía de la educación y teoría Educativa, aparecen en 17 programas, respectivamente, y en tres programas se ubican asignaturas que combinan filosofía y epistemología.

Las líneas de investigación relacionadas con Teorías educativas las ubicamos en 6 doctorados, con la formación en 7, en tanto que las asociadas con

las disciplinas (Historia, Pedagogía, Filosofía y Sociología) se encuentran sólo en algunos programas, al igual que las de Ciencia y Epistemología; de manera paralela aparecen líneas de investigación asociadas más a la orientación profesionalizante del campo educativo: Evaluación, *Curriculum*, Innovación, Institucionalidad, Gestión, Enseñanza-aprendizaje y sujetos de la Educación.

En cuanto a las modalidades de titulación, casi la totalidad de doctorados, han optado por la elaboración de tesis, sólo en tres se aceptan también otros productos relacionados con la práctica educativa: proyectos multimedia, elaboración de libros de texto o publicaciones especializadas en el campo educativo.

Doctorados en Filosofía educativa

En la oferta educativa para el nivel de doctorado en México se han localizado tres en Filosofía Educativa.

El ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Doctorado en Filosofía de la Educación. El programa más antiguo que se plantea como objetivo es el siguiente:

El Doctorado en Filosofía de la Educación forma profesionales que, a partir de la reflexión e investigación filosófica sobre sus propias prácticas profesionales —educativas u otras—, son capaces de poner en cuestión los supuestos tenidos como evidentes por sus propias disciplinas y los efectos que sus prácticas acarrearán a la vida y a la sociedad humanas; personas capaces de generar una nueva praxis educativa y profesional que ayude a la creación de imaginarios, condiciones y proyectos que posibiliten la construcción de un mundo más humanizante y habitable. El Doctorado en Filosofía de la Educación es una de las propuestas del ITESO para esa búsqueda de nuevos caminos que permitan aportar soluciones más humanas, responsables y justas a la problemática de nuestro tiempo.

La Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación. Ofertado a partir de 2000, con el objetivo de:

Formar investigadores que profundicen la búsqueda de explicaciones a los problemas que preocupan a los individuos en sus diversas actividades e in-

volucran la cultura, la vida social, la política, la literatura así como otros usos de la lengua y los problemas educativos éticos y filosóficos. Promover, en consecuencia, la reflexión sobre la obra humana y generar una actitud favorable al cambio que permita superar una concepción limitada de “cultura” a fin de comprender las transformaciones socioculturales en la actualidad. Constituirse en uno de los espacios académicos de la UANL donde sea posible generar los cambios que la institución busca en beneficio de la comunidad; esto es, en una alternativa fundamental para impulsar la participación activa de la UANL en la reconstrucción del sentido de lo humano que permita alcanzar una visión más integradora de nuestra realidad.

Universidad de Baja California, Campus Colima. Doctorado en Educación Ph. D. en la modalidad virtual y acreditación internacional por medio del Convenio de La Haya (1961). Con reconocimiento en todos los países del mundo en los que México haya suscrito convenio a través del CONVENIO DE LA HAYA (1961). Su objetivo es:

Formar doctores, investigadores y especialistas en educación y política educativa, con rigurosa formación metodológica, capaces de realizar investigación y hacer aportes originales que contribuyan a fortalecer y mejorar la calidad de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo.

Tendencias en la formación relacionada con FTYCE en algunos casos particulares¹⁶

Este apartado se desarrolla desde dos miradas, una que nos permite distinguir la dinámica entre la esfera de lo público y la esfera de lo privado en los posgrados, y la otra enfocada hacia los elementos sedimentados que quedan de la estructura o identidad social inicial de los programas analizados.

Esta segunda mirada tiene como finalidad el análisis del “bloqueo’ [que] impide a los académicos y a los educadores en general, el desarrollo del pensamiento utópico, crítico, categorial y conceptual, constituyéndose [de esta forma] en el entramado del antagonismo entre la esfera pública y la esfera privada”

¹⁶Comprendemos la tendencia como un elemento disruptivo que reconfigura los contornos y disloca las identidades, pero que configura sentidos.

(De Alba, 2003a: 60); además de recoger los elementos estructurantes que han permanecido en el campo educativo como parte de lo individual y lo particular.

Entendemos lo particular como esa parte de un todo, con quien se comparten elementos estructurantes y a la vez se manifiestan elementos integradores propios. Lo individual como esta característica que proporciona la identidad y es en sí misma un todo, pues aunque comparte o está relacionada con el contexto, su contorno está delimitado por sus elementos distintivos.

Al delimitar la muestra significativa para este estudio establecimos los elementos de particularidad que debían cubrir los programas de posgrado en educación, pero sólo recibimos la respuesta de 20 instituciones, y al procesar la información que nos proporcionaron, identificamos que incluían además algunos elementos de individualidad, por lo que acordamos incluirlas en esta parte del estudio.

Cuando estudiamos los currícula de los programas de posgrado de maestrías y doctorados en educación como los espacios estructuradores de los procesos de formación, desde una perspectiva multirreferencial¹⁷ y multidimensional,¹⁸ entendemos la formación como el proceso por el que se configura el sujeto en las dimensiones teórica y práctica, en el marco de la cultura, la sociedad y la personalidad lograda a partir de la enculturación y socialización (Ducoing 2005:26); al tiempo que recuperamos como sustento teórico-metodológico para el análisis curricular, la propuesta realizada por Alicia de Alba (1998), a partir de las categorías de sujetos del *currículum* y procesos de sobredeterminación, así como los aspectos estructurales-formales y los campos de conformación estructural del *currículum*.

¹⁷ “Es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros” (Ardoino, 1991:173). Entendiendo lo multirreferencial como una postura epistemológica y metodológica.

¹⁸ Se aborda lo multidimensional en el sentido ontológico de la complejidad abordado desde Edgar Morin. “Reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es entonces, a la vez, postular el carácter ‘molar’, holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples. Sin embargo, esta imposibilidad de separar o descomponer los ‘constituyentes’ de una realidad compleja no prohíbe, de ninguna manera, el reconocimiento o la distinción efectuados por la inteligencia, en el seno de tales conjuntos, a partir de métodos apropiados. Esto supone una visión, a la vez, ‘sistemática’, comprensiva y hermenéutica de las cosas, por la cual los fenómenos de relaciones, de interdependencia, de alteración, de recurrencia, que fundan eventualmente las propiedades cuasiholográficas, se convierten en preeminentes para la inteligibilidad.” Jaques Ardoino, “Análisis multirreferencial”, trad. Patricia Ducoing (en línea). <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt1.htm>. [Consultada el 18 de noviembre de 2012].

En el campo de la investigación se ha debatido la confiabilidad de los resultados derivados de los paradigmas cuantitativos, que requieren estructurar muestras representativas y confiables para establecer la validación de los resultados de una investigación; frente a esta postura, han emergido nuevas perspectivas que pretenden abordar la realidad en toda su complejidad, ante lo cual el enfoque multirreferencial resultó una opción que nos permitió incorporar y analizar los casos particulares de los programas de posgrado seleccionados.

El estado del conocimiento 2002-2011 sobre FTYCE, al igual que los anteriores de 1982-1991 y 1992-2002, se caracteriza por la flexibilidad metodológica de la investigación cualitativa, lo que nos permitió construir una mirada no orientada hacia la generalización, sino al reconocimiento de la diferencia, con el propósito de establecer nexos para responder a nuevas interrogantes; al mismo tiempo nos dio la posibilidad de identificar los contornos y los rasgos disruptivos que las instituciones han implementado en los posgrados en educación: la lógica de mercado, el cambio de sentido en la formación de los posgrados, entre otros (Pérez Arenas, 2007).

Los casos que ahora tratamos, tienen la particularidad de ser las instituciones que respondieron a la primera invitación con variantes en el tipo de información enviada en el cuestionario vía *e-mail* y complementamos con la de sus páginas *web*. Estas instituciones las tipificamos en tres grupos: privadas confesionales, privadas laicas o liberales y públicas; las primeras, sobredeterminadas por el ámbito de la religión, tres católicas y una protestante, las segundas comprometidas con la Modernidad y la Modernización, y las públicas que buscan responder a la política educativa nacional y/o de organismos internacionales.

La FTYCE en los posgrados de instituciones privadas confesionales

Las universidades La Salle (ULSA) y la Iberoamericana (UIA) en Puebla, la Marista (UM) en el Distrito Federal y la Madero (UMAD), sede Papaloapan en Tuxtepec, Oaxaca, son instituciones privadas, que comparten principios y valores de una religión: tres católicas y una protestante, pero distinguiéndose por promover la evangelización, la santidad o el libre albedrío.

Como instituciones especializadas en educación cuentan con sujetos preparados para diseñar las estructuras curriculares de sus programas de posgrado,

en las que establecen a partir de sus objetivos y perfiles de egreso, perspectivas dogmáticas asociadas con el humanismo, bien sea por medio de la orientación profesionalizante de sus maestrías, o hacia la investigación de sus doctorados, en algunos casos con tendencias técnico-instrumentales, pero declarando siempre su preocupación por la formación en valores.

La antigüedad, la experiencia y la región geográfica sobredeterminan el nivel de desarrollo institucional al integrar las funciones propias de los posgrados. La universidad Iberoamericana en Puebla cuenta con un amplio cuerpo de investigadores, reforzado por los convenios de la estructura Ibero-ITESO, en tanto la UMAD-Papaloapan, de reciente creación y en proceso de desarrollo de sus posgrados, también forma parte de un grupo institucional.

Al analizar las líneas, áreas y contenidos asociados con la FTYCE, en los planes de estudio de sus programas, identificamos cómo la filosofía pasó a ser una sublínea o temática de la línea de Sujetos y modelos educativos; en tanto la UM incorpora en su plan de estudios asignaturas relacionadas con la filosofía en tres de los cuatro semestres que conforman la Maestría en Educación (1 Epistemología, 2 Análisis filosófico de la Educación, 3 Posmodernidad y prospectiva de la educación superior); sin embargo, en la Maestría de Enseñanza Media Superior y Superior, con seis especialidades, la atención a esta área es sustituida por Filosofía de la Ciencia en las especialidades de Física, Química y Biología.

La ULSA oferta cuatro maestrías y un doctorado; en éste se anuncia una optativa nombrada Concepto Sociológico y Humanista de la Educación; ninguna de sus líneas de investigación cuenta con alguna temática cercana a FTYCE. En tres de las maestrías se imparte un curso titulado Ética y responsabilidad social. El contenido curricular del plan de estudios se enfoca a la preparación de un profesional con herramientas instrumentales para la atención de problemas educativos.

En la UIA, el campo de Filosofía educativa en los posgrados de educación ha quedado descartado de los contenidos del Plan de estudios.

La UMAD-Papaloapan es una universidad de reciente creación (2010), en su perfil de egreso explicita la formación en filosofía de sus egresados para poder comprender mejor la naturaleza humana. En el plan de estudios aparecen programas con el contenido de Filosofía Educativa, sobre Valores y Práctica Educativa, sobre Teorías de Aprendizaje y Teorías del Diseño del *Curriculum*.

Sólo el caso de la UMAD-Papaloapan reportó la bibliografía utilizada en sus programas. De Cirigliano, G., *Filosofía de la Educación*, con el mismo nombre el libro de Octavi Fullat y *Límites y enlaces de la epistemología. Crítica histórico-pro-*

gramática de la formación de un concepto, de Rafael Farfán. De valores trabajan con los libros: *La educación y los valores*, de Cortina, A., *Los valores y las valoraciones en educación* de Rugarcía, A., *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro escrito*, por Cullen, C., y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, de E. Morin.

Los posgrados de instituciones privadas liberales o modernas

El Instituto de Estudios Universitarios (IEU), la Universidad de Oriente (UO) y la Universidad Anglohispanomexicana (UAHM), en la ciudad de Puebla; la Universidad de Xalapa (UX), en el Estado de Veracruz y la Universidad Regiomontana (UR), son las universidades que conforman el grupo de instituciones liberales o modernas, de las que contamos con información sobre sus programas de asignaturas relacionadas con la FTYCE.

Las universidades privadas de este grupo se dividen en dos: por su origen, aquellas que surgieron en los años sesenta o setenta cuando fueron fundadas por educadores con proyectos particulares y diferenciados que se fueron consolidando, pero en la década de los noventa tuvieron que modificar y adecuarse al nuevo contexto en el que la demanda y oportunidad de crecimiento las llevaron a estructurarse más bajo una lógica de mercado (Pérez Arenas, 2007), llegando a casos extremos en que su proyecto educativo se convirtió en mercancía y pasó a manos de empresarios o trasnacionales. El segundo responde a grupos de profesionistas interesados en desarrollar una fuente de trabajo en la década de los noventa y que se encuentran asociados o son familiares de funcionarios o ex funcionarios de la educación pública que sabían de alguna manera del potencial y oportunidad de mercado que se venía a futuro en los posgrados.

La situación geográfica, el contexto social y económico de cada una de las instituciones seleccionadas, sobredeterminaron el sentido, orientación y perspectiva de los fundamentos y modelos educativos que ofertan; otro elemento que incidió en este proceso fueron las características de los propietarios, administradores o prestadores de servicios que intervinieron tanto en el proceso de estructuración como en el de desarrollo curricular.

Para los posgrados de Nuevo León (ej. Universidad Regiomontana) es importante reconocer el desarrollo de las condiciones sociales, políticas y económicas de su región con respecto a las condiciones internacionales, adoptando el

discurso de los acuerdos y declaraciones de la UNESCO para delimitar su compromiso educativo; para la Universidad de Quintana Roo, su propuesta educativa tiene el sentido de cubrir las necesidades de la sociedad del conocimiento, aprender a usar las nuevas tecnologías y hacer eficientes a sus egresados para dar respuesta a las demandas de la sociedad en que viven, se orienta a instrumentar una práctica profesional; aunque dos de ellas (UAHM y UR) aducen a la formación desde el humanismo, quedando sólo en esa perspectiva de un discurso vacío. Otra fundamentación describe las acciones que sustentan cada uno de los sujetos participantes en la vida diaria universitaria para delimitar el enfoque humanista de su modelo educativo.

Por otro lado, los perfiles profesionales tienden a ser pensados desde una racionalidad técnico instrumental perteneciente a otro campo de conocimiento y reducidos a una sola perspectiva, recuperándose en algunos de estos programas, al sustituir de manera frecuente educar por capacitar, sin mencionar en ningún momento la alternativa de formar; en otros casos estos enfoques se mezclan de manera arbitraria, sin un conocimiento de los debates y posturas epistémicas propias del campo educativo, dando como resultado programas con contradicciones, como las de plantear en su objetivo promover el “interpretacionismo” como enfoque metodológico novedoso y en el perfil de egreso que los alumnos dominarán los saberes empírico-analíticos.

En este grupo de universidades (44 instituciones privadas liberales o modernas) se registraron siete doctorados que cuentan con una línea de investigación de FTYCE, y sólo recuperamos sus planes de estudio. Las asignaturas o cursos relacionados con la filosofía, la epistemología o la teoría educativa fueron las siguientes: Filosofía de la educación, Epistemología e investigación educativa, Filosofía y epistemología de la educación, Ética educativa, Filosofía y ética educativa, Epistemología y construcción del conocimiento educativo, Axiología pedagógica, Epistemología, y Epistemología de la investigación.

De las cinco instituciones del grupo, tres se encuentran en Puebla y todas abordan la formación en Filosofía, aunque no se encuentra el desarrollo de líneas de investigación.

Los posgrados de instituciones de educación pública

En la actualidad las instituciones de educación superior públicas que ofrecen programas de posgrado en educación en México son en número muy reducidas,

comparadas con las privadas; ello no implica la existencia de una diversidad a su vez de instituciones en este grupo, que van desde las denominadas universidades autónomas con un reconocimiento nacional, regional o estatal, hasta los institutos o centros de investigación desconcentrados que ofrecen también programas de posgrado, pasando por las universidades pedagógicas y escuelas normales que en los últimos años han empezado a ofrecer este tipo de estudios.

No obstante, fue en un grupo reducido de las maestrías y doctorados dependientes de las instituciones públicas como la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y la Universidad Veracruzana, donde la filosofía, epistemología y teoría educativa desde sus inicios y hasta la fecha no sólo sigue ocupando un lugar relevante e importante en sus estructuras curriculares, sino donde además el área de FTYCE es tratada en sus programas con enfoques novedosos que han llegado a otorgar dirección y sentido a este tipo de formación en otros posgrados, debido al liderazgo que investigadoras como Alicia de Alba y Rosa Nidia Buenfil, empezaron a ejercer en este campo y programas desde fines de los años ochenta y principios de los noventa, gracias al interés que mostraron por los estudios teórico disciplinarios relacionados con el campo educativo y la interlocución que empezaron a tener con investigadores de otras instituciones nacionales e internacionales.

Lo anterior permitió integrar a investigadores de las instituciones nacionales que venían ya realizando estudios relacionados con la FTYCE, en grupos y seminarios que empezaron a promover este tipo de formación en los nuevos programas de posgrado que se fueron creando en sus instituciones o en los que ya existían, con lo que se irá conformando toda una generación de investigadores que logra que esta área empiece a tener presencia en el nivel regional, tal y como se planteó en el estado del conocimiento 1992-2002.

Al respecto se pueden inferir ciertas tendencias y/o líneas de investigación derivadas de las instituciones pioneras que se fueron extendiendo hacia los nuevos programas, a partir de los alumnos que egresaron de sus maestrías y doctorados, y poco a poco empezaron a incidir en los posgrados que se fueron abriendo en sus instituciones y en los que participaron ya sea en el diseño, coordinación o evaluación de los mismos.

Dentro del segundo grupo de universidades e instituciones que desde la década anterior destacan no sólo por su producción relacionada con el área de FTYCE, sino por el lugar que ésta ha ocupado en sus posgrados; sobresalen las Autónomas de Zacatecas (UAZ), de Chiapas, de San Luis Potosí (UASLP), de Gue-

rrero (UAG), de Yucatán (UADY), la Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), entre otras, así como la Universidad Veracruzana (UV), la Pedagógica Nacional (UPN) y la Pedagógica Veracruzana (UPV) y, por supuesto, algunos institutos como el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), entre otros, donde se han llegado a formar nuevas generaciones interesadas en la FTYCE, pero recientemente más a partir de los seminarios, cuerpos académicos, grupos y redes de investigación, que se han empezado a identificar como espacios de formación alternativos a los posgrados.

Lamentablemente frente al crecimiento exponencial de los programas dependientes de universidades privadas y/o con orientación profesional (cerca de 800 programas), los no más de 30 programas, en los cuales la FTYCE sí ha tenido un lugar relevante, estas experiencias aparecen de manera muy marginal; al respecto valdría la pena hacer un estudio particular, por ahora nos vamos a enfocar en aquellos programas de los que recibimos información derivada de la primera convocatoria que lanzamos.

Integramos así un grupo conformado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Veracruzana, la UPN con sede en Oaxaca y el Instituto 18 de Marzo de Gómez Palacio, Durango. La historia y las condiciones contextuales de su existencia y dinámica institucional en sus entidades las hacen individualizarse para poder ser tratadas en forma particular.

La Universidad Veracruzana (UV) fue fundada en 1944, con orientación humanista, desarrollando sus funciones al más alto nivel con reconocimiento nacional e internacional. En este trabajo analizaremos las maestrías en Educación e Investigación educativa y el doctorado en Investigación educativa.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es una de las universidades más antiguas en México, nació con una visión religiosa sustentada por sus fundadores, los jesuitas; con su destierro se declaró como humanista, para pasar por el liberalismo y conservadurismo, el maderismo, la revolución, la inconformidad, el marxismo y transitar hacia la modernización de la universidad.

La Universidad Pedagógica Nacional U-201 en Oaxaca, es una de las 77 sedes del sistema nacional de UPN, cuya dirección académica se encuentra en la Unidad Ajusco en la ciudad de México. Integra, además, a seis subsedes y oferta una maestría que es de diseño propio.

El Instituto 18 de Marzo desde 1940 ha ido transitando por diversas etapas de desarrollo y avances hasta llegar a 1997, cuando se crea la División de Estu-

dios Superiores que forma parte del Sistema Estatal de Educación de la ciudad de Gómez Palacios, del estado de Durango.

Los tres programas de la UV ofertan una perspectiva de formación de profesionistas y de investigadores, la orientación profesionalizante de su posgrado está cimentada sobre una formación filosófica, teórica y metodológica para lograr las competencias requeridas a la práctica docente y la construcción de una cultura curricular que vincule la investigación; mientras, al doctorado orientado hacia la formación de investigadores se le asigna la tarea de la construcción y mejoramiento del conocimiento del campo educativo, enriqueciéndolo con metodologías que solucionen sus problemas.

La Maestría en Educación Superior de la BUAP plantea objetivos orientados al desarrollo del campo educativo, tanto filosófico como teórico, metodológico y pedagógico en la búsqueda de su comprensión y mejora.

La UPN 201 busca la profesionalización interdisciplinaria de alta calidad basada en los conocimientos propios de las áreas de: educación, cultura y lenguaje a través de la Maestría de Sociolingüística.

El Instituto 18 de marzo se propone formar profesionales con la finalidad de que cubran con eficiencia y liderazgo las diversas funciones que se implementan en el campo educativo. No existen líneas de investigación en Filosofía de la educación, por tanto se ha sustituido la filosofía por la docencia.

Todas las instituciones entregaron el mapa curricular donde se localizaron los cursos o seminarios que sobre Filosofía se implementan. En la maestría de Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Unidad 201 de la UPN de Oaxaca, se ha eliminado la formación en Filosofía; en los restantes se trataron los contenidos de Epistemología, Epistemología de la Educación, Filosofía de la educación y Problemas filosóficos de la educación actual.

Dos tendencias en los programas de filosofía educativa

Contamos con dos programas de Filosofía educativa (Instituto 18 de Marzo y BUAP) que nos permiten reflexionar sobre el proceso formativo del campo que nos convoca, uno de Filosofía de la Educación (Propuesta A: PA) y otro de Filosofía Educativa (Propuesta B: PB).

En el primero, PA, sus objetivos son: realizar un examen positivo, pensar filosóficamente y edificar la propia filosofía educativa, con una invitación a mo-

dificar el sentido reproductivo de la enseñanza o el aprendizaje de la filosofía, y a concretar la crítica que realiza Marx en la tesis 11 sobre Feuerbach: en la Filosofía no se trata de contemplar el mundo sino de transformarlo.

El segundo programa, PB, nos permite reconocer que sus contenidos son abundantes y dedican gran parte a la revisión de la historia de la filosofía, que en su momento se confunde con una historia de la educación, con recortes convencionales de los que se logra comprender su razón. Los dos programas permiten preguntarnos: ¿cómo se constituyen los diversos sujetos que participan en este tipo de programas?

En cuanto a la bibliografía, independientemente de si ésta es corta o abundante, ubicamos en los programas la presencia de autores y corrientes epistémicamente contradictorias, situación que no se aclara ni se establece el sentido de su presencia y formas de utilización.

En el primero, PA, se hace uso de la obra de Octavi Fullat, quien por cierto se ha encontrado frecuentemente en los programas de Filosofía Educativa incluida en la PB. En la PA, se trabaja el libro de Filosofía Educativa de Eduardo Mascarell, español, llegado a México en los años 50 y radicado en la Zona Lagunera, docente preocupado por la filosofía. Considerando este caso, surge la pregunta de ¿quién o qué determina el sentido o tendencia de la formación en los programas del campo de FTYCE? Se detecta la necesidad de continuar con los estudios en el nivel regional.

En la PB, se presenta una bibliografía abundante referente a un largo recorrido por la historia: ¿toda la bibliografía debe abordarla un alumno de maestría?, ¿es la bibliografía del documento?, ¿cuál es la bibliografía básica y cuál la complementaria? ¿Es una bibliografía ex profeso elaborada para abrir las posibilidades de que cada docente o alumno seleccione la postura epistémica de la formación que quiere implementar o adoptar?, o ¿se trata de una forma de enciclopedismo?

Más que con respuestas nos quedamos con una serie de interrogantes sobre los programas del campo de FTYCE, nos invita a cuestionar el sentido de la formación en el contexto de desplazamiento o exclusión, reconocer quienes suelen ser los sujetos de sobredeterminación curricular en general y en lo particular en las regiones educativas.

A manera de cierre. Tensiones y retos de FTYCE en los estudios de posgrado

Finalmente queremos tratar lo que consideramos las tensiones y los retos que enfrentan los estudios de posgrado, relacionados no sólo con la marginación o exclusión de la filosofía y teoría educativa en la formación de investigadores y profesionales de la educación, sino con el para qué de la misma, o sentido que está adquiriendo en la década de 2002-2011, al respecto podemos hacer varias reflexiones derivadas de los resultados del estudio realizado.

La primera la derivamos de la divergencia que se dio en relación con la situación actual de los estudios de posgrado en educación, comparada con la década pasada, el crecimiento exponencial que se había ya identificado a principios del año 2000, fue rebasado en esta década, e incrementado en un 400%, al pasar de 284 a 1168 programas entre 2002 y 2011 (1030 de maestría y 138 de doctorado), lo que aunado a las nuevas características (privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización) que inicialmente desestructuraron su identidad social y poco a poco empezaron a dibujar su nuevo contorno, caracterizado por la comercialización de la educación; incidió en que los supuestos y tendencias anunciados en la década se modificaran y con ello el lugar y sentido que ocupa la filosofía, epistemología y teoría educativa en los posgrados en educación.

Es así como de la visibilidad relativa del área de FTYCE en los posgrados en educación que se identificaba a principios de la década pasada, desde donde su presencia o ausencia se equiparaba a la opacidad de tonalidades diferenciadas de claroscuros que mostraba, dependiendo de si se trataba de los doctorados, maestrías o especializaciones, o bien de la región del país en que estos se ofertaban; en la década actual, derivado del crecimiento exponencial de los programas y complejidad propia del contexto reciente, podemos decir que identificamos tres tendencias condensadas en el título mismo de este capítulo: marginación, exclusión y desplazamiento de este tipo de formación.

Si bien estas tendencias en algunos casos se asocian con alguno de los rasgos o características de los posgrados en educación, nivel de estudios o región en que se imparten, la correspondencia no es fija ni mucho menos irreversible, lo que no implicó que en el recorte espacial y temporal que hicimos de los programas, no lográramos identificar cierta estructuración o sedimentación de las tendencias de manera diferenciada; lo que no podemos hacer es generalizar y decir que sea una sola la que esté prevaleciendo, no obstante que a mediados de

la década pasada identificábamos como una tendencia inevitable la exclusión y desplazamiento que se estaba dando de los contenidos y asignaturas relacionados con la FTYCE en los posgrados en educación.

¿En qué casos sí podemos decir se está dando una exclusión de la filosofía, epistemología y la teoría educativa en los posgrados?: en un gran número de las maestrías que empezaron a emerger con una orientación profesionalizante, no sólo en las instituciones privadas sino también en las públicas, en las que, además, el nuevo lenguaje asociado con la lógica de mercado, llega a plantear en casos extremos como una limitante a la filosofía, la epistemología y teoría educativa para la resolución de los considerados problemas prioritarios de la educación, calidad, rezago y abandono escolar. Es decir, sí hay muchos programas en que las asignaturas y contenidos asociados a FTYCE están totalmente ausentes de las estructuras curriculares.

Existen otros posgrados, donde el problema no es la ausencia de este tipo de asignaturas o contenidos, sino la marginación que enfrentan al incorporarse en estructuras curriculares, caracterizadas por un dispositivo y un lenguaje totalmente empresarial, de manera que aún en los programas en que los contenidos relacionados con FTYCE resulten relevantes y lleguen a tratarse desde perspectivas novedosas; al quedar aislados de los discursos que se generan en todas las demás asignaturas del programa, así como de lo planteado en los propósitos y perfiles de egreso, y en las misiones y visiones de las instituciones, estos terminan simplemente por diluirse.

Por su parte, el desplazamiento comprendido como cambio de significado de la filosofía, epistemología y teoría educativa, para la formación que se ofrece en las maestrías y doctorados en educación, lo podemos reconocer con un doble sentido; por un lado hay un cada vez mayor número de programas que continúan incorporando no sólo este tipo de asignaturas, sino expresando en sus objetivos, perfiles y estructuras curriculares, la importancia que tiene la FTYCE para el formación de sus estudiantes de posgrado; sólo que matizado en muchos casos por un humanismo religioso, una filosofía empresarial o una mezcla de ambas, justificado en la necesidad de atender las problemáticas sociales actuales, reducidas a la ausencia de valores o a los cambios que demanda la sociedad del conocimiento y el nuevo orden social, caracterizado por la globalización y el desarrollo científico y tecnológico.

Sin embargo, también podemos hablar de otro tipo de desplazamiento o circulación del lugar y los sentidos que está adquiriendo la FTYCE en las institu-

ciones donde esta área había logrado no sólo cierta presencia, sino conformado toda una tradición en sus posgrados; en este lugar se fueron generando una interlocución y una producción que empezaron a tener presencia ya no sólo a nivel regional y nacional sino internacional en algunos programas. Pero poco a poco se fue trasladando a otros espacios de formación, por lo que investigadores y profesionales de la educación comenzaron a generar, a partir de los grupos, equipos, seminarios y redes en los que la filosofía, la epistemología y la teoría educativa se fueron reconociendo como importantes para las tres funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, docencia, investigación, extensión y difusión. Relacionadas de manera no exclusiva con los programas de posgrado, estos nuevos espacios poco a poco fueron adquiriendo fuerza y presencia cada vez mayores en el campo de la formación de investigadores y en la producción de conocimiento relacionado con la FTYCE.

En otros casos, más que a una exclusión o desplazamiento, nos enfrentamos a una tergiversación de este tipo de formación, que poco ayuda al campo cuando el problema no es la ausencia de espacios y contenidos curriculares relacionados con el área de FTYCE, sino cuando el sentido con el que se recuperan o trabajan se reduce a una formación teoricista y academicista, que lejos de contribuir a la revaloración de la filosofía, la epistemología y la teoría educativa, termina alimentando las concepciones que niegan y descalifican la importancia que ésta tiene para la formación de profesionales de la educación, dentro de los cuales incluimos a los investigadores, al asociarla o reducirla con “pérdida de tiempo” y “especulación metafísica” (Buenfil, 2002:7).

En este sentido, uno de los retos que compete más a los sujetos de diseño curricular, es vigilar que no se siga excluyendo este tipo de formación en los programas de posgrado, ni caer en posturas que reconocen que la preparación relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa es importante o imprescindible, tan sólo para los programas con orientación hacia la investigación, o que deberá incorporarse a las que tienen una dirección profesionalizante, pero con un sentido pragmático e instrumental, como se ha empezado a dar en los últimos años con las políticas educativas que suponen que las teorías no apoyan a la resolución de problemas educativos inmediatos.

El reto más importante, sin embargo, tiene que ver con los educadores y educandos o sujetos de desarrollo curricular, y consiste en reconocer la importancia que la filosofía, la epistemología y la teoría educativa tiene no sólo para sus procesos de formación académica y para el ejercicio de su práctica profesio-

nal, sino sobre todo para su reconocimiento y posicionamiento como sujetos sociales, que les dé la posibilidad de elegir, tomar decisiones y asumir la responsabilidad de lo que éstas implican, en los procesos relacionados con la producción del conocimiento, y en todos aquellos en los que se establece una relación pedagógica y una práctica educativa vinculada con la realidad.

Por lo que la inclusión de este tipo de formación en los programas de posgrado, no se reduce a la incorporación de seminarios o contenidos asociados con la misma, sino que implica el preguntarse el para qué de la formación teórica en los estudiantes de posgrado, y la asignación de un sentido desde el que se deriven propósitos orientados a proporcionar una formación teórica, disciplinaria, pedagógica e intelectual, al tiempo que les permitan conformar un esquema de pensamiento crítico, una mirada (Bernard, 1999), una conciencia sociohistórica (Yurén, 1991) o transitar de lo que Zemelman (1991) denomina “del pensar teórico al pensar epistémico”.

Esta formación da la posibilidad a educadores e investigadores de reconocer un problema dentro de la práctica profesional o el campo educativo así como, establecer nuevas relaciones, conocimientos y explicaciones; elaborar propuestas de intervención o innovación; plantear nuevas opciones de futuro, con base en una posición teórica, ética y política asumida en relación con lo que se está estudiando: el campo social y educativo. Esto nos permitirá observar el devenir de la historia desde un posicionamiento que afirme las fortalezas de nuestras culturas múltiples y diversas, y nos ponga de cara al futuro buscando perfilar horizontes de imaginación y esperanzas regionales, como se señalaba en el propósito de una de las líneas temáticas del Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI.

En este contexto podemos decir no sólo que es muy poca la importancia que tiene este tipo de formación para los programas e instituciones que los promueven, sino que cuando ésta es recuperada, se hace desde un enfoque pragmático o academicista; sin embargo, lo más grave tiene que ver con el sentido que se le ha empezado a asignar, al reconocerla como un problema y obstáculo para la formación de investigadores y profesionales de la educación, argumentando que ésta poco les ayuda a resolver los problemas denominados desde las políticas educativas modernizadoras, como prioritarios en el campo educativo.

Uno de los argumentos que más se han utilizado para justificar los cambios o apertura de nuevos posgrados en educación, es que los programas creados en

las décadas anteriores, al orientarse más a la formación de investigadores, no respondían a las necesidades de formación de los profesionales de la educación (centradas en la resolución de problemas de su práctica profesional), ante lo cual empezó a promoverse más una orientación profesionalizante, en detrimento no sólo de la investigación, sino de la formación académica, en particular la relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa.

Si bien había cierta razón en estos argumentos, el problema es que se ha creado una polarización entre la formación académica (particularmente la relacionada con la filosofía, la epistemología y la teoría educativa) y la formación profesionalizante que ofrecen los programas, al considerar a la primera más como un problema, que dificulta o poco ayuda al ejercicio de la práctica de los profesionales de la educación, y que al calificarlas como teóricistas y académicas; denotan un sentido erróneo del sentido e importancia de la formación relacionada con este campo. La dificultad radica en que se ha perdido de vista que este tipo de formación permite, precisamente, la conformación de miradas o esquemas de pensamiento crítico, tanto para el posicionamiento de los sujetos, como para la toma de decisiones y el ejercicio de una práctica profesional y educativa más consciente y comprometida socialmente.

De manera que si bien uno de los mayores retos para el área de FTYCE tiene que ver con la inclusión de la filosofía, epistemología y teoría educativa en los posgrados en educación en que ha empezado a marginarse o en casos extremos a excluirse, el otro y no menos importante tiene que ver con el análisis del desplazamiento que este tipo de formación está enfrentando en estos programas; retos de los que a su vez pueden desprenderse varias tareas o estudios para los siguientes estados de conocimiento.

Los primeros tendrían que ver con los efectos que presenta la exclusión o marginación en los programas de maestría y doctorado de los contenidos asociados con la filosofía, epistemología y teoría educativa, en los productos de investigación derivados de estos programas, expresados por medio tanto de las tesis como de otro tipo de trabajos elaborados en las maestrías y doctorados.

Otros estudios tendrían que enfocarse hacia el análisis de los enfoques y perspectivas desde donde se incorporan los contenidos relacionados con el área de FTYCE, a los programas, a partir de un análisis de contenido de las asignaturas o unidades didácticas relacionadas con esta área y que se incorporan a los programas de posgrado; sin embargo, debido a la complejidad de este tipo de tareas, estos estudios tendrían que enfocarse o delimitarse a un nivel, tipo y

dependencia de las instituciones, orientaciones, modalidades de los programas y/o región en que se ubican.

Finalmente sería importante hacer una comparación entre la producción de conocimiento o investigación que se realiza y obtiene como producto, tanto en los programas en los cuales se ha excluido o marginado la formación asociada con la filosofía, epistemología y teoría educativa, como con aquellos donde se ha desplazado, y dentro de éstas distinguiendo tanto los diferentes sentidos que ha adquirido, como los lugares hacia donde ha circulado y ha empezado a adquirir mayor presencia.

Con todo, derivado no sólo del crecimiento y diversidad de los programas, sino de su complejidad, resulta también cada vez más complicado elaborar estudios que consideren todas estas variables y dimensiones, por lo que vale la pena recordar que en el Estado del conocimiento de FTYCE, 1992-2002, se desarrolló la categoría de Regionalización, que sería importante retomar para próximas investigaciones y establecer una forma organizativa que permitiera recuperar la producción y las posturas diversas por periodos más cortos y con producciones propias de las instituciones.

ANEXO

TABLA 1. Posgrados en general, posgrados en educación, muestra significativa para FTYCE 2002-2011

No.	No. Entidad	Entidad Federativa	Total de Posgrados COMEPO	Total de posgrados educación COMEPO	Posgrados educación maestría COMEPO	Posgrados educación doctorado COMEPO	Posgrados en educación selecciona-dos	Posgrados educación maestrías seleccionadas
1	30	Veracruz	702	121	113	8	18	8
2	28	Tamaulipas	467	110	103	7	11	5
3	21	Puebla	823	100	92	8	35	20
4	9	Distrito federal	1328	68	58	10	16	8
5	5	Coahuila	337	68	62	6	15	9
6	2	Baja California Norte	387	61	48	13	14	6
7	10	Durango	204	54	47	7	7	4
8	7	Chiapas	252	49	47	2	5	3
9	14	Jalisco	422	47	37	10	13	6
10	16	Michoacán	260	44	40	4	6	3
11	15	Estado de México	433	38	32	6	27	17
12	11	Guanajuato	238	38	31	7	15	4
13	17	Morelos	249	38	34	4	6	0
14	19	Nuevo león	372	36	32	4	13	5
15	25	Sinaloa	197	35	21	14	17	3
16	8	Chihuahua	241	33	30	3	11	7
17	22	Querétaro	228	30	29	1	7	5
18	1	Aguascalientes	147	25	23	2	8	5
19	26	Sonora	127	22	19	3	12	6
20	32	Zacatecas	73	18	14	4	7	2
21	12	Guerrero	96	18	17	1	6	2
22	4	Campeche	105	17	14	3	8	3
23	13	Hidalgo	88	16	14	2	5	2
24	24	San Luis Potosí	130	15	15	0	5	4
25	18	Nayarit	129	15	12	3	12	2
26	29	Tlaxcala	111	15	11	4	4	1
27	20	Oaxaca	86	11	9	2	4	2
28	31	Yucatán	117	9	9	0	5	4
29	27	Tabasco	69	7	7	0	3	3
30	23	Quintana roo	21	5	5	0	3	2
31	6	Colima	48	3	3	0	2	2
32	3	Baja California Sur	34	2	2	0	2	1
			8521	1168	1030	138	322	154
			Catálogo 2011-2012 COMEPO	14 % Total de posgrados educación COMEPO	88 % Maestrías educación COMEPO	12 % Doctorados educación COMEPO	27.5 % Programas de la muestra significativa	47.8 % Programas de maestría de la muestra significativa

Fuente: elaboración propia con datos de catálogos ANUIES, COMEPO, SEP y muestra de estudio.

TABLA 2. Nominación de programas de maestrías

No.	Nominación general	Nominación especificidad	Frecuencias	%
1	Investigación Educativa		10	6.50%
2	Investigación Educativa	Para el Desarrollo del Currículo	1	0.60%
3	Investigación	Para el Desarrollo Educación	1	0.60%
4	Ciencias en	Investigaciones Educativas	1	0.60%
5	Ciencias de la Educación	Formación Docencia e Investigación	1	0.60%
6	Metodología	de la Investigación	1	0.60%
7	Pedagogía	Investigación Educativa	1	0.60%
INVESTIGACIÓN			16	10.40%
8	Pedagogía		8	5.20%
9	Pedagogía	Desarrollo Educativo	1	0.60%
10	Pedagogía	Educación Especial	1	0.60%
11	Pedagogía	Docencia Universitaria	1	0.60%
PEDAGOGÍA			11	7.10%
12	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		15	9.70%
13	EDUCACIÓN GENERAL		31	20.10%
14	Educación	Preescolar	2	1.30%
15	Educación	Básica	2	1.30%
16	Educación	Primaria	2	1.30%
17	Educación	Media y Universitaria	2	1.30%
18	Educación	Superior	4	2.60%
EDUCACIÓN NIVEL			12	7.70%
19	Educación	Práctica Docente	2	1.30%
20	Educación	P. Docente e Integración Cultural	1	0.60%
21	Educación	Docencia/Universitaria	4	2.60%
22	Educación	Formación Práctica/ Docente	4	2.60%
E. DOCENCIA			11	7.10%
23	Educación	Tecnología Educativa	1	0.60%
24	Educación	Tecnológica	1	0.60%
25	Educación	Social	1	0.60%
26	Educación	Competencias Docentes/Educativas	3	1.90%
27	Educación	Administración Educativa	2	1.30%
28	Educación	Didáctica del Inglés	1	0.60%
29	Educación	Metodología de la Docencia	2	1.30%
30	Educación	Especial	1	0.60%
31	Educación	D. Innovación, F. y/o P Docente,	2	1.30%
32	Educación Acentuación	Consejería y Desarrollo Educativo	1	0.60%
33	Educación	Desarrollo Curricular	2	1.30%
34	Educación	Diversidad Cultural	1	0.60%
E. DIVERSOS			18	11.70%
35	Docencia y	Capacitación Educativa	1	0.60%
36	Docencia/ Formación	y Procesos Educativos	5	3.20%

No.	Nominación general	Nominación especificidad	Frecuencias	%
37	Docencia	para la Cultura Física	1	0.60%
38	Docencia	e Innovación Universitaria	1	0.60%
39	Docencia	y Administración Educación Superior	1	0.60%
DOCENCIA			9	5.80%
40	Diseño de Proyectos	Educativos Virtuales	1	0.60%
41	Procesos Educativos		2	1.30%
42	Innovación	Práctica/Educativa	5	3.20%
43	Práctica Educativa/y Práctica Docente		2	1.30%
44	Aprendizaje	Basado en Competencias	1	0.60%
45	Evaluación	Educativa	1	0.60%
46	Didáctica	del Francés	1	0.60%
47	Desarrollo	Pedagógico	2	1.30%
48	Desarrollo	Educativo	3	1.90%
PROCESOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS			18	11.70%
49	Desarrollo y	Planeación de la Educación	1	0.60%
50	Administración	Educativa, Instituciones Educativas	4	2.60%
51	Administración	Centros Educativos	1	0.60%
52	Administración y	Gestión Educativa	1	0.60%
53	Gestión	Educativa	1	0.60%
54	Gestión de	Instituciones Educación Superior	1	0.60%
55	Gestión	Curricular	1	0.60%
PLANEACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN			10	6.50%
56	Integración	Educativa	1	0.60%
57	Sociolingüística	de la Educación Básica y Bilingüe	1	0.60%
58	Ciencias con	acentuación Educación	1	0.60%
OTRAS			3	1.90%
			154	100.00%

Fuente: elaboración propia con datos de catálogos ANUIES, COMEPO Y SEP (2010-2011) y muestra de estudio.

TABLA 3. **Nominación de programas de doctorado**

No.	Programas de Doctorado	Casos	Porcentaje
1	Educación	23	30.60%
2	Ciencias de la Educación	18	24%%
3	Pedagogía	5	6.60%
4	Investigación Educativa	3	4.00%
5	Filosofía Educativa	1	1.30%
6	Educación Humanística	1	1.30%
7	Dirección, Gestión, Gerencia, Planeación y Administración	6	8.00%
8	Innovación en	2	2.70%
9	Educación y Tecnología	2	2.70%
10	Evaluación Educativa y	2	2.70%
11	Educación Superior	1	1.30%
12	Educación y Formación Docente	1	1.30%
13	Educación en Docencia: Ingeniería	1	1.30%
14	Metodología de la Enseñanza	1	1.30%
15	Educación y Desarrollo Curricular	1	1.30%
16	Educación y Ciencias del Deporte	1	1.30%
17	Educación Básica y Normal	1	1.30%
18	Comunicación Educativa	1	1.30%
19	Creación Educativa	1	1.30%
20	Educación Inclusiva	1	1.30%
21	Ecoeducación	1	1.30%
22	Educación Internacional	1	1.30%
		75	100.00%

Fuente: elaboración propia con datos de catálogos ANUIES, COMEPO y SEP (2010-2011) y muestra de estudio.

CAPÍTULO 4

BALANCE Y VALORACIÓN SOBRE LA CONSOLIDACIÓN DEL ÁREA FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN, 2002-2011: LÍNEAS DE DISCUSIÓN Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Bertha Orozco Fuentes y Claudia Beatriz Pontón Ramos

Hemos llegado al punto de hacer un balance y una valoración reflexiva del proceso de *investigación formativa* a partir de la convocatoria del COMIE para la realización de este tercer estado del conocimiento sobre Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011, lo cual no implica hacer un recuento de los análisis y hallazgos cuantitativos y cualitativos, ya expuestos en cada capítulo, sino reencontrarnos con la analítica y el sentido teórico asumidos en este proceso de investigación y, desde ahí, recuperar la experiencia previa, intentando hacer énfasis en los hallazgos, y resultados clave y el recorrido metodológico desarrollado.

Mas, ¿cómo traducir lo anterior en un escrito?, ¿qué aspectos realmente reflexivos y valorativos pueden decirse como balance? Con estas preguntas comenzamos como coordinadoras del proyecto y responsables de la integración de los trabajos. Cabe compartir con nuestros posibles lectores que cierta dosis de incertidumbre nos alcanzó ante la página en blanco y por redactar este capítulo de cierre; corrimos el riesgo de esta necesaria escritura académica para concluir, animadas por buscar las ideas y las palabras más adecuadas con las cuales narrar nuestra entrada a puerto de arribo, después un recorrido más entre los afluentes laberínticos de nuestra temática. Los apartados siguientes constituyen este compromiso de cierre que esperamos abra otros itinerarios de investigación.

Sobre la estructura, condiciones y organización del trabajo

Como se expuso al principio, la investigación quedó delimitada a partir de tres estudios acotados al periodo que comprende del 2002 al 2011:

- a) La producción, centrada en el análisis de las fuentes bibliográficas, hemerográficas y otros, publicados en este periodo, permitieron, mediante el uso de las categorías ya reportadas, las fases analíticas cuantitativa y cualitativa.
- b) Los eventos académicos, foros, seminarios, etcétera, que son los espacios simbólicos que permiten difundir e intercambiar ideas sobre FTYCE y ayudan a consolidar y legitimar esta área temática.
- c) La formación de posgrados, maestrías y doctorados en educación, sus relaciones, en tanto programas con filosofía, teoría y educación.

Cada uno de estos aspectos fueron trabajados bajo los criterios de sus respectivas coordinaciones: Orozco y Pontón avocadas al análisis de la producción, Gómez Sollano centrada en el estudio de eventos académicos y Pérez Arenas haciendo lo propio con el tema de la formación en investigación, epistemología —filosófica y teórica—, en programas de posgrado en educación, quienes apoyados por sus equipos de trabajo lograron sus objetivos y metas en el proceso de investigación y en las tareas específicas, de acuerdo a su nivel formativo y saberes; esto es, el aporte de los miembros de cada equipo son diferenciados, pero necesarios, todos soportados por una estructura de *investigación formativa* (de Alba, 2003: 126), en la cual se reconocen las especificidades disciplinarias, tradiciones de pensamiento y paradigmáticas, así como las características individuales y de trayectorias profesionales compartidas, donde se encuentran cada uno de los colaboradores de este trabajo, todo ello fluyendo en el proceso *artesanal* del oficio de investigar (Sánchez Puentes, 2000).

La *investigación formativa* tiene sentido en el marco de lo colectivo, en tanto que exige un acto de transmisión e incorporación de saberes y de una concepción sobre este saber y sobre la vida; refiere también a una *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 1995) y a un *ethos* académico que incluye un sentido de tolerancia y solidaridad para configurar un clima de trabajo que permite acrecentar las capacidades de sus miembros en planos particulares; esto puede ser en el aprendizaje de un oficio, el oficio de investigador, o en el aprendizaje y el cultivo de

una disciplina o campo de conocimiento. El grupo, cuando se identifica con los *líderes académicos* (Sánchez Puentes, 2000) o con las líneas de investigación que se tratan, ubica y reconoce las jerarquías institucionales, grupales e individuales, lo cual permite la identificación con los otros y posibilita un sentido de pertenencia e identidad. Pertenecer a un grupo académico con trayectoria y producción significa también asimilar una tradición.

Un rasgo característico que aquí se comenta es el referido a la estructura de participación en la investigación y de sus estilos, condiciones de trabajo y organización, y el grado de autonomía relativa con la que las coordinaciones e investigadores ejercimos para tomar decisiones, en cuanto a la problematización, en la construcción de los andamios teórico-conceptuales, las estrategias metodológicas y categorías, así como en la formulación de las tesis o hipótesis de las que se partió para trabajar en cada uno de los tres estudios particulares; incluso hasta cómo organizarse —organizarnos— para obtener recursos de nuestras instituciones y agendas de investigación, pues bien sabemos que estos proyectos —estados del conocimiento— son posibles por el interés académico y la colaboración solidaria de los investigadores de la comunidad COMIE y de sus respectivas instituciones de adscripción académica.

La manera en que nos organizarnos como equipo de investigación, forma parte de un saber de experiencia adquirido con anterioridad y como parte también del proceso formativo interinstitucional y de los grupos académicos en el que nos hemos movido. La estructura no surge espontáneamente, más bien es un tipo de dispositivo organizativo que se activó con brevedad de tiempo, precisamente porque preexisten lazos previos de trabajo en acompañamiento.

Pareciera situación menor el tema de la estructura de participación, sin embargo, fue un elemento indispensable que requirió de ciertas condiciones para la constitución y operatividad de la misma. Ésta funcionó productivamente, aprovechando las historias compartidas de años atrás que permitieron actualizar un tipo de estructura de participación, caracterizado por su apertura y flexibilidad a la formación de nuevos cuadros de investigadores, ayudantes de investigación y colaboradores y, sobre todo, porque reactivó saberes procedimentales del hacer de la investigación en la línea de FTYCE, aprovechando los escasos recursos materiales y personales de cada equipo.

Es importante destacar la voluntad y el compromiso de los coordinadores y de sus respectivos equipos, pues el óptimo funcionamiento de nuestra organización dependió en gran medida de la autonomía en la práctica de la investigación

educativa, la cual constituye y seguirá constituyendo un valor intelectual basado en el reconocimiento de la formación, la capacidad intelectual, el profesionalismo y el saber experto que cada investigador e investigadora y sus colaboradores aportan, en la capacidad crítica y autocrítica de sus miembros, en la construcción del conocimiento y en la valoración de cada una de las fases del trabajo; también en la capacidad y colaboración para resolver los problemas y las contingencias que se fueron presentando durante el desarrollo de tareas, hasta lograr la integración de los resultados expuestos en los tres capítulos que se presentan a los lectores interesados, ante la expectativa de recibir los comentarios, críticas y preguntas que deriven de la lectura de este trabajo. Todos hemos aprendido algo distinto y novedoso de lo que ya portábamos como saber en relación al área FTYCE, todo ello basado en el trabajo cotidiano en equipo.

El carácter abierto y flexible permitió que cada equipo decidiera su propio ritmo persiguiendo un compromiso y una meta común. Quienes participamos tuvimos que tomar decisiones de acuerdo a las condiciones y contingencias con las que se contó en el proceso de la investigación. Un reconocimiento especial a cada uno de los colaboradores al aportar su saber y función dentro de la estructura de participación creada, así como su disposición para aprehender de la experiencia y del proceso *artesanal* (Sánchez Puentes, 2000) de la investigación social.

Por otra parte, es relativa la autonomía en la investigación de la que se ha hecho mención, en cuanto que todas las coordinaciones y sus equipos, independientemente de sus propios planes de trabajo, se condujeron a la vez bajo criterios metodológicos, técnicos y organizativos generales, emanados de las directrices del propio COMIE y de los criterios conceptuales, metodológicos y uso de categorías que, en general, la co-coordinación de esta área temática dispuso para todos los equipos.

¿Por qué destacar la autonomía relativa del trabajo intelectual?; en primer lugar porque este proyecto colectivo logra sus resultados reconociendo, por un lado, los criterios para la elaboración de todos los estados del conocimiento de la institución rectora de esta tarea, el COMIE, al ubicar que la producción y productos de investigación (bibliográficos y hemerográficos, principalmente) constituyen el principal referente empírico en los estados del conocimiento y porque desde la perspectiva y gestión del conocimiento de este organismo nacional, *la producción* publicada con los registros editoriales (ISBN e ISSN) es el significativo maestro, hegemónico y legitimado de la investigación educativa.

Por otro lado, esta área FTYCE tiene una distinción histórica que la ha caracterizado: adquirir cierta autonomía relativa frente al COMIE, al introducir o instituir por iniciativa de quienes participaron en esta área en el 2002, los eventos académicos y la formación en posgrados relacionados con FTYCE, los cuales ahora se retoman nuevamente para el estudio de la primera década del siglo, entre otros aspectos incluidos en el estado del conocimiento anterior (de Alba, 2003), tal como el contexto regional, el contexto internacional y la incorporación de las TIC y su uso, que en esta ocasión se incorporaron como criterios transversales durante la etapa de búsqueda de información.

Si bien estas temáticas particulares, aparte de lo referido a la producción, fueron incorporadas por acuerdo de esta área y como parte de la estructura, construcción y delimitación del estado del conocimiento FTYCE hasta hoy; en otro sentido también son estrategias de saber desarrolladas por los investigadores del área, puestas en práctica en la arena y en los escenarios por donde circula el *saber*¹ (Foucault, 1982), producido en los estados del conocimiento convocados por el COMIE.

El compromiso adquirido fue posible en su consecución, por varias razones, por el legado heredado de los dos equipos responsabilizados del Primero y del Segundo estado del conocimiento FTYCE, coordinados por Rosa Nidia Buenfil Burgos (1993 *et al.*, 1995) y por Alicia de Alba (2003), respectivamente; por el conocimiento interno del área temática que esta co-coordinación fue adquiriendo desde 1992 a la fecha², y por el conocimiento especializado en la relación teoría y educación, derivado de las líneas de investigación institucional, en el campo de la investigación educativa en México, que desarrollamos los investigadores participantes.

Esta labor colectiva en los estados del conocimiento ha sido posible, en gran parte, por el trabajo sostenido de los investigadores del campo, a través de

¹ En la perspectiva genealógica trabajada por Michel Foucault (1982, 2000), el saber se produce en la relación de saber, poder y subjetividad; esto trastoca a la categoría de *conocimiento científico* como parte del discurso científico en el horizonte ontológico de la modernidad.

² Claudia Pontón Ramosha, colaboradora desde 1992 en el área temática FTYCE, inicialmente como colaboradora del equipo de investigación en el Primer estado del conocimiento bajo la coordinación de Rosa Nidia Buenfil Burgos (Buenfil *et al.*, 1993; Quintanilla, 1995) y, entre 2002-2003, como investigadora en el Segundo estado de la misma área temática, coordinado por Alicia De Alba (2003); su línea de investigación en su institución y adscripción es la Construcción teórica y genealogía del campo de la pedagogía. Bertha Orozco Fuentes participó como investigadora en el Segundo estado del conocimiento editado en el año 2003. Una de sus líneas de investigación institucional se denomina Pensamiento crítico y educación.

diversos procesos de comunicación interinstitucionales y entre los particulares grupos de investigación que comparten el interés por las teorías y los debates educativos; por el trabajo académico continuo, mediante la organización de eventos en los que se difunden trabajos que han permitido que el área FTYCE se mantenga al interior del COMIE y más allá de este organismo.

Es así como el legado académico que hoy se actualiza en esta investigación, se ha cultivado, circulado, compartido y transmitido no como una voz uniforme, sino como una actividad permanente en la cual los investigadores pioneros y las otras generaciones que nos hemos ido formando en los debates teórico-educativos, hemos construido abordajes no necesariamente coincidentes, pero sí manteniendo el interés común por problematizar los límites del conocimiento sobre lo educativo, para interrogarlos, para moverlos, intentando producir propuestas conceptuales alternativas, tejiendo argumentos entre los cruces de la filosofía, la teoría y la educación, animados por alargar la mirada hacia horizontes donde la educación se conciba como un campo de saber necesario para la constitución de sujetos sociales-sujetos educativos que se comprometen por construir mejores modos de compartir la vida presente y por venir.

Como parte de este legado académico, presente de algún modo en esta investigación, queremos resaltar el valor de estos procesos formativos compartidos, a través de los cuales se reconocen las jerarquías académicas, a la vez que permiten el desarrollo de la autonomía intelectual necesaria para la creación de líneas de investigación que emergen precisamente en el espacio de los límites o bordes del campo educativo y del área FTYCE como ámbito de trabajo específico.

En el marco de estos procesos formativos compartidos, situados desde los años ochenta, valoramos los capítulos producidos en este tercer estado del conocimiento FTYCE 2002-2011. Así, los trabajos coordinados por Marcela Gómez Sollano y por David Pérez Arenas, responsabilizados de los capítulos segundo y tercero, respectivamente, junto con el estudio de la producción expuesto en el primer capítulo, permitieron la integración de este volumen en donde se hace patente, por un lado, su filiación histórica con la línea de investigación sobre la teoría educativa y su nivel de compromiso y el de sus colaboradores —investigadores invitados, ayudantes de investigación y estudiantes³— y, por otro, su conocimiento experto en los estudios específicos sobre eventos académicos y formación en FTYCE que sus capítulos sintetizan.

³ Cfr. Estructura de participación expuesta en la Introducción.

Los estudios desarrollados por estos autores y sus equipos de investigación, constituyen referentes documentados y valiosos para situar los alcances, los límites y las tensiones de lo producido y publicado en el periodo de estudio, lo que nos ha permitido presentar un estado del conocimiento que expone no sólo la producción, sino algunas de las condiciones que hacen posible su difusión y circulación en espacios públicos y de formación, extendiendo sus alcances hacia ambitos de educadores que encuentran en las problematizaciones y producciones teóricas y filosóficas de lo educativo, algunas vetas de reflexión para pensar y actuar en este campo.

Las reflexiones siguientes giran en torno a algunos de los aspectos que vale la pena destacar como punto de llegada y, al mismo tiempo, como un punto de continuidad con nuevas preguntas, pues este capítulo de cierre se plantea como la apertura a nuevos procesos que indaguen sobre futuras etapas en el porvenir del área FTYCE.

Desafíos metodológicos

Concebir los estados del conocimiento como proyectos de investigación constituye ya en sí mismo un gran desafío, el cual se expresa en diferentes planos y procesos particulares de la investigación, entre los que desatacan: a) un desafío intelectual; b) un desafío de conocimiento; c) uno más de carácter teórico y, por supuesto, d) otro metodológico. Todo desafío, por otra parte, refiere a una provocación y enfrentamiento entre las lógicas de pensamiento y de razonamiento que los sujetos ponen en juego cuando establecen relación de conocimiento con la realidad; de ahí la importancia de la relación entre el sujeto y su realidad. Por otra parte, por lo regular este enfrentamiento deriva en confrontaciones entre el saber que el investigador ya porta con los planos en los que él se ve implicado, como son el institucional, el disciplinario y el de la propia subjetividad; estas confrontaciones se procesan a través de las diferentes mediaciones que se establecen con el objeto de estudio, entre el sujeto y la realidad, entre la realidad y el conocimiento, entre el sujeto y los referentes paradigmáticos y teóricos, etcétera, y este trabajo no fue la excepción.

Un desafío intelectual implica un esfuerzo de imaginación para abrir el pensamiento hacia lo inédito, lo cual es un atrevimiento mayúsculo y hasta pretensioso en nuestro caso, pero asumimos el riesgo de al menos intentarlo, más allá del nivel en que lo hemos o no logrado al escribir este libro colectivo.

Este desafío del intelecto no es sólo cognitivo, aunque lo incluya como una de sus consecuencias, sino que además involucra una actitud necesaria para la realización de una investigación como ésta, la cual pretende hurgar en los límites del campo del conocimiento educativo. Esta actitud se vincula, como sostiene Hugo Zemelman con el *pensamiento crítico*, entendiendo la crítica no sólo como construcción teórica, esto es, como una teoría crítica, sino que la crítica supone otras implicaciones gnoseológicas más amplias, como abrir el pensamiento para *pensar en términos de potencialidades de horizontes posibles, más que de relaciones de causa-efecto, potencialidades que pueden estar fuera de los límites de las determinaciones* (Zemelman, 2005: 16).

El desafío intelectual en este sentido ha exigido poner a prueba y descen- trar nuestras certezas o lo ya conocido sobre FTYCE, y a partir de ello comenzar a tomar posición frente a la temática y a situar los alcances de algunas decisiones conceptuales y metodológicas para el desarrollo de esta investigación, momen- tos decisorios en los cuales se dio una suerte de recuperación del legado hereda- do de los dos anteriores estados del conocimiento y, al mismo tiempo, posibilitó escudriñar sus potencialidades para mantener viva esta línea de investigación hacia nuevos derroteros indagatorios.

El desafío del conocimiento exige hacer explícito el posicionamiento on- to-epistémico que soporta a las diferentes lógicas y los referentes de intelección que se ponen en práctica en el proceder científico. El desafío teórico hace evi- dente la presencia de diferentes saberes y elaboraciones categoriales y concep- tuales que posibilitan la generación de conocimientos en diferentes ámbitos disciplinarios.

El desafío metodológico se constituye como detonador de toda indagación que exige explicitar con rigor y claridad la analítica que da cuenta del problema de investigación; implica también superar la inercia de un pensamiento rutina- rio y poner en juego la creatividad y la capacidad de imaginación del sujeto(s) investigador(es), intentando superar lo dado-conocido para profundizar en los elementos y los límites constitutivos que le dan fortaleza a FTYCE como área te- mática; aspectos que permiten identificar con claridad la riqueza del fenómeno que se estudia —claridad que hace posible— elaborar los recortes necesarios, identificar y resaltar las exigencias conceptuales pertinentes para el abordaje del objeto de investigación, así como resignificar —cuando es necesario— el desajuste entre la teoría y la realidad, recuperando a Zemelman (2005) cuando plantea que el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual.

Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se genera un desajuste y reajuste entre los diferentes abordajes y sus resultados como estudios específicos.

Los andamios: mirada genealógica y categorías de análisis

En líneas anteriores se abordó el sentido de los desafíos de corte teórico y metodológico. Toca en este apartado de los andamios teórico-conceptuales y categoriales dar cuenta de otras decisiones en relación a estas cuestiones, pues el uso de las categorías es un asunto de suma importancia que requiere una dosis de creación y pericia en su uso, sobre todo si han sido empleadas con anterioridad como es el caso de esta investigación colectiva, pues como se reportó desde la introducción, las categorías de *lo genérico* y *lo subordinado* ya fueron empleadas desde décadas anteriores al recorte temporal de esta investigación.

Las categorías no son conceptos enmarcados en *corpus* disciplinarios estructurados fijamente, si bien estos *corpus* son los espacios conceptuales de su procedencia; las categorías son más bien finos instrumentos de intelección creados por el investigador o equipos de investigación, cuyo uso no debe ser generalizado ni operado mecánicamente debido a que las categorías se confeccionan o construyen como finos instrumentos a partir del *potencial categorial* (Zemelman, 1987a) que el pensamiento crítico destila y recupera de ciertas teorías, de sus leyes o hipótesis explicativas y conceptos pertinentes a la problematización de una investigación educativa, sin repetirlos, sino creando nuevas sintaxis que orienten la lectura de la realidad y de los problemas de investigación.

Las categorías requieren superar, hasta donde sea posible, el desafío metodológico de su creación y recreación, en su proceso constructivo y en su uso; requieren, del mismo modo, de una capacidad creativa al momento de nombrarlas y constituir las en artefactos de uso, que exigen dosis de criticidad necesaria, interrogando los posibles alcances intelectivos que puedan potenciar para producir conocimiento, o ponderar su vigencia cuando ya se cuenta con categorías ensayadas previamente en una línea de investigación particular y en función al planteamiento o replanteamiento de un problema de investigación social.

Por lo tanto, el uso de las categorías no se produce en la manipulación técnica, sino en el acto de intelección frente a la realidad y al objeto de estudio construido en la relación sujeto-realidad, incluidos sus recortes analíticos, que

en este caso fueron los estudios específicos que se desplegaron en los capítulos que conforman este tercer estado del conocimiento.

El uso de las categorías mantiene relación estrecha con el modo en que se organiza el razonamiento y la mirada del sujeto cognoscente, que quiere no sólo explicar el estado del conocimiento sobre una temática, sino que pretende comprender la constitución de los límites teóricos, filosóficos, ontológicos, epistémicos y metodológicos de un campo y objeto de conocimiento en su historicidad o genealogía; esto es, que intenta producir conocimiento que trastoque los límites de lo dado-conocido del tema.

La mirada e intencionalidad de reconstruir una genealogía subyace en el entrecruce de planos y dimensiones de temporalidades distintas y discontinuas que atraviesan a un problema, lo cual se analiza a partir del uso de categorías. En esta dirección, la mirada que aquí se ensaya y las categorías empleadas hacen parte también del posicionamiento conceptual-metodológico de esta investigación.

En este sentido, las decisiones conceptuales, metodológicas y estrategias retomaron el legado intelectual e intelectivo de los dos estados del conocimiento FTYCE anteriores, a la vez que estos requirieron recrearse o *reactivarse* en el sentido de Laclau (1990)⁴, desde el saber recibido o heredado. Con esto se reconoce que las perspectivas y lógicas analíticas, conceptos y categorías de análisis no fueron replicados ni aplicados de manera mecánica en relación a los anteriores estados del conocimiento del área, sino que en su momento fueron analizados en cuanto a su pertinencia y posibilidades analíticas para el proyecto.

Si bien se recupera la perspectiva genealógica como orientadora de la mirada y posicionamiento para investigar, no se elaboró “un marco teórico-genealógico” al cual cada equipo de investigación tuviera que adherirse necesariamente; sin embargo, sí se compartieron otros aspectos: un andamio categorial y

⁴ Se retoma el sentido del concepto *reactivación* de Ernesto Laclau, quien hace una resignificación del mismo tomado de la fenomenología de Husserl. Laclau ocupado en el proceso de producción de conocimiento, parte del señalamiento del filósofo alemán sobre *la rutinización de una disciplina científica* en cuanto a que los resultados de investigaciones originarias o anteriores *tienden a ser dados por sentido*, dejando en el olvido *la intuición originaria* que la fenomenología trascendental, según Laclau (1990: 50), se propuso recuperar. “La rutinización y el olvido de los orígenes es lo que Husserl denominó ‘sedimentación’; la recuperación de la actividad constitutiva del pensamiento, la denominó ‘reactivación’” (Laclau, 1990: 51). Laclau en otra dirección introduce el elemento de la *contingencia radical* y entiende el sentido del origen dentro de un *sistema de opciones históricas*; en su perspectiva, la *reactivación* no es más una vuelta a los orígenes tal cual fueron, sino a la recuperación del *sistema histórico de posibilidades alternativas* que fueron desechadas al imponerse por la fuerza (relaciones de poder) aquello que se sedimentó y que después se observa como lo tácito del conocimiento de una disciplina científica y su manipulación rutinaria (Laclau, 1990: 50).

metodológico común centrado en el uso de la categoría de *lo genérico*, así como en el criterio metodológico-temporal establecido por COMIE delimitado por una década. Es importante resaltar que además del andamio común, fueron igualmente valiosas y productivas las herramientas de intelección, categorías particulares y estrategias metodológicas que cada equipo de investigación desarrolló en función a su propio campo problemático.

Dicho de manera resumida, las posibilidades de intelección y heurística que se incorporaron en cada uno de los tres capítulos, son equivalentes en cuanto a considerar la no linealidad de las estructuras, los espacios y los tiempos en la construcción analítico-conceptual de la investigación.

Es precisamente este espacio de balance y valoración, como punto de llegada, el que permite identificar, con base en la *lógica relacional* que posibilita acceder a la complejidad y la multirreferencialidad de lo educativo como objeto de estudio, lógica que permite también acercar en su relacionalidad continua y discontinua los resultados reportados en cada capítulos, mostrando que el cuerpo de los trabajos configuran campos de problemas y preguntas que desde sus propios recortes analíticos se encuentran en la relacionalidad de sus respectivos referentes empíricos y de sus relaciones problemáticas y analíticas.

El desafío metodológico llevó también a discutir y acordar entre los equipos, la posibilidad de poner a prueba la consolidación del área como tal, pues los estados del conocimiento anteriores ya habían descubierto el proceso genealógico que permitió al área FTYCE emerger, luchar por conseguir un espacio de reconocimiento en la estructura de las áreas al interior del COMIE, hacerse visible entre su comunidad y en otros espacios y ámbitos institucionales, por lo cual ningún hallazgo reportaría el repetir el estatus de su consolidación a partir de la actualización de la información empírica que se trabajó en cada estudio (producción, eventos y procesos de formación en posgrados).

Lo que se intentó hacer, fue superar lo dado y problematizar el límite de la legitimación de FTYCE como área y línea de investigación, e interrogar y escudriñar la interioridad de la frontera entre lo ya conocido de FTYCE y lo posible de ser conocido; dicho en otros términos, el ejercicio de problematización del que partimos pretendió moverse-movernos entre lo dado-conocido del estatus de consolidación y legitimación para transitar por los intersticios y movimientos discontinuos entre los pliegues de la producción, los foros y eventos de difusión y los procesos de formación para la investigación, y así pretender dar respuesta a las nuevas condiciones históricas que han potenciado a FTYCE como espacio

de saber especializado en los debates sobre lo educativo. Dicho resumidamente, no bastó con reconocer el grado de legitimación del área, sino interrogar ese estatus de consolidación previamente logrado (el cual pudiera parecer un sitio de confort), ahora podemos sostener que esta legitimación se hace evidente como un resultado valioso sobre lo que habrá que seguir profundizando.

Si bien cada capítulo construyó sus propios andamios o elementos de fundamentación teórico-conceptual-metodológicos, como ha podido leerse en cada uno de éstos, compartieron a la vez entre sí lógicas de razonamiento y analíticas equivalentes, al aseverar que en el proceso de la investigación se configuran campos de problemas, modos de interrogación, lógicas y formas de fundamentación teórica y metodológica, y procesos de construcción de argumentos analítico explicativos, que dan cuenta de procesos y resultados de investigación. Esto es, se asume desde varias perspectivas tales como la sociocrítica, la política y la genealógica, que la producción de conocimiento es un saber contextualizado e histórico que produce a los sujetos, y que en su proceso constructivo el mismo sujeto se constituye, que el conocimiento no es neutral, no es producto del despliegue de una idea originaria con fundamento, que el proceso de indagación va a descubrir, mucho menos que el oficio de investigar, que cumple reglas dentro de un marco normativo y técnico de manera restringida.

En la postura y mirada genealógica analítico crítica que aquí se configuró, se reconocen un conjunto de decisiones que el sujeto de conocimiento asume frente al campo, en cuanto al cómo y el para qué investigar sobre el objeto de estudio; así, los elementos aquí compartidos conforman procesos equivalentes muy productivos en cada estudio específico y en el conjunto del producto —estado del conocimiento FTYCE—, con sus alcances y con sus propios límites sobre los cuales hay que recomenzar la lectura crítica.

En términos genealógicos, la lógica relacional como soporte analítico permitió sostener que el desenvolvimiento de esta área respondiera a un movimiento no lineal, en el que se logren identificar ciertas discontinuidades y rasgos emergentes que apuntaran a la tesis de que el área adquiere, como nuevo elemento de su consolidación, un nivel de profundidad más intenso.

Volviendo al tema del uso de las categorías y por lo planteado como desafío teórico-metodológico, desde la coordinación de la investigación se tomó una decisión al emprender el proyecto, misma que fue compartida y consensada entre los equipos, en cuanto al uso de las categorías, centrarse en *lo genérico* de FTYCE para su intelección, debido a que en un primer balance de la información

recabada se hacía evidente que el núcleo temático de lo genérico del área, se reposicionaba como contenido central en esta primera década del siglo. Fue así como lo genérico se constituyó en un eje analítico transversal de la investigación, que ahora permite leer valorativamente e integralmente los resultados de cada estudio particular. Con esto se quiere decir que las investigadoras y los investigadores decidimos entonces tomar como eje los rasgos identitarios del área, esto es, centrar el estudio en lo teórico y lo filosófico en la construcción del objeto educación.

Al poner en juego a las categorías de análisis, cada equipo trabajó de manera independiente, se tomaron decisiones en la recuperación y modo de empleo de otras categorías adicionales que fueron construidas con anterioridad. En el caso de los eventos se recuperaron las categorías ensayadas en el estado del conocimiento de FTYCE 1992-2002 (Gómez Sollano, 2003), y el estudio de la formación en relación a FTYCE en los posgrados en educación se recuperaron, parte de las tesis, los andamios y las categorías trabajadas en un estudio ya publicado sobre maestrías en educación en el Estado de México (Pérez, 2007).

El uso de categorías en el estudio de la producción

La fase de la investigación centrada en la reactivación de la categoría de *lo genérico*, hizo posible el análisis descriptivo y en la identificación de nuevos movimientos y giros en el estudio de la producción, expuesto en el primer capítulo, en lo cual lo más destacable y novedoso fue el giro que dio la producción, misma que en el periodo 1992-2002 estuvo centrada en artículos de revistas; en esta nueva década, 2002-2011, este giro se hace visible hacia una producción más madura con la publicación de libros y capítulos de libros que alcanzaron el indicador destacado cuantitativamente en la década, y en la configuración de grupos y trayectorias de investigadores en FTYCE como se expuso en el primer capítulo.

En cuanto a la producción, se delimitó un ángulo de observación a partir de lo genérico, lo cual configuró una descripción analítica fundamentada en una lógica de relacionalidad epistemológica (Orozco, 2010b:185) que subyace a la problematización y a la explicación, permitiendo construir una lectura no sólo empírica, sino que también perfiló un nivel de análisis cualitativo, que derivó en una explicación multideterminada y multirrelacional.

No obstante, hacía falta aún avanzar en el escrutinio, desde una mirada genealógica, en los intersticios, o en el espacio vacío del *no lugar* (Foucault, 2000),

para profundizar en otro nivel de análisis y para construir los puentes de articulación entre las ocho subáreas que se tuvieron que conceptualizar por indicación del COMIE, y la lectura directa de los contenidos de los resúmenes analíticos (Formato 1, en anexos, Capítulo 1) de las producciones, así como lograr arribar a un tipo de lectura no lineal entre los tres objetos de estudio. Para esto, se tuvo que construir un tercer “lente” que hiciera posible la lectura en movimiento, no necesariamente lineal ni buscando el equilibrio entre los tres estudios específicos. Este dispositivo necesario para la fase del análisis cualitativo se construyó como una categoría específica, denominada la *articulación filosofía-teoría-educación: dispositivo de observación*.

Este dispositivo, permitió lo que ya se expuso en el primer capítulo, hallar relaciones significativas potenciadas por esta lente o categoría que penetró en los intersticios de la relacionalidad y lectura cualitativa de los contenidos y argumentos de las producciones integradas a la Base de datos FTYCE. En esta operación el análisis deja de ser cuantitativo, si bien reconoce las tendencias o trazos indicarios gruesos de la primera fase de análisis. Se requería una lectura con rigor de los fundamentos epistemológicos, teóricos y categoriales de las mismas producciones, cuya lectura exige un conocimiento especializado sobre la constitución y genealogía del campo educativo y pedagógico, no sólo de México, sino del campo de conocimiento científico en sentido amplio que rebasa las fronteras nacionales.

En seguida se verá cómo mediante el uso de la categoría de *lo genérico*, hay puntos de contacto muy cercanos en términos de resultados, entre el primero y segundo capítulos, matizándose su uso creativo en el tercero. Igualmente por la fundamentación o andamios y uso de categorías específicas, se arribó a resultados no coincidentes y paradójicos entre estos capítulos y el tercero, sobre lo cual diremos algo más adelante en el apartado de hallazgos y resultados.

El uso de las categorías en el estudio de eventos académicos

El intento de este balance y reflexión implicó para quienes escribimos este cuarto capítulo, enfrentar un momento retador, interesante y necesario, el hacer un viaje de regreso por el recorrido ya andado sobre los trabajos, e intentar ver con ojos frescos y curiosos los mismos capítulos que ya tantas veces habíamos leído y releído.

Esto ocurrió con todos los capítulos, y en cuanto a la relectura del segundo capítulo en específico, como balance y reflexión, podemos decir que la construcción de su andamio teórico, conceptual y metodológico, fue del mismo modo potencial y productivo en una relación equivalente a los restantes capítulos, al emplear la categoría de *lo genérico* como acuerdo y como herramienta de localización de fuentes empíricas, de clasificación y organización de su Base de datos, y a la vez marcó también un aspecto de diferencia al recuperar y actualizar conceptualmente hablando la *noción de espacio*, herramienta eje en este estudio y recorte temático de los eventos, entendido no como espacio topográfico sino como *espacio simbólico*; en este último sentido radica su carga potencial de apertura del pensamiento que amplía la mirada y el análisis hacia el espacio público, arena en que se juegan relaciones de poder en relación al saber que se difunde, y al poder por el que luchan los agentes en la arena de la socialización y difusión de sus ideas.

Esta potente noción de *espacio simbólico* de la autoría de Gómez Sollano (2003: 95-99), potencia, a su vez, a la categoría de *lo genérico*, pues ambas categorías, usadas ya en el segundo estado del conocimiento FTYCE 1992-2002, se engranan y son actualizadas como herramientas analíticas y de intelección de este estudio sobre eventos y foros académicos, por las exigencias del recorte metodológico que el equipo de investigación y su coordinadora decidieron.

De nueva cuenta se reconoce que el uso de conceptos y categorías como herramientas de intelección requieren de la pericia del oficio del sujeto que investiga, pues el uso de la teoría, conceptos y categorías se actualizan en cada proyecto, ángulo de observación particular y en sus contextos de uso. El equipo que investigó sobre los eventos académicos, al igual que en los otros estudios, ponderó su vigencia y potencialidad analítica.

En el caso la categoría de *lo genérico*, en este capítulo se da cuenta de que ésta y la categoría de *lo subordinado* fueron producidas con anterioridad, y reitera por qué la decisión metodológica de centrarse en lo genérico o específico de FTYCE permitió la localización de la información para los eventos. Al mismo tiempo el balance indica que lo genérico fue reactivado en este estudio, de acuerdo a las actuales exigencias espacio-temporales en el que se desplegó su análisis. Por un lado, puede afirmarse que ocurre también una operación creativa de lo genérico, y por otro, que exigió la recuperación de otro elemento de carácter conceptual como lo es la noción de *espacio*, como ya se señala, que fue requerido por el modo de construir el objeto de estudio en este caso.

En el segundo capítulo, el uso de la noción de *espacio* potenció y permitió resolver metodológicamente aspectos relacionados con los referentes empíricos localizados e integrados en la Base de datos diseñada para el registro y clasificación de la información, cuya unidad analítica fue lograda precisamente por el potencial heurístico de la noción de *espacio simbólico*, resolviendo la dispersión de la información empírica en una unidad analítica y heurística que permite colocar a los eventos académicos y foros de discusión en el espacio público, ampliando o potenciando las fronteras de la temática FTYCE.

Llama la atención que mediante el uso de la categoría común, *lo genérico*, y el empleo de las categorías particulares de cada estudio, fueron puestas en operación durante el proceso en que cada equipo de investigación se mantuvo sin que mediaran reuniones presenciales frecuentes; fueron tiempos en los que se concentró la energía canalizándose en el análisis riguroso que exigía cada estudio. Sin embargo, en un momento dado, fueron sorprendivos los hallazgos coincidentes entre el estudio de eventos con el de la producción, en cuanto al sostener el grado de especialización alcanzado por el área temática de FTYCE en la primera década del presente siglo.

Se dice que fue sorpresiva esta coincidencia o equivalencia porque no fue sino hasta la instalación de un seminario en el que cada coordinador y sus colaboradores presentamos nuestros avances, que advertimos que los recorridos de investigación, relativamente independientes en estos dos estudios, confluyeron en resultados argumentados desde sus propias categorías de análisis.

Otra sorpresa igualmente constitutiva en la configuración de esta investigación, fue lo reportado en aquel seminario por el equipo abocado al estudio de la formación en FTYCE en los posgrados en educación; causó impacto el avance de su investigación cuando, todavía en cifras, se comenzaron a visualizar cambios y giros (desplazamientos) en este estudio, que planteó interrogantes con base en el uso de sus categorías, entre este tercer estudio y los otros dos, lo que fue productivo para el colectivo al entrar la investigación en su recta final.

El uso de las categorías en el estudio sobre los programas de formación en posgrado

En el caso del tercer capítulo, el equipo investigador valora el tema de la formación de investigadores y parte de una premisa convincente: reconocer *el lugar*

e importancia que se ha dado a la filosofía, teoría y campo de la educación en la formación de investigadores a partir de los estados del conocimiento FTYCE.

Como balance se destaca la articulación analítica y categorial empleada por el equipo ante los desafíos onto-epistémicos, teóricos y metodológicos que se plantearon para el desarrollo de su capítulo.

Reconocemos en los argumentos y resultados sobre el tema de la formación de investigadores la especial relevancia de su tema, situado en un contexto en donde el conocimiento opera como un eje rector no sólo en el ámbito de las ciencias en general, sino en el actual contexto histórico en que aparece en escena el concepto *sociedad del conocimiento*, que circula tanto como premisa, y como una política de conocimiento, formación y aprendizaje para estrechar lazos fuertes y funcionales entre el aparato productivo y la investigación científica en todos los ámbitos del conocimiento; de ahí se desprenden políticas de investigación y desarrollo que marcan prioridades en las políticas de formación y evaluación de investigadores desde esa óptica. Situación que ha modificado, por otra parte, de manera significativa, las dinámicas del trabajo tanto individual como colectivo de los grupos académicos y de investigación.

En este contexto, reconocemos el aporte del estudio desarrollado sobre los modos de aparición de saberes que tienen que ver con la teoría, la filosofía y la epistemología en el campo educativo y en la actual configuración de FTYCE como estado del conocimiento, y reconocer que en este estudio la construcción de sus andamios conceptuales y categorías emplea una táctica interesante para enfrentar el desafío teórico-metodológico, recuperando una pregunta eje que los lleva a delimitar sus contornos conceptuales y categorías soportados por sus precisiones metodológicas. La pregunta guía es la siguiente: *¿cuál ha sido el lugar e importancia que se ha dado a los contenidos teórico-filosóficos en el campo de la educación en las maestrías y doctorados en educación durante la década del 2002 al 2011? A partir de esta pregunta se elaboran categorías que median entre la premisa inicial, la pregunta planteada y la recuperación de categorías previas que establecen el puente con el referente empírico de los programas de posgrado.*

En este modo de usar las herramientas de intelección, en el estudio de la formación de investigadores en FTYCE, se observa de nueva cuenta, al igual que en los capítulos anteriores, puntos de coincidencia y de diferencia, aunque también se observa que tales coincidencias y diferencias no son del mismo nivel como las que aparecen en el resultado del estudio, eventos académicos como espacios de visibilidad pública e interlocución de los agentes, e igualmente en relación al capítulo de producción.

Una coincidencia aparece cuando este tercer capítulo, cuyo eje es el concepto formación (académica) de investigadores, si bien emplea la categoría de lo subordinado, común y transversal en los tres estudios, muestra mayor cercanía o coincidencia con el estudio curricular y su relación con la formación en posgrados de educación, integrado en el segundo estado del conocimiento 1992-2002.

En el caso del estudio de la formación, el uso de *lo genérico* se engrana con otras categorías como son *marginación*, *exclusión* y *desplazamiento*, que son los artefactos analíticos propios de este tercer estudio, lo cual marca una productiva y necesaria diferencia con los estudios sobre la producción y el de eventos académicos.

Al revisar los usos de andamios conceptuales y de categorías en este apartado, lo que se pretende mostrar, en cuanto al uso de los posicionamientos asumidos, a través de las herramientas conceptuales, de intelección particulares y/o categorías específicas, es que no constituyen usos uniformes, ni mecánicos entre investigadores que conocen y dominan este saber procedimental.

Por supuesto que todas las categorías —generales y particulares— merecen una valoración crítica en cuanto a su uso y productividad en cada estudio, con mayor amplitud y más allá de lo que este balance de cierre adelanta; pueden incluso ser moduladas y modificadas a partir de las valoraciones que se les presente. Eso sería lo deseable porque, como ya se ha argumentado, los aparatos de fundamentación y herramientas de análisis siempre son provisionales en cuanto a su vigencia y no sirven como un arsenal que se emplea necesariamente de la misma manera en cada investigación.

Con base en lo anterior, puede decirse que este estado del conocimiento sobre lo teórico-filosófico-educativo, involucra necesariamente la producción conceptual, esto es, teorizar sobre los procesos constitutivos (la genealogía) del campo educativo mismo, desde una mirada histórica no lineal, atendiendo a la dispersión de la información contenida en las bases de datos de casa estudio, y a la no-unidad de sus contenidos; es decir, mirar genealógicamente la constitución del área.

En este momento se puede decir, en relación al uso de categorías, que éstas no son fijas, que requieren y exigen revisión, que no son fórmulas predeterminadas que operen con un plan prescrito, sino que es la mirada del investigador y el contexto de la problematización y delimitación del objeto(s) de estudio(s) lo que sitúa los alcances y los límites de las categorías y sus usos.

Sobre la relacionalidad y tensiones entre los capítulos

Al acercar los resultados y hallazgos reportados entre los tres estudios que integran este tercer estado del conocimiento FTYCE, encontramos, en ciertos momentos, coincidencias y, en otros, equivalencias o paradojas.

La coincidencia se produce entre los resultados analizados, tanto en el estudio de la producción, como en el de la difusión e interlocución entre los especialistas y toda la comunidad académica interesada en conocer los debates en esta línea de investigación y en el conocimiento de la educación como un campo y objeto particular.

Una equivalencia que resalta en el conjunto de los resultados, es el nivel y grado de madurez que hasta el momento el área FTYCE ha alcanzado, lo cual se hace evidente en los análisis cuantitativos y cualitativos.

Una paradoja surge en cuanto al análisis y los argumentos sostenidos en el capítulo tercero, al exponer cómo uno de sus hallazgos principales, las políticas educativas que impactan a los *curricula* de los posgrados en educación, en el nivel nacional e internacional, han desplazado la función originaria de los posgrados, aquella centrada en la investigación, en el posicionamiento humanista y en el valor del conocimiento en sentido amplio y no reducido al *conocimiento operacional* (Barnett, 2001), significando al *conocimiento como mercancía* (Lyotard, 1994), para posicionar una nueva función asignada donde la formación tiende a situarse en el centro a los saberes para resolver los problemas educativos más inmediatos, lo cual es importante y necesario, sin lugar a duda, sólo que al desplazar los elementos teóricos y filosóficos se restringe la capacidad crítica del sujeto de la educación para pensar a la educación como un valor y bien social.

Es urgente recuperar espacios de formación porque hoy se privilegia al discurso profesionalizante en un sentido restringido cuando trata de responder de manera más inmediata a la solución de problemas educativos concretos, si bien éstas son preocupaciones justas y necesarias de las agencias y sujetos educativos; es preocupante, sin embargo, la exclusión de la teoría para pensar estos mismos problemas desde la especificidad y la complejidad del objeto educación.

Es recomendable volver a resituar y fortalecer la idea de formación enfocada a la creación de nuevas miradas, enfoques y perspectivas para que los educadores, por medio de procesos y prácticas educativas contribuyamos a la superación de la relación dicotómica teoría/práctica, y trabajar con mayores

elementos conceptuales y metodológicos que permitan ejercicios sólidos de problematización, fundamentación y construcción de metodologías que deriven en planteamientos educativos orientados a la consolidación de alternativas socioeducativas-críticas frente al *status quo* de la educación.

Otro aspecto prioritario en la formación de los posgrados, particularmente en educación, se relaciona con la necesidad de fortalecer los lazos de la sociedad y formar sujetos abiertos al debate y a la construcción de alternativas orientadas a la reflexión y solución de problemáticas importantes, la multiculturalidad, la intolerancia y la marginación, entre otras.

En este marco temático, visto integralmente como balance general del estado del conocimiento al que arribamos, consideramos que convendría recordar y puntualizar lo referente al debate entre las disciplinas profesionalizantes y las disciplinas académicas. En palabras de José Blanco (2001: 112-115), las primeras se refieren a aquellas cuyos egresados ejercen su profesión fuera, en el mundo social, en el mercado de trabajo profesional, resolviendo algún tipo de problema de la sociedad, según la disciplina de que se trate. Las maestrías de carácter profesionalizante por lo general se orientan a ampliar las destrezas y conocimientos de los profesionales usuarios de la disciplina. Por su parte las disciplinas académicas se orientan al desarrollo de la investigación, a partir de la generación de nuevo conocimiento. Para este autor es necesario distinguir entre un usuario de una disciplina y un intelectual de la misma. Un intelectual de una disciplina no sólo es capaz de usarla, sino de pensar en su disciplina desde fuera de ella misma, puede criticar con conocimiento de causa a las distintas corrientes de pensamiento, conocer la biografía intelectual de la disciplina en cuestión, ser capaz de aportar conocimientos inéditos.

Sobre los resultados y hallazgos

Como se ha enfatizado con anterioridad, el desarrollo del área FTYCE no responde a un curso lineal ni secuencial, sino que se despliega como un movimiento complejo con avances y repliegues. Podemos afirmar también que el área FTYCE se va desplazando: de tener escaso reconocimiento a principio de los años noventa, se corre hacia un lugar de aceptación y visibilidad como área al ser integrada en el 2002 como parte de la estructura de los estados del conocimiento promovidos por el COMIE. Es relevante resaltar que este proceso no estuvo

exento de tensiones en cuanto a la aceptación de su identidad; puede afirmarse como tesis que la operación de la emergencia de la identidad del área se produjo en ese entonces, después siguió desplazándose y fortaleciéndose hasta lograr su consolidación y reconocimiento por su capacidad de convocatoria en foros, eventos y producciones dentro y fuera del COMIE. Este argumento nos permite identificar cómo el dinamismo de esta área muestra que su consolidación y presencia es resultado de un trabajo sostenido por especialistas comprometidos con el debate teórico, filosófico, epistemológico, metodológico y conceptual del campo educativo y pedagógico.

A partir de lo anterior, podemos reconocer que los trabajos aquí reunidos responden a una tradición institucional emprendida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa desde hace más de treinta años, incluso desde antes cuando se organizó el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa bajo el patrocinio del CONACYT en 1981, evidenciando así el trabajo colegiado e individual de los investigadores y profesores, quienes han aportado desde hace más de tres décadas, publicaciones que desde diferentes perspectivas y marcos de referencia reflexionan sobre tópicos y temas relacionados con esta área temática, las cuales se contemplan en las ocho subáreas que definen otros grados de especificidad.

Entre los temas hallados, y que el área convoca, se encuentran aquellos trabajos que contextualizan tendencias, enfoques y autores clásicos o contemporáneos que abordan aspectos relacionados con la configuración conceptual y teórica del campo de la educación y su relación con las teorías de los objetos educativos, así como lo referente al estatuto teórico de la pedagogía como objeto disciplinario; se incluyen investigaciones que enfatizan en la dimensión histórica y genealógica relacionada con la construcción del conocimiento educativo, incluyendo producciones que centran su atención en la reflexión filosófica del campo educativo, a partir de múltiples dimensiones: ontológica, epistémica, teórica-conceptual, ético-política, histórica y cultural, entre otras, las cuales posibilitan recuperar trabajos que centran su reflexión analítica en la construcción del sujeto político-social y educativo y sus diferentes formas de expresión ciudadana.

Un rasgo distintivo de área temática de FTYCE ha sido su interés por hacer explícito, evidenciar y resaltar la importancia sobre los *“los usos de la teoría”* (Bu-enfil, 2012a) en cualquier campo de conocimiento y por sus articulaciones con las demás áreas temáticas que se consideran en la estructura del Consejo Mexicano de

Investigación Educativa. El análisis referido a esta década ha permitido observar con mayor precisión el vínculo teoría-filosofía-educación, el cual a su vez ha posibilitado incorporar distintos ángulos de observación, articulaciones conceptuales y niveles de problematización relacionados con los diferentes tópicos que caracterizan actualmente a esta área temática. La relación teoría-práctica, reemerge como un reclamo en un nuevo escenario marcado por la complejidad y reorganización de las instituciones, ahora presionadas para dar respuesta a los cambios del momento histórico en que se vive; la práctica está fuertemente vinculada en su inscripción institucional.

Lo que interesa enfatizar es que la teoría sirve para pensar de manera abierta una realidad cada vez más compleja y lejos de caer en teoricismos o posturas academicistas, el debate a profundidad permite pensar el objeto educativo desde múltiples dimensiones y de manera compleja y articulada. Por ejemplo, la perspectiva latinoamericana, aparece como una necesidad de usar la teoría para pensar temáticas inéditas; teóricamente esta apertura abre paso para hablar de temas educativos complejos y nuevos abordajes de lo educativo a los que habrá que seguir para observar su permanencia o no, tales como *pedagogías del laberinto* (Belausteguigoitia, 2012), *de la imaginación* (De Alba y Martínez, 2011, Jiménez, 2011), por citar algunos.

Son estas particularidades las que ahora nos exigen explicitar y hacer evidente el posicionamiento desde dónde se construyó el análisis referido a la producción localizada en el periodo 2002-2011, lo cual se trató de profundizar en una lectura genealógica, complementada con una dimensión histórica —no lineal, sino discontinua— que a su vez se articula con una lógica relacional desde donde se recupera tanto FTYCE como objeto de estudio como lo referente a la multirreferencialidad de lo educativo como objeto de conocimiento.

Lo anterior exige reconocer que en este tercer estado del conocimiento, FTYCE como objeto de estudio, se caracteriza por explicitar ya una historicidad propia, como un objeto que se configura, reconfigura y se fortalece, no exento, claro, de tensiones, incertidumbres e inquietudes. En este momento es posible observar un objeto que enfatiza, por otra parte, la multirreferencialidad de lo educativo dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanas, bajo el reconocimiento de la complejidad y la heterogeneidad que caracteriza a las prácticas sociales y educativas, junto con el carácter pluralista de los fenómenos.

Por otra parte, al haber acotado el ángulo de indagación sólo a *lo genérico*, con la intención deliberada de poner a prueba la consolidación y el fortalecimiento del área en la década, se logró evidenciar que la investigación teórica o básica sigue cultivándose, no en forma masiva, pero sí con un mayor nivel

de profundidad y especialización. A partir de esta madurez y consolidación, se hace evidente también una mayor profundización de los objetos de estudio que se incorporan como ejes de interés dentro de esta área temática, lo cual permite también enfatizar que los diferentes autores identificados con ésta, reconocen la complejidad y los múltiples significados que tiene la realidad sociohistórica. Una realidad cambiante, imprevista y en constante desajuste, que por estas características exige una lectura cuidadosa y responsable.

En términos generales nos parece importante resaltar que la elaboración de este tercer estado del conocimiento, que la producción y la difusión de las ideas referidas al área de Filosofía, teoría y campo de la educación, se mantienen estables y adquiere un matiz de intensidad en cuanto a su visibilidad por la presencia que cobra no sólo en producción, sino también en eventos académicos, que se convierten, a su vez, en espacios que posibilitan consolidar procesos de formación —emanados de las políticas de formación de posgrado—, mediante la participación de estudiantes de posgrado en coloquios y foros en donde exponen sus investigaciones.

Este incremento de la producción de *lo genérico* tiene un efecto inmediato en la apertura de espacios de interlocución, debates e intercambios académicos, tal y como lo expone el segundo capítulo referido a los eventos. En ese capítulo se encuentran coincidencias con el capítulo primero de producción, en cuanto a la afirmación del fortalecimiento de la consolidación del área. Es así que destacamos los resultados de investigación que en seguida se describen:

- a) Tanto en las publicaciones analizadas en el capítulo de producción como en los eventos académicos se hace evidente la generación de discursos académicos de grupos que muestran una articulación pertinente de tradiciones de pensamiento y de autores clásicos y contemporáneos, lo cual deriva en diversas elaboraciones que aportan a la construcción teórica y filosófica de esta área temática, así como su reconocimiento y recuperación por parte de otras comunidades académicas. Sobre todo por medio de los eventos es palpable la conformación de una comunidad académica que logra articulaciones productivas para pensar el ámbito teórico y filosófico de lo educativo, condición que fortalece la consolidación de la misma y que se palpa a través de la capacidad de convocatoria que la temática cobra, ya no sólo en la región centro sino en otras entidades y regiones de la República Mexicana.

- b) El análisis tanto de la producción como de los eventos académicos coincidió en que los principales debates referidos a la configuración del área de Filosofía, teoría y campo de la educación son los siguientes: los debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación, la construcción y genealogía en el campo y en las teorías del conocimiento y la educación, lo cual es muestra de la tendencia a la especialización en cuanto a la construcción de las configuraciones teóricas, históricas y filosóficas, así como de los procesos de articulación y relacionalidad de la teoría-filosofía-educación y sus particularidades epistémicas, ontológicas, éticas, políticas y culturales.
- c) Las temáticas analizadas en los diferentes eventos académicos dan cuenta también del horizonte simbólico, epistémico e institucional que articula y da sentido a un determinado espacio de difusión y socialización del conocimiento educativo. Lo que permite hacer evidente el fortalecimiento de la consolidación del área de FTYCE, así como su especialización y profundidad en los temas trabajados por investigadores especialistas, quienes estudian desde hace tres décadas líneas de investigación vinculadas con la relación teoría-filosofía-educación y que, además, abren la posibilidad de construir horizontes para centrar la atención en ciertos aspectos de la realidad, colocar en la agenda preocupaciones e inquietudes no consideradas o reconocidas con anterioridad, convocar a un público particular, incluso aportar elementos para la construcción de horizontes alternativos. Por otra parte, en la articulación entre investigación, producción de conocimientos y demandas socioinstitucionales, la difusión del saber juega como un punto nodal en los procesos de circulación, recepción, transmisión, apropiación y posible recreación del conocimiento producido.
- d) El debate de los temas relacionados con el vínculo teoría-filosofía-educación en esta década se mantiene y se enriquece ocupando un lugar importante en el interés de los promotores y participantes de los espacios académicos de difusión, socialización e intercambio. Lo que se pone en juego en estos espacios de interlocución es el reconocimiento y legitimidad que una determinada área del saber tiene o busca tener y consolidar a partir del trabajo que los especialistas realizan, dentro de los marcos establecidos por las instituciones convocantes.
- e) Los eventos académicos conforman también parte de un capital simbólico (Bourdieu,1990), que las diferentes agencias, comunidades e instituciones

logran acumular, en el curso de procesos y momentos concretos ligados a la investigación, la formación, la producción, la difusión, la intervención y la gestión, lo que los constituye como parte de una constelación densa y compleja, en la que se condensan, de manera particular, algunos de los mecanismos de inserción, legitimación y conformación de los campos de producción cultural, disciplinaria y científica de la producción identificada en esta década que se analiza.

Problemas y retos metodológicos

Estamos conscientes que en camino de la investigación enfrentamos algunos problemas y retos de diverso orden, los cuales fueron atendidos de acuerdo a ciertas circunstancias institucionales, grupales, de recursos y logísticos, de los cuales se resaltan los siguientes:

- a) En cuanto a la delimitación del objeto de estudio, se decidió trabajar con tres ejes temáticos: producción, eventos académicos y formación en FTYCE, a partir del análisis de posgrados en educación, bajo un criterio basado en la relación entre producción de saber, poder sobre el saber que circula en los eventos académicos y la formación en el saber especializado en FTYCE. Otros importantes estudios trabajados en el segundo estado del conocimiento FTYCE 1992-2002, quedan como proyectos específicos a futuro.⁵
- b) Otro problema de tipo metodológico, que más bien se asumió como reto superado de manera productiva por los resultados presentados, fue la decisión de trabajar con la categoría de *lo genérico*. El reto fue pensar en qué lugar situar y qué nuevo sentido metodológico asignar a la categoría de *lo subordinado*, a reserva de que esto merece una discusión más amplia entre la comunidad del área, podemos decir que lo subordinado no indica un lugar de jerarquía menor en relación a lo genérico, tal y como se conceptualizaron estas categorías desde el primer estado del conocimiento FTYCE 1982-

⁵ Siguen quedando pendientes temas específicos como lo regional como dimensión y objeto de estudio en la constitución del área temática; igualmente el análisis del contexto internacional, y un análisis más exhaustivo del importante recurso de las tecnologías de la información y de la comunicación. No obstante, a través de la selección de materiales, sí se atendieron tanto la dimensión regional, así como el uso de las TIC como habrá podido leerse en los tres capítulos anteriores a éste.

1992, sino que la distinción de estas categorías tiene que ver con el modo en que se produce conocimiento del área, de manera directa por medio de lo teórico y filosófico, o cuando la teoría se produce en relación a prácticas educativas y pedagógicas concretas. Queda como trabajo metodológico futuro abundar y actualizar el lugar y el uso de la categoría de lo subordinado, de ninguna manera deberá dejarse de lado. La decisión aquí tomada tuvo que ver con el poner a prueba la consolidación del área.

- c) Otro reto que se presentó fue el tener que pensar la subdivisión de las subáreas y conceptualizarlas, a partir de las indicaciones del COMIE. Este aspecto, finalmente acatado, posibilitó elaborar una lectura interesante a partir de la cual se pudieron identificar y analizar ciertas tendencias ya reportadas en el primer capítulo.
- d) Un reto que no hay que dejar de mencionar es lo relativo a la temporalidad institucional que el COMIE establece para elaborar los estados del conocimiento de todas las áreas temáticas por década. Desde el posicionamiento y mirada genealógica que guía el estudio de la conformación e identidad del área FTYCE, el recorte temporal por década no resulta ser lo más idóneo, justamente porque una característica de corte epistémico que repercute en lo metodológico es el elemento de la temporalidad no lineal, calculada, medible. Aun así, el reto en los tres estados del conocimiento FTYCE, han sido manejables.
- e) El asunto de la Base de datos fue un problema. No se logró contar con la Base de datos que el COMIE dispuso para que todos los grupos de investigación de las 17 áreas temáticas integraran este organismo, por lo que, en el caso de esta área, cada equipo se responsabilizó de buscar en sus respectivas instituciones la asesoría y los recursos tecnológicos para el diseño de sus bases de datos, con la limitante de que no se logró una Base de datos relacionada que integrara la información de los tres estudios. Queda como pendiente este asunto tecnológico y técnico como reto futuro, no sólo para nuestra área temática, sino para el conjunto de las áreas de conocimiento del COMIE.

Hitos para abrir la discusión

En esta investigación identificamos aspectos equivalentes, diferenciales y una distancia paradójica. Este balance los recupera como aspectos productivos en

tanto que dan cuenta de las tendencias, perspectivas y los debates en el área de FTYCE.

Así, en los dos primeros capítulos, producción y eventos académicos, se llega a coincidir en ciertos niveles de problematización y perspectivas analíticas; mientras que entre éstos y el tercer capítulo se produce una diferencia de resultados cuando en él se sostiene una tesis de salida; que la formación en teoría, filosofía, epistemología en los posgrados en educación, en la década estudiada, ha sido caracterizada por la marginación, la exclusión y el desplazamiento de los saberes alusivos al área temática.

Los debates actuales en el campo de las ciencias sociales y en las humanidades, así como las tendencias de las políticas de investigación científica en México, llevan a abrir interrogantes acerca de los procesos de cambio que se están viviendo en los posgrados de las instituciones de educación superior, particularmente en las universidades, interrogantes que nos exige revisar y problematizar más a fondo qué está “pasando” en los giros y procesos de reforma en los posgrados en educación.

Existen estudios que ya dan cuenta sobre esta problemática (Sánchez Puentes y Arredondo, 2002, Pacheco y Díaz Barriga, 2009) de los posgrados en general, y permiten entender que los cambios y las reformas académicas rebasan las particularidades de los campos disciplinarios y sus diferentes propuestas, pues al analizar la direccionalidad formativa y las finalidades de los estudios de posgrado, se entiende que éstos se diversifican en cuanto que unas se centran en la formación de recursos humanos para la investigación en las diferentes áreas de conocimiento; otros programas se orientan a la formación del personal académico; algunos más definen sus propuestas tomando como eje la relación docencia-investigación para atender las necesidades del sector educativo en sus diferentes niveles; mientras que otros atienden la formación del personal académico altamente calificado para el sector productivo y el de servicios.

Además de esta diversificación de los estudios de posgrado, existe la variante de la consolidación de unos posgrados frente a otros en los diferentes campos científicos; unos posgrados han alcanzado prestigio, consolidación y legitimación por la calidad de sus propuestas, en tanto que otros se encuentran en vías de consolidación.

En síntesis, y volviendo al encuentro de las coincidencias y diferencias encontradas en los tres estudios y capítulos expuestos, se abren vetas de indagación para profundizar, más allá de una investigación como ésta que expone el estado del conocimiento, educativo en nuestro caso.

El reto que significó la elaboración de esta tercer estado del conocimiento, logró llegar a buen puerto, que se significa como una unidad lograda a partir de lo diverso, cuando lo que ha integrado es la riqueza, la diversidad, las coincidencias, las diferencias y particularidades de los tres capítulos que lo conforman.

Queda planteada una pregunta, amplia y compleja, que conlleva varios planos de problematización a partir de lo desarrollado en todo el estudio: ¿qué nuevos derroteros tomará este campo de investigación frente a los nuevos modos de producción de conocimiento pedagógico, tomando en cuenta la complejidad y multirreferencialidad de lo educativo, que demanda cada vez más superar los límites de lo disciplinar para trabajar desde la lógica de lo complejo y la multirreferencialidad teórica, filosófica y pedagógica, y en ello auxiliarse de saberes disciplinarios, pero sin quedar encerrados en las lógicas disciplinarias?

Ante tales interrogantes estaremos atentas y atentos al surgimiento de nuevas investigaciones sobre el tema en un cuarto estado del conocimiento del área temática Filosofía, teoría y campo de la educación, pues como afirma Marcela Gómez en el segundo capítulo, se sentía que cosas dignas de mención quedaban en el tintero, así como la emergencia de nuevos trazos de la realidad incitaban a no poner ese punto final. Por eso afirmamos que el campo está vivo y promete y abre su actualización para la próxima década.

BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA

- Abreu Hernández, Luis Felipe (2002). “Los nuevos paradigmas para la planeación del posgrado y la vinculación”, en el *XVI Congreso Nacional de Posgrado*, COMEPO, Morelia, México.
- Aguirre Lora, María Esther (2001). *Calidoscopios Comenianos I. Acercamiento a una hermenéutica de la cultura*, México: UNAM-CESU.
- Aguirre Lora, María Esther (2003). “La alquimia de la educación”, en *Perfiles Educativos*, Vol. 25, 3ª época, núm. 102, México: UNAM-IISUE, pp. 54-72.
- Aguirre Lora, María Esther (2006). *Calidoscopios Comenianos II*, México: UNAM-CESU.
- Aguirre Lora, María Esther (2007). “Emergencia de la nueva ciencia. Intersticios en la modernidad” en Hugo Casanova, *Educación, universidad y sociedad*, México: UNAM-IISUE, pp.124-146.
- Alba Meraz, Alejandro Roberto (2006). “Comunidades, libertad y discurso: análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética”, tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Altbach, Philip (2002). “Perspectivas comparadas sobre la educación privada”, en Philip Altbach (coord.), *Educación Superior Privada*, México: CESU-UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Althusser, Louis (1967). “Contradicción y sobredeterminación”, en *La revolución teórica de Marx*, México: Siglo XXI.
- Amin, Samir (2002). “La dialéctica de las alternativas”, en *Revista Trayectorias*, núm. 24, Nuevo León, pp. 11-35.

- Andrade Lozano, Inés (2009). “Una mirada epistémico-política a las tendencias actuales de las representaciones sociales desde la teoría de los intereses de Habermas”, en *ISCEEM*, núm. 8, México: UAEMEX, pp. 27-36.
- Andrade Narváez, Sara Alicia (2003). “El sujeto integral: una propuesta de formación”, tesis de Maestría en Pedagogía, UPN-Ajusco, México.
- Angulo, Rita (2003). “Una aproximación al estado del conocimiento regional sobre la investigación educativa en FTYCE”, en Alicia de Alba, *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México: COMIE-SEP-UNAM-CESU, pp. 529-591.
- Angulo, R., Pons, L., Cabrera, J. y García R., Santiago (2007). *Conocimiento y región. La investigación en filosofía, teoría y campo en el sur de México. Estado de conocimiento regional 1992-2002*, México: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011). *Anuario Estadístico de la ANUIES*. México: Estadísticas de la Educación Superior.
- Anzaldúa Arce, Raúl (2010). *Imaginario social: creación de sentido*, México: UPN.
- Apel, Karl Otto (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona: Paidós.
- Aponte, Eduardo (2004). “Comercialización, internacionalización y surgimiento de la ‘Industria de la Educación Superior’ en Estados Unidos y Puerto Rico: transnacionalización hacia la periferia”, en el Seminario Regional “La Educación Transnacional: nuevos retos en un mundo global”, por IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela.
- Apostel, L., et al. (1983). *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid: Tecnos.
- Arata, Nicolás y Aldana Telias (2009). “El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas”, en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México: UNAM-FFYL, pp. 107-119.
- Ardoino, Jacques (1991). “El análisis multirreferencial”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 3, México, pp. 7-10.
- Ardoino, Jacques (1993) “L’approchemultiréférentielle (plurielle) des situationséducatives et formatives”, en *Pratiques de Formation-Analyses*, núm. 25-26, pp. 15-34.
- Ardoino, Jacques (1994). *Les pedagogiesinstitutionnelles*, París: PressesUniversitaire de France.
- Ardoino, Jacques (1997). *Perspectiva política de la educación*, Trad. de Alfredo Casais, Madrid Narcea.

- Ardoino, Jacques (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica: complejidad y formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ardoino, Jacques (2011). “Verdad, pruebas y testimonios. Fragmentos”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: UNAM-IISUE, pp. 25-55.
- Bacarlett Pérez, María Luisa (2009). “Michel Foucault: la anormalidad y el nacimiento de las Ciencias del Hombre”, en Luz María Velázquez, Ángel R. Espinosa y Alma Espinoza (coords.), *Lecciones sobre epistemología y educación*, México: Lucerna Diogenis, pp. 9-40.
- Barba Martín, Leticia (2002a). *Pedagogía y relación educativa*, México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés.
- Barba Martín, Leticia (2002b). “¿Hombre o ciudadano?: reflexiones sobre la educación ético-cívica en México”, en María Inés Castro, *Visiones latinoamericanas* México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés, pp. 101-123.
- Barnett, Roland (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa Editorial, Serie Educación Superior.
- Barros, Sebastián (2010). “Identidades populares y relación pedagógica. Una aproximación a sus similitudes estructurales” en *Antología electrónica del Seminario Ontología, sujeto y educación*, México: UNAM-IISUE-Programa Educación, Debates e Imaginario Social.
- Barros, Sebastián y Alicia de Alba (2012). *Antología electrónica del Seminario Ontología, sujeto y educación*, México: UNAM-IISUE-Programa Educación, Debates e Imaginario Social.
- Belauteguioitia, Marisa y Rían Lozano (2012). *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Bermejo Barrera, José Carlos y Pedro Andrés Piedras Monroy (1999). *Genealogía de la historia. Ensayos de historia teórica III*, Madrid: Akal.
- Bernard, Michel (1999). *Penser la mise á distance en formation*, Paris, France: L'Harmatt, (Colec. education & formation, Serie References).
- Beuchot Puente Mauricio (2003). “Hermenéutica analógico-icónica y educación”, en Luis Eduardo Primero Rivas, *et al.*, “La necesidad de la pedagogía”. *Memoria del Simposio “Teoría Pedagógica y/o Teoría Educativa. Encuentros y desencuentros”*, México: UPN-Ajusco, pp. 9-22.
- Beuchot Puente Mauricio (2006). *Sextas Jornadas de Hermenéutica*, México: UNAM.

- Beuchot Puente Mauricio (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, México: Plaza y Valdés.
- Blanco, José (2001). “Eficiencia terminal: prácticas y procesos del posgrado”, en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo Galván (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés, pp. 109-115.
- Blanche, Robert (1973). *La epistemología*. Barcelona, Oikos-tau ediciones.
- Bonilla Pedroza, Xóchitl (2003). “Concepciones epistemológicas, de aprendizaje y evaluación de los docentes de Ciencias Naturales, de la Escuela Normal Superior de México”, tesis de Maestría en Pedagogía, México: UPN-Ajusco.
- Bórquez Bustos, Rodolfo (2006). *Pedagogía crítica*, México: Trillas.
- Braudel, Fernand (1968). *La historia de las ciencias sociales*, Madrid: Alianza.
- Bravo Mercado, María Teresa, Alicia de Alba, Patricia Ducoing Watty, Carlos Ángel Hoyos Medina, Bertha Orozco Fuentes y Claudia B. Pontón Ramos (2010). “Teoría y pensamiento educativo. Espacio académico de reflexión y debates”, en *Revista Digital Universitaria*, México: UNAM-Coordinación de Publicaciones Digitales, vol. 11, núm. 2.
- Bourdieu, Pierre (1990). “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Grijalbo, pp. 135-142.
- Bourdieu, Pierre y LoïcWacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia et al. (1993). *Estado de Conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación*, México, Comité Organizador del II CNIE-SNTE (Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa, Cuaderno 29).
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia et al. (1993b). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, México, Segundo Congreso Mexicano de Investigación Educativa. México: SNTE.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia et al. (1995). “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Quintanilla, Susana (coord.), *Teoría, campo e historia de la educación*: México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa, Vol. 8).
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia et al. (2002). “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, en el XVIII aniversario de la fundación de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán.

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (2003a). “Capítulo cuarto. Producción en el periodo 1992-2002”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*, Vol. 11. México: COMIE-SEP-CESU-UNAM, pp. 249-342.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (2003b). “Filosofía y teoría”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, vol. 11. México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, pp. 48-50.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (2003c). “¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de análisis político de discurso”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México: COMIE-SEP-UNAM-CESU, pp. 68-95.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (coord.), (2004). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés (Cuadernos de De-Construcción conceptual en educación 4).
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (2006). “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, prólogo de Raymundo Mier, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 37-59.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (coord., 2008). Memoria digital, *II Encuentro Internacional Giros Teóricos: impactos disciplinarios. Cruces y articulaciones en las ciencias sociales y humanidades*. DIE-CINVESTAV.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (2008). “El interminable debate sobre el sujeto social”, en Eva Da Porta y Daniel Saur (coords.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanas*, Córdoba: Ed. Comunicarte, pp. 117-126.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, España: Académica Española/Lap-Lambert Publishing GmbH & Co.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (2012a). “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Juan Pablos, pp. 51-71.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al.* (2012b). “Cosmopolitismo y migración como procesos simbólicos” en Alicia de Alba (coord., 2012). *Memorias del IV Encuentro Internacional de Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fron-*

- teras, México, UNAM-IISUE, FFYL-Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa-Proyecto DGAPA-PAPIIT-Posgrado de Pedagogía-UNAM, Universidad Iberoamericana, DIE-CINVESTAV (UPN Y SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Memoria electrónica).
- Buenfil Burgos, Rosas Nidia y Laura Echavarría (2006). "Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)", en *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 112, México, UNAM-IISUE, pp.160-164.
- Cabrera Hernández, Dulce María (2011). "Asignaciones de sentido de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación 1992-2002", tesis de Doctorado en Pedagogía, México: UNAM, FFYL.
- Cabrera Hernández, Dulce María y Rosario G. Chávez Moguel (coords.), (2011). *La Investigación Educativa en Chiapas*, México: Universidad Autónoma de Chiapas-COCYTECH-CONACYT-FOMIX.
- Campos Hernández, Miguel Ángel y Sara Gaspar Hernández (2009). "Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, México: COMIE, pp. 1-25.
- Candela, Antonia (2003). "Aportes de la Investigación Educativa y Retos Actuales de la Enseñanza de la Física", en *Revista Sinéctica*, Jalisco, pp. 1-12.
- Cantón Arjona, Valentina (2003). "Educación y teoría pedagógica ¿qué relación?", en Primero Rivas, Luis Eduardo, Sandra Cantoral Uriza y Jeannette Escalera B. (coords.). *La necesidad de la pedagogía*, México: UPN, 41-53 pp.
- Cantón Arjona, Valentina (2005). "Elogio de la pedagogía", en Luis Eduardo Primero Rivas y Héctor Fernández Rincón (coords.), *En Nombre De La Pedagogía*, México: UPN, pp. 47-60.
- Cantoral Uriza, Sandra (2003). "El sujeto sensible en el materialismo histórico de Marx y la teoría pedagógica", en Luis Eduardo, Primero Rivas, Sandra Cantoral Uriza y Jeannette Escalera B. (coords.), *La necesidad de la pedagogía*. México: UPN, pp. 53-167.
- Carbajal Romero, José (2001). "Las posibilidades educativas de la Internet en la tensión modernidad-posmodernidad. Un complejo discursivo", tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- Carbajal Romero, José y Daniel Saur Moyano (coords., 2010). *El desafío tecnológico*. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Juan Pablos.
- Carr, Wilfred (2006a). "¿Educación sin teoría?", en *British Journal of Educational Studies*, núm 54, 2, pp. 136-159.

- Carr, Wilfred (2006b). "La investigación educativa como una disciplina práctica", Consejo Mexicano de Investigación Educativa: Universidad Autónoma de Hidalgo, Pachuca.
- Carrillo Avelar, Antonio; Jesús Escamilla Salazar y José Antonio Serrano C. (comps.) (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México: ENEP Aragón-División de Estudios Profesionales-Departamento de Educación y Seminarios.
- Castañeda, Adelina, et al., (2004). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México: UAEM y Noriega.
- Castillo Jiménez, Virginia (2003). "La constitución del profesor como sujeto ético", tesis de Maestría en Pedagogía, UPN-Ajusco, México.
- Castro Rico, Jaime Raúl (2004). "De la filosofía política a la filosofía ambiental: implicaciones de la racionalidad ambiental en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional", tesis de Maestría en Pedagogía, UPN, México.
- Caudillo Zambrano, María de Lourdes (2004). "¿Abolición de la persona?", tesis de Maestría en Filosofía, Universidad Iberoamericana, México.
- Cazés Menache, Daniel (2003). "Mercantilización y privatización de la educación superior", en *Educación Superior, cifras, hechos*, Boletín del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades de la UNAM, Año 3, núms. 14-15, México.
- Chávez Guadarrama, Iliana Patricia (2008). "Democracias y educación multicultural desde la perspectiva hermenéutica", tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.
- Clanet, Claude (1993). "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad", en Patricia Ducoing y Mónica Landesmann (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México: Ambassade de France au Mexique/Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pp. 47-60.
- Da Port. Eva y Daniel Saur, coords. (2008). *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanas*, Córdoba: Comunicarte.
- De Alba, Alicia (coord., 1990). *Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación*, México: UNAM, Coordinación de Humanidades, CESU.
- De Alba, Alicia (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México: UNAM-CESU.
- De Alba, Alicia (coord.), (2003). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 11, México, COMIE-SEP-UNAM-CESU.

- De Alba, Alicia (2003a). "Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos", en Alicia de Alba, *et al.* (2003). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 11, México: COMIE/SEP/UNAM-CESU, pp. 50-67.
- De Alba, Alicia (2003b). "Capítulo Octavo. Constitución y genealogía del campo. Análisis e interpretación de la década en estudio: 1992-2002" en Alicia de Alba (coord.), (2003). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 11, México: COMIE-SEP-UNAM-CESU, pp. 593-637.
- De Alba, Alicia (coord., 2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México: UNAM-IISUE.
- De Alba, Alicia (2010). "Horizonte ontológico semiótico en el espacio epistémico-teoría", en Bravo Mercado, María Teresa, Alicia de Alba, Patricia Ducoing Watty, Carlos Ángel Hoyos Medina, Bertha Orozco Fuentes y Claudia B. Pontón Ramos (2010). "Teoría y pensamiento educativo. Espacio académico de reflexión y debates", en *Revista Digital Universitaria*, núm. 2, vol. 11, México: UNAM-Coordinación de Publicaciones Digitales, pp. 5.
- De Alba, Alicia (2011). "La educación en el siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault", en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, UNAM-IISUE- *imaginarios-XXI*, Seminario Teoría y Educación, pp. 85-115.
- De Alba, Alicia (coord., 2012). *Memoria electrónica del IV Encuentro Internacional de Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*, México: UNAM-IISUE, FFYL-Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa-Proyecto DGAPA-PAPIIT- Posgrado de Pedagogía-UNAM, Universidad Iberoamericana, DIE-CINVESTAV, Universidad Pedagógica Nacional y SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- De Alba, Alicia y Manuel Martínez Delgado, (coords.) (2011). *Pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, UNAM-IISUE-*imaginarios-XXI*, Seminario Teoría y Educación.
- De la Garza Toledo, Enrique y María E. Arce, (coords.) (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción: fundamentos, críticas y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*, México: UNAM-Porrúa.

- De la Torre Gamboa, Miguel (2011). *Del humanismo a la competitividad*, México: UNAM y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari, (2002). “Capítulo tres”, en *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*, 5ª ed., España: Pre-textos, pp. 47-79.
- Díaz Barriga, Ángel (2002). “El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación”, en *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, México: UNAM-CESU, pp. 125-136.
- Documento. Área Teoría y Pensamiento Educativo (2009). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Duarte Ramírez, J. Guadalupe (2004). “Problemas teóricos en la producción del conocimiento social”, en Revista *Ethos Educativo*, núm. 30, vol. 11, Michoacán: Secretaría de Gobernación del Estado de Michoacán, pp. 23-36.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II*. México: COMIE, IPN.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2011). *Pensamiento crítico en educación*, México: UNAM-IISUE.
- Dussel, Inés (2003). “¿Aula? ¿Genealogía? Definiciones para empezar el recorrido”, en Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Santillana, pp. 23-41.
- Dussel, Inés (2003). “Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. xv, núm. 37, Colombia: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, pp. 13-31.
- Echavarría Canto, Laura (2012). “Símbolo e identidad narrativa: el caso de los migrantes mexicanos”, en Alicia de Alba (coord.), *Memoria electrónica del IV Encuentro Internacional de Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*, México: UNAM-IISUE, Facultad de Filosofía y Letras-Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa-Proyecto DGAPA-PAPIIT- Posgrado de Pedagogía-UNAM, Universidad Iberoamericana, DIE-CINVESTAV, Universidad Pedagógica Nacional y SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Escolano, Agustín (1992). “Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar”, en *Revista de Educación*, núm. 298, España: Universidad de Valladolid, pp. 55-79.
- Espinosa y Montes, Ángel (2009). “Conocimiento e investigación: necesidades epistémicas del proceso de enseñanza-aprendizaje”, en José Martín García Hernández, et al. *Opacidades pedagógicas*, México: UPN, pp. 92-104.

- Espinosa Zárate, Alma (2009). "Epistemología y Ciencias de la Educación: relación, obstáculos y perspectivas", en Gerardo Meneses, *Lecciones sobre epistemología y educación*, México: Lucerna Diógenes, pp. 133-142.
- Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (2002). *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, México: UNAM-CESU.
- Esquivel Marín, Sigifredo (2011). "Michel Foucault educador", en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 117-169.
- Ezpeleta, Justa y María Elena Sánchez (1982). *En busca de la realidad educativa, maestrías en educación en México*, México: DIE-CINVESTAV.
- Fernández Alatorre, Ana Corina (2009). "Construcción de ciudadanía y sociedad civil. El relato de sujetos promotores de sentidos colectivos: estudio de caso", tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, FFYL, México.
- Ferrater Mora, José (1979). *Diccionario de filosofía*, Madrid: Alianza (Diccionarios).
- Follari, Roberto (2007). "¿Hay lugar para subjetividad en la escuela?", en *Revista Perfiles Educativos*, vol. 29, 3ª época, núm. 115, México, UNAM-IISUE, pp. 7-20.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*, 2ª ed., Madrid: La Piqueta, 189 pp.
- Foucault, Michel (1982). *Arqueología del saber*, 8ª ed., trad. Aurelio Garzón del Camino, México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1996). *Genealogía del racismo*, Argentina: Caronte Ensayos.
- Foucault, Michel (1999). *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*, España: Pre-textos.
- Fuentes Amaya, Silvia (2002). "El sujeto de la educación, una identidad imposible", en Mercedes Ruiz Muñoz (coord.). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 109-120 (Cuadernos de De-Construcción conceptual en educación 5).
- Fuentes Amaya, Silvia (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*, México: UPN-Ajusco.
- Gagliano (2009). "Saberes socialmente productivos y nuevas realidades educativas emergentes", en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México: UNAM.
- García Benítez, Claudia (2006). "Ética de las profesiones", en *Educación Superior*, vol. 35, núm. 137, México, UNAM-ANUIES, pp. 127-132.
- Gastélum Vargas, Melina (2009). "Hacia la construcción de un enfoque triple y naturalizado del conocimiento", tesis de Maestría en Filosofía de la Ciencia, UNAM-FFYL, México.

- Glazman, Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México: Paidós Educador.
- Glazman, Raquel (2009). “Educación y conformación de una capacidad crítica”, en Alicia de Alba, *¿Qué dice la investigación educativa?*, México: UNAM-IISUE, pp. 229-254.
- Glazman, Raquel (2010). “Capacidad crítica en el posgrado”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino a la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México: CONACYT, UNAM-Posgrado Pedagogía, Díaz de Santos.
- Gilardi, Franco (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*, Barcelona: Gedisa.
- Gómez Heras, José María (2001). “Explicación y comprensión”, en *Diccionario de hermenéutica. Una obra interdisciplinaria para las ciencias humanas*, 3ª ed., Bilbao: Universidad de Deusto, 177-185 pp.
- Gómez Nashiki, Antonio (2002). “Educación, la llave del mundo”, en *Revista Educación 2001*, núm. 80, México, pp. 71-76.
- Gómez Sollano, Marcela (2002a). “Discurso educativo y epistemología del presente potencial. Construcción conceptual y resoluciones pedagógicas”, en María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 19-38, Cuadernos de *De-construcción conceptual en Educación*, núm. 5.
- Gómez Sollano, Marcela (2002b). “Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas”, en Guadalupe Valencia, Enrique de la Garza y Hugo Zelman (coords.), *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*, México: UNAM-CIICH y Plaza y Valdés.
- Gómez Sollano, Marcela (2003a). “Capítulo Quinto. Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (Espacios, agentes, debates)”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México: COMIE/SEP/UNAM-CESU, pp. 343-418.
- Gómez Sollano, Marcela (2003b). “La noción de espacio: concepción y potencialidad”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México: COMIE/SEP/UNAM-CESU, pp. 95-103.
- Gómez Sollano, Marcela (2004). “Imaginario sociales, culturas juveniles y procesos de formación: reflexiones acerca de la condición adolescente y la escuela”, en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coords.),

- Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 165-187 (Cuadernos de *De-Construcción conceptual* 6).
- Gómez Sollano, Marcela (2009, coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México: UNAM.
- Gómez Sollano, Marcela *et al.* (2011). “Espacios académicos (eventos y actividades)”, Simposio sobre *Filosofía, teoría y campo de la educación. Avances sobre el estado conocimiento 2002-2012*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Gómez Sollano, Marcela y Bertha Orozco Fuentes coords. (2004), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés (Cuadernos de *De-Construcción conceptual* 6).
- Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton (2009). “Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual”, en Adriana Puiggrós (dirección) y Lidia Rodríguez (coord.). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires: Galerna, pp. 37-62.
- Gómez Villalpando, Armando (2002). “La cibernética y la sistematización metadisciplinaria del conocimiento pedagógico”, en *Dimensión Educativa*, núm. 3, México, pp. 60-64.
- Gómez Villalpando, Armando (2010). *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México*, México: UPN-Guanajuato y Plaza y Valdés.
- González Victoria, Arturo (2010). “El campo pedagógico en México”, tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UAM-Xochimilco, México.
- Granja Castro, Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*, México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/Universidad Iberoamericana.
- Granja Castro, Josefina (2002). “El pensar histórico como dimensión del conocimiento”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE (ponencia para el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa).
- Granja Castro, Josefina (2003). “Foucault y Derrida en torno al pensamiento de la diferencia”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, núm. 37, Antioquía: Universidad ETAC, pp. 233-247.
- Granja Castro, Josefina (2004). *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX: imaginarios y saberes populares*, México: Pomares.
- Granja Castro, Josefina (2007). “El pensar histórico como dimensión del conocimiento”, en *Memoria, conocimiento y utopía*, México: Sociedad Mexicana

- de la Historia de la Educación, (ponencia presentada en el marco del X Congreso Nacional de Investigación Educativa/Área 8. FTYCE), pp. 115-131.
- Granja Castro, Josefina (2009). “Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México (1870-1930)”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 40, México: COMIE, pp. 217-254.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, México: IPN-CINVESTAV.
- Hacyan, Shahen (2006). “Usos de la teoría en la física”, en Marco Antonio Jiménez García (coord.). *Los usos de la teoría en la investigación*, prólogo de Raymundo Mier, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 301-314.
- Hernández Bringas, Héctor y Vicente Godínez Valencia (2001). “Una visión global de la problemática de la investigación en ciencias sociales y humanidades en México”, en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo Galván (coords.). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés.
- Hernández Reyes, Carlos (2009). “Aristóteles y las virtudes”, en *Planeación y Evaluación Educativa*, vol. 16, núm. 46, México: UNAM-FES-Aragón, pp. 20-32.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel (coord.), (2010a). *Epistemología y objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia?*, México: UNAM-IISUE.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel (2010b). “Epistemología, hermenéutica y método”, en María Teresa Bravo Mercado, Alicia de Alba, Patricia Ducoing Watty, Carlos Ángel Hoyos Medina, Bertha Orozco Fuentes y Claudia B. Pontón Ramos (2010). “Teoría y pensamiento educativo. Espacio académico de reflexión y debates”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 11, núm. 2, México, UNAM-Coordinación de Publicaciones Digitales.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel (2010c). “Techné y ratio. Racionalidad tecnológico-informacional y objeto pedagógico”, en *Perfiles educativos*, Tercera época, vol. xxxii, núm. 130, pp. 136-152.
- Huerta Cuevas, María Paulina y Rodríguez Canales, Lyvia (2003). “Aproximación filosófica al pensamiento en niñas y niños para una educación humanista”, tesis de Maestría, Universidad Anáhuac, México.
- Jiménez García, Marco Antonio (2003). “Análisis del discurso educativo moderno en México”, en Josefina Granja Castro (comp.), *Miradas a lo educativo*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 113-132.

- Jiménez García, Marco Antonio (2004). “Ética y sujeto educativo: entre la inequidad de sí y la inquietud del otro”, en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 109-121 (Cuadernos de De-Construcción conceptual 4).
- Jiménez García, Marco Antonio (coord.), (2006a), *Los usos de la teoría en la investigación*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés.
- Jiménez García, Marco Antonio (2006b). “Usos de la teoría y la metáfora en la sociología”, en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 203-228.
- Jiménez García, Marco Antonio (2011). “Disciplina y cuidado de sí mismo: una aproximación a los confines de la subjetividad y la educación”, en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 57-83.
- Jiménez Zendejas, Esther. (2001). “La configuración teórica del campo en México 1981-1993: el papel de los eventos sobre educación”, tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM-FFYL, México.
- Juárez García, Eleazar (2008). “Oferta y Demanda de las Maestrías en Educación: los sentidos que adquiere la profesionalización”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, ISCEEM, Ecatepec.
- Kepowicz Malinowska, Bárbara (2002). “Utopías y Educación”, en Revista *Reencuentro*, México: UAM-Xochimilco, pp. 28-40.
- Laclau, Ernesto (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987). “Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía”, en *Hegemonía y estrategia socialista*, México: Siglo XXI, pp. 105-166.
- Laplanche, Jean y Pontalis (1978). *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Editorial Labor.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona: Paidós.
- Jerma Jasso, Héctor (2003). “Los peligros de una educación pigmaliónica”, en *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 4, México: Universidad Panamericana, pp. 115-187.

- Levy C., Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México: CESU-FLACSO y Miguel Ángel Porrúa.
- Levidow, Les (2003.) “Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias”, en *Educación Superior. Cifras hechos*, Boletín del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades de la UNAM, Año 3, núms. 14-15, México, pp. 4-11.
- López Cabello, Arcelia (2002). “Espacios de identificación entre los estudiantes de bachillerato tecnológico”, en el *VIII Aniversario del Seminario de Análisis de Discurso Educativo*, UNAM-CESU-Seminario de Análisis de Discurso Educativo, México.
- López Pérez, Alexis (2004a). “Ser o no ser triqui: entre lo narrativo y lo político”, en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, pp. 143-154 (Cuadernos de De-Construcción conceptual en educación 4).
- López Pérez, Alexis (2004b). “Individuo y comunidad: imágenes identitarias y tejidos culturales en los proyectos educativos en México”, en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coords.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 189-217 (Cuadernos de De-Construcción conceptual en educación 6).
- López Rodríguez, Domingo (2010). “Epistemología y elementos de aplicación de la doctrina del doble efecto en bioética. La relación causal intención-efecto”, tesis de Maestría en Filosofía, Universidad Anáhuac, México.
- Lozano Andrade, Inés (2009). “Una mirada epistémico-política a las tendencias actuales de las representaciones sociales desde los intereses del conocimiento de Habermas”, en *Revista ISCEEM*, núm. 8, 2ª época, Estado de México, Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 27-36.
- Liotard, Jean-Francois (1994). *La Condición posmoderna. Informe sobre el saber*, 5ª ed., trad. Mariano Antolín Rato, Madrid: Cátedra.
- Maass, Margarita (2005). “Laboratorio de investigación y desarrollo en comunicación compleja”, en *Andamios*, núm. 2, México: AMAPSI-Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, pp. 79-96.
- Maestría en Docencia y Procesos Institucionales de la Universidad Autónoma de Zacatecas (s/f), Zacatecas, Documento.

- Maestría en Educación de la Universidad Mexicana (2005), Estado de México, Documento.
- Mardones, José María (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona: Anthropos.
- Mardones, José María y Nicanor Ursúa (coords.) (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México: Fontamara.
- Marie-France, Daniel *et al.* (2003). “¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?”, en *Perfiles Educativos*, vol. 25, núm. 102, México: UNAM-IISUE, pp. 22-39.
- Martínez Delgado, Manuel (2011). “Autobiografía, genealogía y subjetivación”, en Alicia de Alba y Manuel Martínez (coords.), *Pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas, UNAM-IISUE-Teoría y Educación, pp. 171-203.
- Martínez Hernández, Ana María del Pilar (2008). “El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría saberes de integración, desde la teoría de Alfred Schutz”, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM-FFYL, México.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México: UPN-Plaza y Valdés.
- Medina Melgarejo, Patricia (2003). “Herramientas del pensamiento crítico en el desarrollo de las prácticas teóricas sobre el campo educativo y pedagógico”, en Primero Rivas, Luis Eduardo, Sandra Cantoral Uriza y Jeannette Escalera B. (coords.), *La necesidad de la pedagogía*, México: UPN, pp. 229-248.
- Medina Melgarejo, Patricia y Claudia Pontón Ramos (2005). “Identidades sociales, prácticas educativas y acciones socio-pedagógicas: presencia necesaria desde la complejidad”, en Luis Eduardo Primero Rivas, *En nombre de la Pedagogía*, México: UPN, pp. 87-98.
- Mejía Reyes, Enrique (2009). “Ciencias del espíritu y campo educativo”, en Gerardo Meneses, *Lecciones sobre epistemología y educación*, México: Lucerna Diógenes, pp. 153-168.
- Memoria del Primer Congreso Internacional “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, (2007). Memoria electrónica. Chiapas-México: UNAM-IISUE.
- Menéndez, Libertad (2002). “Teoría social de Alfred Shutz como esquema subjetivo de referencia para la comprensión del fenómeno educativo”, en *Pædagogium*, vol 2, núm. 10, México: CIAP, pp. 12-14.
- Meneses, Gerardo (2002). *Formación y teoría pedagógica*, México: Lucerna Diógenes, pp. 152.

- Mialaret, Gaston. (2011). "La actitud científica en la investigación", en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: UNAM-IISUE, pp. 57-91.
- Monzón Laurencio, Luis Antonio (2009). "Hermenéutica analógica y filosofía de la educación", tesis de Maestría en Filosofía, UNAM, FFYL, México.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe. (2004). "Retos y perspectivas de los posgrados en educación", en *Revista Red de Posgrados en Educación*, núm. 1, México: RED, pp. 23-32.
- Murueta, Marco Eduardo (2003). *Otras miradas en educación*, México: UNAM-AMAPSI-ENEP.
- Nietzsche, Friedrich (2000). *La genealogía de la moral*, Vigésima reimpresión, Madrid: Alianza Editorial.
- Ordorika Sacristán, Imanol (2004). "Ajedrez político de la academia" y "El mercado de la academia", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México: CRIM-UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Ornelas Ornal, Jorge (2002). "¿Es relevante lo "dado" para la justificación?", en *Theoria*, núm. 13, México: UNAM-FFYL, pp. 45-66.
- Orozco Fuentes, Bertha (2003). "Programas curriculares y formación en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación", en *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales y Regionales*, México: COMIE-SEP-CESU, pp. 421-528.
- Orozco Fuentes, Bertha (2006). "Usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria", en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, prólogo de Raymundo Mier, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 101-117.
- Orozco Fuentes, Bertha (2009a). "La categoría crítica y educación: avatares y posibilidades de la constitución de un saber crítico", en Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui Sutton (coords.), *Saberes de integración y educación: aportaciones teóricas al debate*, México: UNAM, pp. 41-60.
- Orozco Fuentes, Bertha (2009b). "Aprendizajes socialmente significativos y saberes", en Adriana Puiggrós (dirección) y Lidia Rodríguez (coordinación). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires: Galerna, pp. 63-78.
- Orozco Fuentes, Bertha (2010a). "Uso(s) de teoría y categorías para investigación educativa. El caso de la región sur con el tema filosofía, teoría y campo de la educación", en Rita Angulo, *et al. ¿Problemas educativos? Propuestas*

- de conceptualización para Chiapas y Guerrero*, México: UNAM-IISUE-Teoría y Educación, UACH, SEP-PROMEP, Plaza y Valdés, pp. 209-240.
- Orozco Fuentes, Bertha (2010b). “La descripción analítica: algunos criterios metodológicos”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México: CONACYT/UNAM-Posgrado de Pedagogía/Díaz de Santos, pp. 181-199.
- Orozco Fuentes, Bertha (2011). “Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica”, en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas y UNAM-IISUE-*imaginarios_xxi*-Teoría y Educación, pp. 31-56.
- Pacheco, M. Teresa y Ángel Díaz Barriga (coords.), (2009). *El posgrado en educación en México*, México: UNAM-IISUE.
- Padierna Jiménez, María del Pilar (2008). “Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: mujeres zapatistas”, tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM-FFYL, México.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2011). “Relaciones entre la categoría deweyana ‘experiencia’ y lo ‘público’”, en Ana María Salmerón Castro (edit.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México: UNAM-FFYL y Juan Pablos Editor.
- Parent Jacquemin, J. María (1992). “El abandono de las maestrías académicas”, en *Revista OMNIA*, núm. especial, México, *VII Congreso Nacional de Estudios de Posgrado COMEPO*, pp. 200-213.
- Pereda, Carlos (2005). “Pensamiento crítico vs. Razón arrogante”, en *Theoria*, núm. 16-17, México: UNAM-FFYL, pp. 11-27.
- Pérez Arenas, David (2004). “Distancia y distanciamiento: modalidades y procesos de formación en los sistemas educativos y propuestas pedagógicas”, en Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (coords.), *Formación, distancias y Subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México: Limusa Noriega Editores, pp. 303-323.
- Pérez Arenas, David (2007). *Filosofía, Teoría e Investigación en las Maestrías en Educación. Un campo sobredeterminado*, México: Plaza y Valdés, IISUE-UNAM-UAG-UASLP.
- Pérez Arenas, David (2008). “Desestructuración de la Identidad Social de las Maestrías en Educación. Desplazamiento de la formación académica”, tesis de doctorado en Pedagogía, FFYL-UNAM, México.

- Pérez Barajas, Alan Emanuel (2005). "Influencia Alemana en la Pedagogía del siglo XIX en México 1875-1900", tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad de Colima, México.
- Pérez Silva, Ciro (2012). "En marcha Asamblea del CLACSO. Entregan premio de ciencias sociales a González Casanova", periódico *La Jornada*, miércoles 7 de noviembre.
- Peters, Otto (2002). *La educación a distancia en transición, nuevas tendencias y retos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Claudia Beatriz Pontón Ramos (coords.), (2002). *Cultura y procesos educativos*, México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Pontón Ramos, Claudia (2002). "Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica. Perspectivas de investigación en México", en Juan Manuel Piña y Claudia Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos*, México: UNAM-CESU/ Plaza y Valdés, pp. 25-47.
- Pontón Ramos, Claudia (2003). "Educación y pedagogía: debates y referentes de confrontación", en Primero Rivas, Luis Eduardo, Sandra Cantoral Uriza y Jeannette Escalera B. (coords.), *La necesidad de la pedagogía*, México: UPN, pp. 105-113.
- Pontón Ramos, Claudia (2009). Documento interno de trabajo "Multirreferencialidad del objeto educativo", IISUE-UNAM.
- Pontón Ramos, Claudia (2010). "Los procesos universitarios frente a la era de la información", en José Carbajal Romero y Daniel Saur Moyano (coords.), *El desafío tecnológico*. México, SADE-Juan Pablos, pp. 203-220.
- Pontón Ramos, Claudia (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, IISUE-UNAM, 192 pp.
- Pontón Ramos, Claudia, et al. (2003). "Sistema Relacionado de Base de Datos. Notas sobre su construcción conceptual, metodológica y técnica", en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. México: COMIE-SEP-UNAM-CESU, pp. 139-174 (La Investigación Educativa en México 1992-2002, 11).
- Pradilla Cobos, Emilio (2002). "El posgrado en ciencias sociales ante la globalización y la crisis en México", en Juan Eduardo Esquivel (coord.), *La universidad hoy y mañana II, el Posgrado Latinoamericano*, México, CESU-UNAM.
- Primero Rivas, Eduardo y Héctor Fernández Rincón (2005). *Memoria digital del Simposio Internacional Presencia y/o ausencia de la teoría pedagógica o pedagogía en la práctica educativa*, México: UPN.

- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (2009). “Saberes socialmente productivos: educación, legado y cambio”, en Marcela Gómez Sollano, *Saberes socialmente productivos y educación: aportaciones al debate*, México, UNAM, pp. 23-37.
- Quinceno, Humberto (2005). “De la teoría al saber pedagógico”, en Luis Eduardo Primero Rivas y Héctor Fernández Rincón (coords.), *En Nombre De La Pedagogía*, México: UPN, pp. 23-33.
- Quintanilla, Susana (coord., 1995). *Teoría, campo e historia de la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Quiroz Marrón, Julio Francisco (2002). “La educación contemporánea: el apogeo tecnológico y el repliegue de la libertad”, tesis de Maestría en Filosofía, UNAM-FFYL, México.
- Radford, Luis (2004). “Del símbolo y de su objeto”, en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 7, núm. 2, México: AMAPSI, 157-1.
- Ramírez, Gustavo Víctor (2009). “La prospectiva epistemológica en el campo educativo latinoamericano en la era de la globalización”, en Gerardo Meneses, *Lecciones sobre epistemología y educación*, México: Lucerna Diógenes, pp. 143-152.
- Ramos Reyes, Jesús (2008). “El concepto democracia en los libros de Historia y Civismo de 1945 y de Ciencias Sociales de 1975. Un estudio comparativo desde el análisis conceptual”, México: DIE-CINVESTAV.
- Recio, Félix (1986). “El enfoque arqueológico y genealógico”, en Fernando García, J. Ibañez J. y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 425-438.
- Remedi Allione, Eduardo (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Remedi Allione, Eduardo (2012). “Alianzas, pactos y contratos inconscientes en las instituciones”, en Alicia de Alba (coord., 2012). *Memoria electrónica del IV Encuentro Internacional de Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*: México, UNAM-IISUE-FFYL- Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa-Proyecto DGAPA-PAPIIT- Posgrado de Pedagogía-UNAM, Universidad Iberoamericana, DIE-CINVESTAV, Universidad Pedagógica Nacional y SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Rivera Ríos, Alexandra (2007). “La facultad de juzgar y la educación para la ciudadanía: I. Kant, J. Dewey y H. Arendt”, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM-FFYL, México.

- Rivera Ríos, Alexandra (2011). “Imaginando la vida democrática. Reflexión sobre la educación para la ciudadanía”, en Ana María Salmerón (edit.). *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México: FFYL-UNAM, Juan Pablo Editores, pp. 93-113.
- Rodríguez, Azucena (2002). “La construcción de la ciudadanía en el pensamiento de J. J. Rousseau”, en María Inés Castro, *Visiones latinoamericanas*, México: UNAM-CESU y Plaza y Valdés, pp. 37-59.
- Rodríguez, Lidia M. (2009). “Un relato de la construcción del trabajo”, en Adriana Puiggrós (dirección) y Lidia Rodríguez (coord.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires: Galerna, pp. 15-36.
- Rodríguez Magda, Rosa María. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*, México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Rodríguez Mercedes, Leticia (2009). “Saberes socialmente productivos, formación y proyecto”, en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación: aportaciones al debate*. México: UNAM, pp. 97-105.
- Rojas, Elizabeth (2003). “Teoría pedagógica o ciencias de la educación. Qué elegir”, en Luis Eduardo Primero, Sandra Cantoral y Jeanntt Escalera (coords.), *La necesidad de la pedagogía. Memoria del Simposio ¿Teoría pedagógica y/o teoría educativa? Encuentros y desencuentros*, México: UPN.
- Rojas, Elizabeth (2005). “Hacia un nuevo modelo educativo”, en Luis Eduardo Primero Rivas y Héctor Fernández Rincón (coords.), *En nombre de la Pedagogía*, México: UPN, pp. 107-120.
- Rojas Moreno, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México: Pomares/COMIE/ UNAM-CESU (Colec. Horizontes educativos mexicanos)
- Rojas Moreno, Ileana (2006). “Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM”, en Revista Perfiles Educativos, Vol. 28, núm 113, México: UNAM-IISUE, pp. 7-37.
- Rojas Moreno, Ileana (2007). “Análisis de la construcción en el campo educativo. Notas sobre los aportes de Derrida, Foucault, Luhmann y Bourdieu”, En: Memoria electrónica del IX CNIE-COMIE, Mérida, México.
- Rojas Moreno, Ileana (2008). *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio*, México: UNAM-SUAFyL (Colec. Biblioteca Crítica Abierta, Serie Pedagogía, 2.)
- Romero, José Luis (1989). *Estudio de la mentalidad burguesa*, México: Alianza.
- Rueda Beltrán, Mario (2003). “Presentación de la colección. La investigación educativa en México (1992-2002)”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, México: COMIE-SEP-UNAM-CESU, pp. 3-15.

- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2004). "Discurso, memoria y conocimiento histórico en la narrativa de los sectores populares", en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 155-183 (Cuadernos de De- Construcción conceptual en educación 4).
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (coord.), (2002). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés (Cuadernos de De-Construcción conceptual en educación 5).
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2010). "Genealogía y discurso. De Nietzsche a Foucault", en *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. 26, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp 1-15.
- Saldaña Pérez, Erika (2011). "Formación, docencia y práctica pedagógica: una lectura hermenéutica de su presente", tesis de Maestría en Pedagogía, México: UNAM-FFYL.
- Salmerón, Fernando (2000). *Ensayos sobre filosofía contemporánea*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas (Colección Cuadernos, núm. 64).
- Salmerón, Ana María (2007). "Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico", en *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 118, México: UNAM-IISUE, pp. 106-108.
- Salmerón, Ana María (2011). "Vínculos y enlaces entre educación y democracia. La filosofía social y John Dewey como filosofía educativa", en Ana María Salmerón Castro (edit.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México: UNAM-FFYL y Juan Pablos Editor.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación, en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 61, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE-UNAM, pp. 64-78.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, 2ª ed. México: CESU-UNAM.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (2002). *Pensar el posgrado, la eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México: CESU-UNAM.
- Santiago Alzueta, Héctor Luis, Guadalupe González, Sara Irma Juárez, Monse- rrat Bartomeu y Fernando Juárez Hernández (1997). "Pedagogía y epis- temología: una cita con la historia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 2, México, COMIE, pp. 103-116.

- Solís-Bello Ortiz, Noemí Lilia (2010). “Algunos aspectos filosóficos y políticos en Paulo Freire”, tesis de Maestría en Humanidades, UAM-Iztapalapa, México.
- Saur, Daniel (2006). “Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discurso social”, en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, pp. 183-202.
- Saur, Daniel (2008). “Categorías intermedias y producción de conocimiento”, en Eva Da Porta y Daniel Saur (coord.), en *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*, Córdoba: Comunicarte, pp. 63-71.
- Skliar, Carlos (2005). “Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)”, en Carlos Skliar y Graciela Frigerio. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante, pp.11-31.
- Sumiacher D'Angelo, David (2012). “Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI”, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM-FFYL, México.
- Tenti, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*, México: Pax.
- Torres, Jurjo (2001). *Educación en tiempos del neoliberalismo*, Madrid: Morata.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2007). *Reglamento general de estudios de posgrado*, México: UNAM-Dirección General de Estudios y Legislación Universitaria.
- Trujillo Reyes, Blanca Flor (2009). “Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 11, núm. 1, Estado de México, pp. 77-94.
- Trujillo Reyes, Blanca Flor (2011). “La relación fines-medios en educación moral, en el pensamiento de John Dewey”, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM-FFYL, México.
- Ursúa, Nicanor, Ignacio Ayestarán y Juan de Dios González (2004). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Historia, metodología y fundamentación científica*. México: Fondo de Cultura Contemporánea.
- Valencia, Guadalupe, et al., (2002). *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*, México: CIIH-UNAM, Plaza y Valdés.
- Valenti Nigrini, Giovanna (2002). “Veinticinco años de posgrado en México, una visión panorámica”, Eduardo Esquivel (coord.), *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, México: CESU-UNAM.
- Valle Vázquez, Ana María (2010). “Mito y formación en Homero y Nezahualcóyotl”, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM-FFYL, México.

- Velázquez Guzmán, Guadalupe (2005). “Expresión de Valores en los adolescentes en la escuela”, tesis de Doctorado en Ciencias en especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV, México.
- Veyne, Paul (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, Madrid: Alianza Editorial.
- Vilanou, Conrad. (2007). “Tres claves para una paideia hermenéutica”, en Hugo Casanova Cardiel, *Educación, universidad y sociedad*, México: UNAM-IISUE, pp. 43-66.
- Villamil Silva, Karla (2005). *Construcciones conceptuales y configuración teórico-epistemológica del campo educativo y pedagógico en México: el papel de los eventos organizados durante la década de los noventa*, tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM-FFYL, México.
- Villaseñor García, Guillermo (2003). *La función social de la educación superior en México*, México: UAM-CESU-UNAM y UV.
- Villegas, Abelardo (1995). “Discusión General” en Ricardo Sánchez Puentes (comp.), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM, Seminario*, México: CESU-UNAM, pp. 64-69.
- Whitty, G., et al. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid: Morata.
- Yurén Camarena, Teresa (1991). “Racionalidad, conciencia y educación (aproximación a una problemática)”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 4, núm. 91, México: IIS-UNAM, pp. 75-91.
- Yurén Camarena, Teresa (2003a). “Prólogo”, en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coords.), *Pensar lo educativo*, México: SADE-Plaza y Valdés, pp. 9-10.
- Yurén Camarena, Teresa (2003b). “Prefacio”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 11, México: COMIE-SEP-UNAM-CESU.
- Yurén Camarena, Teresa (2008). *La Filosofía de la Educación en México. Principios fines y valores*, México: Trillas.
- Zemelman, Hugo (1987a). *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 (1987b). “Razones para un debate epistemológico”, en *Revista Mexicana de Sociología* núm. 1, México, pp. 1-10.
- Zemelman, Hugo (1991). “El espacio educativo”, en *Revista Mexicana de Sociología* 4/91, México: IIS-UNAM, pp. 71-74.

- Zemelman, Hugo (1999). “Epistemología y política en el conocimiento socio-histórico”, en Johannes Maerk y Magaly Cabrolié (coords.). *¿Existe una epistemología latinoamericana? Construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe*, México: Universidad de Quintana Roo y Plaza y Valdés.
- Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona y México: Anthropos Editorial.
- Zemelman, Hugo (2004) “Pensar teórico y pensar epistémico”, en Sánchez Irene y Sosa Raquel (coords), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, Barcelona: Siglo XXI. Anthropos-Universidad de Manizales.
- Zemelman, Hugo (2011a). *Los horizontes de la razón I. Uso crítico de la teoría*. Barcelona: Anthropos/Universidad de Manizales.
- Zemelman, Hugo (2011b). *Los horizontes de la razón II. El orden del movimiento*, Barcelona: Anthropos-Universidad de Manizales.

Fuentes electrónicas

- Ardoino, Jacques. “Análisis multirreferencial”, trad. Patricia Ducoing, (en línea) <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt1.htm>. [Consulta: 18 de noviembre de 2012].
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2011). *Programa Nacional de Posgrados de calidad. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de los programas de posgrado, versión 4.1*, (en línea), México, CONACYT, en: <http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias_2011/Marco_Referencia_Escolarizada.pdf> [consulta: 17 noviembre de 2011].
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en <www.comie.org.mx> [consulta: 16 noviembre de 2012].
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2005) “Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado”, en *Tecnología y Comunicación Educativa*, México, ILCE-UNESCO, 41, 4-16, <<http://investigación.ilce.edu.mx/st.asp?id=1515>> [consulta: 10 noviembre de 2012].
- Facultad de Estudios Superiores, Aragón-UNAM. Documento Maestría en Pedagogía. Documento (s/f), <http://www.aragon.unam.mx/oferta_educativa/posgrados/pedagogia/mae_pedagog.html> [consulta: 10 de octubre de 2012].

- Maestría en Competencias Educativas. Documento (s/f), Universidad del Valle de México, Reynosa, en <<http://www.reynosa.uvmnet.edu/posgrado/>> [consulta: 10 de octubre de 2012].
- Maestría en Ciencias de la Educación (1996). Documento, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en <<http://www.edomexico.gob.mx/ISCEEM/DOC/PDF/TRIP-MAES-2012-2014.pdf>> [consulta: 8 de diciembre de 2012].
- Maestría en Docencia. Documento s/f, y en <<http://cese21.edu.mx/maestria/course/index.php?categoryid=35>> [consulta: 8 de diciembre de 2012].
- Maestría en Desarrollo Pedagógico de la Universidad Estatal de Oriente Veracruz, Campus Veracruz, en <<http://universidades.estudia.com.mx/u30285-universidad-oriente-uo-campus-veracruz.html#cinco>> [consulta: 12 de diciembre de 2012].
- Maestría en Desarrollo Educativo, Facultad Internacional de Ciencias de la Educación de Baja California Norte, Tijuana, en <http://www.emagister.com.mx/maestria/maestria_desarrollo_educativo-cursos-763823.htm> [consulta: 12 de diciembre de 2012].
- Maestría en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí, San Luis Potosí, en <<http://beceneslp.edu.mx/pagina/node/349>> [consulta: 6 de septiembre de 2012].
- Maestría en Educación de la Universidad Durango Santander, Campus Hermosillo, Son., en <http://eligeuniversidad.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=224:universidad-durango-santander-campus-hermosillo&catid=61:sonora-&Itemid=55> [consulta: 6 de mayo de 2012].
- Universidad en Educación de la Universidad de Navojoa, en <<http://unav2.edu.mx/index.php/oferta-educativa/posgrado/maestr%C3%ADa-en-educaci%C3%B3n>> [consulta: 20 de mayo de 2012].
- Maestría en Educación Superior, Universidad La Salle, México, en <<http://www.uls.edu.mx/educativa/?pagina=maestrias>> [consulta: 6 de septiembre de 2012].
- Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, en <<http://posgradofeuady.org.mx/maestrias/mine/>> [consulta: 6 de mayo de 2012].
- Maestría en Pedagogía de la Universidad Panamericana, México, en <<http://www.up.edu.mx/document.aspx?doc=29727#perfilegreso>> [consulta: 5 de mayo de 2012].

Maestría en Práctica Docente, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), en, <http://www.uaemex.mx/pestud/mae_doc/maestrias%20y%20doctorados/Ciencias%20Conducta/Mtria%20en%20Practica%20Docente.pdf> [consulta: 6 de septiembre de 2012].

Maestría en Pedagogía, INACE, México, en <<http://www.inace.edu.mx/maestria-pedagogia.htm>> [consulta: 12 de diciembre de 2012].

Secretaría de Educación Pública (2011). *PROMEP*, México, SEP (en línea), en <<http://promed.sep.gob.mx/index.html>> [consulta: 28 de noviembre de 2012].

Universidad de Cuautitlán Izcalli. Documento (2005), Izcalli, en <<http://universidades.estudia.com.mx/u15410-universidad-cuautitlan-izcalli.html#cinco>> [consulta: 12 de diciembre de 2012].



SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APD	Análisis Político de Discurso
APPEAL	Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CAA	Cuerpos Académicos de Área
CCEC	Conformación de Campos de Estructuración Curricular
CEE	Centro de Estudios Educativos
CESE	Centro de Estudios Superiores en Educación
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CMQ	Colegio Mexiquense
CNIE	Congreso Nacional de Investigación Educativa
CNME	Comisión de Nuevos Métodos de la Enseñanza
COLEF	Colegio de la Frontera Norte
COLMEX	Colegio de México
COLMICH	Colegio de Michoacán

COLSAN	Colegio de San Luis
COLSON	Colegio de Estudios Superiores del Estado de Sonora
COMEPO	Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
DIE-CINVESTAV	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional
ECEC	Epistemología, Cognición, Enseñanza y Conocimiento
ECOSUR	El Colegio de la Frontera Sur
ENSEM	Escuela Normal Superior del Estado de México
ENSM	Escuela Normal Superior de México
FES-aragón	Facultad de Estudios Superiores Aragón (UNAM)
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FTYCE	Filosofía, Teoría y Campo de la Educación
ICE-UABJO	Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
IEU	Instituto de Estudios Universitarios
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IISUE	Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación
IM	Instituto Mora
IMCED	Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación
INACE	Instituto Nacional Académico de Actualización y Capacitación Educativa
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISBN	International Standard Book Number (Número Internacional Normalizado del Libro)

ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ISSN	International Standard Serial Number (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadadas)
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superior de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico Superior de Oriente
PAPDI	Programa de Análisis Político de Discurso
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
RAE	Resumen Analítico de Educación
SADE	Seminario de Análisis Político de Discurso
SEP	Secretaría de Educación Pública
SQL	Structured Query Language
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UA	Universidad Anáhuac
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UABCS	Universidad Autónoma de Baja California Sur
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UACAM	Universidad Autónoma de Campeche
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UACDEC	Universidad Autónoma de Coahuila
UAD	Universidad Autónoma de Durango
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAEMEX	Universidad Autónoma del Estado de México
UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
UAGRO	Universidad Autónoma de Guerrero
UAHM	Universidad Anglohispanomexicana
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UAL	Universidad Autónoma de la Laguna
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAN	Universidad Autónoma de Nayarit
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UATX	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UCCI	Universidad de Ciencias de la Comunicación (Puebla)
UCOL	Universidad de Colima
UDG	Universidad de Guadalajara
UGTO	Universidad de Guanajuato
UIA	Universidad Iberoamericana
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UJED	Universidad Juárez del Estado de Durango
ULSA	Universidad La Salle
UMAD	Universidad Madero
UMICH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNACAR	Universidad Autónoma del Carmen
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas

UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations for Education, Science and Culture Organization
UNICACH	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
UNICARIBE	Universidad del Caribe
UO	Universidad de Oriente
UP	Universidad Panamericana
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPSIN	Universidad Politécnica de Sinaloa
UPV	Universidad Pedagógica Veracruzana
UQROO	Universidad de Quintana Roo
UR	Universidad Regiomontana
USON	Universidad de Sonora
UV	Universidad Veracruzana
UVM	Universidad del Valle de México
UX	Universidad de Xalapa

**FILOSOFIA, TEORIA Y CAMPO DE
LA EDUCACIÓN**

se terminó de imprimir en
Grupo H impresores
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5
Col. Barrio de San Miguel
Iztapalapa, México D.F.
en el mes de noviembre de 2013
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.
La composición tipográfica
se realizó con tipografía Minion Pro
diseñada por Robert Slimbach en 1992.
La composición tipográfica se realizó
con tipografía Minion Pro diseñada por
Robert Slimbach en 1992