



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**LOS USOS DE LAS TEORÍAS DE LAS CIENCIAS
SOCIALES Y LAS HUMANIDADES EN LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA**

PRESENTA

CAROLINA SAN MARTÍN CHÁVEZ

ASESOR

DR. MARCO ANTONIO JIMÉNEZ GARCÍA

MARZO 2015

Santa Cruz Acatlán, Estado de México



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

He aprendido mucho de todos y me alegro de poder reconocer esta vez por escrito las fuentes de las que soy deudora. En principio quiero agradecer a mis padres Aurora y Celerino y hermanas Karen Izamar y Karina por su esfuerzo y apoyo constante e incondicional en toda mi vida; pero en particular a mi madre que con amor y paciencia me enseñó a ser perseverante y nunca rendirme, por ser mi inspiración para ser mejor cada día.

Con un testimonio de eterno agradecimiento a mi esposo Oscar por su amor, paciencia y por darme el tiempo para realizarme profesionalmente. Con todo mi amor y cariño a mi precioso hijo Damián quien con su luz ha iluminado mi vida y le ha dado un nuevo sentido.

También debo un reconocimiento de gratitud a Marco A. Jiménez, mi asesor, quien merece mención por su apoyo y guía profesional, por acompañarme y animarme en este largo proceso, además de orientarme y sugerirme grandes ideas que complementaron e hicieron crecer este trabajo; pero sobre todo por consagrar parte de su tiempo y sus conocimientos a mi formación.

A Liliana Natali Hidalgo, por compartir momentos inolvidables, por tus consejos, por tu amistad incondicional, por escuchar siempre con oído crítico el contenido de mis capítulos y quien ha recorrido junto a mí no sólo mi formación como profesional, sino parte de mi vida.

Finalmente es un placer particular poder agradecer a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA-UNAM) que a través del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME 2012), me proporciono el apoyo económico y de otras clases, que me sostuvo durante el desarrollo de esta investigación; así como a amigos, maestros y colegas que me ayudaron directa e indirectamente de distintos modos durante todas las etapas de la preparación de este trabajo.

Índice

Introducción	4
---------------------------	---

Capítulo I

Aproximaciones al tema del conocimiento y la teoría

1.1 Articulación conceptual en torno a la noción de teoría.....	12
<i>Diferencias entre teoría tradicional y teoría crítica. La dimensión política y social de la ciencia</i>	
Max Horkheimer (1895–1973).....	14
Teoría tradicional.....	17
Teoría crítica.....	20
<i>La teoría desde Michel Foucault</i>	
Michel Foucault (1926–1984).....	26
La teoría como dispositivo.....	29
1.2 Entre los confines de la modernidad. El universo del conocimiento.....	34
Positivismo.....	36
Funcionalismo.....	38
Estructuralismo.....	41
Hermenéutica.....	43
1.3 La transición de fin de siglo. La sociedad del conocimiento.....	45

Capítulo II

Cruzando las fronteras disciplinarias. Las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en el campo de la investigación educativa

2.1 El devenir histórico de las Ciencias Sociales y su configuración disciplinar.....	49
---	----

2.2 Primero consolidar, luego integrar. Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en ciencias sociales y humanidades.....	55
2.3 Algunas tendencias conceptuales en ciencias sociales y humanidades en el mundo contemporáneo.....	63
2.4 El campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de los enfoques teóricos y epistemológicos que constituyen el campo.....	71
2.5 Algunas miradas desde donde pensar lo educativo.....	77

Capítulo III
Los usos de las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación educativa

3.1 Consideraciones preliminares	
<i>El papel preponderante de las publicaciones en revistas en la comunicación y difusión de la investigación educativa.....</i>	85
<i>Importancia de la teoría en la investigación.....</i>	91
3.2 Los usos de la teoría en la investigación educativa, período 2002-2011	
<i>La teoría como caja de herramientas.....</i>	92
<i>Uso ostentoso de la teoría.....</i>	97
<i>Uso defensivo.....</i>	101
<i>Uso normativo.....</i>	105
Conclusiones.....	109
Bibliografía.....	116

Introducción

El presente estudio intitulado, *Los usos de las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación educativa*, surge a raíz de observar que la investigación generada en el campo educativo en México ha sido considerada como un espacio de conocimiento conformado no sólo por investigaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, sino también multireferenciales. Propuestas de intervenciones educativas, diagnósticos, currículum, técnicas de evaluación e incluso proyectos de planes y programas de estudio, constituyen una parte importante de los trabajos que conforman el campo y la reflexión propia de la Investigación Educativa (en adelante IE) en México, haciendo uso de los diferentes conocimientos teórico-conceptuales que en las ciencias sociales y las humanidades se han desarrollado.

Bajo este escenario, el campo educativo tiene diversas vías de acceso, se trata de un objeto de estudio y de investigación que es posible transitar a través de diversos métodos, técnicas y perspectivas teóricas y conceptos provenientes de varios ámbitos disciplinarios; la sociología, la historia, la antropología, la política, y/o la psicología, los cuales no sólo se escogen y utilizan de manera mecánica para intentar analizar y explicar un conjunto de fenómenos, sino que entrelazados permiten explicar, comprender, describir, interpretar o hasta transformar la realidad; al tiempo en que permiten reconocer el tipo de reflexión que se hace y cómo se hace, qué fenómenos se analizan y cómo se analizan en el campo educativo; perspectivas e hilos conceptuales que abordan de manera directa o indirecta el complejo campo de lo educativo.

Para desplegar esta investigación, se han revisado, seleccionado y analizado artículos sobre IE publicados en las revistas *Perfiles Educativos* y *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, incluidas en hemerotecas como Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC), uno de los sitios web reconocido no sólo como la mejor página de ciencia de México por la ONU, sino también por haber obtenido el primer lugar en archivos ricos en el Ranking Mundial de portales y el segundo lugar en el mismo ranking; pues en estos materiales se prioriza

además de la relevancia de los temas, la metodología y la originalidad de las contribuciones, la importancia de la teoría en la comprensión y análisis de la realidad.

Se retomaron 871 artículos de un total de 7,349, en cuanto al uso de citas textuales y referencias bibliográficas correspondientes a 12 áreas de conocimiento de ciencias sociales y humanidades publicados entre los años 2002-2011, con el fin de elaborar un diagnóstico sobre el estado del conocimiento en teoría de la educación en México, que permita abrir la reflexión en torno a las condiciones actuales de la teoría educativa, así como identificar cuáles son los usos generalizados de la teoría por parte de los investigadores en la producción de conocimientos sobre lo educativo para comprender la importancia de lo teórico y a la vez identificar si existen excesos en su uso.

Cabe señalar, que además de analizar las citas y referencias bibliográficas utilizadas en estos artículos y algunos de sus contenidos, se presta atención sobre los autores de los artículos, los títulos, palabras clave y resúmenes. Todo ello con el propósito de acercarse a las perspectivas y los conocimientos teóricos de las ciencias sociales y humanidades que son empleados en la investigación y que permiten una mejor lectura de los principales problemas educativos que parecieran responder a lógicas, criterios y problemas muy distintos a los educativos, así como el identificar el tipo de reflexión, los fenómenos que se analizan y el cómo se analizan, además del tipo de corrientes de pensamiento que con sus traducciones las casas editoras han dejado entrar en la investigación educativa en México, y por ende, en este campo teórico de conocimiento.

En pocas palabras, el análisis de estos artículos permitirá evidenciar posturas teóricas y metodológicas; escuelas de pensamiento; autores significativos; temas recurrentes y olvidados; vacíos y saturaciones; consistencias e inconsistencias en los datos; patrones de análisis, visiones y sentidos, para poder de esta manera reconocer de modo amplio los diversos usos que habitualmente se hace de la teoría y más allá de la sugerente clasificación, reflexionar sobre la ineludible importancia que el pensamiento teórico tiene para la investigación educativa, al tiempo en que conducirá hacia un balance sobre las condiciones actuales de las elaboraciones teóricas en ciencias sociales y humanidades y sus articulaciones conceptuales en la investigación para dar cuenta de la manera en cómo a través de éstas se construye el conocimiento sobre lo educativo.

Para este análisis se recurre a dos concepciones clave sobre qué es y se entiende por teoría, que al centrarlos en una misma problemática permiten la indagación sociológica procesual o de largo alcance, concediendo la posibilidad de teorizar un aspecto de la realidad social, en este caso, la identificación de los usos de la teoría en la investigación educativa. Se aborda el pensamiento de Michel Foucault con respecto a la teoría como *dispositivo*, y a Max Horkheimer con los conceptos de *teoría tradicional* y *teoría crítica*, pues en las redes discursivas de estos pensadores se pueden encontrar las huellas que permiten pensar qué es la teoría y los usos de los que es objeto.

La noción de teoría que aquí se asume no es ni la acumulación de conocimientos, la construcción lógica, racional y objetivista de términos que buscan universalidad y permiten ordenar, cuantificar y conceptualizar, ni un instrumento inerte, neutro e independiente de quienes la formulan y el contexto histórico-social, en la espera de quien la habrá de utilizar; más bien la teoría pensada como un *dispositivo* desde Foucault, responde a una construcción social: “[...] una especie de formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal responder a una urgencia [...] una función estratégica dominante [...]. [Está conformada] por un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas [...]”,¹ que permiten construir una serie de estrategias, nociones, conceptos, categorías e instrumentos de investigación, que articulados desde una lógica de indagación puedan crear y disponer de las condiciones para llevar a cabo acciones y procesos de inteligibilidad que permitan no sólo observar y comprender la realidad, sino también transformarla. Pensada la teoría de esta forma, es decir como dispositivo, se constituye como ese artificio creado para *hacer hablar* y *hacer ver* el entramado de factores que se enmadejan en un fenómeno social.

De este modo, como un dispositivo de investigación, la teoría permite al investigador perfeccionar e introducir técnicas e instrumentos para aproximarse al campo problemático investigado. En este dispositivo los elementos teóricos como lo son los conceptos o categorías de análisis, se entrelazan con el campo problemático del cual se intenta dar cuenta. En estas tensiones, el investigador tendrá que echar mano de estos

¹ Michel Foucault (1983), “El juego de Michel Foucault”, en *El discurso del poder*, México, Folios Ediciones, pp. 184-185.

diferentes elementos teóricos o discursos que entran en juego como un dispositivo de investigación que no es estático, sino que se encuentra en un campo dinámico de tensiones a lo largo de la investigación y que con su propia terminología analiza una misma realidad; excluyendo variables, retomando otras que habría podido haber descartado en un primer momento e incorporar nuevas conforme la investigación se desarrolla.

Por otra parte, lejos de concebir la teoría en sentido *tradicional* como la denomina Horkheimer, una teoría que previene errores, orienta la realización de toda investigación para con ello producir nuevo conocimiento y provee de un marco de referencia para explicar la realidad; para esta investigación se piensa a la teoría como *crítica* que brinda la posibilidad de pensar la realidad y actuar a la vez sobre y en ella. La teoría crítica, señala Horkheimer, se caracteriza por reconocer el carácter histórico tanto del objeto percibido como de quien lo percibe. Dicho de otro modo, la actividad científica como el hecho estudiado por ésta, están subordinados a la praxis social, esto quiere decir que el sujeto y el objeto están sujetos a una preformación social. Ni el objeto se encuentra “ahí”, sin más, colocado frente a nosotros y esperando ser aprehendido, ni el sujeto es un simple observador de la realidad. Ambos, sujeto y objeto, son resultado de procesos sociales muy complejos, por lo que la tarea fundamental de la teoría crítica es reflexionar sobre las estructuras desde las que, tanto la realidad social como las teorías que buscan dar cuenta de ella, son construidas.

Otro de los elementos fundamentales que caracteriza a la teoría crítica es su renuencia a aceptar un aparato conceptual tal y como ha sido concebido para juzgar lo dado. La crítica, en este sentido, no debe aceptar o tolerar nada que no haya sido anteriormente sometido al juicio histórico a través de la revisión constante de posibilidades y límites de cualquier objeto de estudio, preguntándose siempre por su estatuto epistémico y político dentro de lo social.

Una serie de interrogantes se han abierto en torno a los usos de la teoría que han producido desconfianza en algunos investigadores e inclusive en autoridades institucionales; generando dificultades que van desde el temor a que la teoría desvíe al investigador de los problemas existentes y la realidad social, hasta las que señalan un abuso de la teoría ya sea para impresionar al lector o simplemente para dejar fuera a un amplio

sector que no se ha preparado para su comprensión. Por ello, en esta investigación las preguntas que en un primer momento surgen y que a lo largo del trabajo se pretende dar respuesta son: ¿Por qué surge la necesidad de establecer vínculos entre las teorías y métodos de las diferentes disciplinas y replantear el proceso de producción de conocimiento sobre lo social a partir de la *interdisciplinariedad* y la *transdisciplinariedad*? ¿Cuáles son las tendencias conceptuales en ciencias sociales y humanidades hoy día? ¿Cuáles son los aspectos teóricos y epistemológicos que conforman al campo de la investigación educativa en México? ¿Desde qué términos, conceptos y categorías de análisis se está pensando el fenómeno educativo?, pero sobre todo ¿Qué se entiende por teoría? ¿Cuál es su papel en la investigación científica? ¿Cuáles son los usos de los que es objeto en el campo de la investigación educativa?

Un estado del conocimiento es una investigación de carácter documental, que pretende alcanzar conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene del fenómeno de interés, cuánto se ha aprendido y cuanto se ignora, y la capacidad o inadecuación de este conocimiento para finalmente intentar la recomposición sintética del mismo. El estado del conocimiento da origen a una evaluación de ese conocimiento acumulado y permite así identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y las ausencias de estos, así como su impacto y condiciones de producción. Por ello cada apartado que conforma esta tesis, se considera un estado del conocimiento en cuanto a cómo se construye el conocimiento a través de las ideas, así como a los usos de la teoría en la investigación, pues presentan un análisis y valoración detallada no sólo sobre la forma en que se entiende a la teoría y sus particularidades, sino también sobre cuáles son los usos que en nuestra realidad se le está dando en la investigación.

Para la presente investigación se recurrió, en términos metodológicos, a una propuesta de análisis explorativo edificada a partir de un permanente juego entre la indagación, definición conceptual, y el abordaje del referente empírico. Se utilizó un diseño de investigación cualitativo y cuantitativo que permitió, a través de la teoría y los datos medibles, observar y recrear el fenómeno tal y como se encuentra presente en la realidad.

Dentro de este diseño está implícito un propósito transeccional descriptivo, es decir aquel que busca la variable *los usos de las teorías en la investigación* en un momento específico, en este caso, entre los años 2002-2011.

El método que se ha utilizado es de carácter deductivo-cuantitativo, al ir del total de 12 áreas de las ciencias sociales y las humanidades al campo determinado de la investigación educativa para plantear proposiciones y generar una conclusión en torno a los usos que los investigadores hacen de las diferentes teorías provenientes de las ciencias sociales y las humanidades en sus estudios sobre lo educativo.

Se hizo un análisis descriptivo correlacionando un conjunto de supuestos teóricos con la información obtenida del rastreo, selección, sistematización y análisis de estos trabajos de investigadores, estudiantes universitarios y profesores que a partir de su trabajo en centros de investigación y dependencias universitarias, construyen miradas distintas, saberes y verdades sobre este tema. Esta investigación permite comprender las acciones y las interrelaciones entre el fenómeno denominado usos de las teorías y su contexto específico, destacando sus particularidades dinámicas y estáticas, así como su condición múltiple y singular.

Para su estudio, la investigación está dividida en tres capítulos. El primer capítulo, dividido en tres apartados, denominado “Aproximaciones al tema del conocimiento y la teoría”, presenta algunos enfoques y concepciones sobre la teoría y el conocimiento, en tanto que instrumentos de conocimiento para establecer un marco de referencia. La intención es mostrar la tendencia y perspectiva epistémica a la que convoca mirar la aproximación al campo del conocimiento y la teoría, en el sentido de instrumentos teóricos, conceptuales y epistémicos que sustentan el trabajo de investigación en teoría de la educación de investigadores, estudiantes universitarios y profesores, el cual se entiende como una mirada articulada a partir de las distintas visiones que confluyeron en la investigación, tema que atraviesa de diversas formas esta exploración.

En el segundo capítulo designado “Cruzando las fronteras disciplinarias. Las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en el campo de la investigación educativa”, se encuentra dividido en cinco apartados a través de los cuales se discute sobre una visión del mundo que está permeada por muchas disciplinas con sus teorías, creencias, métodos,

técnicas, etc., capaces de descubrir lo complejo que es el hombre y la sociedad. En ese sentido, una comprensión *inter o transdisciplinar* puede construir conocimiento de manera conceptual sobre la realidad observable, pero además imaginar diversas formas epistemológicas o metodológicas apenas sospechadas o apenas vagamente intuitas para propiciar un acercamiento a los fenómenos en su complejidad como lo es el educativo.

Del tercer y último capítulo: “Los usos de las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación educativa”, se sintetizan, reconocen e identifican de modo amplio los diversos usos que generalmente se hacen de las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación educativa, y más allá de la sugerente taxonomía, se reflexiona sobre la ineludible importancia que el pensamiento teórico tiene para la investigación educativa, al mismo tiempo en que se identifican los referentes conceptuales desde los cuales se trabaja.

Este capítulo corresponde al *corpus* de análisis empírico de la investigación, ello porque aquí se analizan los 871 artículos referidos a la educación de un total de 7,349, lo cual nos conduce hacia un balance sobre las condiciones actuales de las elaboraciones teóricas en ciencias sociales y humanidades y sus articulaciones conceptuales en la misma. Este apartado problematiza ciertos usos de la teoría que los investigadores ponen en juego en el tratamiento de fenómenos educativos, según sus posturas epistemológicas y teórico educativas.

Cada apartado constituye parte de un diálogo colectivo, es decir, no se trata de una compilación de partes desajustadas, sino más bien, un rompecabezas que articula discusiones teóricas, hace hablar autores que conforman el cuerpo bibliográfico de los trabajos analizados y que conforman un estado de conocimiento en cuanto a los usos de las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación educativa, así como sintetizar los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, sus alcances y delimitaciones.

Basado en lo expuesto con anterioridad y en la revisión bibliográfica y de artículos sobre Investigación Educativa, lo que ha servido como punto de partida, la presente investigación sostiene como hipótesis de trabajo que la productividad y pertinencia de la teoría en la investigación no radica únicamente en las particularidades de la teoría en

cuestión, sino que en gran medida depende de qué se entiende por teoría y qué usos se le da por parte del investigador, en quien recae la responsabilidad epistémica, política y ética de tales usos de la teoría y no en las teorías mismas.

Por lo tanto, el análisis de estos textos como la estructura de esta tesis, permiten identificar no sólo las principales perspectivas teórico-conceptuales de las ciencias sociales y las humanidades que en el periodo estudiado nutren al campo de la investigación educativa en México, ni los usos que se le dan a la teoría en la investigación, sino también dar cuenta de la manera que durante este periodo analizado se construye el conocimiento a través de las teorías sobre los fenómenos analizados por parte de los investigadores, estudiantes universitarios y profesores.

Capítulo I. Aproximaciones al tema del conocimiento y la teoría.

1.1 Articulación conceptual en torno a la noción de teoría.

El futuro de la humanidad depende hoy de la existencia de la actitud crítica, que naturalmente entraña elementos de la teoría tradicional y de esta cultura moribunda en general. Una ciencia que, con presuntuosa autosuficiencia, considera la configuración de la praxis a la que pertenece y sirve simplemente como lo que queda más allá de ella, y que se conforma con la separación de pensamiento y acción, ha renunciado ya a la humanidad.

Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*.

Sobre la base de la distinción realizada por Max Horkheimer entre “teoría tradicional” y “teoría crítica”, no me mueve otro motivo que el de aproximarme y desentrañar los elementos conceptuales aportados por el propio Horkheimer en su escrito *Teoría tradicional y teoría crítica* (1937), para hacer visibles desde el propio análisis del autor, las insolencias epistemológicas de la teoría tradicional —al tiempo en que se perfila a partir de la crítica del mismo el espacio para la práctica de una teoría diferente, una teoría crítica— y sus formas de proceder dualistas, anquilosadas desde sus cimientos en una razón que se limita a ser observadora de leyes, y que por tanto se torna carente de actitud crítica frente a la necesidad de comprender e incidir sobre los desafíos históricos de la humanidad.²

² Es verdaderamente difícil resumir siquiera sea a grandes rasgos las múltiples ideas que Max Horkheimer agrupa en este artículo. La sutil presentación de las diferencias entre teoría tradicional y teoría crítica, precedidas por algunas de sus caracterizaciones en varios niveles de profundidad y con una serie de remisiones cruzadas hace casi imposible una interpretación fiel que no supere considerablemente en extensión al propio texto. Se trata de un trabajo que merecería ser objeto de un detallado análisis en sí mismo, y la ya considerable extensión de este escrito hace imposible detenerse aquí con la precisión requerida para hacerlo. Por lo tanto, se requiere que el lector sepa entender que inevitablemente se dejan fuera numerosas ideas abordadas aquí por Horkheimer que merecerían consideración. En cualquier caso, no se pretende más que ajustarse a los objetivos que se precisaron al principio como objetos de esta indagación.

Resulta imprescindible acotar el significado de la palabra “teoría” para conocer, a partir de esa delimitación, el objeto y alcance de la reflexión. Se articula el concepto de teoría como *crítica* planteado por Max Horkheimer y teoría como *dispositivo* por Michel Foucault, ambos esfuerzos intelectuales y referentes indiscutibles en el campo del pensamiento social, que no sólo buscan responder por las situaciones que han hecho posible el presente, sino, sobre todo, formular preguntas sobre las causas y el destino de nuestra condición, que permiten destacar algunas de las directrices generales de las tareas que depara la crítica para la reflexión presente y futura, para avanzar hacia un conocimiento teórico que dé cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales de nuestro tiempo e incida sobre ellos, tarea fundamental de las ciencias sociales, dado que aquella actitud crítica que marca el *modus* de nuestro tiempo, presente tanto en el pensamiento de Horkheimer como en el de Foucault, no ha dejado tras de sí “un cadáver” filosófico, sino todo lo contrario, un corpus de ideas que ha de ser perpetuado, conservado, pero sobre todo superado, a fin de realizar sus esperanzas del

[...] esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de una manera efectivamente real.³

Parece sobre todo en esta época, fundamental hacer mención a la vida de los autores que se utilizan como referencia sobre todo en un ámbito en donde lo vital, la biografía es desdeñado a cambio de información y datos que sólo en apariencia dan muestra de rigurosidad. A continuación, antes de conceptualizar la noción de teoría, se hará una breve descripción de la vida tanto de Max Horkheimer como de Michel Foucault porque nos parece constitutiva de su pensamiento filosófico.

Como dice Sloterdijk refiriendo a Fichte: "La filosofía que uno elige depende del tipo de persona que se es. Con ello quería decir que las almas serviles se deciden por un sistema naturalista que justifica su servilismo, mientras que las personas de mentalidad

³ Max Horkheimer (1974), *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 287-288.

orgullosa se aferran a un sistema de libertad. Esta observación sigue siendo ahora tan verdadera como siempre".⁴

Diferencias entre teoría tradicional y teoría crítica. La dimensión política y social de la ciencia.

Max Horkheimer (1895–1973)

Max Horkheimer siendo el único hijo de un empresario judío de la industria textil, Moritz Horkheimer, a la edad aproximada de 15 años es retirado del colegio, un año antes de terminarlo, para comenzar a adentrarse en el negocio familiar, hecho que cambia el rumbo de su vida.⁵

Prontamente Horkheimer se siente abrumado por la idea de que las comodidades de que goza eran adquiridas al precio del sufrimiento y el esfuerzo ultrajante de otros. Esto expresado en muchos de los diarios y novelas que escribe entre 1914 y 1918 (hoy publicados en el Tomo I de los *Gesammelte Schriften*, titulado *Aus der Pubertät –Desde la pubertad–*). Por ejemplo, la carta que envía durante su adolescencia a su primo Hans:

¿Quién se queja por el sufrimiento? ¿Tú y yo? Nosotros somos caníbales quejándonos porque la carne de aquellos que masacramos nos produce dolor de estómago... Tú duermes en camas y te vistes con ropa producidas por gente que se muere de hambre, gente a la que forzamos y dirigimos con el tiránico látigo de nuestro dinero, y no tienes idea cuántas mujeres han desfallecido al pie de la máquina que produce el material para tu sobretodo... Es absolutamente ridículo, como si un carnicero en el matadero se pusiera triste porque su delantal blanco se mancha de sangre.⁶

La convicción de estas palabras, que apuntan ya en la dirección de su fuerte compromiso político cargado de esperanzas revolucionarias, permiten familiarizarnos con su obra de madurez y con ello identificar al pensador crítico-social que luego sería. Cabe señalar, que

⁴ Peter Sloterdijk (2010), *Temperamentos filosóficos. De Platón a Foucault*, Barcelona, Siruela, p. 11.

⁵ Algunos de los datos y fechas que se subrayan a continuación están basados en los datos provistos por Ignacio Mazzola en su artículo "Max Horkheimer y la filosofía", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Núm. 22, sin mes, 2009, pp. 39, Publicación Electrónica de la Universidad Complutense /ISSN 1578-6730.

⁶ Carta inédita, Horkheimer Archive, Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt; citada sin fecha en: Ignacio Mazzola, *Ibid*, p. 4.

por esta misma época, junto a su amigo Friedrich Pollock, Horkheimer se inicia en la lectura de escritores crítico-sociales como Karl Kraus, Leo Tolstoy y Henrik Johan Ibsen, entre otros.

En 1916, pese a que había sido educado para los negocios, se enlistó en el ejército alemán para participar en la Primera Guerra Mundial (1914-1918) de la cual fue dado de baja por cuestiones de salud, siendo testigo directo de grandes conflictos sociales producto de la injusticia que caracterizaba los principios del orden social industrial burgués. Percibía cómo los diferentes grupos en pugna se organizaban, declamaban sus demandas y se enfrentaban en los ámbitos político, económico y cultural, el esfuerzo de una humanidad atrapada inevitablemente en un entorno hostil, suceso por medio del cual comenzó a apreciar la fuerza de la dinámica social.

Ya para 1918 decidió buscar una formación intelectual trabajando inicialmente con cuestiones de psicología y filosofía con primordial interés en el pensamiento de Kant, Hegel y Schopenhauer. El primer libro de filosofía que Horkheimer leyó realmente de éste último fue *Aforismos sobre la sabiduría de la vida*. En su época estudiantil sobre Kant, su primer trabajo publicado fue un análisis de la *Crítica de la razón pura* que mostró “[...] su convicción de que la *praxis* podría superar las contradicciones del orden social, al mismo tiempo que conduciría a una revolución cultural”,⁷ con el cual obtuvo su *Habilitation* bajo la guía del filósofo alemán Hans Cornelius, su mentor de quien absorbió el interés por las preocupaciones culturales humanistas y las tendencias políticas progresistas combinado con un pesimismo cultural, para el año 1925. En la obra de Dilthey, Nietzsche y Bergson, filósofos de la vida y pensadores de fines del siglo XIX, quienes habían subrayado la relación del pensamiento con la vida humana, Horkheimer despertó su interés sobre lo subjetivo para llegar a comprender, pero también explicar, la historia, para rescatar al individuo de las amenazas de la sociedad moderna, a pesar de que a la vista de Horkheimer, estos pensadores habían minimizado la importancia de la acción en el mundo histórico al ir demasiado lejos en su énfasis sobre la subjetividad y la interioridad, olvidando la dimensión material de la realidad.

⁷ Martin Jay (1989), *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigaciones Sociales*, Madrid, Taurus, p.90.

En 1930, fue elegido como director del *Institut für Sozialforschung* (Instituto para Investigación Social) de Frankfurt, cuando estuvo vacante tal cargo, habiendo impartido con anterioridad cursos de historia de la filosofía. El mismo año, Horkheimer tomó posesión de la cátedra de filosofía social en la universidad de Frankfurt. En 1931, se inició la publicación de la *Zeitschrift für Sozialforschung* –Revista de investigación social– del Instituto, la cual era editada por Horkheimer.

El núcleo de su trabajo teórico más significativo lo desarrolló en los años comprendidos entre 1930 y 1945. En el año de 1937, tan sólo dos años antes del inicio de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) producto de la pugna entre las potencias capitalistas, Horkheimer, irrumpía con la difícil tarea de redactar un manifiesto que pudiese sintetizar de la mejor forma los contenidos teórico-metodológicos, así como los ideales y esperanzas de una nueva corriente de pensamiento cuya “[...] manera de leer y entender la filosofía y su historia como estrechamente vinculadas a sus condiciones sociales de realización, a los conflictos económicos y políticos de las respectivas épocas y en el marco de movimientos culturales de largo alcance, sería en adelante una constante del pensamiento de nuestro autor”⁸ que se encargaría de marcar firmemente el rumbo del pensamiento filosófico y sociológico del siglo XX .

Una corriente de pensamiento que él mismo, junto con sus principales compañeros de esfuerzo intelectual y generacional como Adorno y Marcuse, se encargarían de denominar *teoría crítica de la sociedad*, y en la cual quedaría explícitamente manifiesta su impronta filosófica (al mismo tiempo kantiana y hegeliana de su marxismo).⁹ Una temprana materialización de esta aproximación crítica a la filosofía y su historia es el escrito *Los comienzos de la filosofía burguesa de la historia* (1930).

Horkheimer junto con Pollock, Adorno, Marcuse, Walter Benjamin y Georg Lukács, por nombrar sólo a algunos, comenzaban a rechazar el formalismo de la filosofía académica y pretendían para su disciplina un más claro y fuerte compromiso político. Schopenhauer fue esencialmente un fuerte impulso en esta dirección, quien por su fuerte

⁸ Ignacio Mazzola (2009), “Max Horkheimer y la filosofía”, *Op. cit.*, p. 6.

⁹ Cfr Martin Jay (1989), *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigaciones Sociales*, *Op. cit.*, pp. 25-82.

compromiso político los impulsó hacia su encuentro con el marxismo, la fuerza explosiva del cual habían advertido ya durante los acontecimientos revolucionarios de la posguerra. A fin de ir mostrando esta continuidad se puede pasar del plano biográfico al propio escrito de Horkheimer, el núcleo de su pensamiento, a saber: *Teoría tradicional y teoría crítica* de 1937, punto preciso en donde se conjugan las múltiples ideas respecto del pensamiento crítico de Horkheimer.

Teoría tradicional

La cuestión sobre qué es teoría según el estado actual de la ciencia, escribe Horkheimer en su artículo de 1937, parece no ofrecer grandes dificultades.

En la investigación usual, por «teoría» se entiende un conjunto de proposiciones acerca de un ámbito de objetos conectadas entre sí de tal modo que a partir de algunas de ellas se pueden deducir las restantes. [...] Su validez real consiste en que las proposiciones deducidas concuerden con acontecimientos efectivos. [...] De ahí que la teoría permanezca siempre, respecto de los hechos, como una hipótesis.¹⁰

Esta noción de lo que cabría entender por teoría en el contexto histórico de la época, da cuenta de que la teoría así concebida no es más que un sistema abstracto hipotético-deductivo, que establece una descripción científica en función de un conjunto de observaciones o experimentos, presidida por hipótesis o supuestos que los científicos se encargan de verificar. Esto significa para Horkheimer, un retorno al realismo filosófico¹¹ y su noción de lo verdadero como mera adecuación entre el sujeto y el objeto, un mundo que está ahí y debe ser aprehendido “tal cual es” por un ente pasivo que se limita a describirlo.

Por otra parte, la teoría al ser vista como una hipótesis en relación a los hechos empíricos, no es otra cosa que una acumulación de saber que permite la caracterización de los hechos y así poder deducirlos o anticiparse a ellos. Horkheimer expone que las ciencias sociales y humanas se esmeran en reproducir el modelo teórico de las ciencias exactas, pero

¹⁰ Max Horkheimer (2000), *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, p. 23.

¹¹ Si se recuerda rápidamente, para el realismo filosófico la teoría se construye siempre sobre el supuesto de que las proposiciones deducidas concuerden con hechos de la experiencia, y en el caso de que se muestren contradicciones entre la teoría y la experiencia indudablemente tendrá que revisarse una u otra, pues o bien se ha observado mal, o existe algún error en los fundamentos teóricos.

a pesar de las diferencias entre procedimientos o métodos de investigación de estos campos de la ciencia, el concepto y la función de la teoría es el mismo.

El mismo aparato conceptual puesto a punto para las determinaciones de la naturaleza inanimada sirve asimismo para clasificar la naturaleza viva, y quién ha aprendido una vez a manejarlo, es decir, quién conoce las reglas de la deducción, la simbología, los procedimientos de comparación de las proposiciones deducidas con la constatación de los hechos, etc., se puede servir de él en todo momento.¹²

Dentro de la concepción de la teoría tradicional, la exigencia fundamental en este sistema consiste en la ausencia de contradicciones como de partes que resulten superfluas, puramente dogmáticas y carentes de influencia sobre los fenómenos observables. Idea que da paso a la concepción de la ciencia como un campo neutral, nunca atravesado por valores, historia, tensiones económicas y/o políticas, por manifestaciones ideológicas o de clase. Como si para el científico fuera posible pensar en abstracción del proceso histórico-social, que da forma y sustenta el pensamiento.

A partir de este orden de cosas que realiza el pensamiento tradicional, se establece una ruptura entre pensamiento y ser, que Horkheimer se encarga de denunciar de la siguiente manera:

Siempre queda en un lado el saber, formulado en el pensamiento, y en el otro lado un estado de cosas que debe ser aprehendido por aquél, y esta subsunción, este establecer la relación entre la mera percepción o constatación del estado de cosas y la estructura conceptual de nuestro saber, se denomina explicación teórica.¹³

Dentro de este marco abierto por la teoría tradicional, las ciencias sociales y humanas, denuncia Horkheimer, se esfuerzan por imitar el modelo de las ciencias naturales cuyas posibilidades de aplicación se encuentran fuera de toda duda. Dentro de esta lógica, el no seguir su modelo significa la condena epistémica, junto con la negación de sus investigaciones. En este sentido, puede hablarse de otro de los rasgos distintivos de la teoría tradicional, a saber, la matematización creciente y acelerada del mundo junto a la formulación de leyes. Una matematización que no cede ante nada, y que no se contenta con

¹² Max Horkheimer (2000), *Teoría tradicional y teoría crítica*, *Op. cit.*, p. 24.

¹³ *Ibid*, p. 28.

nada, no al menos sino hasta que toda la experiencia pueda ser colocada bajo el tamiz de lo controlable de manera cuantitativa.

La teoría tradicional termina postulando un dualismo epistemológico en el cual los fundamentos teóricos emergen como una cosa y la experiencia como otra, sin posibilidad alguna de establecer una relación entre ambos. Al respecto, dice Horkheimer:

Para el científico la actividad teórica, su particular forma de espontaneidad, consiste en el registro, la reorganización, la racionalización del conocimiento de hechos, sin importar si se trata de la exposición más detallada posible del material, [...], o si se trata de la compilación de masas de datos y la obtención de reglas generales, [...]. El dualismo de pensamiento y ser, de entendimiento y percepción, le resulta natural.¹⁴

A grandes rasgos, la teoría tradicional tiene como funciones: prevenir errores, orientar la realización de toda investigación para con ello producir nuevo conocimiento, proveer de un marco de referencia, explicar la realidad. Y por último, pero no por ello menos importante, capaz no sólo de describir y explicar, sino también de adelantar predicciones sobre el objeto de estudio, pues

Una teoría que quisiera afirmar que la ciencia moderna solo puede llevar en este sentido a *prévisions* y no a *prédiction*s [...] cometería de hecho un error. A lo que en última instancia aspiran las ciencias de la naturaleza, como toda ciencia en general, es justamente a lograr *prédiction*s. Los «tipos abstractos», en el sentido de la *prévision*, son leyes y como tales siempre, de acuerdo con su sentido, una forma condicional. Dicen que siempre que se den en la realidad determinadas condiciones, deben sobrevenir determinados eventos. [...] Las leyes no son la meta de la actividad científica, sino solo medios; en última instancia, siempre lo que importa es pasar de las abstractas formulas de las leyes a los juicios concretos de existencia, y en todo el dominio de la ciencia de la naturaleza estos no solo se extienden al presente, sino que también lo hacen siempre hacia el futuro.¹⁵

En contraste a estos elementos propios de la teoría tradicional, Horkheimer perfila la necesidad que tiene el pensamiento crítico de salir de las explicaciones sociales en términos de causa y efecto, del emplear enunciados condicionales a una situación social determinada, modo de existencia de la teoría en sentido tradicional.

Por todo esto, es fundamental a la actitud crítica el oponerse radicalmente a un concepto de teoría que se concibe fuera de toda relación o vínculo con lo social, como si

¹⁴ *Ibid*, p. 32.

¹⁵ Max Horkheimer (1974), *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 45.

ésta fuese capaz de establecerse a partir de algún modo ahistórico. Es ineludible como parte fundamental de la conformación de la teoría que ésta se vincule con múltiples disciplinas, en la necesidad de no caer en una categoría puramente ideológica.

De este modo, las nuevas relaciones articuladas entre los hechos, los conocimientos propios y disponibles de cada disciplina científica para la transformación del propio conocimiento y la aplicación de éste a los hechos, son cualidades que no se refieren a sucesos meramente lógicos o metodológicos, sino que en cada caso sólo se pueden comprender en relación con procesos sociales e históricos reales.

Teoría crítica

Los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se les dan para limitarse a limpiarlos y a darles lustre, sino que tienen que empezar por fabricarlos, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres de que recurran a ellos. Hasta ahora, en resumidas cuentas, cada cual confiaba en sus conceptos como en una dote milagrosa procedente de algún modo igual de milagroso.

Nietsche, *Póstumos 1884-1885*

En el artículo *Teoría tradicional y teoría crítica*, en oposición a la anterior concepción tradicional del mundo, aparece por vez primera la expresión *teoría crítica*, a la cual comienza Horkheimer a darle un lugar y una voz, pese a que el término crítica puede ser rastreado desde la Grecia clásica donde quería decir: distinguir, juzgar, denunciar.¹⁶ Sólo en contraste la vemos aparecer aquí y allá; casi siempre conceptualizada de forma negativa o caracterizada de modo despectivo que luego quedaría acuñada como definitoria de la propuesta de Horkheimer. Su caracterización la lleva a cabo más por contraposición a la teoría denominada tradicional que por definición de sus propios rasgos. Se trata de forjar una propuesta teórica que asuma las transformaciones que se están produciendo en las sociedades modernas, cambios que quedan insuficientemente entendidos en las corrientes

¹⁶ Como la intención aquí no es hacer una historia de la crítica, Cfr Laura Páez (2009), “La modernidad y sus críticas”, en Laura Páez (editora), *Teorías críticas de la modernidad. Ensayos y textos*, México, UNAM-FES Acatlán, pp. 23-47.

de pensamiento existentes, incluyendo al propio marxismo, fuente de la que parte Horkheimer.

En concreto, Horkheimer no considera necesario discutir ni la eficacia ni la validez lógica de la teoría tradicional. No hay duda de que el modelo tradicional de ciencia funciona:

La ciencia hace posible el sistema industrial moderno, ya como condición del carácter dinámico del pensamiento –carácter que, en los últimos siglos, se ha desarrollado con ella-, ya como configuración de conocimientos simples acerca de la naturaleza y del mundo humano –conocimientos que, en los países adelantados, están al alcance incluso de los miembros de los estratos sociales más bajos-, y no menos como componente de la capacidad espiritual del investigador, cuyos descubrimientos contribuyen a determinar, de modo decisivo, la forma de la vida social.¹⁷

Lo que merece la pena debatir es la forma en que se entiende la función social de la teoría desde una concepción tradicional. Esto es precisamente lo que, para Horkheimer, resulta más característico y más criticable: su pretensión de neutralidad. Él reflexiona, que el análisis de la sociedad existente es en sí un elemento de esa sociedad, una forma de autoconciencia. Lo que significa, que no hay teoría que permanezca al margen de la realidad social, fundamentalmente porque no existe ese lugar imaginario puro.

Importa subrayar a este respecto que la concepción de teoría que Horkheimer desea delinear en este trabajo bajo la denominación de teoría crítica, no es en modo alguno una concepción desarrollada, por de algún modo decirlo, “desde fuera” de la teoría tradicional y a la que ésta tendría que ajustarse forzosamente. Horkheimer procede más bien tematizando los presupuestos que se encuentran actuando ya en la propia comprensión tradicional de la teoría, mostrando cómo una radicalización en la comprensión de la teoría lleva a la teoría tradicional más allá de sus propios límites que llevan en dirección de una nueva comprensión de la teoría al entender de una manera diferente la relación entre hecho, que no está simplemente ahí a la espera de que el sujeto lo conozca, y el sujeto que conoce y que no simplemente está allí.

La teoría crítica será, pues, “[...] requisito [...] esencial a todo pensamiento que no quiera renunciar a la posibilidad de actuar sobre ese todo a la par que lo piensa, a la par que

¹⁷ Max Horkheimer (1974), *Teoría crítica*, *Op. cit.*, p. 15.

incide cognoscitivamente sobre él”.¹⁸ En otras palabras, tener la confianza en la posibilidad de pensar la realidad y actuar a la vez sobre y en ella. Una combinación única de pensamiento e investigación social empírica, una tensión que el propio Horkheimer no intentó eliminar, sino que, por el contrario, se sirvió de ella al percatarse de que la actitud crítica se mueve en la actualidad sobre fundamentos y expectativas diferentes a los que motivaron y defendieron los propósitos de la Ilustración y que concretaron en un nuevo momento histórico denominado modernidad en donde “[...] el hombre debe servirse de sus propias aptitudes espirituales, y no ser dependiente de las autoridades. En este sentido, también Kant estaba en favor de la Ilustración « *Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! » [...]”,¹⁹ una nueva forma de entender el mundo y construir la realidad en la que la razón y el hombre como su portador vienen a ocupar el lugar de Dios como medida de todas las cosas.

Como una primera característica, señala Horkheimer, para la teoría crítica los hombres son resultado de la historia no sólo en su forma de vestir, su conducta y en su forma de sentir, sino que también en el modo de ver y oír, inseparables del proceso vital social. Esto quiere decir que no simplemente las condiciones externas de vida al hombre deben ser comprendidas como un proceso de interacción continuo con lo social, sino que incluso las mismas estructuras de percepción que nos permiten una apropiación racional de la realidad, siempre se encuentran cargadas de valores y juicios. Por esta razón, la teoría crítica excluye toda referencia a una neutralidad valorativa ya sea en la ciencia natural o en la social, en aras de la obtención de una falsa objetividad por parte de los investigadores.

Los hechos que los sentidos nos presentan sencillamente y sin aparentes contradicciones, se encuentran para la teoría crítica, configurados socialmente por la actividad humana de dos maneras fundamentales –que se le escapan a la teoría en su sentido tradicional- como son: el carácter histórico tanto del objeto percibido como de quien lo percibe.

Dicho de otro modo, la actividad científica como el hecho estudiado por ésta, están subordinados a la praxis social, esto quiere decir que el sujeto y el objeto están sujetos a

¹⁸ Jacobo Muñoz (2000), “Introducción”, en Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, *Op. cit.*, p. 15.

¹⁹ Max Horkheimer (1974), *Teoría crítica*, *Op. cit.*, pp. 100-101.

una preformación social. Ni el objeto se encuentra “ahí”, sin más, colocado frente a nosotros y esperando ser aprehendido, ni el sujeto es un simple observador de la realidad. Ambos, sujeto y objeto, son resultado de procesos sociales muy complejos, por lo que la tarea fundamental de la teoría crítica es reflexionar sobre las estructuras desde las que, tanto la realidad social como las teorías que buscan dar cuenta de ella, son construidas, incluyendo, por supuesto, a la misma teoría crítica. Horkheimer lo plantea diciendo que “el mismo mundo que para el individuo es algo en sí, que él contempla y debe aprehender, es al mismo tiempo, en la forma en que existe y subsiste, un producto de la praxis social general”.²⁰

Por ello, las definiciones, los principios, las propuestas de explicación, la aplicación misma de la teoría, todo ello, según Horkheimer, no es simplemente un proceso científico en forma inmanente sino, a la par, un proceso social. No se trata de considerar a la teoría, como una entidad autónoma e independiente del proceso social sino, por el contrario, como parte del proceso social.

Otro de los elementos fundamentales que caracteriza a la teoría crítica de la sociedad en contraposición a la teoría tradicional es su renuencia a aceptar un aparato conceptual tal como ha sido concebido para juzgar lo dado. La crítica, en este sentido, no debe aceptar o tolerar nada que no haya sido anteriormente sometido al juicio histórico a través de la revisión constante de posibilidades y límites de cualquier objeto de estudio, preguntándose siempre por su estatuto epistémico y político dentro de lo social.

Ahora bien, señala Horkheimer que existe una actitud humana que tiene por objeto la sociedad misma, una actitud crítica de la sociedad puesto que sus fines apuntan no sólo a transformar algunas situaciones concretas, sino más bien a todo el edificio social.

Su oposición al concepto tradicional de teoría no surge tanto de una diversidad de objetos cuanto de sujetos. Así como desconfía de la teoría en su sentido tradicional, también lo hace respecto de quienes declaran su falsa neutralidad valorativa y borran las diferentes mediaciones epistémicas existentes entre ellos y los hechos a los cuales se dirige su esfuerzo teórico, lo cual desemboca en último término en una renuencia al conflicto, a la tensión y de nuevo en una aceptación acrítica de lo inmediatamente dado, pues “para

²⁰ Max Horkheimer (2000), *Teoría tradicional y teoría crítica*, *Op. cit.*, p. 35.

quienes ejercitan la actitud crítica, los hechos, tal como surgen del trabajo en la sociedad, no son externos en la misma medida en que lo son para el investigador o para los miembros de otras profesiones que piensan como pequeños investigadores”.²¹

Horkheimer no limita su crítica a estos intelectuales, y señala que el modo de proceder de éstos únicamente puede finalizar con la conformación de una masa social cada vez más ciega y débil de lo que ya esencialmente se encuentra. Contra ello, la tarea del teórico crítico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento.

La lucidez de la conciencia de clase se muestra en la posibilidad siempre abierta de una tensión entre el teórico y la clase a la que se dirige su pensamiento. [...] En la persona del teórico se manifiesta esto con toda claridad: su crítica es agresiva no sólo contra quienes hacen conscientemente apología de lo existente, sino igualmente contra las tendencias desviadas, conformistas o utópicas que surgen en sus propias filas.²²

Al introducir su concepto de actitud crítica, Horkheimer desarrolla una comprensión de la teoría en la que ésta aparece localizada en forma inmanente en la praxis social, donde se apunta a que la concepción sostenida por la teoría tradicional olvida el hecho fundamental de que el mundo no es una cosa hecha al azar, sino que siempre es un producto de la praxis social general o de las continuas interacciones entre los individuos. En este sentido, la tarea que Horkheimer asigna a la teoría crítica de “[...] convertirse en el instrumento idóneo (incluso el instrumento «por excelencia») de la transformación [...] de la sociedad], pasa, en suma, a ser ese sujeto y objeto del conocer que garantiza la intervención inmediata y adecuada de la teoría en el proceso de transformación de la sociedad. Que confiere vida, en una palabra, a la unidad de la teoría y de la práctica”.²³

En un intento de sintetizar la distinción introducida por Horkheimer entre la teoría tradicional y la teoría crítica, con respecto a ésta última, se puede señalar que su objeto de estudio no es una facticidad natural sino una *construcción social*. La teoría, no es concebida como un conjunto de proposiciones analíticas e incontaminadas por la praxis, sino como parte integral de la lucha por el control social de los significados.

²¹ *Ibid*, p. 44.

²² *Ibid*, p. 50.

²³ Jacobo Muñoz (2000), “Introducción”, en Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, *Op. cit.*, pp. 20-21.

El teórico no es tampoco un sujeto pasivo, que asume una actitud de objetividad y neutralidad científica, sino que se encuentra atravesado por las mismas contradicciones sociales del objeto que estudia. Sujeto y objeto forman parte de una misma red de poderes y contrapoderes de la que no pueden escapar.

“Así concebidas las cosas, la teoría crítica sólo puede ser asumida como una actividad ético-político de orden distinto al explicativo: una reflexión valorativa, en sentido positivo o negativo, de una realidad a cuyo conocimiento el crítico accede por la vía, precisamente, de la teoría. *Que en cuanto tal* es praxiológicamente neutral y de alcance necesariamente parcial, desde luego”.²⁴

La teoría desde Michel Foucault

-¡Cómo! ¿Se imaginan ustedes que me tomaría tanto trabajo y tanto placer al escribir, y creen que me obstinaría, sino preparara –con mano un tanto febril– el laberinto por el que aventurarme, con mi propósito por delante, abriéndole subterráneos, sepultándolo lejos de sí mismo, buscándole desplomes que resuman y deformen su recorrido, laberinto donde perderme y aparecer finalmente a unos ojos que jamás volveré a encontrar? Más de uno, como yo sin duda, escriben para perder el rostro. No me pregunten quien soy, ni me pidan que permanezca invariable: es una moral de estado civil la que rige nuestra documentación. Que nos deje en paz cuando se trate de escribir.

Michel Foucault, *La arqueología del saber*

¿Por qué escribir sobre un pensamiento en torno al cual se han extendido ya demasiados escritos, tanto para resaltar la particularidad de sus aportaciones teóricas como para trazar sus relaciones, semejanzas y adeudos teóricos, a fin de situarlo en las coordenadas adecuadas de la historia de las ideas, en el descubrimiento de los sentidos ocultos que se esconden detrás de las palabras y que precisan ser revelados en cuanto fundamentos del

²⁴ *Ibid*, p. 17.

discurso expuesto explícitamente por el pensador; aspiración que, por lo demás, transforma el punto de vista instaurado por el propio pensamiento de Foucault?.

En pero, el propósito que anima al presente apartado es precisamente el de rastrear las líneas generales del diagrama analítico de un pensamiento singular como el de Michel Foucault que se ha aventurado a comprender el presente para incidir en él, pero recuperando el pasado, con el afán de constituir una cierta plataforma de perspectiva para un ulterior análisis de la teoría como dispositivo. Esto implica un breve recorrido por los planteamientos centrales de su compleja obra bibliográfica –el recorrido trazado desde la *Historia de la Locura* (1961) hasta la *Historia de la Sexualidad* (1984), como la mención de la maduración de las ideas filosóficas de éste pensador desarrolladas entre los proyectos: epistémico-arqueológico, genealógico-político y ético-subjetivo, que conllevan a la identificación de los principales problemas construidos y ubicados por Foucault, además de una forma estratégica de aproximación a su pensamiento crítico que constantemente nos obliga a retornar con el pensar hacia lo ya pensado, para cambiar lo por pensar.

Michel Foucault (1926–1984)

Nacido en Poitiers–Francia, y siendo el segundo de tres hermanos, Paul Michel Foucault hijo de un prestigiado cirujano, Paul Foucault, quien anhelaba que siguiera sus pasos, curso sus estudios básicos en el colegio jesuita Saint-Stanislaus. Años después –a la edad de 20 años– y tras un breve periodo durante el cual Poitiers fue ocupada por los alemanes durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Foucault ingresó en la Escuela Normal Superior de París donde fue discípulo del filósofo fenomenológico Merleau-Ponty. Durante su periodo universitario, sufrió graves depresiones asociadas a su identidad sexual, llegando a intentar suicidarse, por lo que recibió atención psiquiátrica. A partir de ese tratamiento psiquiátrico consiguió reconstruir su personalidad, asumir su sexualidad y alcanzar el equilibrio emocional demostrando entonces una gran brillantez en su pensamiento.²⁵

²⁵ Los datos están basados en el episodio del programa televisivo “La aventura del pensamiento” de Fernando Savater, dedicado a Michel Foucault, Parte I, II y III, Consultado el 24 de noviembre del 2012 en <http://www.youtube.com/watch?v=WU8eOTvgsz0>

Obtuvo la licenciatura en filosofía en 1948 y en psicología en 1950. Entre 1950 y 1953, fue miembro del Partido Comunista Francés, llevado por el filósofo marxista Louis Althusser, aunque nunca participó activamente. En 1952 se desempeñó como profesor de psicología en la École Normale y tras una breve estadía en la Université Lille Nord de Francia, Foucault se traslada como delegado cultural a Suecia, trabajando en la Universidad de Uppsala, pasando luego por la Universidad de Varsovia (1958), pero debe abandonar el país por presiones policiales que denuncian su homosexualidad, y se dirige a Hamburgo.

En 1961 asume la dirección del Departamento de filosofía en la universidad de Clermont-Ferrand. En 1968 regresa a Francia atraído por los movimientos de mayo del 68 y para 1970-1984, asume la cátedra de Historia de los sistemas de pensamiento en el Collège de France hasta su muerte el 25 de junio a causa de SIDA. En 1961 conoció a Daniel de Defert, su pareja sentimental. Ese mismo año publicó uno de sus libros más importantes *Historia de la locura en la época clásica* (1961) que presentó como tesis de doctorado, seguido por: *El nacimiento de la clínica* (1963), *Las palabras y las cosas* (1966) y *La arqueología del saber* (1969). Obras con las que irrumpe como uno de los grandes clásicos del pensamiento contemporáneo con su crítica histórica de la modernidad, mostrando que las ideas básicas que la gente considera verdades permanentes sobre la naturaleza humana y la sociedad cambian a lo largo de la historia y la cual no debe interpretarse de modo superficial, sino que es preciso analizarla profundamente, al tiempo en que aportó nuevos conceptos que desafiaron las convicciones de la sociedad moderna sobre la cárcel, la policía, la seguridad y el cuidado de sí, con sus estudios críticos sobre las ciencias humanas, las instituciones sociales –en especial la psiquiatría, la medicina, el sistema de prisiones–, así como por su trabajo sobre la historia de la sexualidad humana, el poder, y las relaciones entre poder, conocimiento y discurso. Temas que a lo largo de los siglos, a diferencia de aquellos referidos al conocimiento, el alma, el cuerpo, respecto de la experiencia, de la justicia o de las grandes ideas, no se habían introducido en el campo filosófico. Pero Foucault pone estos temas sobre la mesa de discusión y describe su funcionamiento.

Inicialmente formado en corrientes marxistas y fenomenológicas, se distancia de filósofos como Marx y Heidegger en la medida que se acerca al pensamiento de Nietzsche para quien la conducta humana está motivada por una voluntad de poder y que

los valores tradicionales habían perdido su antiguo dominio opresivo sobre la sociedad. De igual forma se acerca al pensamiento de Bachelard, Bataille, Canguilhem y Sade. Para Foucault no hay verdades permanentes, no hay historia continua, sino cambios en la concepción del mundo y discontinuidad en la secuencia del acontecer.

Su pensamiento tradicionalmente se ha dividido en tres fases: la etapa arqueológica en la cual domina la pregunta sobre el surgimiento de determinados enunciados en ciertos momentos (entre 1961 y 1969 con las obras antes mencionadas). La etapa genealógica que se abre con los años setenta y los recorre hasta el final de la década, donde estudia la ontología histórica, es decir, la historia de lo que somos, en lo que nos hemos convertido y en lo que nos vamos transformando. Aquí pertenecieron entre otros escritos: *El orden del discurso* (1970), *Nietzsche, la genealogía, la historia* (1971), *La verdad y las formas jurídicas* (1973), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (1975), e *Historia de la sexualidad*, vol. I. *La voluntad de saber* (1976). Y la última etapa, denominada período ético, de la gubernamentalidad o las tecnologías del yo, que coincide con los últimos años de la producción foucaultiana, desde el fin de los años setenta hasta su muerte en 1984. Es aquí donde la búsqueda de la formación de las subjetividades y de los cuerpos se hace aún más explícita. Esta etapa está marcada por dos libros fundamentales: los tomos II *El uso de los placeres* y III *La inquietud de sí* de la *Historia de la sexualidad*, así como por sus numerosos textos sobre la biopolítica como *Nacimiento de la biopolítica* (1979), *Omnes et singulatim* –hacia una crítica de la razón política– (1981), entre otros, y especialmente sus cursos del Collège de France como *Defender la sociedad* (1977-1978) y *Seguridad, territorio, población* (1977-1978). Esos son los tres campos que va a estudiar a lo largo de toda su obra: a) sujetos de conocimiento, sujetos epistemológicos; b) sujetos de acción, sujetos de poder; y c) sujetos morales, es decir, sujetos de voluntad de cuidado de sí.

Es ciertamente un personaje que ha ejercido una fuerte influencia en diversas y variadas disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Activista político, filósofo de la modernidad, historiador (de la locura, la clínica, la prisión, la sexualidad), arqueólogo (del saber), analista (del discurso y de las relaciones de poder) y, psicólogo (genealogista de la subjetividad). Un hombre que se atreve a dudar de todo, incluso de aquello que se nos presenta como indudable y evidente. Nos ofrece una actitud crítica y problematizadora que

duda de lo indudable y cuestiona lo incuestionable, permitiéndonos de ese modo romper lo establecido como evidente y descubrir los puntos débiles de la forma de comprender y analizar nuestro presente, lo que es un primer e imprescindible paso para abrir de esa forma, líneas de transformación de la realidad social y de nosotros mismos.

El intelectual no únicamente piensa en lo que pasó, sino en lo que está pasando y lo que va a pasar, pese a que parafraseando a Foucault, no se esté seguro de haber encontrado la respuesta, pero eso no quiere decir, que se deba renunciar a plantear la pregunta.

La teoría como dispositivo

Dije que el dispositivo era de naturaleza esencialmente *estratégica*, lo que supone que se trata allí de una cierta manipulación de relaciones de fuerzas, de una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerzas, ya sea para desarrollarlas en cierta dirección, o bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etcétera... El dispositivo está entonces siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno o unos bordes de saber, que nacen allí pero que igualmente lo condicionan. Esto es el dispositivo: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportados por ellos.

Michel Foucault, *El discurso del poder*.

El término *teoría* no es unívoco. En torno a él se han generado diversos sentidos relacionados con las diversas tradiciones epistemológicas que la problematizan y con los usos de que ha sido objeto. En la línea de argumentación que se intenta recorrer aquí, a partir del posicionamiento epistemológico asumido, cabe aclarar que la noción de teoría que aquí se asume es algo muy distinto con lo que generalmente se ha querido significar este concepto desde Platón hasta nuestros días y que Horkheimer denuncia como teoría tradicional; pues no es ni la acumulación de conocimientos, ni la construcción lógica, racional y objetivista de términos que buscan universalidad y permiten ordenar, cuantificar y conceptualizar; antes que parecieran carecer de alguna responsabilidad epistémica, ética o política, pues si bien el uso de toda teoría es responsabilidad de quienes la utilizan,

tampoco se trata que ésta sea un instrumento inerte, neutro e independiente de quienes la formulan y el contexto histórico-social, en la espera de quien la habrá de utilizar. Las teorías, no existen sin los sujetos que las formularon y mucho menos sin quienes las lean, las piensen, las interpreten y las vivan.²⁶

Por ello aquí, la teoría se entiende como un dispositivo, una construcción social: “[...] una especie de formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal responder a una urgencia [...] una función estratégica dominante [...]. [Está conformada] por un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas [...]”,²⁷ que se entretajan en una red sumamente compleja a la que Deleuze denomina como una *madeja*, porque de lo que se trata más bien es de construir una serie de estrategias, nociones, conceptos, categorías e instrumentos de investigación, que articulados desde una lógica de indagación puedan crear y disponer de las condiciones para llevar a cabo acciones y procesos de inteligibilidad que permitan no sólo observar y comprender la realidad, sino también transformarla.

Pensada la teoría de esta forma, es decir como dispositivo, se constituye como ese artificio creado para *hacer hablar* y *hacer ver* el entramado de factores que se enmadejan en un fenómeno social. Pero, las disposiciones esenciales del saber de cada época, como lo analiza Foucault en *Las palabras y las cosas* (2010) y *La arqueología del saber* (1991b), condicionan la posibilidad de toda teoría, de las mismas prácticas o de una ciencia, a la vez que hacen emerger los problemas que pueden ser objeto de conocimiento e indagación, proporcionando los esquemas de inteligibilidad para aprehender el sentido de lo teórico y entender el lugar de la teoría y los usos de que es objeto. Así, cada época va construyendo un instrumental epistémico propio mediante el cual la sociedad produce conocimientos y construye los saberes sobre sí misma.

²⁶ Cfr. Marco A. Jiménez (2012), “Avatares de la Investigación Educativa”, en Jiménez García, Marco A. (Coordinador), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Juan Pablos Editor, pp. 27-49.

²⁷ Michel Foucault (1983), “El juego de Michel Foucault”, en *El discurso del poder*, México, Folios Ediciones, pp. 184-185.

Todas las épocas se piensan a sí mismas, se observan a sí mismas por medio de múltiples discursividades que intentan dar cuenta de la realidad. Nuestra actualidad de igual forma ofrece un sin fin de discursos que son el resultado de un largo proceso de producción y sedimentación de conocimientos a lo largo de la historia. Pero su peculiaridad consiste en que su complejidad nos ha llevado a asumir la relatividad y parcialidad de todas las perspectivas, así como a reconocer la dificultad de comprender y analizar de un modo único lo que la realidad es. Para muestra de ello, en el campo de la investigación educativa se hacen presentes discursos desde el campo de la filosofía con Louis Althusser y Gaston Bachelard o la sociología con Ulrich Beck y Anthony Giddens.²⁸

De este modo, como un dispositivo de investigación, la teoría permite al investigador perfeccionar e introducir técnicas e instrumentos que le permitan aproximarse al campo problemático investigado, en la compleja heterogeneidad de las cuestiones que implica. En este dispositivo los elementos teóricos como lo son los conceptos, se entrelazan con el campo problemático del cual se intenta dar cuenta. En estas tensiones, el investigador tendrá que echar mano de estos diferentes elementos teóricos o discursos que entran en juego como un dispositivo de investigación que no es estático, sino que se encuentra en un campo dinámico de tensiones a lo largo de la investigación y que con su propia terminología analiza una misma realidad; excluyendo variables, retomando otras que habría podido haber descartado en un principio e incorporar nuevas conforme la investigación se desarrolla.

Al final, la teoría debe verse como una serie de construcciones que debe permitir pensar, percibir las relaciones entre las distintas variables y, reflexionar, es decir, *hacer ver* y *hacer hablar*, al fenómeno analizado. Un dispositivo que permita indagar sobre lo que interesa “[...] conformado por conceptos, categorías y referentes teóricos heterogéneos, los cuales crean-construyen una problemática, en torno a la cual se va elaborando y

²⁸ Datos obtenidos del gran monto de información recopilada en la base de datos creada para esta investigación de los usos de las teorías que proporciona una mirada sobre el estado del conocimiento en teoría de la educación en México al tiempo en que abre una reflexión en torno a las condiciones actuales de la teoría educativa en el período estudiado (2002-2011).

desplegando una serie de procedimientos metodológicos y técnicos que establece las condiciones para la realización de la investigación en las circunstancias efectivas”.²⁹

Desde Foucault (1983), un *dispositivo* es ese conjunto de estrategias, procedimientos y artificios que permiten “mirar” y “enunciar” el entramado de líneas de fuerza de los elementos heterogéneos del dispositivo madeja, es decir, posee dos dimensiones fundamentales. A saber: curvas de visibilidad y curvas de enunciación, las cuales condicionan las posibilidades de objetivación y/o subjetivación de las líneas que conforman la red enmadrada de los elementos que lo componen.

La visibilidad no se refiere a una luz en general que iluminara objetos preexistentes; está hecha de líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este o aquel dispositivo. Cada dispositivo tiene su régimen de **luz**, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella. [...] las enunciaciones a su vez remiten a líneas de enunciación en las que se distribuyen las posiciones diferenciales de sus elementos; y, si las curvas son ellas mismas enunciaciones, lo son porque las enunciaciones son curvas que distribuyen variables y porque una ciencia en un determinado momento o un género literario o un estado del derecho o un movimiento social se definen precisamente por regímenes de enunciaciones.³⁰

En tercer lugar, Deleuze señala una tercera línea que conforma al dispositivo. A saber: línea de **fuerzas**, aquella línea que envuelve los trayectos de una línea con otra, desde el ver al decir y viceversa, que no cesan de penetrar las cosas y las palabras. “La línea de fuerzas se produce "en toda relación de un punto con otro" y pasa por todos los lugares de un dispositivo. Invisible e indecible, esa línea está estrechamente mezclada con las otras y sin embargo no se la puede distinguir. [...] Se trata de la "dimensión del poder", y el poder es la tercera dimensión del espacio interno del dispositivo [...]”.³¹

Cada una de estas líneas si bien componen un dispositivo, son de diferente naturaleza, siguen direcciones diferentes y tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras atravesando al mismo dispositivo, arrastrándolo en todas direcciones. Los dispositivos tienen pues líneas de visibilidad, de enunciación y de fuerzas, pero a su vez

²⁹ Raúl Anzaldúa (2009), “La teoría como elucidación”, en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, Núm. 32, Invierno, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, p. 228.

³⁰ Gilles Deleuze (1995), “¿Qué es un dispositivo?”, en E. Balbier *et al.*, *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona, pp. 155-156.

³¹ *Ibíd.*, p. 156.

líneas de subjetivación, líneas de ruptura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas causan otras a través de variaciones de disposición para impedir que ellas mismas sean inaccesibles e impongan confines definitivos.

Todo dispositivo se define pues por su tenor de novedad y creatividad, el cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o de usarse y en provecho de un dispositivo del futuro. [...] La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. [...] En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos, siendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual*.³²

Son varios los caminos que se pueden seguir para definir qué es la teoría y su papel dentro de la investigación, aquí se sigue el de entenderla como un dispositivo dado que Michel Foucault al introducir el término no determina una definición explícita sobre el significado que él le asigna. A veces es utilizado como un concepto general y otras para hacer referencia a instituciones (cárcel, escuela, hospital, convento, entre otras) o, como en este caso se utiliza, a los discursos, conceptos y categorías formulados en las teorías.

En tanto red de relaciones de saber-poder entre el discurso, el investigador y lo que se investiga, que los articula, los complementa y los potencia mutuamente, existe situado histórica, espacial y temporalmente y su incidencia responde a un acontecimiento que es el que lo hace surgir. La teoría como dispositivo, permite a los investigadores o a quienes hacen uso de ella, modelar y dirigir su mirada sobre lo que analizan, donde unas teorías no son reemplazadas por otras, sino que todas se integran dentro de la red asentando en las investigaciones reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan más no determinan la forma de investigar; algo que constantemente se está reconfigurando a sí mismo, produciendo distintos tipos de conocimientos en cada momento histórico y en cada campo de conocimiento.

³² *Ibíd*, p. 159.

1.2 Entre los confines de la modernidad. El universo del conocimiento.

A lo largo de la historia del ser humano, el conocimiento sobre la realidad y el hombre ha sido la gran preocupación humana, su proceso, su posibilidad, su abordaje, la verdad o no de las cosas, la objetividad o subjetividad del acto cognoscitivo, han sido objeto de estudio a lo largo de la humanidad. Los hombres se han cuestionado sobre cuáles son las distintas formas de conocimiento, cuál es su naturaleza y su validez. Entre dichas formas consideraron la ciencia. En la antigüedad, entre la magia, los mitos, la superstición, las fantasías, la ciencia era una de las formas de conocimiento. Pero ha sido la modernidad la que ha destacado la ciencia como la principal forma de conocimiento. A partir del positivismo del siglo XIX, la ciencia y con ella el conocimiento que produce, se ha convertido en principal objeto de reflexión filosófica. Augusto Comte reflexionó filosóficamente desde la ciencia. Se desecha cualquier otra forma de conocimiento que no sea el científico. Comte considera que la religión y la metafísica son etapas superadas en la evolución de la razón humana, y que sólo con la ciencia adviene la razón a su plena madurez.

No obstante, dentro de la misma explicación científica son varias las formas a través de las cuales se puede abordar el problema del conocimiento. La primera de ellas es la denominada *filosofía de la ciencia*. Se centra sobre los fundamentos filosóficos del conocimiento, es decir, indaga sobre los aspectos ontológicos, deontológicos y axiológicos; preocupada por reflexionar y explicar el discurso científico respondiendo a las cuestiones de cómo se desarrollan, evalúan y cambian las teorías científicas, y si la ciencia es capaz de revelar la verdad de las realidades ocultas y los procesos de la naturaleza.

Una segunda forma es el análisis filosófico del proceso del conocimiento y de sus productos, que constituye la sustancia de lo que se denomina la *teoría del conocimiento*. Todo proceso implica una tríada: sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento como producto del proceso cognoscitivo; de cuya interacción específica entre el sujeto y el objeto que tiene como resultado los productos mentales que denominamos conocimiento, sólo es concebible al margen de algunos modelos teóricos que preponderan

uno de los elementos de la relación cognoscitiva –ya sea el objeto o el sujeto– o en su caso un modelo en el cual “[...] el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro”,³³ es decir, tanto el sujeto como el objeto, están sometidos a condicionamientos diversos dentro del marco de la práctica social, que introducen en el conocimiento como producto de dicha interacción una visión de la realidad compartida socialmente.

Y una tercera y última forma, a favor de la cual me pronuncio, consiste en analizar los principios, presupuestos y métodos científicos desde el punto de vista de su alcance, sus condiciones de producción, su verdad y su validez. Se trata de un análisis epistemológico. Se refiere al estudio de “[...] la genealogía y la estructura de los distintos discursos de las ciencias y demás formas de aproximación a las prácticas y conocimiento de lo humano”.³⁴ Dicho de otra manera, se hace un recorrido por la historia del sujeto respecto a las distintas formas de construir el conocimiento; es decir, la forma cómo éste se ha objetivado, especializado y otorgado un status de verdad al mismo, indaga cómo el ser humano ha transformado o comprendido su entorno por la vía de diversos métodos en el deseo o necesidad de explicar fenómenos en sus causas y sus esencias. Para ello el epistemólogo lleva a cabo un proceso lento pero metódico que va desmontando pieza por pieza los elementos que han conformado las supuestas verdades históricas y universales, ahondando sobre los diferentes sedimentos del saber humano que han sido colocados a lo largo de las diferentes épocas de la historia.

Tomando en consideración lo anterior a riesgo de dar grandes saltos, haremos un breve recorrido por cuatro principales posturas epistemológicas que permiten surcar en el universo del conocimiento, entre los confines de la modernidad, que trajo consigo estas formas diversas de aprehender la realidad y construir a partir de ellas el conocimiento sobre la misma. A saber, positivismo, hermenéutica, estructuralismo y funcionalismo, posturas epistemológicas de conocimiento, de las cuales el investigador hoy por hoy se sostiene para

³³ Adam Schaff (1974), “El proceso de conocimiento”, en *Historia y verdad*, México, Grijalbo, p. 30.

³⁴ Marco A. Jiménez (1999), “El sujeto entre las aporías del debate epistemológico de las ciencias sociales”, en Páez, Laura (coordinadora), *En torno al sujeto. Contribuciones al debate*, México, UNAM-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Acatlán, p. 20.

aproximarse y pensar el campo problemático de su investigación en la producción de conocimiento sobre el mismo.

Positivismo

Si bien se reconocen diversos antecedentes del positivismo asociado fundamentalmente a lo observable, que puede rastrearse desde el pensamiento de Aristóteles al señalar que el conocimiento cierto de las cosas tiene que ver con la observación, y a lo empírico con Galileo, al argumentar que los hombres de ciencia deben considerar que la verdad científica debe ser cuantificada, es decir medible, y que todo conocimiento que no pueda ser así debe ser considerado metafísica o simple especulación; no será hasta la segunda mitad del siglo XIX con el pensamiento de Augusto Comte (1798-1857) que él mismo se consolida como una concepción filosófica del mundo y como método científico.

El positivismo puede entenderse en términos generales, como aquella postura filosófica basada en los hechos concretos accesibles únicamente a través de los sentidos como la observación, excluyendo a todo aquel pensamiento que no se pueda observar y trasladar objetiva y cuantitativamente a la explicación de los hechos del mundo, como en su caso lo son los mitos o todo aquel pensamiento denominado metafísico.

Comte vivió en un contexto histórico donde la razón y el pensamiento científico comienzan a tener un lugar preeminente en la comprensión del mundo, lo cual influye su pensamiento de que es posible a través de la razón y la ciencia, modificar y comprender la sociedad.

Empieza por señalar al igual que lo hiciera tiempo atrás el propio Sócrates para quien “[...] la sociedad [...] no podía ser corregida con simples modificaciones [...] sino únicamente reorganizado el todo por medio de la razón”,³⁵ que una sociedad para cambiar y progresar necesita hacerlo a partir del conocimiento.

³⁵ Theodor Adorno (1969), *La sociedad, lecciones de sociología*, Buenos Aires, Proteo, p. 10.

Comte elabora un análisis que concluye en la formulación de su ley de los tres estadios que son a saber: el teológico, el metafísico y el científico, que no son otra cosa que distintas etapas del desarrollo del conocimiento, y a través de las cuales explica de igual forma los diversos hechos de la naturaleza, de la historia y de la cultura. Esta ley de los tres estadios señala que todo conocimiento atraviesa por tres etapas de acuerdo al tipo de explicación que se dé a los fenómenos. En la teológica, se recurre a los seres sobrenaturales, en la metafísica, que corresponde a un estado o etapa intermedia entre la teológica y la positiva se recurre a las esencias abstractas, y en la positiva, que es el estado definitivo de la sociedad, se apela a las leyes científicas como la observación, la cuantificación y la experimentación para poder acceder a los verdaderos conocimientos que permitan controlar y transformar la realidad en algo útil.³⁶

De aquí surge su concepción de cuál era el verdadero conocimiento, al que le llamó positivo y que se caracteriza entre otras cosas por ser un conocimiento basado en la observación, pues para tal pensamiento positivo lo que puede conocerse no es la esencia de las cosas, sino las relaciones o conexiones entre los fenómenos observados, renunciando así a descubrir su origen o destino último, o en otras palabras, a la metafísica. Ello implica que tal conocimiento de las relaciones debe llevar a un conocimiento absoluto así como a la formulación de leyes que den cuenta de las conexiones constantes que existen entre los fenómenos observados y que tienen como fin la previsión racional, debido a que expresan un orden constante y necesario de los fenómenos observados, y que permiten por ende prever el comportamiento futuro.

La intención de Comte al formular dicha ley no fue fundar una nueva filosofía o establecer las bases de una nueva metodología, que sin embargo terminó siéndolo, sino más bien lo que Comte buscaba era una reforma de la sociedad; pues para él, el primer paso que hay que dar para lograr tal reforma es empezar por la del conocimiento para que así la humanidad vaya en un mejoramiento sucesivo, o en otras palabras en progreso, hasta ocupar el lugar destinado, hasta entonces a Dios.

³⁶ Para un análisis más profundo de la ley de los tres estadios véase al respecto Auguste Comte (1973), *Curso de filosofía positiva*, Madrid, Aguilar.

No obstante, al hacer uso exclusivo de una visión cuantitativa como única forma de conocer los fenómenos, el pensamiento positivista se atiene meramente a los datos como garantía de la verdad, limitándose así a obrar sobre lo ya existente y sobre aquello que sólo puede ser observado mediante los sentidos generando un “[...] conformismo del pensamiento, el aferrarse al principio de que este es una actividad fija, un reino cerrado en sí mismo dentro de la totalidad social, [renunciando justamente] a la esencia misma del pensar, que no es otra cosa que [...] ese esfuerzo por ir más allá de todo saber especializado y de todo interés limitado [...]”.³⁷

Cuando la visión y método del positivismo impacta sobre la forma de investigar de las ciencias del hombre y la sociedad que implica “[...] la exigencia de un modelo teórico de la sociedad dotado de iguales caracteres de exactitud [...]”,³⁸ hace que a lo humano se le trate y entienda como simple número dejando de lado sus diferencias cualitativas, y por tanto se le estudie y reduzca totalmente a un objeto inerte y medible en el que las partes forman la totalidad.

Aparece así el técnico de investigación, el empleado de investigación, que se deja imponer sus tareas, y que es capaz de aplicar los métodos existentes según las tareas que le son asignadas, en lugar del científico autónomo, que busca su tema a partir de su propia existencia, y que obviamente también desarrolla sus técnicas y métodos en estrecho contacto con el creciente saber existente.³⁹

Funcionalismo

El funcionalismo es una corriente teórica que se ocupa de las grandes estructuras e instituciones sociales, surgida en Inglaterra en el año 1930 y dominante hasta 1960 en las ciencias sociales. Abarca una gran variedad de autores y escuelas especialmente en sociología con el pensamiento de Herbert Spencer, Émile Durkheim, además de otros autores como Talcott Parsons, Robert Merton y Niklas Luhmann, y en antropología social con Bronislaw Malinowski, que no obstante comparten ciertos supuestos esenciales.

³⁷ Antonio Campillo (1996), “El amor de un ser mortal”, en Georges Bataille, *Lo que entiendo por soberanía*, Barcelona, Paidós, p. 12.

³⁸ Theodor Adorno (1969), *La sociedad, lecciones de sociología*, *Op. cit.*, p. 12.

³⁹ Theodor Adorno (1996), *Introducción a la sociología*, Barcelona, Gedisa, p. 36.

Básicamente el pensamiento funcionalista se centra en el análisis de las grandes estructuras (la religión, la economía, la producción, los rituales, etc.) e instituciones sociales (la familia, la iglesia, el gobierno, la escuela, etc.), sus interrelaciones y su influencia sobre los individuos. Estudia la sociedad como un todo, así como la influencia de sus diversas partes sobre ella. Considera que los componentes de la sociedad contribuyen positivamente a su funcionamiento. Además, se ocupa de la relación de unas partes del sistema social con otras que preexisten en un estado de equilibrio, de modo que los cambios que experimenta una parte producen cambios en las otras. En suma, el pensamiento funcionalista comparte una idea totalizadora de la sociedad en la que es crucial la interrelación entre subsistemas y prácticas.

Spencer (1820-1903) y Durkheim (1858-1917) sostienen que la sociedad es un todo orgánico en la que sus diversos elementos, como las instituciones, forman un todo interconectado e intrínseco, teniendo cada uno de ellos una función específica en el conjunto que conserva al propio sistema, además de que son capaces de regular los conflictos y las irregularidades, así como las normas que determinan el código de conducta de los individuos que mantienen el equilibrio social. Bajo esta idea, se entiende a la sociedad como un “organismo”, un sistema articulado e interrelacionado. Este concepto de sociedad como entidad orgánica se convirtió en un rasgo crucial del argumento funcionalista en el siglo XX.

El pensamiento funcionalista de Durkheim lo encontramos principalmente en sus obras *La división del trabajo social* (1893) y *Las reglas del método sociológico* (1895). En ésta última, Durkheim hizo hincapié en que cualquier explicación adecuada conlleva el análisis causal, la sucesión de los fenómenos sociales, con el funcional, que muestra porqué se mantienen las prácticas sociales partiendo de “necesidades generales del organismo social” en el que están inmersas. En cuanto a lo tratado en la división del trabajo, Durkheim señala que una sociedad se mantiene unida mediante lo que denomina “solidaridad mecánica”, es decir, una forma de cohesión que se basa en la similitud de creencias y sentimientos, o por una “solidaridad orgánica”, es decir, una unión basada en el consenso, una solidaridad fundada en la diferenciación de los individuos por analogía con los órganos

del ser vivo, cada uno de los cuales cumple su propia función, y no se asemejan a los demás, pero todos son igualmente indispensables.

Para Malinowski (1884-1942) las culturas se muestran como un todo “integrado, funcional y coherente”, por lo tanto cada elemento separado de la misma sólo puede analizarse considerando a los demás. Estudia, por ende, la cultura y demás hechos sociales, en función de cómo se organizan para satisfacer las necesidades de un grupo humano; su teoría de las necesidades es esencial en su esquema funcionalista en la cual se sostiene que las prácticas sociales sólo cumplen una función si conducen a la satisfacción de necesidades tanto primarias, biológicas, como culturales y sociales-integrativas porque todo está interconectado.

Los principales puntos del remozamiento de Merton (1910-2003), discípulo de Parsons (1902-1979), consistieron en la crítica de los postulados más básicos de los primeros funcionalistas quienes se centraron meramente en los efectos positivos que tienen los elementos sociales para el conjunto en el que están inmersos y, la elaboración de nuevos conceptos, como disfunciones, afunciones, funciones manifiestas y latentes, sustitutos funcionales, etc., que dieron paso al análisis empírico de la sociedad contenida en su noción de las teorías de alcance intermedio, que terminó con la separación entre la teoría y la investigación empírica que había provocado el funcionalismo radical.

En contraste, Merton hizo hincapié en que la función de una práctica es un efecto observable y que, por tanto, hay que diferenciarla de la motivación que se encuentra en dicha práctica. Es decir, que ciertas prácticas tienen funciones que son las que pretenden los individuos implicados. Merton las denominó “funciones manifiestas”. Sin embargo, hay otras que no son ni intencionadas ni buscadas por los individuos que las realizan y Merton las llamó “funciones latentes”.

La aportación fundamental de Merton fue que logró apartarse de una imagen de la sociedad que consistía en tratarla como un todo orgánico en el que sólo había partes funcionales e indispensables, relegando a aquellas prácticas que de igual forma persisten a pesar de que sus consecuencias sean negativas o que carezcan de una influencia social significativa para los individuos afectados o para el conjunto de la sociedad.

Estructuralismo

El estructuralismo nace en las primeras décadas del siglo XX, cobrando auge en la década de los 60's, especialmente en Francia, como una corriente de pensamiento caracterizada por el estudio de las estructuras constantes y generales que se pueden hallar en todas las sociedades, que concibe cualquier objeto de estudio como un todo, cuyos componentes se relacionan entre sí y con el todo de tal manera que la modificación de uno de ellos modifica también los restantes, así como destaca la reducción del hombre a las estructuras que le rodean.

Se trata de un pensamiento filosófico que reúne autores de los más diversos campos de las ciencias sociales y humanas, tales como la antropología con Claude Lévi-Strauss (1908-2009), la crítica literaria con Roland Barthes (1915-1981), el psicoanálisis con Jacques Lacan (1901-1981), la investigación historiográfica con Michel Foucault (1926-1984), o en corrientes filosóficas específicas con Jacques Derrida (1930-2004) y Luis Althusser (1918-1990). Pensadores que pretenden dilucidar las relaciones ordenadas y constantes que existen en la conducta humana, individual y colectiva, y a las que dan el nombre de "estructuras".

No son relaciones evidentes, sino que se trata de relaciones profundas constantes que no se perciben conscientemente, pero que sustentan y determinan el actuar del hombre y su vivir. Hacen destacar lo "inconsciente" y los condicionamientos sociales sobre la conciencia o subjetividad humana en la comprensión de la realidad. “Los hombres al igual que las piezas de ajedrez o las cartas de una baraja, y también del mismo modo que los entes lingüísticos, matemáticos o geométricos, no tienen significados y no existen fuera de las relaciones que los instituyen, los constituyen y especifican su conducta. Los hombres, los sujetos, son formas y no substancias”.⁴⁰

Lévi-Strauss, estudia los patrones universales e inconscientes: lo invariante, así como las estructuras mentales comunes a todos los hombres y por ende a todas las culturas, en el intento de revelar los principios universales subyacentes que crean las expresiones

⁴⁰ Darío Antiseri y Giovanni Reale (1988), “El estructuralismo”, en *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Barcelona, Herder, p. 824.

culturales y las invariantes que les dan origen. Para Strauss todas las sociedades poseen estructuras invariables, un inconsciente estructural que se expresa mediante diversas expresiones simbólicas (mitos, sistemas de parentesco, creencias totémicas, rituales) y en las diversas culturas. Si se conocen se pueden explicar, y para entenderlas debe hacerse en relación al sistema estructural total del que forman parte. La dependencia del sujeto respecto al contexto que lo antecede siempre, es uno de los aportas más importantes de la obra de Strauss y del estructuralismo en general.

Por su parte, Michel Foucault aunque declaró no ser un estructuralista, traslada esta postura epistemológica al análisis de la historia, y en particular a la de las ideas. En su obra *Las palabras y las cosas* (1966) Foucault desarrolla la historia del pensamiento regido por “estructuras epistémicas” o “*epistemes*” que atraviesan y caracterizan los más diversos campos del saber de una época de manera inconsciente, pero que el historiógrafo descubre en aquellas prácticas discursivas en que se recortan y significan las áreas del saber. La historia carece de sentido, no tienen fines últimos. Por el contrario, la historia es discontinua. Bajo esta idea, Foucault explora la conformación de cuatro distintos órdenes discursivos o estructuras epistémicas inconscientes que se suceden sin ninguna continuidad; él distingue una *episteme* renacentista (siglos XV y XVI), otra clásica (siglos XVII y XVIII); una moderna (siglos XIX y XX), y por último esboza una contemporánea.

Si a Foucault se le enmarca dentro del pensamiento estructuralista, es por el hecho de que parte de su pensamiento analiza históricamente las condiciones de posibilidad de las estructuras a las que estamos sujetos los hombres. Es decir, lo que hace por medio de la arqueología como método es analizar el terreno en que surgen, crecen y se desarrollan dichas estructuras.

El estructuralismo ligado a autores como los mencionados en este apartado,⁴¹ no responde sólo a un principio heurístico para observar la realidad de manera que salgan a la luz estructuras latentes, ordenadoras y explicativas de la misma; sino a teorías filosóficas que conciben la historia no como un devenir cronológico, sino como una discontinuidad permanente, y al el hombre pensado no como hombre libre, consciente y que crea la

⁴¹ Sobre el pensamiento estructuralista de otros autores como Jacques Lacan y Luis Althusser Cfr. Darío Antiseri y Giovanni Reale (1988), “El estructuralismo”, en *Historia del pensamiento filosófico y científico*, *Op. cit.*

historia con su esfuerzo y voluntad, sino sujeto y condicionado por las estructuras que lo rodean.

Hermenéutica

El quehacer investigativo en las ciencias sociales y humanas ha estado marcado por una larga discusión sostenida entre dos posiciones antagónicas, éstas corresponden a la regida por una visión objetivista y la sostenida por otra subjetivista. Si bien, ambas dirigen sus esfuerzos a un objeto común, sociedad-individuo, poseen diferentes perspectivas para acercarse a ellos producto de la específica área de interés que cada una posee. A grandes rasgos podemos sostener que la investigación social centrada en una visión objetivista tiene como principal preocupación el establecer leyes generales en torno a la ocurrencia de determinados hechos sociales. Por su parte, la posición sustentada en el enfoque subjetivista, pone énfasis en la interpretación y no mera explicación de los fenómenos que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido. No obstante, muchos aparatos teóricos contemporáneos han aludido a un posicionamiento distinto con respecto a la realidad, tratando de superar tal contrariedad a través de intentar vincular estos enfoques tanto objetivos como subjetivos por medio de la reelaboración tanto de conceptos como de aparatos críticos y metodológicos, donde se muestra ya no un recorte de lugares desde donde abordar los fenómenos sociales que responden a una construcción histórica, sino ahora un compromiso tendiente a superar la vieja contradicción individuo-sociedad y así dar cuenta que el objeto y el sujeto, el individuo y la sociedad que el positivismo ha presentado separadas, son componentes inherentes de una misma realidad, y desde donde podemos situar a la hermenéutica que si bien se inscribe en diversas concepciones filosóficas, históricas y sociales, que han dado origen a enfoques como el fenomenológico, el comprensivo, el dialéctico, el lingüístico, etc., en términos generales es ese

[...] arte de interpretar la realidad, no como algo dado [únicamente] a nuestros sentidos por las vías material, lógica o eficiente, sino a partir de una reconstrucción social de las relaciones entre los hombres y entre éstos y las cosas que los rodean a través de un sentido teológico. En donde lo teológico no es sólo aquello que se encuentra al final

como meta lejana a alcanzar, sino como el fundamento existencial, como la causa inicial o motora de los procesos sociales.⁴²

La postura hermenéutica parte de una interpretación y comprensión de los motivos internos de la acción humana (mediante procesos libres, no estructurados) y lo particular de los hechos sociales, que no niega la construcción de un conocimiento sobre ello por medio de los sentidos y la razón, pero no acepta que éste por sí solo pueda dar cuenta del sentido significativo de lo social y lo individual inmerso en un determinado contexto. No se trata de suprimir o de intentar inhibir la subjetividad inmersa en los hechos no manipulables empíricamente, sino derivarlos del corpus lingüístico, simbólico y del contexto histórico, social y cultural en que surgen y por tanto asumirla. Lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. Para ello, enfatiza el regreso a la reflexión para describir e interpretar la experiencia tal como ella es vivida. En otras palabras, trata de introducirse en el contenido y la dinámica del hecho estudiado y en sus implicaciones, buscando constituir una explicación coherente del todo, pues la parte sólo puede ser entendida a partir de la totalidad y la totalidad solamente a partir de las partes y de las relaciones existentes entre las mismas.

De acuerdo a Ferraris (2002), la hermenéutica nació con la mitología griega como un ejercicio informativo y comunicativo de Hermes, el mensajero de los dioses, quien realizó la tarea de transmitir mensajes entre los hombres y los dioses, convirtiéndola en una actividad práctica, pero sin mediar en su interpretación. No obstante, ha sido en los últimos años del siglo XIX hasta nuestros días cuando la hermenéutica como corriente filosófica, enfoque y método cobra importancia a través del pensamiento de filósofos como Dilthey (1833-1911), Max Weber (1864-1920), Gadamer (1900-2002), Derrida (1930-2004) y actualmente Mauricio Beuchot (1950-).

En el campo de la sociología, Weber analizó la realidad social a la cual consideró no comprensible (*Verstehen*) por la vía de lo sensible y la razón, sino en el sentido y motivo aparentemente inexplicables de las acciones de los sujetos, es decir, las subjetividades. De ahí introdujo la necesidad del método comprensivo como una dimensión constitutiva de toda explicación y de toda acción en las ciencias sociales, dando origen a la sociología

⁴² Marco A. Jiménez (1999), “El sujeto entre las aporías del debate epistemológico de las ciencias sociales”, en Páez, Laura (coordinadora), *En torno al sujeto. Contribuciones al debate*, México, *Op. cit.*, pp. 27-28.

comprensiva entendida como “[...] una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos [...]”⁴³ cuyo objeto de estudio es la acción social concebida como una conducta humana donde el sujeto o sujetos se enlazan por un sentido subjetivo y comparte un sentido.

Entre los instrumentos metodológicos utilizados por Weber en la comprensión de las acciones e intenciones de los sujetos está lo que él llamo *tipos ideales* que si bien no son el actuar real de los sujetos, sí representan un medio para aproximarse a la explicación de toda acción posible. Estos son a saber: 1) la acción racional con arreglo a fines, 2) acción racional con arreglo a valores, 3) acción afectiva, emotiva, y 4) acción tradicional determinada por una costumbre arraigada. Weber distingue, pues, cuatro tipos ideales de acción que son medios para la explicación, mediante la comprensión, del sentido de la acción real. Estos tipos ideales ayudan a poder establecer cuáles pueden ser las causas posibles que originan la conducta social de los hombres.

1.3 La transición de fin de siglo. La sociedad del conocimiento.

[La *episteme*...] es lo que, en una época dada, recorta un campo posible del saber dentro de la experiencia, define el modo de ser de los objetos que aparecen en él, otorga poder teórico a la mirada cotidiana y define las condiciones en las que puede sustentarse un discurso, reconocido como verdadero, sobre las cosas.

Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*.

La búsqueda del conocimiento sobre el mundo y lo humano es una actividad constante del hombre, que lo apasiona y le da sentido a su existencia. La nueva red epistémica del conocimiento se ha estado tejiendo con el persistente devenir del pensamiento y de la investigación, en el contexto de un mundo indefinido, multidimensional y complejo, configurado por el nuevo paradigma de la ciencia y su saber científico-tecnológico. A partir del siglo XIX el campo epistemológico se fracciona, o más bien estalla en direcciones

⁴³ Max Weber (1984), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 5.

diferentes, se produce una fuerte erosión de los principios que sustentaban el saber de la cultura occidental. La magia, los mitos, la superstición, las fantasías, han quedado cubiertas sobre la base de la ciencia como el anhelo máximo de la nueva sociedad. Hoy, las epistemes que construían el conocimiento sobre la realidad centrando su atención en la revelación de los fundamentos, de las esencias, de las verdades absolutas y de los valores universales,

“[...] en contraposición de las que reconocen la racionalidad de los sistemas de significación y la definición de los significados por el uso que los distintos elementos de un sistema tienen en él, [...] por la no existencia de esencias o fundamentos, [...] por el carácter histórico y social de los valores, por la imposibilidad de llegar a verdades absolutas y cerradas y por tanto por el reconocimiento del carácter abierto, precario y flotante del conocimiento, por la contingencia de aprehender [...] a la totalidad por medio de la razón y por la interacción entre elementos racionales y no racionales que se encuentran interactuando constantemente en los sistemas de pensamiento”⁴⁴,

han trastocado a tal grado las visiones del mundo, de la cultura y del conocimiento que durante siglos habían sido dominantes.

La modernidad, no puede definirse en un periodo histórico concreto, ya que no son las fechas históricas continuas, como lo ha señalado Foucault, las que marcan la historia o una época, sino los sucesos, las características o el cambio de paradigma, o en otras palabras, el paso de una epíteme a otra.

La modernidad, produjo un híbrido entre la racionalidad instrumental, el sueño del progreso y un mundo controlado por la ciencia, que estableció un discurso producto de la filosofía positivista y su método científico caracterizado por un lenguaje compuesto de una madeja de términos matemáticos, leyes universales, explicaciones cuantificables acerca de relaciones de causa-efecto, donde se observan términos que pretenden mostrar la ilusoria dualidad entre sujeto-objeto. Hemos estado inmersos en un discurso calificativo y explicativo de investigaciones cuantitativas orientadas a la construcción de teorías que pretenden prever el comportamiento de fenómenos y resolver problemas; pero este propósito no se ha logrado, porque el momento histórico que vivimos y la aspiración humana hacia lo predecible han rebasado esta aspiración.

⁴⁴ Alicia de Alba (Coord.) (2000), “Introducción”, en *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza & Valdés, p. 17.

Este discurso que se expresa bajo los métodos, inductivo-concreto, deductivo-abstracto, con los que se estudian algunos hechos de la realidad, presentan indudables limitaciones para adentrarse en las más profundas situaciones de un campo unificado de posibilidades de la realidad. Hoy transitamos hacia objetos no aprehensibles bajo modelos únicamente cuantitativos sino de igual forma cualitativos, nuevas formas expresivas, nuevos sistemas de comprensión e interpretación de la realidad. Desaparece el dualismo sujeto-objeto en la construcción de conocimientos. Se aleja el mundo de las certezas y entramos al universo de la incertidumbre.

Como respuesta a este alejamiento lógico y positivista del discurso científico de la modernidad que explica el mundo de manera lineal, caracterizado por la repetición de los fenómenos, su predictibilidad, y sujeción a leyes inmutables; emerge una epistemología caracterizada por la narratividad del conocimiento que se sustenta en corrientes filosóficas postmodernas,⁴⁵ como el funcionalismo, el estructuralismo, la fenomenología de Edmund Husserl o la hermenéutica de Gadamer para explicar los nuevos objetos de conocimiento.

Se observa en el pensamiento filosófico de lo que se ha dado en llamar la postmodernidad una nueva narratividad de la realidad que se aleja de la búsqueda de los principios, del conocimiento hecho a base de referentes exclusivamente empíricos, a las normas absolutas y definitivas; más bien hace uso del conocimiento no como fin último sino como acceso al mundo, como medio para otorgarle sentido, explicándolo y considerando que un hecho y su comprensión requieren pensarlo desde lugares distintos a los que se estaba acostumbrado a hacerlo.

El conocimiento sobre la realidad que se construye desde las diferentes posturas epistemológicas como las aquí señaladas han permitido al hombre anticipar lo que va a suceder y a partir de ahí controlar el curso de las cosas y actuar sobre ellas de una manera eficaz para lograr sus objetivos. En definitiva, el conocimiento hoy por hoy es el arma principal de la que dispone el hombre para controlar la naturaleza y sobrevivir.

El concepto de “sociedad del conocimiento” ha venido utilizándose en tiempos recientes para referirse a las transformaciones en las relaciones sociales, económicas y

⁴⁵ Por posmoderno simplemente nos referimos a una condición social y cultural que va más allá de lo que después del siglo XX aviamos conocido como modernidad. De ningún modo aquí se adopta el término en un sentido que implique el fin de los relatos o una postura *light* relativista ausente de rigor teórico.

culturales debidas al incremento espectacular del ritmo de creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y del conocimiento, así como el desarrollo de las tecnologías que lo han hecho posible. “Aldea global”, “sociedad del riesgo”, “sociedad postindustrial”, “modernidad líquida”, “era o sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento” son algunos de los términos que se han acuñado en el intento por definir con mayor precisión la sociedad actual.

En 1973, el sociólogo estadounidense Daniel Bell introdujo el término de “sociedad postindustrial” en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, donde formula que el eje principal de ésta será el conocimiento teórico (científico) para el control social y las innovaciones especialmente las tecnologías. Entre las instituciones principales de la nueva sociedad sobresalen las universidades y los centros de investigación. No obstante, la sociedad del conocimiento desde la perspectiva de Bell no es una sociedad dirigida científicamente, sino una sociedad en la que los órdenes económico, político y social prevalecen e irrumpen como los nuevos y poderosos agentes en el ámbito del conocimiento, hasta entonces prácticamente monopolizado por las comunidades científicas.

La percepción del conocimiento, su valor y usos cambia de acuerdo a la época y el momento histórico que vivimos. Hoy el conocimiento es el vector de cambio y la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico y como elemento de desarrollo de una civilización, de una nación, o de una sociedad.

El dominio del saber y el valor estratégico del conocimiento y de la información para las sociedades contemporáneas, ha impactado sobre el quehacer y la producción científica tanto de las ciencias denominadas duras como en las sociales y humanas. En esta época el saber científico, el uso del conocimiento como el teórico, se ajusta más a los intereses militares, políticos, económicos y comerciales de un país, más que a la búsqueda de la verdad y al dominio de la naturaleza como en la época romántica de la investigación científica. El conocimiento deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio para otros fines.

Capítulo II. Cruzando las fronteras disciplinarias. Las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en el campo de la investigación educativa.

2.1 El devenir histórico de las Ciencias Sociales y su configuración disciplinar.

Antes del fin del siglo XVIII, el hombre no existía. Como tampoco el poder de la vida, la fecundidad del trabajo o el espesor histórico del lenguaje. Es una creatura muy reciente, que la demiurgia del saber fabricó con sus manos hace menos de doscientos años: pero envejeció con tanta rapidez que puede imaginarse fácilmente que había esperado en la sombra durante milenios el momento de iluminación en el que al fin sería conocida.

Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*.

El “humanismo” del Renacimiento y el “racionalismo” de los clásicos otorgaron un lugar de privilegio a los humanos en el orden del mundo, pero no pudieron pensar al hombre como objeto de un saber y como sujeto que conoce, sencillamente porque no se había configurado todavía la *episteme* que hiciera ello posible. Esto debido a que antes del siglo XVIII la forma del saber sobre el hombre resulta indescifrable si no se tiene en cuenta el universo que lo contiene y del cual es espejo: del universo al cuerpo, de la naturaleza al pensamiento, de los signos a los objetos, de las palabras a las cosas, se halla tejida una complicada red de correspondencias y semejanzas que traza una continuidad perfecta que vincula a cada parte del universo con el resto y que impide que cosa alguna caiga en el limbo del sinsentido. Todo está conectado con todo por esta especie de simpatía universal.

Pero esta especie de armonía absoluta entre el lenguaje y el mundo llegó a su fin a finales del siglo XVII. Una transformación surge en la forma en como venían relacionándose las palabras y el mundo, de tal forma que estos dos espacios que formaban antes uno solo, terminaron por separarse para dar paso a dos dominios de sentido separados

en sí mismos. La separación entre las palabras y las cosas será la insignia de la nueva época, que es la de la matematización del universo (Newton) y del sujeto pensante (el *cojito* de Descartes) como el fundamento último de nuestro conocimiento y de la certeza de nuestra propia existencia. “[...] Es un periodo que formula su propia divisa, su propia preceptiva, que dice lo que se tiene que hacer [...] en relación a su presente y a las formas de conocimiento, de saber, de ignorancia y de ilusión en las que sabe reconocer su situación histórica”.⁴⁶

Es, entonces, a partir del siglo XVIII cuando la naturaleza deja de ser vista como el fundamento último del que parte todo conocimiento y se da paso a una nueva forma de entender el mundo y construir la realidad en la que la razón y el hombre como su portador vienen a ocupar el lugar de Dios como medida de todas las cosas. El mundo es creado ahora por el hombre a su imagen y semejanza. Se da paso así, a las denominadas ciencias sociales, tras lograr alejarse de las interpretaciones teológicas sobre la naturaleza y el comportamiento de los hombres y aspirar a ser no solamente una forma de experimentar el mundo y de pensarlo, sino fundamentalmente ser capaces de producir un conocimiento sistemático sobre la realidad social, es decir, un conocimiento que no se base en prejuicios y concepciones de sentido común, sino que tenga algún tipo de validación empírica en la construcción de un conocimiento sobre la naturaleza de los seres humanos, sus relaciones entre ellos y con las estructuras sociales que han creado.

Si bien la preocupación por los problemas sociales, como es el funcionamiento de las instituciones políticas, puede remontarse a muchos siglos atrás con Platón o Aristóteles, las ciencias sociales (con sus objetos de conocimiento definidos y sus planteamientos metodológicos precisos) recién aparecen a fines del siglo XVIII y esencialmente se consolidan en el siglo XIX debido a que durante estos siglos las sociedades europeas, principalmente Inglaterra y Francia donde tienen su origen, vivieron cambios y acontecimientos históricos que proporcionaron la base racional para liberar el pensamiento social de las interpretaciones teológicas, que hizo posible el surgimiento de diferentes formas de pensar para explicar dichos acontecimientos que toman en cuenta aspectos

⁴⁶ Michel Foucault (1991), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta, pp. 200-202.

económicos, políticos y sociales. Sobre ésta base racional como arma de conocimiento, fue donde las distintas ciencias sociales empezaron a tomar forma.

El surgimiento de nuevas formas de producción basadas en el capitalismo industrial, la constitución de nuevas clases sociales y las transformaciones en el terreno de lo político proporcionadas por las ideas de la Revolución Francesa, transforman la visión del mundo y la realidad social. Es en este contexto en que emergen las ciencias sociales que constituyen un campo de conocimiento integrado por diversas disciplinas que establecen distintas formas de relaciones para explicar, interpretar y comprender el comportamiento de los hombres y el funcionamiento de todas las instancias de organización social. Cada una de estas disciplinas y/o campos de conocimiento estudian al sujeto y delimitan la realidad en sus aspectos históricos, sociológicos, políticos, económicos, antropológicos y psicológicos.

Si bien la necesidad de un conocimiento más exacto sobre las nuevas formas de vivir y de pensar, propias de la modernidad, que se suceden unas a otras a una velocidad que apenas deja rastros de las mismas en los relatos contemporáneos, había llevado al surgimiento de nuevas categorías de conocimiento desde el siglo XVIII, esas categorías todavía tenían definiciones y fronteras inciertas. No fue hasta el siglo XIX que se consolidó la búsqueda del conocimiento dentro de un número de campos autónomos y distintos llamados “disciplinas” que emplean el método científico tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento y con ello cubrir toda una gama de posiciones epistemológicas para lograr e intentar

[...] obtener e impulsar el conocimiento “objetivo” de la “realidad” con base en descubrimientos empíricos (lo contrario de la especulación). Se intentaba “aprender” la realidad, no inventarla o intuirarla. [...] Esa institucionalización en la actividad de la ciencia social durante el siglo XIX tuvo lugar principalmente en cinco puntos: Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos. [...] Hasta hoy, la mayoría de las obras del siglo XIX que todavía leemos fueron escritas en uno de esos cinco países.⁴⁷

Entre dichas disciplinas sociales destacaron la economía, la sociología y la política, pero la primera disciplina social que alcanzó un estatus institucional y autónomo fue la Historia, que si bien es una práctica muy antigua dado que los relatos del pasado y en particular las

⁴⁷ Immanuel Wallerstein (Coord.) (2006), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, pp. 16-17.

descripciones del mismo son una actividad familiar en el mundo del conocimiento, “lo que distinguía a la nueva “disciplina” de la historia que se desarrolló en el siglo XIX fue el énfasis riguroso que ponía en la búsqueda *wie es eigentlich gewesen ist* (“lo que ocurrió en realidad”), en la famosa frase de Ranke [...]”⁴⁸ enfocándose en la dimensión temporal y por un proceso empírico de investigación tras el estudio y la búsqueda de la verdad y la construcción de un cuerpo de conocimientos sobre el pasado que afectan y condicionan el presente. La finalidad de la historia como disciplina se sitúa, pues, no en el estudio de todos los acontecimientos del pasado, sino de aquellos “hechos históricos” que desde el presente le ayudan a reconstruir las dimensiones de la memoria histórica contemporánea mediante una serie de instrumentos y una serie de leyes mediante las cuales selecciona, ordena, almacena y expone dichos hechos históricos. Por ello, los grandes relatos macrohistóricos han sido sustituidos por aproximaciones microhistóricas. Todo ello ha producido, lógicamente, una renovación de los temas, o una recuperación de los viejos pero analizados desde nuevas perspectivas.

Por otra parte, surgida dentro de una reflexión particular dentro de los campos de la filosofía política, la moral y la jurisprudencia, la Economía como disciplina científica y autónoma definió y delimitó los linderos analíticos de su conocimiento a partir de la obra de Adam Smith (1723-1790), *La Riqueza de las Naciones*, al establecer las bases de la economía que permitieron que este campo fuera visto como un sistema particular, con leyes propias y con una manera específica de ser abordado. Está claro que ideas propiamente económicas pueden encontrarse desde la antigua Grecia con Aristóteles hasta los escritos medievales de Santo Tomás de Aquino. Sin embargo, recientemente entre los siglos XVI–XVIII, en el período correspondiente a la transición del feudalismo al capitalismo, estas ideas dejarán de ser pensamientos aislados y comenzarán a formar parte de una disciplina singular y se delimitará de una problemática específicamente económica concretada en el pensamiento de autores como David Ricardo, Thomas Malthus y Karl Marx.

Antes del capitalismo no existía una disciplina específica que se ocupara de la problemática económica, si bien se desarrollaban ideas que, percibidas desde hoy, podrían ser consideradas como propias de la economía, no se estudiaban las leyes que regulan la

⁴⁸ *Ibid*, p. 18.

producción, la distribución, el intercambio y el consumo de los bienes necesarios para el mantenimiento material de la sociedad desde una visión epistemológica y metodológica proveniente del campo de las ciencias naturales.

Al mismo tiempo que la economía iba cristalizándose en una disciplina, se estaba inventando una disciplina totalmente nueva, la Sociología. Para Augusto Comte (1798–1857), a quién se le atribuye convencionalmente la creación del campo sociológico, la sociología debía ser una ciencia social con base esencialmente positivista, que fue un gran impulso para la formación de esta nueva ciencia. Sin embargo, en la práctica la sociología como disciplina se desarrolló en la segunda mitad del siglo XIX implicando métodos de investigación sistemáticos, el análisis de datos, y el examen de teorías a la luz de la evidencia y de la discusión lógica para enfrentarse de manera “científica” con la problemática social que predominaba en la época (sensación de incertidumbre ante los cambios producidos por la industrialización, las migraciones masivas del campo a la ciudad, la secularización de la sociedad, etc.). Es durante este tiempo en que aparecen los primeros científicos sociales que se autodenominan sociólogos y que introducen a la sociología como disciplina, que intenta que se comprenda una zona de la realidad, independiente dentro del ámbito académico en distintos lugares de Europa. Entre ellos podemos destacar a Émile Durkheim y Max Weber.

Para Anthony Giddens “la sociología tiene sus comienzos en los intentos de ciertos pensadores de entender el impacto inicial de las transformaciones que acompañaron a la industrialización en Occidente, y sigue siendo la disciplina básica que se ocupa del análisis de su naturaleza”.⁴⁹ Cabe insistir que la sociología, como las demás ciencias sociales y humanas, desde sus inicios ha hecho un ejercicio de reflexión acerca de su práctica, su esfera de competencia, sus métodos y técnicas. Han sido esfuerzos por definir su identidad y demarcar su espacio frente a otras disciplinas que se encargan del estudio de lo social y lo humano.

En el periodo comprendido entre 1500 y 1850 ya existía una literatura sobre muchos de los asuntos centrales tratados por lo que hoy llamamos disciplina política como el funcionamiento de las instituciones políticas o las políticas macroeconómicas de los

⁴⁹ Anthony Giddens (1993), *Sociología*, Madrid, Alianza Universidad, p. 46.

estados. Todavía leemos a Maquiavelo y a Hobbes hasta Rousseau o Tocqueville. Sin embargo, todo esto no era aún del todo lo que hoy entendemos por ciencia política, y mucho menos algunos de esos estudiosos no consideraba que operaba dentro del marco de lo que más tarde serían considerada como dicha disciplina. La Ciencia política surgió como disciplina de las ciencias sociales y se consolida autónomamente después de 1945 por medio de la delimitación de su objeto de estudio conducido con sistematicidad y con rigor, y segundo, por la aplicación al estudio del fenómeno político del método de las ciencias naturales, es decir, del método empírico con el que se busca lograr dar objetividad a nuestro pensamiento. Entre los principales escritores contemporáneos que contribuyeron al desarrollo y consolidación de la ciencia política como disciplina autónoma podemos citar a Hannah Arendt, Norberto Bobbio, Leo Strauss, Giovanni Sartori o Guillermo O'Donnell entre otros. En torno a tal disciplina ha surgido una comunidad de conocimiento abocada al estudio de los temas del poder conforme a reglas compartidas de cientificidad, que se plantea las mismas preguntas, comparte un vocabulario y una estructura teórica propia. Como cualquier otra disciplina académica, la política trabaja con diversos paradigmas y modelos de interpretación teórica para explicar y comprender hechos políticos y formular leyes generales con un lenguaje y un instrumental propios.

El cuarteto de historia, economía, sociología y política, tal como llegaron a establecerse como disciplinas universitarias en el siglo XIX como cátedras, en una primera instancia; luego como departamentos que ofrecían cursos y finalmente títulos en cada disciplina, hicieron del hombre y su sociedad el objeto de un saber posible empleando instrumentos (métodos, conceptos analíticos y enfoques teóricos) que contribuyen a la construcción de conocimiento y que son llevados al campo de la investigación en educación, un encuentro entre estas principales disciplinas, donde cada una de ellas aporta sus propios esquemas conceptuales, su manera de definir los problemas y sus métodos de investigación, que cambian las formas de concebir la naturaleza de los fenómenos educativos generando nuevas formas de pensar, reflexionar y construir un conocimiento más amplio sobre el objeto de estudio e ir más allá de los límites disciplinarios.

Es indudablemente cierto que el periodo que abarca los siglos XVIII–XIX se trata de grandes cambios, donde el surgimiento de la Modernidad se cuestiona la base de un

orden y saber medieval de muchos siglos, lo que se traduce en alteraciones en todos los campos del saber: el social, el religioso, el científico, el político, el económico y el cultural, dando como resultado el establecimiento de estructuras disciplinarias viables y productivas de investigación, análisis y enseñanza que estudian la misma realidad, aunque sus objetivos, enfoques, conceptos y métodos sean distintos, pero que dieron origen a la considerable literatura que hoy consideramos como el patrimonio de las ciencias sociales contemporáneas.

2.2 Primero consolidar, luego integrar. Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en ciencias sociales y humanidades.

El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras, sino en ver con nuevos ojos.

Marcel Proust, *En busca del tiempo perdido*.

Poco a poco se ha generalizado la idea de que complejidad, riesgo, flexibilidad e incertidumbre son algunos de los rasgos característicos y principales ejes de reflexión de nuestra realidad, que trastocan y ponen en crisis tanto a los enfoques teóricos como al conocimiento que las ciencias sociales y humanas han construido para comprender y explicar los procesos y fenómenos económicos, políticos, culturales y/o sociales de nuestro tiempo.

En el centro del origen de la modernidad, que nace del proceso civilizatorio fundado en la razón y el ascenso del hombre como su portador a partir del siglo XVIII, se constituye el primer espacio y objeto de conocimiento de las disciplinas o ciencias sociales. La historia se encargó de construir un cuerpo de conocimientos sobre el pasado. La política nació y se desarrolló identificando como su objeto de estudio la reflexión sobre fenómenos como el Estado, el poder, las formas de gobierno o la democracia; todos ellos dentro del marco del Estado nacional. Establecida desde su consolidación institucional, al igual que las demás disciplinas sociales que buscaban alcanzar una autonomía y un status académico por medio del empleo del enfoque positivista y los métodos cuantitativos en el análisis de los

fenómenos sociales, la sociología nace para ocuparse del estudio de la sociedad y sus cambios que ocurrieron durante el periodo de transición de la sociedad rural a la sociedad industrial. La economía sienta las bases conceptuales para reflexionar sobre el capitalismo.

En fin, en poco tiempo la nueva realidad social (nuevas relaciones de producción, clases sociales, Estados nacionales, etc.), la especialización de conocimiento en sectores de esa realidad (histórico, político, económico, social), la aplicación del método deductivo y la búsqueda del dato observable y cuantificable confluyeron en la creación de disciplinas separadas bajo la idea de que “[...] la investigación sistemática requería de una concentración hábil en las múltiples zonas separadas de la realidad, la cual había sido racionalmente dividida en distintos grupos de conocimientos”.⁵⁰

No obstante, hoy por hoy en un mundo que se concibe más global, caracterizado por incertidumbre, riesgo y complejidad, ideas aparentemente sencillas pero que revelan algunas de las características básicas del mundo en el que vivimos, cambios que se producen a gran velocidad, que se está en constante relación con una enorme cantidad de información proveniente de múltiples vías como los medios de comunicación masiva y; sobre todo, desigualdad social, una flexibilidad laboral así como que ya no sólo se trata de enseñar, transmitir y acumular conocimiento, sino de saberlo movilizar y emplear en problemas y situaciones concretas para poder responder a las demandas de un mundo cada vez más complejo, contradictorio, competitivo, utilitarista y, con grandes demandas de conocimiento e información que crecen a ritmos agigantados, parece urgente la necesidad de replantear las perspectivas teóricas y metodológicas para superar las visiones estrechas que proporcionan las ciencias sociales por separado sobre estos cambios, a fin de poder comprender y explicar los nuevos fenómenos sociales del siglo XXI.

A finales del siglo XIX, los problemas y desafíos eran eminentemente territoriales, definidos por nuevas formas de trabajo, de producción, clases sociales o derechos de los ciudadanos surgidos en las sociedades europeas. La entrada del siglo XXI muestra los problemas de toda una colectividad relacionados con la cultura y la subjetividad. Antes, la humanidad se centraba en el cambio de la naturaleza; hoy día se centra en la transformación

⁵⁰ Immanuel Wallerstein (Coord.) (2006), *Abrir las ciencias sociales*, *Op. Cit.*, p. 10.

de la mente humana, en los valores y las normas. Estos procesos han puesto en entredicho la vieja supremacía del Estado. De tal suerte que la visión nacional-estatal que dominaba a las ciencias sociales tiene que ser replanteada ante la necesidad de estudiar los espacios y fenómenos sociales transnacionales que emergen como nuevos objetos de estudio de las ciencias de la sociedad y el hombre. Y es que estos fenómenos que rebasan las fronteras territoriales obligan también a rebasar las fronteras disciplinarias para replantear la pertinencia de conceptos fundamentales de las ciencias sociales como poder, democracia, ciudadanía, identidad, exclusión, explotación, dominación, etc.

Hacia mediados del siglo XX, se ha hecho presente la necesidad indispensable de establecer vínculos entre las teorías y métodos de las diferentes disciplinas y replantear el proceso de producción de conocimiento sobre lo social a partir de la *interdisciplinariedad*, y hacia finales del siglo XX, la *transdisciplinariedad*. Pues todas las ciencias sociales con su instrumental conceptual y recursos metodológicos permiten la comprensión de esta nueva dinámica social y los nuevos objetos de investigación de la realidad social mundial, por lo que los aportes que puedan hacer cada una de ellas son imprescindibles en un mundo cada vez más interconectado y requerido de perspectivas diversas.

Hoy, las ciencias sociales disputan un mismo territorio intelectual, un mundo globalizado, lo que puede conducir a una división de intereses o, por el contrario, a una creciente unión de ideas y de enfoques. Esto implica quehaceres de interpretación entre diversas ramas del saber, ya sea a través de la transferencia de métodos de una disciplina a otra o el estudio del objeto de una sola y de una misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez. En ocasiones, los contactos son sencillos y de apoyo meramente metodológico o conceptual, pero en múltiples ocasiones conducen a la aparición de enfoques teóricos y/o metodológicos nuevos.

El mundo globalizado es la gran novedad de nuevo siglo y es la palanca de cambio epistemológico en todas las disciplinas. El objeto de las ciencias sociales cambio y ahora es todo el mundo; surgen así nuevos temas a debate: identidad, violencia, consumo, multiculturalismo, migración, políticas ambientales, desarrollo tecnológico. Se está generando una nueva realidad histórico-social que implica para su comprensión el análisis de todas y cada una de las dimensiones de la realidad. Desde la geografía, la ecología y la

demografía hasta la economía, la política y la psicología. Por lo que cabría preguntarse: ¿cómo mantener las fronteras disciplinares y las construcciones teóricas y epistemológicas unidisciplinarias cuando los fenómenos sociales y objetos de estudio de las diferentes ciencias sociales y humanas están atravesados y se ven afectados por la nueva y misma dinámica de la realidad global y las nuevas estructuras mundiales?.

La disciplina es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y ella responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Si bien está englobada a través de un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella se constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias.⁵¹

Si bien la perspectiva disciplinaria fracciona en diversas parcelas el saber sobre el hombre y la sociedad, y confiere su estudio a una multiplicidad de disciplinas autónomas donde se está presente el riesgo de hiperespecialización del investigador, que representa una delimitación para una plena comprensión de los fenómenos, y de cosificación del objeto de estudio que puede ser percibido como una cosa en sí; y por ende dejar de lado las relaciones de este objeto con otros, tratados por otras disciplinas, así como también los vínculos con el universo del cual el objeto es parte; la disciplinarietà entraña a la vez la construcción de puentes que permiten cruzar la existencia de algunas de estas divisiones entre disciplinas, que si bien primero fue necesario un esfuerzo inmenso por la delimitación de sus fronteras de conocimiento en relación con otras disciplinas que colindan con el mismo campo de saber para lograr afirmar sus identidades en la consolidación de su surgimiento, dado su nivel de desarrollo actual es necesario e inevitable superar los límites iniciales e integrarse inter y transdisciplinariamente en un sentido no sólo de la concepción de la investigación, en el proceso de construcción de los objetos del conocimiento o en la noción de objetividad científica, sino en el orden epistemológico, que permite reconocer otras formas de conocimiento y otra visión de la realidad.

A grandes rasgos y corriendo el riesgo de ser imprecisos, podríamos arriesgarnos a sostener que la noción de interdisciplinarietà alude a la idea de “[...] cooperación entre

⁵¹ Edgar Morin (2010), *Sobre la interdisciplinarietà*, en: http://www.cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/004_Morin,%20Edgar%20%20Sobre%20la%20interdisciplinarietà.pdf, [Consultado el 11 de Septiembre de 2012].

diferentes disciplinas, en lo que refiere tanto a métodos como a teorías. Desde esta perspectiva se busca la solidaridad entre las disciplinas con la finalidad de consolidar cuerpos de conocimiento ya definidos o, en su caso, construir otros nuevos [...]”.⁵² Es decir, en este encuentro entre varias disciplinas, donde cada una de ellas aporta sus propios esquemas conceptuales, su manera de definir los problemas y sus métodos de investigación, se busca nutrir el saber que genera una disciplina con el conocimiento que genera otra para generar nuevas formas de pensar, reflexionar y construir un conocimiento más amplio sobre el objeto de estudio e ir más allá de los límites disciplinarios.

No obstante, este enriquecimiento con el intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes de las disciplinas no se refiere a una mera suma mecánica de los conocimientos que aporta cada ciencia y que emerge espontáneamente de su simple presencia en la investigación, sino a una transformación de los enfoques o métodos con que se aborda un objeto específico, ya sea abstracto o concreto, a través del esfuerzo del investigador por conocer diferentes campos del saber, que le proporciona la posibilidad de articular los diferentes saberes que ha integrado para la comprensión de un objeto de conocimiento y por tanto ampliar sus esquemas de aproximación e interpretación.

Cabe señalar que la unidad de una cosa no garantiza por sí misma la unidad de su conocimiento; ésta debe efectuarse en el sujeto capaz de realizar la síntesis. Es errónea la noción de interdisciplinariedad que la reduce a la estricta dimensión mecánica que supone que ésta se da por la mera suma o presencia de distintas miradas científicas provenientes de diversos ámbitos disciplinares que se congregan para desentrañar distintas dimensiones de algún objeto de conocimiento desde sus propios enfoques teóricos y metodológicos. La interdisciplinariedad implica más bien una aproximación creativa pero rigurosa al problema de la comprensión de una realidad cada vez más compleja; requiere alcanzar cierta familiaridad con campos de conocimiento diferentes del propio, sin ser especialistas en diversos sectores del saber, para lograr una interacción que puede ser desde la simple comunicación de ideas hasta la integración de las teorías involucradas en tal interacción, de los conceptos fundamentales, de los datos y del método de investigación que emergen como puntos de articulación que le permiten al investigador o a los investigadores visualizar un

⁵² Claudia Pontón (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, IISUE-UNAM, p. 140.

mismo objeto y pensar de otro modo lo aparente y romper así el carácter “natural” con el que se les presenta.

En vista de todo lo anterior la interdisciplinariedad es una apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de la investigación, puesto que desde ese lugar de la teoría y la metodología, aunque no de manera exclusiva, es posible cuestionar, criticar, pensar e imaginar alternativas. Sin embargo, no se puede abusar de sus alcances, pues pasaría de ser una posibilidad epistemológica a un imperativo ideológico, y en tanto tal, a obstáculo. Esa interdisciplinariedad en las ciencias sociales y las humanidades, en tanto a teorías como a métodos, en el estudio de diversos objetos de conocimiento se refleja en los últimos años (2002-2012) en 12 de estas áreas (antropología, comunicación, cultura, educación, filosofía y ciencia, historia, lengua y literatura, lingüística, multidisciplinarias, política, psicología y sociología) de la siguiente manera:

Si bien se reconoce que cada disciplina posee a sus pensadores clásicos, sus teorías y sus métodos, actualmente esas ideas, teorías, conceptos y métodos han traspasado las barreras disciplinarias en un intento por entender los fenómenos como el educativo, desde el desplazamiento por otros cuerpos de saberes. Por ejemplo, los autores con mayor número de menciones en estas doce áreas y que los investigadores ponen en la mesa de discusión en sus respectivas indagaciones y áreas disciplinarias, con cuyos conceptos y métodos pretenden comprender los hechos sociales (como sexualidad, medios de comunicación masiva, consumo, economía, identidad, poder, *habitus*) son: Pierre Bourdieu (162 menciones en todas las áreas), Michel Foucault (122), Jürgen Habermas (112), Max Weber (105), Anthony Giddens (95), Manuel Castells (81), Clifford Gertz (70), Néstor García Canclini (69), Giovanni Sartori (63), Niklas Luhmann (54) y Karl Marx (51).⁵³

⁵³ La información está basada en el análisis de 12 áreas de conocimiento pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades. A manera de muestra se revisaron 7,349 artículos escritos por 1,904 investigadores en dos revistas por cada una de las 12 áreas de conocimiento (24 revistas en total), publicados durante el periodo 2002-2011. De ninguna manera se pretende que estas publicaciones se entiendan como referentes empíricos, representan más bien una mirada panorámica de algunas de las tendencias conceptuales de las ciencias sociales y las humanidades.

Con lo referente a la interpretación y la perspectiva con la cual se abordan o hicieron referencia a estos autores en el campo educativo, se abordará más adelante en el apartado 2.5 de este mismo capítulo.

Hasta aquí se puede deducir que el concepto de “cultura” e “identidad” son de los más emblemáticos de las ciencias sociales y humanidades. En las doce áreas de conocimiento estos conceptos son explícitamente estudiados y empleados en el análisis de lo social y lo humano. Su análisis va desde una visión antropológica de Geertz, pasando por un planteamiento más sociológico hecho por Giddens, Bourdieu y/o Weber, hasta el realizado por García Canclini quien los enfoca a los medios de comunicación.

Por otra parte se hace inminente intentar muy prudentemente, pero con convicción, ir más allá de la simple cooperación y aportación de teorías, métodos y técnicas, desde diferentes perspectivas, al análisis de la realidad social. Ya la disponibilidad interdisciplinaria, es un avance; pero la propia complejidad del mundo en que vivimos nos obliga a observar los fenómenos interconectados. Las actuales situaciones económicas, políticas, sociales, culturales y psicológicas no actúan sino interactúan recíprocamente. La descripción del mundo y de los fenómenos actuales nos exige una nueva forma de apreciación desde una perspectiva más amplia, con una nueva forma de pensar que reclama encontrar una nueva manera de interpretar y mirar la realidad actual. A esto nos lleva la concepción de transdisciplinariedad.

La idea de la transdisciplinariedad implica la necesidad de una nueva epistemología y de una nueva metodología para enfrentar la complejidad del mundo, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con otros saberes y del simple intercambio teórico y de métodos científicos. Tiene como intención apreciar cada campo del saber, pero ser capaz de ver más allá de sus barreras y límites, en un continuo saber infinito que se extiende y conecta todas las ramas del saber y el quehacer, como un intento de gran síntesis de las ciencias del hombre, para superar la fragmentación del conocimiento aunque se esté consciente de que no existe una única teoría, método o técnica que pueda dar cuenta de toda la realidad del ser humano y su sociedad.

Es un proceso según el cual los límites de las disciplinas particulares se trascienden para estudiar fenómenos desde perspectivas múltiples con vista a incrementar el conocimiento mediante la integración y la transformación de perspectivas epistemológicas distintas de los varios niveles de la realidad. Por ello, la transdisciplinariedad implica no sólo una transformación de la perspectiva de comprensión y abordaje de un objeto, sino la

transformación del investigador y de su disciplina como perspectiva de observación. Significa reconocer que hay problemas sociales que por su complejidad (ecología, educación, religión, lenguaje, etc.) exigen métodos y conocimientos que no sólo superan los límites de las disciplinas en los que han sido enunciados, sino que exigen asumir juicios de valor que trascienden las divisiones tradicionales del saber y el conocimiento.

Para muestra de lo anterior, en los primeros años del siglo XXI se ha dado una compleja reorganización del conocimiento, las disciplinidades fijas por las tradiciones científicas han perdido su sentido de territorialidad asumiendo una dimensión sometida por problematizaciones que desbordan las fronteras epistemológicas y metodológicas con que actúan las disciplinas como la educación, un campo que se ha caracterizado por abordar los fenómenos educativos desde diversas perspectivas, como por ejemplo a partir del pensamiento de Michel Foucault quien aparece como una plataforma para ampliar reflexiones e investigaciones sobre temas que él apenas dejó entrever, aun cuando sus ideas se han ubicado en los campos de la filosofía, la historia, la política o la sociología. Formación docente, educación y pedagogía no son temas ni problemas que ocupan directamente el pensamiento de Foucault; y sin embargo, sus conceptos (poder, saber, sujeto, control, disciplinamiento) y métodos (arqueológico o genealógico) son empleados en el análisis de fenómenos educativos problematizados desde las tecnologías de la subjetivación, la sujeción del cuerpo y la normalización, que antes permanecían oscuros e incomprensibles y, de esta manera, tener elementos para enfrentar con mejores herramientas capaces de reconfigurar por completo la investigación educativa.

No se trata en todo caso de desaparecer las disciplinas, pues es imposible tener un conocimiento abarcante de todas ellas; pero sí se apuesta por la constitución del hombre desde lo simbólico, con su literatura, sus mitos, sus pulsiones, su status, sus instituciones, sus modos de producción. En tal sentido, la búsqueda de nuevos sentidos que anuncien otras formas de pensamiento, ante la inquietud de un incierto por-venir del hombre y su sociedad, hacen volver la mirada a otras simbologías que redimensionen el imaginario del hombre y nos vuelvan a constituir en seres íntegros y no fragmentados a través de la *inter* y *transdisciplinarietà*.

En síntesis, existe una visión del mundo que está permeada por muchas disciplinas con sus teorías, creencias, métodos, técnicas, etc., por ello estamos asistiendo a la emergencia de ese ojo nuevo del que habla Proust a lo largo de su obra *En busca del tiempo perdido*. 7. *El tiempo recobrado* (1927), que pueda ser capaz de descubrir lo complejo que es el hombre y la sociedad. En ese sentido, las investigaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias no son antagónicas sino complementarias. Estas dos son las flechas de un sólo y mismo arco: el del conocimiento. No obstante, sólo es posible una verdadera comprensión inter o transdisciplinar, que supere en las investigaciones los reduccionismos teórico-metodológicos de las disciplinas, cuando se ha accedido a una verdadera formación en otras disciplinas y no sólo por el hecho de saber de su existencia o leerlas de soslayo. Pues construir conocimiento es sintetizar de manera conceptual la realidad observable, pero además imaginar diversas formas epistemológicas o metodológicas apenas sospechadas o apenas vagamente intuitas para propiciar un acercamiento a los fenómenos en su complejidad.

2.3 Algunas tendencias conceptuales en ciencias sociales y humanidades en el mundo contemporáneo.

Los intelectuales de nuestro tiempo, narcisistas vanidosos y malcriados, están tan concentrados en sí mismos y en su propia importancia, prestan tal atención a sus estrepitosas y prolongadas charlas, que no oyen lo que quiere decir el silencio del pueblo (de la mayoría muda, callada) ni lo que anuncian los acontecimientos, los hechos, las historias, a cuyo sentido y advertencias no prestan atención.

Karel Kosik, *Reflexiones antediluvianas*.

La emergencia de las ciencias sociales y humanas ha sido un proceso cultural notablemente comprometido con la expansión del proyecto moderno, con sus ideologías y su ideal de control de la naturaleza y la sociedad; en tal sentido, los contenidos de las disciplinas y sus fronteras correspondieron, no tanto a la naturaleza de su objeto (la realidad social) sino a intereses y concepciones políticas e ideológicas predominantes en el momento, que hicieron

que las ciencias sociales y humanas se constituyeran no sólo en una manera de ver y comprender el mundo, sino principalmente en un referente esencial para las actuaciones humanas en sus dimensiones política, económica, social y ética. Asimismo, la manera como se entendió la producción de conocimiento científico sobre lo social, ha implicado el uso indiscriminado de conceptos y teorías sin crítica de por medio y por ende el menosprecio de cuerpos teóricos, por no coincidir con cierta visión epistemológica dominante durante el siglo XIX y la primera mitad del XX: el positivismo.

No obstante, en este nuevo siglo, las ciencias sociales encuentran en su sentido humanista la justificación fehaciente de que se encuentra al servicio del hombre y no a la inversa; es una herramienta que ayuda a la transformación del individuo y su entorno, asumiendo los elementos propios de la configuración de un campo social que hoy es diferente, pues la incertidumbre y complejidad de los problemas que a diario enfrenta la humanidad (violencia, pobreza, deterioro ambiental, relaciones de género, etc.) y la ruptura de las fronteras entre las distintas ciencias, ha puesto en entredicho los enfoques tanto teóricos como epistemológicos con que se analizaba la realidad, y hecho necesario contemplar nuevas perspectivas de análisis social.

Grandes exponentes de las distintas dimensiones del mundo social moderno (Comte, Maquiavelo, Weber, Marx, Malinowski) con sus teorías, métodos y planteamientos epistemológicos, marcaron el rumbo analítico que acompañó la reflexión sobre el hombre y la sociedad en buena parte del siglo XX. Sin embargo, hoy por hoy se cuestionan muchos de estos enfoques y métodos fundacionales de las ciencias sociales y humanas; no porque hayan perdido vigencia, sino por su insuficiencia para integrar a sus análisis, nuevos elementos sociales relacionados con la tecnología, los medios de comunicación, las culturas, la globalización, etc., que caracterizan nuestro tiempo presente.

Podría decirse, que el pensamiento construido por algunos teóricos de las ciencias sociales y humanas ha entrado en un proceso de crisis y replanteamiento, que obliga a construir nuevos conceptos y enfoques de interpretación que contemplen a los nuevos actores sociales y nuevas visiones sobre la manera de abordar, comprender y construir conocimiento sobre el mundo social.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, las ciencias sociales y humanas enfrentan el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.) que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto, requieren de la integración de saberes, miradas inter y transdisciplinarias, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad actual.

El mundo de hoy parece girar cada vez más vertiginosamente. Los problemas con los que tienen que lidiar los gobiernos, las sociedades y los individuos son cada vez más complejos, entendiendo por complejidad no el hecho de que los problemas sean complicados, sino la imposibilidad de analizarlos y comprenderlos de manera simple, lineal y fragmentada, pues tienen un sinnúmero de causas y efectos interrelacionados.

Existen, por un lado, problemas que no son nuevos y que siguen girando en torno a temas como violencia, guerras, identidad, exclusión, ideologías, pobreza y/o democracia, pero ahora aparecen, con más impacto y visibilidad, problemas ambientales por doquier, relaciones de género, consumo e interculturalismo, que son analizados por las ciencias sociales desde un extraordinario desarrollo técnico-metodológico; pero un escaso pensamiento abstracto, en su expresión ya sea teórica, filosófica o bien epistemológica, y la ausencia de compromiso crítico. El resultado es una tendencia a exaltar el papel del *saber hacer* sobre el *saber pensar* en el análisis y la interpretación de la realidad social.

Al investigar sobre la producción científica principalmente en el área de las ciencias sociales y humanas durante la primera década del siglo XXI en México, el segundo país en producción y publicación científica a nivel mundial (47,411 artículos durante 2005-2011 de acuerdo a los datos publicados en REDALyC), se recurrió al análisis de artículos de investigación en formato electrónico concentrados en una de las plataformas líderes en servicios de información científica en acceso abierto a nivel internacional y de mayor rigor académico en el mundo de habla hispana: la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC). Se trata de un gran acervo científico de alta calidad creado por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) que desde 2002 impulsa la transición de la publicación impresa a la publicación digital, así como a la difusión de la producción científica en todas las áreas del conocimiento en revistas

iberoamericanas. Para 2014 el portal brinda el acceso en cuatro idiomas a 901 revistas en ciencias sociales, humanidades, ciencias, multidisciplinarias y arte con un total de 325,834 artículos a texto completo, de los cuales el 63% (204,030) corresponden a ciencias sociales y humanas. El portal se encuentra organizado por país, área del conocimiento, entidad que lo edita y nombre de la revista.

Si bien la intención no es eliminar la literatura impresa sino complementarla, se optó por hacer esta búsqueda en un espacio en el que además de tener acceso a publicaciones en formato impreso, concentra artículos en formato electrónico, artículos que en su conjunto para esta investigación, representan una mirada panorámica sobre el papel y la dinámica en la producción de conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades.

La recolección de la información hecha en REDALyC se centró en 12 áreas del conocimiento pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades. Como muestra se revisaron 7,349 artículos escritos por 1,904 investigadores, publicados durante el periodo 2002-2011. Se eligieron dos revistas por cada una de las 12 áreas de conocimiento (24 revistas en total) bajo el criterio de que deberían estar registradas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (CONACYT) y tener el mayor número de consultas en REDALyC. (Véase Cuadro 1)

CUADRO 1			
Área	Revista	Artículos revisados	
Antropología	Cuicuilco	323	Total: 764 Artículos
	Desacatos	441	
Comunicación	Comunicación y sociedad	156	Total: 263 Artículos
	Global Media Journal	107	
Cultura	Culturales	93	Total: 652 Artículos
	Estudios sobre las Culturas Contemporáneas	559	
Educación	Perfiles Educativos	626	Total: 871 Artículos
	REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa	245	
Filosofía y Ciencia	La Lámpara de Diógenes	165	Total: 493 Artículos
	Signos Filosóficos	328	
Historia	Historia Mexicana	505	Total: 711 Artículos
	Signos Históricos	206	

Lengua y Literatura	Nueva Revista de Filología Hispánica	399	Total: 552 Artículos
	Tópicos del Seminario	153	
Lingüística	Nueva Revista de Filología Hispánica	399	Total: 552 Artículos
	Tópicos del Seminario	153	
Multidisciplinarias	Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos	140	Total: 354 Artículos
	Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos	214	
Política	Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial	196	Total: 553 Artículos
	Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales	357	
Psicología	Revista Mexicana de Análisis de la Conducta	149	Total: 350 Artículos
	Enseñanza e Investigación en Psicología	201	
Sociología	El Cotidiano	879	Total: 1234 Artículos
	Estudios Sociológicos	355	

En otro orden de cosas, la investigación es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Esta producción de conocimiento implica para su constitución además del uso de instrumentos, métodos o técnicas de investigación, una dimensión teórica. “La metodología representa la manera de organizar el proceso de la investigación, controlar sus resultados y presentar posibles soluciones a un problema que conlleva la toma de decisiones”;⁵⁴ la teoría brinda una base conceptual y analítica que permite construir los problemas en objetos de análisis, así como ofrece un ángulo de lectura de la realidad, más que una explicación de ésta.

Sin embargo, en el análisis de los 7, 349 artículos revisados en las 24 revistas de ciencias sociales y humanas anteriormente mencionadas se identificó la presencia de referentes teóricos y filosóficos únicamente en 1, 668 artículos de revista, equivalentes al 23% de la producción generada.

En el área de Antropología se revisaron 764 artículos de los cuales 64 (el 8%) recurren a referentes teóricos con un total de 128 autores citados. Se encontró que Lévi-Strauss y Clifford Geertz, con promedio de dos referencias a estos autores por artículo, fueron los dos autores más citados en esta área.

⁵⁴ Santiago Zorrilla *et. al.* (1992), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill, p. 15.

En el área de Comunicación se revisaron 263 artículos de los cuales 144 (92%) citan a 89 autores. Martín Barbero fue el autor más citado en esta área, seguido por García Canclini. Los artículos que refieren a Martín Barbero tienen un promedio de dos referencias a dicho autor por artículo. La obra más referida de Néstor García Canclini es *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*.

En el área de Cultura de los 652 artículos revisados 64 (10%) apelan a referentes teóricos con un total de 153 autores citados. Se encontró que Néstor García Canclini y Gilberto Giménez fueron los dos autores más citados en esta área. Todos los artículos que refieren a ambos autores tienen en promedio dos referencias a cada autor por artículo.

Para el área de Educación se revisaron 871 artículos de los cuales 109 (13%) tienen un total de 385 autores citados. César Coll y Lev Vigotsky fueron los más citados en esta área. En promedio hay dos referencias por artículo, tanto para Coll como para Vigotsky.

En Filosofía y Ciencia se consideraron 493 artículos dando como resultado que 245 (50%) citan a 119 autores, entre los que figuran Martin Heidegger con 57 referencias en 245 artículos, seguido por Immanuel Kant citado en 38 artículos. En promedio se hacen dos referencias por artículo a Kant y Heidegger.

En Historia se encontró que en 200 (28%) artículos de un total de 711 hay un total de 97 autores citados, donde François-Xavier Guerra y Jean Meyer son los dos autores más citados. Ambos autores son referidos en promedio una vez por los diferentes investigadores.

En el área de Lengua y Literatura se revisaron 552 artículos, pero únicamente en 66 (12%) se utilizan conceptos teóricos de 75 autores retomados por los investigadores para sus respectivos análisis, en donde se puede observar que en primer lugar el pensamiento de Bajtín Mijaíl seguido por el de Gilles Deleuze son los que guían las reflexiones en esta área. Los investigadores que refieren a Bajtín lo hacen tres veces en promedio, mientras que aquellos que citan a Deleuze lo hacen una vez.

Para Lingüística se analizaron 552 artículos de los cuales 33 (6%) cuentan con un total de 54 autores citados. Algirilas Greimas fue el autor más citado en esta área. Todos los artículos que lo refieren tienen en promedio dos referencias por artículo.

En Multidisciplinarias 56 (16%) de los 354 artículos revisados de esta área con un total de 1, 091 autores citados, se encontró que Benedict Anderson, Clifford Geertz, Hernández Castillo Rosalva y Leyva Solano Xochitl, fueron los cuatro autores más citados en esta área. Las referencias hechas a estos cuatro autores tienen en promedio una referencia por artículo a dichos teóricos.

Para Política se revisaron 553 artículos de los cuales 253 (47%) citan a 214 autores. Norberto Bobbio y Anthony Giddens son los dos autores más citados con un promedio de una cita por artículo.

En el área de Psicología 103 (29%) artículos de 350 revisados tienen un total de 141 autores citados. Se encontró que Emilio Ribes fue el autor más citado. Es relevante decir que el 14% de los 350 artículos revisado son del propio Ribes y el 6% corresponden a otros investigadores.

En Sociología se revisaron 1234 artículos de los cuales 331 (27%) tienen un total de 122 autores a los que los investigadores toman como referencia. Uno de los autores más citados, al igual que en área de política, es Anthony Giddens y el otro autor referido constantemente es Max Weber. Todos los artículos hacen referencia a uno y otro autor una vez en promedio por artículo.

En suma hay una multiplicidad de autores con sus respectivas referencias bibliográficas, 4394 referidos más de tres veces, de los cuales únicamente Bourdieu y Foucault son citados en las 12 áreas de conocimiento revisadas, en el área de las ciencias sociales y humanas a los que se recurrieron durante el periodo 2002-2011 para comprender los hechos sociales y humanos. Un aspecto importante entre los hallazgos es que figuran autores que son universalmente reconocidos como Deleuze, Heidegger, Weber o Clifford Geertz junto a otros que son producto de pequeños grupos de académicos e investigadores locales como Rosalva Hernández Castillo y Emilio Ribes, pero que se han convertido en referentes constantes en la investigación de ciertas disciplinas o áreas de investigación como lo es la educación.

Aunado a esto algunos de los conceptos constantes son: cultura, identidad, sociedad, género, feminismo, poder, burocracia, democracia, religión, modernidad, globalización, producción cultural, capital cultural, sujeto, violencia, ideología, catástrofe, institución,

subjetividad, lenguaje, tecnologías de la información, desarrollo, discurso, movimientos sociales, migración. Sin embargo, los tres conceptos más emblemáticos de las ciencias sociales y humanidades son: cultura, identidad y género. En las doce áreas de conocimiento los tres son explícitamente estudiados y empleados en análisis de lo social y lo humano. El concepto de “cultura” va desde una visión sociológica hecha por Giddens, pasando por un planteamiento más antropológico de Geertz hasta el realizado por García Canclini que lo enfoca a los medios de comunicación. Por su parte la revisión del concepto de “identidad” pasa por el pensamiento de Bourdieu, Castells, Giddens, Goffman, Heidegger, Bauman, García Canclini y Gilberto Giménez. Para el concepto de “género” se recurre a Foucault, Giddens, Bourdieu, Geertz y Malinowski.

De manera general en los trabajos de las doce áreas de conocimiento enriquecen sus planteamientos intentando recuperar una perspectiva histórica, otros incorporan elementos psicoanalíticos, sociológicos o antropológicos para explicar los hechos sociales y humanos. Sin embargo, las áreas de Educación, Filosofía y Ciencia, Literatura, así como Lingüística y Psicología, son espacios donde se procede fundamentalmente en torno a su ámbito de conocimiento. Por ejemplo, en Educación no se deja de hablar de constructivismo y aprendizaje, en Filosofía de ser y razón, en Literatura de poética, en Lingüística de semiótica y en Psicología de estímulos conductuales. Da la impresión de que estas cinco áreas son las que menos abiertas están al estudio y empleo de conceptos ajenos a su campo y aparentemente fuera de su ámbito de conocimiento, lo que posiblemente pueda dar como resultado un reduccionismo en el análisis de la realidad social.

Sumado a esto, es interesante observar que debido a la nueva realidad y su dinámica que ha contribuido a replantear a nuestros sujetos sociales ya no se empleen conceptos como “proletariado”, “estratificación social”, “conciencia de clase” entre otros tantos, sino que ahora se hable de “empleados”, “consumo”, “globalización” o “medio ambiente”.

En vista de todo lo anterior, la importancia del pensamiento teórico y una adecuada concreción conceptual en el análisis de la realidad actual desde las ciencias sociales, resulta de vital importancia dado que desde ese lugar de la teoría, es posible pensar, criticar e imaginar alternativas.

2.4 El campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de los enfoques teóricos y epistemológicos que constituyen el campo.

El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesible a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística [sin importar la formación profesional], con lo que se convierte en la base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento.

Peter B. y Thomas L., *La construcción social de la realidad*.

Todos los campos científicos poseen características reconocibles y atributos particulares. Reconocer las formas que poseen esas características y atributos dentro del campo de la Investigación Educativa (en adelante IE) entendida como

[...] el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos [...] en la búsqueda [intencionada y sistematizada] de conocimiento o reflexión acerca de los hechos o problemas educativos [...]⁵⁵

permite no sólo ampliar el conocimiento sobre el mismo, sino conocer la manera en que los investigadores en el campo impactan y conforman dicho campo.

Desde hace más de dos décadas en México la IE se ha convertido en objeto de análisis. Ya se cuenta con un importante volumen de estudios con temáticas y enfoques distintos –Felipe Martínez y Ricardo Sánchez (1993), Pablo Latapí (1994), Norma Gutiérrez (1998) y (1999), Ángel Díaz Barriga (2001), Alicia de Alba (2003), Eduardo Weiss (2003), Alicia Colina y Raúl Osorio (2004), Oresta López (2007), Claudia Pontón (2011), Rosa Nidia Buenfil (2012). Dichas investigaciones permiten identificar la situación actual que guarda este ámbito académico, las políticas oficiales que le conciernen, la infraestructura en que se apoya y sus posibilidades de desarrollo; una buena parte de estos trabajos consiste en diagnósticos y compilaciones que, generalmente, se apoyan en la descripción de los antecedentes institucionales de la IE y sus avances en distintas regiones del país; otra línea de indagación es la de informes que revisan las temáticas que aborda la

⁵⁵ Pablo Latapí (1994), *La investigación educativa en México*, México, FCE, pp. 14-15.

IE por épocas; y, con menos frecuencia, los que abordan los enfoques teóricos y epistemológicos a partir de los cuales se constituye o sustenta este nuevo campo de conocimiento sobre lo educativo que incorpora marcos teóricos, métodos y técnicas de diversos ámbitos de las ciencias sociales y humanidades de tal manera que se conforma como un campo interdisciplinar, que constituye la expresión de los ideales, valores, creencias e intereses que ponen en juego los agentes de investigación. Lo anterior permite identificar una de las características fundamentales de este nuevo quehacer intelectual, como campo de conocimiento en educación.

Por lo tanto, el hecho de que sean tan pocas las investigaciones que profundizan en los aspectos teóricos y epistemológicos que conforman al campo de la IE, justifica la necesidad de actualizar los datos existentes y analizar detalladamente la dinámica y el crecimiento del mismo a partir de este aspecto. Esto último lleva no sólo a conocer en dónde están y cuántos son los investigadores en educación en México, los temas de los proyectos de investigación, la problemática de las instituciones, los modos de difusión, la repercusión de los resultados de los estudios o los recursos financieros con los que cuenta, sino también detectar y reportar cuáles han sido los cambios en estos últimos años de los enfoques teóricos y epistemológicos que constituyen el campo de la IE en México y abren diferentes dimensiones sobre la educación como objeto de estudio.

Si bien interesa abordar el campo de la IE desde su conformación teórica y epistemológica en el contexto actual, como se ha mencionado anteriormente, una mínima contextualización histórica de su institucionalización que le permite convertirse en una práctica profesionalizada con reconocimiento y estatus dentro de la comunidad académica y de la sociedad en general parece insoslayable.

Aunque los primeros registros de investigación educativa en México datan de los años treinta del siglo XX [con la creación del Instituto Nacional de Pedagogía], no fue sino hasta 1964, con la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE), cuando comenzó la investigación educativa actual. El CEE fue el primer centro de investigación educativa multidisciplinar moderno. [...] A finales de los años sesenta e inicios de los setenta, [...] ocurrió un cambio más general de la investigación educativa que implicó el paso de un enfoque pedagógico a un enfoque multidisciplinar de ciencias sociales y humanidades. [...] Las dos instituciones en donde esto ocurrió, la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional [...].⁵⁶

Los años ochenta están marcados por esfuerzos de instituciones muy diferentes, como el hecho por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la instancia coordinadora de la investigación científica en México, que buscó formas originales de articular la investigación y el desarrollo educativo a través de la elaboración de un diagnóstico de la situación de la IE y de un plan maestro para orientar su desarrollo; a la par en que se realizaba en 1981 el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, que proporcionó una radiografía inicial sobre las formas de observar la educación y sus problemas, desarrolladas en la sociedad mexicana.

Estos primeros acontecimientos y esfuerzos institucionales crearon un ambiente propicio para el desarrollo de la IE durante las décadas de los sesenta, setenta y ochenta; pero para las décadas posteriores hasta hoy, la fundación en 1993 con 120 personas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que actualmente agrupa (para 2013) a 438 miembros; la realización de Congresos Nacionales Educativos, el primero en 1981, el segundo en 1993 y a partir de ahí cada dos años con un total de 12 para 2013; el crecimiento y distribución por todo el país de departamentos, institutos o centros de investigación orientados al estudio de la educación, de 2 instituciones a partir de 1961 (UNAM y CINVESTAV) a 76 instituciones por todo el país para 2003; y la elaboración diez años después (de 2001 a 2003) de nuevos estados de conocimiento sobre 32 campos de investigación, publicados en los 15 libros de la colección *La investigación educativa en México. 1992-2002*, coordinada por el Dr. Mario Rueda, marcan la configuración del campo de la IE en México.

Haciendo un pequeño alto y con lo hasta aquí expuesto puede decirse que si bien la configuración y características de la IE en México pueden rastrearse y analizarse desde hace más de cuatro décadas con su institucionalización y con ello identificar en número de agentes de investigación, los proyectos, los recursos financieros, el vínculo entre la investigación educativa y la toma de decisiones o los medios de difusión permanente para

⁵⁶ Eduardo Weiss (2007), “El desarrollo de la investigación educativa en México, avances y retos”, en Oresta López (Coord.), *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, Barcelona, Pomares, S. A., p. 131.

hacer de conocimiento público los productos de investigación; la multiplicidad de los objetivos y fines que pretende, la singularidad de los fenómenos que estudia y la pluralidad de los enfoques teóricos y epistemológicos que emplea, le confieren una serie de características particulares que le otorgan especificidad propia a la vez que hacen más ardua y compleja su descripción y estudio.

Hacia finales de los setenta y principios de los ochenta a través de la inter y transdisciplinariedad, se recurrió al aporte de diferentes perspectivas tanto teóricas como epistemológicas desarrolladas en el campo de las ciencias sociales y humanas para construir explicaciones desde las cuales describir, explicar, analizar, interpretar y/o construir conocimientos sobre la educación.

Nuevas miradas ayudan a problematizar el campo educativo desde el psicoanálisis, [...], la lingüística, la filosofía e historia de la fenomenología, la epistemología, entre otros, tratando de abrir los límites de la educación para pensar el campo, no como una disciplina o conjunto de disciplinas instrumentales, sino como nuevos planteamientos, posturas enriquecidas con lógicas y teorías posestructuralistas y posmodernas que, junto al estudio de autores clásicos [como Rousseau, Dilthey, Durkheim o Dewey], favorezcan un clima de crítica a favor de la investigación educativa en México.⁵⁷

Pueden destacarse por lo menos tres vías a través de las cuales ha sido posible llevar teorías y/o corrientes de pensamiento y estructuras conceptuales, que van haciendo inteligible el entramado complejo donde ubicamos los diversos problemas educativos para su comprensión, concebidas en el campo de las ciencias sociales y humanidades al campo de la IE en México. En primer lugar se puede destacar la emergencia de espacios institucionales que desde diversos proyectos y prácticas educativas aportan elementos para esta reflexión. En segundo lugar, la publicación por parte de las casas de las traducciones al castellano de autores como Deleuze o Bachelard permiten que sus reflexiones puedan llegar a un número más amplio de actores que reflexionan sobre lo educativo, es decir, los investigadores, docentes y/o profesionistas, quienes por último, debido a su formación profesional y la forma en que se apropian de los saberes teóricos representan otra vía.

⁵⁷ Bertha Orozco (2011), “Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica”, en Alicia de Alba *et al.*, *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/UNAM, pp. 39-40.

Sobre el primer punto, los espacios institucionales, Alicia Colina (2011) hasta 2009 identifica alrededor del país 83 instituciones educativas y dependencias de investigación que conforman grupos de indagación relacionados con el campo educativo y ofrecen estudios superiores y de posgrado (doctorado, maestría y especialidades) en educación a partir de determinadas propuestas educativas y/o programas curriculares que incluyen de manera genérica y/o subordinada una dimensión formativa teórica recuperando tendencias, enfoques, autores y debates teóricos y epistemológicos concebidos en el campo de las ciencias sociales y humanas para pensar lo educativo.

Al incorporar estos diversos saberes teóricos de las distintas ramas de las ciencias sociales y humanas desde la antropología y la sociología hasta la psicología y la historia, se busca que cobren significado para la investigación educativa, es decir, que los contenidos teóricos no posean significado en sí mismos lo cual establecería la mera transmisión pasiva de contenidos, sino por el contrario, que los problemas de investigación delimitados y conceptualizados en forma de objeto desde la teoría sean la lente desde donde se leen los contenidos y se resignifican. No obstante, cada institución y tipo de programa moldea y regula a su manera y bajo sus propias condiciones de posibilidad el tipo de saberes que se enseñan a partir de su normatividad y reglamentos de estudios de posgrado.

Con lo que respecta al segundo punto, la publicación y traducción al castellano por parte de diversas casas editoras de las diversas corrientes de pensamiento procedentes de las ciencias sociales y humanas, es más que la simple edición y distribución de textos, es una labor que influye de manera decisiva en la creación de un acervo cultural que habrá de transmitir en legado a las generaciones venideras los conocimientos e ideas en ellas prescritas y que dichas generaciones deberán ser capaces de interpretar. Es precisamente de este proceso de transmisión e interpretación de donde los estudiantes e investigadores clarifican las directrices y caminos a partir de los cuales construyen conocimientos.

“A finales de los setenta irrumpen en la investigación socioeducativa latinoamericana nuevas corrientes: las teorías reproductivas francesas (Bourdieu/Passeron y Baudelot/Establet), las teorías del conflicto de cuño neomarxista expuestas por la escuela de Frankfurt o por autores estadounidenses y –en menor grado– la “nueva sociología de la

educación” de Bernstein”⁵⁸. Ya en los años noventa, traducciones del texto *Las tecnologías del yo* (1991) de Michel Foucault (su libro más citado durante esta década) aporta la perspectiva genealógica a partir de la cual se analiza el constreñimiento del sujeto a las prácticas de dominación. Se leían además traducciones de teóricos de la pedagogía crítica norteamericana como Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Paulo Freire, entre otros, quienes concebían el aprendizaje como un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto. Del 2002 al 2012 los autores a quienes los investigadores en educación principalmente aluden en sus indagaciones son: Pierre Bourdieu con su texto *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (1991), César Coll con *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2 Psicología de la educación escolar* (2001) en colaboración con Jesús Palacios y Alvaro Marchesi, *Pensamiento y lenguaje* (1968) de Lev Vygotsky y, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (1998) de Frida Díaz Barriga en colaboración con Gerardo Hernández.⁵⁹

Finalmente una tercer vía, los estudiantes o los agentes de investigación en educación, quienes a partir de los programas curriculares que cursan y por ende su formación disciplinaria adquirida en ciertas instituciones, incorporan y usan de múltiples y diversas formas una serie de esquemas que condicionan los fenómenos a estudiar y la manera en la que serán abordados. Para todo investigador adoptar un posicionamiento teórico o epistemológico es el resultado de la formación adquirida, donde se pone en juego su trayectoria y experiencia.

Los sociólogos no leíamos a primera instancia a Larroyo. En los inicios de los años ochenta en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, nuestro contacto con la historia de la educación fue provisto a través de visiones como las plasmadas en *Educación y lucha de clases* de Aníbal Ponce donde las coordenadas de problematización venían dadas por el encuadre marxista de la historia que mediante la distinción infraestructura-superestructura proveyó de una herramienta de intelección

⁵⁸ Pablo Latapí (1994), *La investigación educativa en México, Op. cit.*, pp. 46-47.

⁵⁹ Los datos sobre los años 2002-2012 respecto a los autores más citados por los investigadores en educación responde a la información recopilada y analizada para la presente investigación.

con la que nos formamos muchos de los sociólogos que derivamos luego al campo de la educación.⁶⁰

Si bien es esencial a todo investigador la libertad para seleccionar temas, para recurrir a interpretaciones teóricas, para tomar opciones epistemológicas, filosóficas o sociales dado el carácter pluridisciplinar de los fenómenos, así como utilizar y seleccionar diversas herramientas para pensar y recopilar información a través de una gran variedad de técnicas; dicho proceder depende de las travesías académicas, institucionales, literarias y biográficas en las que los sujetos, como parte de la trama social, se encuentran implicados.

2.5 Algunas miradas desde donde pensar lo educativo.

En el momento histórico que hoy vivimos suele decirse que los conceptos teóricos de que disponemos se han vuelto insuficientes o han perdido su poder explicativo frente a los nuevos problemas. Sin embargo, la presencia de aportaciones teóricas de otros ámbitos disciplinarios como la sociología o la psicología, que son llevados al análisis de lo educativo por parte de los investigadores a través de la inter y transdisciplinariedad, se busca nutrir el saber que genera una disciplina con el conocimiento que genera otra para generar nuevas formas de pensar, reflexionar y construir un conocimiento más amplio sobre los diversos fenómenos educativos.

En esta investigación se revisaron 871 artículos sobre investigación educativa de los cuales se hallaron únicamente 109 artículos con referencias bibliográficas ha autores considerados tanto clásicos como contemporáneos de la educación. En el periodo comprendido entre 2002-2011 destacan algunos clásicos de la pedagogía como Dewey, Comenio, Freire, y de la pedagogía en América Latina Larroyo, Puiggrós, Díaz Barriga Frida, Latapí y Díaz Barriga Ángel. De la filosofía Bachelard, Gadamer, Ricoeur y Castoriadis. De antropología el pensamiento de Geertz. De sociología se recuperan en la investigación educativa las teorías sociales de Durkheim, Weber, Habermas, Luhmann,

⁶⁰ Citado en: Josefina Granja (2009), “Conocimiento y educación: tesis para fundamentar una perspectiva epistémica en la historia de la pedagogía”, en García Hernández José M., Juárez Hernández Fernando y Soto H. Rosa C. (Coords.), *Opacidades pedagógicas*, México, UPN, p. 144.

Beck, Giddens, Berger y Luckmann principalmente. Sin embargo, se añaden autores ya renombrados en otras disciplinas distintas de la pedagogía, pero hoy con una franca centralidad en el campo de la educación: Lyotard, Lacan, Morín, Derrida, Piaget, Zemelman, Bourdieu, Foucault y Vygotsky que si bien, sobre estos autores, son múltiples sus aportaciones de índole filosófica, antropológica, sociológica y/o psicológica hay algo en lo cual confluyen a través de sus líneas de pensamiento, categorías conceptuales y enfoques epistémicos y metodológicos particulares, constituyen una base desde la cual en los últimos años se piensa y actúa en educación.

Por lo anterior y a modo de ejemplificación, por su gran presencia no únicamente en el área de educación sino en las doce áreas de conocimiento de las ciencias sociales y humanidades analizadas para esta investigación, se retoma el pensamiento de Bourdieu, Foucault y Vygotsky en torno a la educación.

Iniciando con los términos, conceptos y categorías de análisis desarrollados por Bourdieu, una de las referencias más importantes de la sociología contemporánea y del pensamiento social en general, estos han impactado el pensamiento, la investigación y la intervención profesional dentro del terreno educativo. Ello se debe en gran parte a las múltiples influencias incorporadas en su teoría, desde los clásicos (Marx, Weber, Durkheim) a las modernas corrientes de pensamiento interpretativo, como por ejemplo el Interaccionismo Simbólico (Mead, Goffman); a su indiferencia por las fronteras disciplinarias; a la diversidad de dominios de investigación que aborda (arte, cultura, sociedad, clases sociales, escuela, deporte, ciencia, religión, política, literatura, lenguaje), y a su pluralismo metodológico (modelos estadísticos, entrevistas, observaciones etnográficas, materiales históricos, argumentos teóricos y filosóficos, etc.).

Sobre el tema de la educación, campo al cual le dedico una enriquecedora reflexión, Bourdieu realizó un trabajo sistemático publicando entre otras obras, *Los Herederos: los estudiantes y la cultura* (1964), obra en la que fue coautor con Jean-Claude Passeron; *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970), publicada en México en el año 1998; *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (1979); *Homo academicus* (1984); *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo* (1989) y *Capital cultural, escuela y espacio social* (2001). En estas obras estudió principalmente los

mecanismos escolares de reproducción social, cultural y económica; la función de los profesores, de los exámenes, el lenguaje escolar, las luchas de poder en la universidad, sobre las distintas estrategias de reconversión de las clases sociales respecto del sistema escolar, sobre la sobreproducción y devaluación de los títulos escolares en el mercado laboral.

Su aportación principal es la *Teoría de la reproducción* en la que se deduce que la educación es el agente fundamental de reproducción y de la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases, pone énfasis en la importancia del capital cultural heredado en la familia como clave del éxito en la escuela, la cual contribuye a reproducir las desigualdades sociales dado que el sistema escolar provee de cierto conocimiento que es capaz de ser aprehendido sólo por aquellos sujetos que poseen el sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura.

Para desarrollar dicha teoría Bourdieu instituyó conceptos como *hábitus*, *campo* y *violencia simbólica*. Por *hábitus* se entiende las formas de actuar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social; por *campo* el lugar de luchas simbólicas y materiales donde se produce un tipo de capital particular (social, cultural, político, científico, etc.) y donde se establece una lógica de funcionamiento acorde a éste. Y finalmente por *violencia simbólica* se entiende todo poder que logra establecer significados de manera legítima disimulando las relaciones de fuerza en que se fundan.

La bibliografía empleada en los artículos publicados en los últimos años que abordan temáticas educativas, permiten reconocer no sólo las obras más citadas de Bourdieu, sino los principales conceptos y categorías de análisis que se utilizan como esquema teórico de análisis por parte de los investigadores del área, así como una amplia gama de áreas de interés en que se emplean que van desde representaciones sociales de género y sexualidad hasta investigaciones relacionadas con el aprendizaje y la metodología de investigación. De acuerdo a la revisión hecha de las 12 áreas de conocimiento y los 7, 349 artículos se identificó que uno de los autores que tiene mayor presencia es Bourdieu contando con 162 citas de las cuales 19 están dentro del campo de la investigación educativa. Sus obras más citadas en esta área son: *La distinción. Criterio y bases sociales del*

gusto; La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza y, Los Herederos: los estudiantes y la cultura. De los conceptos utilizados *habitus* y *campo* están presentes en el total de los artículos.

En cuanto a Foucault, la pedagogía y la educación no son temas ni problemas que conciernen directamente sus planteamientos teóricos, y sin embargo en tres de sus más importantes obras se pueden encontrar y deducir diversos aportes sobre estos temas: *La arqueología del saber* (1969), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1975) e *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Tomo I (1976), se han tornado una plataforma desde la cual se generan reflexiones e investigaciones sobre temas educativos que él apenas dejó entrever.

Dichas obras han visto aumentar rápidamente su número de referencias bibliográficas por parte de investigadores en el campo de la educación. La obra que mayormente se recuperó de Foucault durante 2002-2011 fue el texto de *Vigilar y castigar* con la tesis de que en la escuela están presentes mecanismos de control y normalización, como el examen, a través de los cuales se forman sujetos disciplinados a las instituciones. Esta obra se desarrolla en cuatro capítulos: “Suplicio”, “Castigo”, “Disciplina” y “Prisión”, a lo largo de los cuales se argumenta que las instituciones escolares, al igual que los manicomios y las prisiones, están preocupadas fundamentalmente por la regulación moral y social, así como la sujeción de los cuerpos y la normalización, entendiendo por normalización la imposición de valores enseñados como naturales; para ello se utilizan complejos métodos de poder y control disciplinario.

[...] De manera puntual en el capítulo tercero, se acerca a lo educativo [...]; brinda elementos que muestran a la escuela como otra de las instituciones que normalizan los cuerpos a través del [...] uso de cuatro técnicas [...]: la división y distribución de los cuerpos en el espacio; la división del tiempo en actividades perfectamente pausadas (periodos); el control minucioso de la actividad y la creación de redes y estrategias tácticas para el control eficaz de los cuerpos y las actividades a las que se someten [...] siempre bajo la supervisión de la estrategia del vigilante [...] y de la regla normalizadora.⁶¹

⁶¹Bertha Orozco (2011), “Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica”, en Alicia de Alba *et al.*, *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, *Op. cit.*, pp. 42-43.

Por otra parte, bajo la afirmación de que “el cuerpo es un producto social y cultural” hecha en el texto *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, la segunda obra más citada de Foucault en investigación educativa durante 2002-2011, se sustentan una serie de indagaciones sobre las prácticas sociales de regulación y dominación de los cuerpos en las escuelas.

El biopoder [...] no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos. Pero exigió más; necesitó el crecimiento de unos y otros, su reforzamiento al mismo tiempo que su utilizabilidad y docilidad; requirió métodos de poder capaces de aumentar las fuerzas, las aptitudes y la vida en general, sin por ello tornarlas más difíciles de dominar; [...] utilizados por instituciones muy diversas ([...] la escuela [...]), [...] operaron como factores de segregación y jerarquización sociales [...], garantizando relaciones de dominación y efectos de hegemonía [...] posibles gracias al ejercicio del biopoder en sus formas y procedimientos múltiples.⁶²

Dicha obra se divide en cinco partes: 1. Nosotros los victorianos, 2. La hipótesis represiva (la incitación a los discursos y la implantación perversa), 3. *Scientia sexualis*, 4. El dispositivo de sexualidad (problema, método, campo, periodización), 5. Derecho de muerte y poder sobre la vida. En concreto, uno de los aspectos que se toca, ya sea de manera directa o tangencial en el apartado “la implantación perversa” del segundo capítulo y en los capítulos tercero y quinto, es la pedagogía.

Con lo que concierne a la obra *La arqueología del saber*, cuya premisa es que los sistemas de pensamiento y conocimiento ("epistemes" o "formaciones discursivas" para Foucault) están regidos por reglas, más allá de las lógicas y gramaticales, que operan en la conciencia de los sujetos y definen un sistema de posibilidades conceptuales que determina o condiciona el pensamiento y saber de una época. En educación, este texto se recuperó no sólo en un sentido teórico, sino también metodológico, por ser una perspectiva que ofrece diversas maneras de aproximación y herramientas para detectar las reglas de formación de los discursos y de sus discontinuidades, posibilitando, así, la descripción del espacio de dispersión de los saberes por medio de lo que Foucault llama "arqueología" (o "método arqueológico"), un método analítico que recurre a la historia para describir y analizar no el

⁶² Michel Foucault (2011), *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI, p. 131.

conjunto de textos recuperados de una época, sino las reglas y prácticas discursivas que son, asimismo, prácticas sociales que producen saberes de distinto tipo que, a su vez, las caracterizan y delimitan sus especificidades, es decir, definen sobre de lo que se puede hablar, cuáles discursos circulan y cuáles se excluyen, cuáles son verdaderos, quiénes los hacen circular y a través de qué vías.

En palabras de Foucault,

No cuestiono los discursos sobre aquello que, silenciosamente, manifiestan, sino sobre el hecho y las condiciones de su manifiesta aparición. No los cuestiono acerca de los contenidos que pueden encerrar sino sobre las transformaciones que han realizado. No los interrogo sobre el sentido que permanece en ellos a modo de origen perpetuo, sino sobre el terreno en el que coexisten, permanecen y desaparecen. Se trata de un análisis de los discursos en la dimensión de su exterioridad.⁶³

Por ejemplo en cuanto al uso de la propuesta metodológica de Foucault en éste texto, en el artículo “Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM” de Ileana Rojas publicado en 2006 en la revista *Perfiles educativos*, se rastrean las huellas entre 1940 y 1960 de la presencia de los autores clásicos más representativos del pensamiento educativo occidental en las obras de autores vinculados con la formación del pedagogo universitario en la UNAM.

En suma ya sea parafraseando o citando textualmente el pensamiento de Foucault como referente teórico y/o metodológico, lo que se estudia principalmente durante este periodo es la presencia en las escuelas de las relaciones de poder y las tecnologías de control entre y sobre los estudiantes a través de una serie de conceptos que investigó en campos muy distintos a la pedagogía, pero que han sido introducidos a ella. Dichos conceptos son: saber, sí mismo, sujeto y subjetividad, normalización, discurso. Conceptos que son usados para pensar lo educativo.

Por otra parte, otro de los autores desde donde se piensa lo educativo es Vygotsky, quien para hacer sus propuestas en el campo de la psicología, partió de la observación de la realidad educativa, como son los problemas de aprendizaje, de desarrollo y los procesos educativos. Su interés se centro en el estudio de las funciones psíquicas superiores del ser

⁶³ Michel Foucault (1991), *Saber y verdad*, *Op. cit.*, p. 58.

humano (memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas) a partir del cual formuló su teoría sobre el desarrollo ontogenético del ser humano desarrollada en su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1930), y cuyo aporte teórico ha tenido un profundo impacto no sólo en el campo de la psicología sino en los campos de la educación y la pedagogía.

Básicamente dicha teoría indica que las funciones superiores del pensamiento se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social y son mediadas culturalmente a través de herramientas y signos, por lo que el desarrollo potencial del sujeto, y la expresión y el crecimiento de la cultura humana están íntimamente ligados a la interacción que se da en el contexto sociohistórico-cultural.

Por lo tanto, la teoría de Vigotsky le da énfasis a las interrelaciones sociales. En el ámbito escolar, la educación formal, es decir la escuela, es la fuente de crecimiento del sujeto, siempre y cuando se introduzcan en ella contenidos contextualizados y orientados no al nivel actual de desarrollo del sujeto, sino a las acciones que puede realizar en interacción con otras personas, pero que posteriormente consigue efectuar en forma totalmente autónoma y voluntaria. Para él la enseñanza debe apuntar principalmente no a lo que el sujeto ya conoce o hace ni a lo que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina adecuadamente.

A partir de dicho planteamiento Vigotsky introduce conceptos como *herramientas psicológicas, signos, andamiaje educativo, y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, estos dos últimos son los conceptos que tienen mayor uso en el campo de la investigación sobre lo educativo. El concepto de *ZDP* se refiere a la diferencia entre lo que el sujeto es capaz de realizar por sí solo y lo que puede efectuar con ayuda de otros. Lo Primero indica el nivel evolutivo real del sujeto, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales que ya han madurado, mientras que lo segundo indica aquellas funciones que aun no han madurado, pero que están en proceso de maduración. En palabras de Vigotsky la ZDP es “[...] la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través

de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.⁶⁴

Son múltiples las formas de intervención y mediación adulta o de un par en la ZDP; entre ellas figuran: la colaboración en actividades compartidas, la imitación de las actitudes o los ejemplos presentados al sujeto. En dicha intervención es donde entra en juego el concepto de *andamiaje* que se refiere al “[...] proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez [...]. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible, y usarse selectivamente cuando sea necesario.”⁶⁵

En investigación educativa el pensamiento de Vigotsky se ha utilizado, durante el periodo analizado, principalmente para analizar las formas de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y de diferencias en el espacio universitario, el plurilingüismo en la edad infantil, los procesos de comprensión y composición del discurso como actividades de construcción social, el aprendizaje en el aula y en un entorno tecnológico, a partir de sus ideas desarrolladas en dos de sus principales obras: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* y *Pensamiento y lenguaje*.

⁶⁴ Lev Vigotsky (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, p. 133.

⁶⁵ Dale Schunk (1997), *Teorías del aprendizaje*, México, Prentice-Hall Hispanoamericana, p. 216.

Capítulo III. Los usos de las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación educativa.

Quizás haya épocas en las que sea posible arreglárselas sin teorías: en la nuestra, esa carencia empequeñece al hombre y lo deja inerme frente a la violencia. El hecho de que la teoría puede perderse en un idealismo hueco y sin vida, o caer en una retórica fatigante y vacía, no significa que esas sean sus formas verdaderas. [...] En todo caso, hoy la dinámica histórica total ha puesto la filosofía en el centro de la realidad social, y la realidad social en el centro de la filosofía.

Max Horkheimer, *Teoría crítica*.

3.1 Consideraciones preliminares.

El papel preponderante de las publicaciones en revistas en la comunicación y difusión de la investigación educativa.

Dado que el conocimiento científico es un producto social, se hace evidente la importancia de las tareas de divulgación y difusión del mismo. En este sentido, las revistas de investigación, entre otras formas de divulgación y difusión del conocimiento, juegan un papel fundamental para que el conocimiento tenga un impacto significativo en la sociedad y el medio académico, a través de procesos de innovación generados a partir de dicho conocimiento.

En el medio científico y académico, los investigadores eligen un medio para exponer en el espacio público los resultados de sus investigaciones y de esta manera puedan ser conocidos, discutidos y utilizados críticamente. La divulgación que se propone se enmarca en un medio primordial de la comunicación científica: las revistas, que entre otras formas de comunicación y difusión, han sido aceptadas universalmente como el principal

medio de comunicación científica⁶⁶ que permite llevar a cabo un proceso de evaluación de la calidad de las investigaciones en las diferentes disciplinas en las que se investiga.

En el contexto editorial se diferencian tres tipos de revistas científicas: 1) revistas de divulgación, que ponen, en el ámbito académico, el conocimiento resultado de investigaciones a disposición de un público interesado que comprende las argumentaciones utilizadas y la importancia de los resultados; 2) revistas de difusión o mixtas (divulgación-difusión), no sólo comunican o dan a conocer el conocimiento producto de diversas investigaciones a un público más extenso y general, sino que buscan que ese conocimiento científico logre tener un impacto en pro de la sociedad, es decir, se emplee en la transformación social de un país; 3) revistas de acuerdo con el alcance de sus contenidos (generalistas o especializadas), dirigidas principalmente a personas con experiencia en un campo determinado y que abordan un tema en particular.

Las principales entidades editoriales de revistas científicas, al menos en Latinoamérica, corresponden a las instituciones académicas, dentro de las cuales sobresalen especialmente las instituciones de educación superior, las cuales tienen un compromiso ético de promover y desarrollar investigaciones, difundirlas y divulgarlas como un bien público, de uso y beneficio general. Las universidades a partir de su misión y objetivos, adquieren la responsabilidad social de formar profesionales e investigadores que con su conocimiento y aplicación práctica contribuyan a través de sus investigaciones y ejercicio profesional al desarrollo y crecimiento de un país respondiendo a los problemas y necesidades de la sociedad.

Aunado a lo anterior, con las dinámicas cambiantes de producción, divulgación y difusión del conocimiento y el avance de las tecnologías de investigación y comunicación, Dos de los sitios web de mayor reconocimiento en el mundo científico son: REDALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) y SciELO (Scientific Electronic Library Online) que representan una nueva forma de comunicación y acceso a la producción de conocimiento científico en sus sistemas, que dan lugar tanto a las revistas científicas que se publican en formato impreso como en electrónico. En el caso

⁶⁶ Cfr. Jorge Charum *et al.* (2002), *La búsqueda de la visibilidad a través de la calidad: El reto del editor*, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

mexicano, destacan revistas de educación, con investigación cercana a las ciencias sociales y las humanidades: la *Revista de la Educación Superior* (ANUIES), la revista *Colección Pedagógica* de la Universidad Veracruzana, la revista *Perfiles Educativos* (UNAM) y *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* de la Universidad Autónoma de Baja California.

En suma, debido a los criterios de calidad que han manejado las revistas científicas a lo largo de su historia, y a su impacto en la comunidad científica en particular en el campo de la educación, las revistas científicas en educación ya sea en formato impreso o electrónico incluidas en redes como REDALyC, permiten visualizar el papel preponderante de las publicaciones en revistas científicas y de su importancia como una de las más importantes fuentes bibliográficas en la comunicación y difusión de la investigación y el conocimiento.

Para ésta investigación se retoman dos revistas, una en formato impreso (*Perfiles educativos*), pero que también puede ser consultada electrónicamente y otra, exclusivamente electrónica (*REDIE*). En cuanto a *Perfiles Educativos*, se trata de una revista de difusión trimestral de investigación educativa que desde 1978 al 2011 ha publicado más de 2000 artículos, es publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Su línea editorial da cabida a distintos enfoques teóricos, metodologías, temáticas y formas de reportar la investigación sobre lo educativo provenientes de las distintas ciencias sociales y humanidades. Está dirigida principalmente a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes relacionados con el campo educativo.

Sometida a evaluación y aprobada para su inclusión en el Índice Mexicano de Revistas Científicas y Tecnológicas del CONACyT y REDALyC, es una revista que rige su política editorial por los siguientes criterios: calidad, originalidad (los trabajos no deben haberse publicado previamente en ningún medio), pluralidad en lo referente a los enfoques teóricos, metodológicos y analíticos; extensión (máxima de 30 cuartillas y mínima de 20). La revista se compone de cuatro secciones: *Claves* (dedicada a artículos sobre los resultados más recientes de investigaciones teóricas y/o con referentes empíricos en el campo de la educación); *Horizontes* (conformada por ensayos con fundamento conceptual sólido sobre la problemática educativa); *Documentos* (textos producidos por diversas instancias que

ayudan al enriquecimiento, reflexión y comprensión sobre los distintos aspectos de la investigación educativa) y; *Reseñas* de libros del ámbito educativo.

Por otro lado, aprovechando las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al quehacer académico, la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), la primera revista en América Latina de origen completamente electrónico en investigación educativa y que ha recibido el reconocimiento de diversos organismos nacionales e internacionales a través de su incorporación a sus diferentes índices y bases de datos como en el Índice Mexicano de Revistas Científicas y Tecnológicas del CONACyT y REDALyC. Concierno a una publicación cuatrimestral del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California que desde 1999 ha publicado más de 374 artículos inéditos difundiendo la investigación que se realiza a nivel regional, nacional e internacional en el campo de la investigación educativa.

La revista REDIE, de acceso gratuito a sus contenidos y a texto completo, publica artículos originales y arbitrados sobre trabajos en los que se den a conocer resultados finales de investigaciones que abordan lo educativo desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas provenientes de los distintos campos del saber de las ciencias sociales y las humanidades, así como reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas con académicos de reconocido prestigio y conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales sobre algún área de la investigación educativa.

Por lo general las investigaciones, cuyos resultados están predispuestos a ser comunicados y difundidos, se ven dirigidas a competir para poder tener un impacto en el medio académico más que en el social, a seguir parámetros establecidos por lo que la comunidad académica de cada país o región considera adecuado para la explicación e interpretación de la realidad social y sobre la manera de publicar y las dinámicas de referenciación, es decir, el número de citas y referencias que contienen los artículos publicados en revistas científicas que reflejan idealmente la formación y conocimiento de los investigadores sobre algún tema específico.

En cuanto a los artículos de revista sobre investigación educativa analizados para esta investigación, la producción registrada entre 2002-2011 asciende a 871 artículos, 72%

publicados en *Perfiles Educativos* y 28% en *REDIE*, se identificó que si bien absolutamente todos cuentan con citas (ya sea de manera referida, parafraseada o textual) y referencias bibliográficas que en promedio oscilan entre las 36 referencias por artículo, únicamente en 80 de ellos, equivalentes al 10% de la producción generada, se hace referencia a autores clásicos y contemporáneos de las ciencias sociales y las humanidades, es decir, los investigadores hacen uso de referentes teóricos y filosóficos en sus estudios.

En estos trabajos observamos también que, no obstante la diferencia en fechas de edición, los textos comparten bases teóricas y conceptuales comunes, es decir, cuentan con el soporte de una extensa revisión exhaustiva basada principalmente en diversas teorías y metodologías provenientes de distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades: a) de la sociología a partir de los trabajos de Berger y Luckman (*La construcción social de la realidad* -1966-); Durkheim (*Educación y sociología* -1924-); Weber (*Economía y sociedad* -1922-); Habermas (*Conocimiento e interés* -1968-), Marcuse (*El hombre unidimensional* -1964-); Marx (*El Capital*, Vol. I -1867-); Mead (*Espíritu, persona y sociedad* -1968-); Bourdieu (principalmente con *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* -1970- y *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* -1979-); Parsons (*El sistema social* -1951-); Goffman (*Estigma. La identidad deteriorada* -1963-); Schütz (*El problema de la realidad social* -1975-); Giddens (*Consecuencias de la modernidad* -1990-); Touraine (*Crítica de la modernidad* -1992-); Lipovetsky (*La era del vacío* -1986-); Luhmann (*El sistema educativo* –con Karl Schorr, 1993-); Mattelart (*Historia de la utopía planetaria* -2000-); Morin (*Los Siete Saberes Para una Educación del Futuro* -2000-); b) de la pedagogía autores clásicos como Dewey (*Democracia y educación* -1975-); Freire (*Pedagogía del oprimido* -1970-); Giroux (*Sociedad, cultura y educación* -con Peter McLaren, 1999-), y contemporáneos como Díaz Barriga Ángel, Díaz Barriga Frida, Larroyo, Latapí, todos ellos con una gran diversidad de referencias a sus diversas obras; c) de la psicología, a partir de los escritos de Piaget (*La psicología de la inteligencia* -1947-); Vygotsky (*Pensamiento y lenguaje* -1934-); Coll (“Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar* -2001-); Moscovici (*El psicoanálisis*,

su imagen y su público -1976-); Pozo (*Teorías cognitivas del aprendizaje* -1989-); Freud (*El malestar en la cultura* -1930-); Lacan (*Seminario 11. Cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis* -1964-1979-); d) de la filosofía, a partir de los escritos de filósofos tales como Platón (*Diálogos. Volumen III: Fedón. Banquete*); Popper (*La lógica de la investigación científica* -1934-); Rousseau (*Emilio, o de la educación* -1763-); Dilthey (*Introducción a las ciencias del espíritu* -1883-); Gadamer (*Verdad y método* tomos I y II -1960-); Gramsci (*La formación de los intelectuales* -1967-); Lyotard (*La condición postmoderna* -1979 Ricoeur (*Tiempo y narración. Vol. I* -1983-), o más recientemente Foucault (*Vigilar y Castigar* -1975-); Castoriadis (*La institución imaginaria de la sociedad* -1975-); Kuhn (*La estructura de las revoluciones científicas* -1962-); Villoro (*Crear, saber, conocer* -1982-); e) de la antropología Geertz (*La interpretación de las culturas* -1973-); Malinowski (*Los argonautas del Pacífico Occidental* -1922-); f) de la lingüística Chomsky (*Lenguaje, sociedad y cognición* -1981-); g) y de política Sartori (*La Sociedad Multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* -2000-), entre otros.

Asimismo se identificó que las teorías se seleccionan principalmente a partir de su capacidad para tratar algunas características particularmente relevantes a los ojos del investigador.

El presente artículo recupera un conjunto de teorías de la sociología política para conformar un marco teórico multidimensional en el análisis de los procesos políticos de la educación superior. A partir de una reflexión sobre las principales carencias de las perspectivas analíticas dominantes en la disciplina, se plantean los fundamentos teóricos de un marco conceptual alternativo. Éste se funda en cuatro grandes rubros: teorías del Estado, teorías sociológicas sobre la educación, teorías sobre la educación superior y teorías sobre el poder y la disputa política. Finalmente, se presenta la articulación de estos fundamentos teóricos en un marco que pretende interrelacionar diferentes propuestas teóricas de una forma coherente.⁶⁷

¿Por qué estudiar estas publicaciones? Nuestro objetivo radica en identificar desde las articulaciones teórico-conceptuales con las cuáles se construye el objeto educativo en los artículos publicados en revistas científicas sobre investigación educativa entre los años

⁶⁷ Imanol Ordorika, “Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior”, *Perfiles educativos*, Vol. 23, No. 91, 2001, pp. 77-96, Universidad Nacional Autónoma de México, México, p. 77. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209105>]

2002-2011, el uso que se le da a la teoría en la investigación, pues en estos materiales se prioriza además de la relevancia de los temas, la metodología y la originalidad de las contribuciones, la importancia de la teoría en la comprensión y análisis de la realidad.

Importancia de la teoría en la investigación.

El campo educativo tiene diversas vías de acceso, se trata de un objeto de estudio y de investigación que es posible transitar a través de diversos métodos, técnicas y perspectivas teóricas y conceptos provenientes de varios ámbitos disciplinarios, la sociología, la historia, la antropología, la política, y/o la psicología, que no sólo se escogen y utilizan de manera mecánica para intentar analizar y explicar un conjunto de fenómenos, sino que entrelazados permiten explicar, comprender, describir, interpretar o hasta transformar la realidad.

En cuanto a los usos de la teoría en la investigación existe un extenso mosaico que va desde un uso ingenuo, ritual o normativo, teoricista, ostentoso y defensivo, hasta usos descalificadores ya sean en sentido práctico, metodológico y/o político, que la asocian con sistemas hipotético-deductivos generadores de leyes o sistemas conceptuales de alcance y validez universales.⁶⁸ Sin embargo, pese a todos estos usos, que no son los únicos pero sí los más comunes que se han desplegado en la investigación, las teorías aportan conceptos que permiten darle sentido a la realidad.

Tales teorías que es necesario resignificar y cuya selección y uso muestra posicionamientos, proposiciones, miradas, aportan modos de problematizar e interpretar el mundo social, esenciales al momento de definir un problema de investigación y sus implicaciones; de modo que son las teorías las que impulsan la investigación ofreciendo a los investigadores una especie de lente que hace ver, que hace escuchar, que hace aparecer, que hace surgir, que hace describir, que permite el conocimiento de la realidad estudiada a partir de su apropiación crítica y problematizadora, pues no basta con sólo contar con las herramientas adecuadas que iluminan o ensombrecen una práctica, sino saber emplearlas correctamente a la hora de efectuar un estudio.

⁶⁸ Cfr. Rosa Nidia Buenfil (2006), “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, en Jiménez García, Marco Antonio (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés.

Es por lo anterior, que en este capítulo además de identificarse y cuestionarse los usos generalizados de la teoría por parte de los investigadores en la producción de conocimientos sobre lo educativo durante el período 2002-2011, se analizan dichos usos para comprender la importancia de lo teórico en el desarrollo de toda investigación.

Para ello se argumentan cuatro de los usos ya identificados por Rosa Nidia Buenfil (2006) bajo el argumento de que “[...] las teorías sirven o no sirven de acuerdo en cómo las ponemos en acción; en otras palabras, somos los investigadores los que las usamos de manera más o menos rigurosa, más o menos imprecisa; más o menos mecánica, más o menos creativa; más o menos rígida, más o menos flexible. Dicho de otra manera la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas”.⁶⁹ Con estas consideraciones en mente, esbozo a continuación los usos de las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en la investigación educativa, teniendo en mente, que ni son todos los posibles, ni aparecen en estado puro, sino superpuestos.

3.2 Los usos de la teoría en la investigación educativa, período 2002-2011.

La teoría como caja de herramientas

Quienes hacemos investigación nos enfrentamos al reto de cómo usar la teoría en nuestras investigaciones. Toda investigación, académicamente hablando, durante los años estudiados hizo uso de referentes teóricos en mayor o menor medida; de artículos que contienen 9 referencias teóricas, hasta artículos con 116. De los 80 artículos sobre investigación educativa analizados y anteriormente señalados, se encontró que en 33% de ellos la teoría tiende a ser utilizada por parte de los investigadores como una caja de herramientas que pueden abrir para servirse de una frase, una idea y/o un análisis, como si se tratara de un destornillador o una sierra, para hacer emerger y pensar un objeto de

⁶⁹ *Ibidem*, p. 54.

investigación ahí donde éste no existía, para mirar y oír la realidad o un recorte de esa realidad a estudiar. Ello significa pensar a la teoría como un conjunto de herramientas de intelección que constantemente se definen y redefinen en sus relaciones específicas con el espacio de observación al que se aplica y del que forma parte.

Como análisis, a modo de ejemplo, en un artículo publicado en 2006 por Ángel Díaz Barriga se puede observar como la perspectiva genealógica de Foucault le permite construir y analizar su propio objeto de estudio, el enfoque por competencias, y sobre el cual ofrece una argumentación conceptual, delimitándolo en un sentido pedagógico y ofreciendo algunas pistas para su aplicación en el ámbito educativo.

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

[...] *una perspectiva genealógica del concepto*. Los estudios sobre historia de los conceptos han sido generalizados por diversos planteamientos foucaultianos, [...]. De estos planteamientos se infiere que resulta conveniente clarificar la genealogía de conceptos como el de competencia para comprender la manera como reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico, esto es su pregnancia social.

[...] podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo [...]

[...] Este breve rastreo de la evolución del concepto permite concebir la cantidad de elementos que convergen y que pretenden tener una síntesis en la construcción de lo que se denominan competencias en el campo de la educación [...]⁷⁰

Sirviéndose de ideas,

La idea de que la colaboración es una forma básica de actividad humana, esencial para el desarrollo cultural, ha sido destacada repetidamente por muchos autores a través de la historia de la psicología (Bruner, 1996; Mead, 1934; Tomasello, 1999; Vygotsky, 1962; Wundt, 1921). [Sobre el pensamiento de Vygotsky en torno al desarrollo del aprendizaje en el contexto de la interacción social ...] señala que, a causa del compromiso en actividades colaborativas, los individuos pueden realizar algo que no podían hacer antes de la colaboración. Es decir, el individuo gana en conocimiento y desarrolla nuevas competencias como resultado de la *internalización* que ocurre en un contexto de aprendizaje colaborativo. En otras palabras, la colaboración juega las veces

⁷⁰ Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, pp. 12-14. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>]

de un facilitador del desarrollo cognitivo individual. [...] enfatiza el rol del compromiso mutuo y la construcción compartida del conocimiento. De acuerdo con esta perspectiva, el aprendizaje es más un asunto de participación en un proceso social de construcción de conocimiento que un esfuerzo individual. El conocimiento surge a través de una red de interacciones y es distribuido y mediado entre quienes interactúan (humanos y herramientas) (Cole y Wertsch, 1996).

Desde esta perspectiva entonces, se puede enfatizar que el aprendizaje está centrado en el estudiante que aprende cuando se encuentra en entornos de aprendizaje tecnológicamente enriquecidos que le permiten construir una comprensión del mundo a partir de los objetos que manipula y sobre los cuales reflexiona. Las relaciones requeridas para construir esta comprensión son fuentes de conocimiento en la medida en la que dan un sentido a estos objetos y al mundo que les rodea. Adicionalmente, este sentido está anclado en una cultura dada.⁷¹

Sin embargo, no basta con seleccionar y utilizar ciertas teorías, que no se limitan al cuerpo conceptual, sino que también involucran lógicas de intelección y posicionamientos ontológicos y epistémicos; la trama analítica requiere de un cierto nivel de apropiación y resignificación. Es decir, el sujeto que investiga debe de reconstruir los significados y alcances de los conceptos concentrados en el referente teórico para relacionarlos con su objeto de estudio y poder de esta manera articular las herramientas de análisis o intelección con las prácticas empíricas concretas observadas durante la investigación. Por lo tanto, las teorías funcionan como apoyos para delimitar, construir, explicar, comprender y analizar el objeto de estudio y la realidad.

El objeto de este trabajo –de carácter exploratorio– es analizar las formas de construcción de la carrera académica y las reglas de funcionamiento del campo académico en tres disciplinas que tienen distinto grado de estructuración y diferente tradición [---].

Proponemos la utilización de la noción de *campo* para [...] analizar a los académicos como participantes de un espacio de lucha material y simbólica y no sólo como un grupo intelectual productor de ideas que confrontan discursivamente entre sí, o como un segmento profesional que reúne a los portadores de un mismo tipo de competencia técnica, o como una “comunidad científica” orientada exclusivamente por la búsqueda de la “verdad” (Bourdieu, 1968, p.105).

El campo académico está regido por sus propias “leyes” y goza de una autonomía relativa –peculiar en cada contexto espacial y temporal– con relación a los campos político, económico y religioso. Al respecto, Bourdieu (1984, p. 106) señala que

⁷¹ Guillermina Waldegg Casanova, “El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias”, REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 1, mayo, 2002, Universidad Autónoma de Baja California, México, pp. 100-102. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504106>]

cuanto más posibilidades tenga el campo de funcionar como un espacio cerrado de competencia por la legitimidad cultural, [...], menos incidencia tendrán los principios externos de división, como los factores de diferenciación económica, social o política, el origen familiar, la fortuna, las posiciones políticas, etcétera. [...] En opinión de Bourdieu (1984, p. 62), las diferencias que separan a las facultades y las disciplinas presentan una estructura homóloga a la del campo de poder en su conjunto, oponiéndose por diferencias sociales, culturales y económicas, facultades temporalmente dominadas como la de Ciencias o la de Letras, con aquellas socialmente dominantes como las de Derecho y Medicina.⁷²

Aunado a lo anterior sobre el uso de la teoría como caja de herramientas, se observa también no únicamente la articulación de conceptos, sino también de lógicas de intelección procedentes de distintas corrientes de pensamiento no sólo ajenas sino a veces antagónicas, como las representadas por el estructuralismo, el pragmatismo filosófico, el historicismo marxista, o la hermenéutica por mencionar algunas. Por ejemplo, en un artículo publicado en 2004 por Miguel Campos sobre los procesos cognoscitivos en el contexto educativo interpretados como actos culturales en relación intrínseca con estructuras de conocimiento, se cuenta con un total de 79 referencias bibliográficas entre las que figuran autores como: Bachelard, Bourdieu, Brown, Foucault, Gadamer, Geertz, Giddens, Kuhn, Piaget, Popper, Villoro, y Vygotsky, todos ellos representativos no sólo de distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades, sino también de diversas corrientes de pensamiento.⁷³

Los actos cognoscitivos, en tanto que operan con base en un sistema general de significados o conglomerados representacionales, permiten a cada persona guiar sus acciones (Villoro, 1998; Campos y Gaspar, 1999). Por otra parte, hemos visto que el acto cognoscitivo es una parte inherente de dichos conglomerados y, en general, de las estructuras psicológicas del individuo. Así, debido a que la cultura está constituida precisamente por las estructuras psicológicas mediante las cuales las personas y los grupos guían su comportamiento (Geertz, 1990), es posible definir el acto cognoscitivo como una entidad cultural. La cultura, por supuesto, sólo existe en las relaciones sociales, distribuyéndose socialmente en cada persona en forma de representación, o más precisamente en el *habitus* (Bourdieu, 1991), una estructura dinámica formada por representaciones y prácticas.⁷⁴

⁷² Adriana Chiroleu, “Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica”, *Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. 99, 2003, pp. 28-46, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, p. 29. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209903>]

⁷³ Cfr. Miguel Ángel Campos Hernández, “Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos en el contexto educativo”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 104, tercera época, 2004, pp. 7-32, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210402>

⁷⁴ *Ibidem*, p. 19.

Este uso de la teoría permite la exploración de otras formas de significar y resignificar los conceptos articulándolos a principios distintos de los que inicialmente los ordenaban. Ello permite establecer equivalencias entre lógicas de construcción del conocimiento y para compatibilizar categorías y conceptos procedentes de otras disciplinas distintas a la pedagogía.

Al respecto, conceptos como el de “Estigma” construido en el campo de la sociología por Erving Goffman (1963), empleado principalmente en el análisis de los procesos de interacción de las personas en la vida cotidiana, es llevado al campo de la pedagogía para analizar la construcción de estereotipos culturales de corte racista en el espacio universitario y que permite observar cómo la estigmatización permite atribuir determinadas capacidades, así como analizar los modos de exclusión de grupos sociales, ya sea por su pobreza, por su falta de educación o por su edad.

Este estudio analiza la historia de una estudiante que decide salir del Perú para comenzar sus estudios de medicina en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. [...] Wanca tiene 30 años. Su apellido es aquel del hijo del Inca Pachacutec [...]. Es posible analizar la entrevista desde una perspectiva fenomenológica. [...] En las relaciones intersubjetivas *los otros* son aprehendidos y tratados desde los esquemas tipificadores que cada uno tiene internalizados. Por ello, estos esquemas son recíprocos, todos los tenemos, y en las relaciones “cara a cara” se da un juego de interferencias mutuas, por lo que estos esquemas entran en negociación (Goffman, 1981). Goffman (1963) realiza al respecto, un avance teórico en la construcción del término: “estigma”. Proviene de los griegos, quienes lo utilizaban para referirse a signos corporales de algo negativo o poco habitual en quien los presentaba. Estos símbolos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor. En el cotidiano social [...] el individuo, cuando se encuentra entre extraños y durante la interacción social, intenta a través de “una fachada”, en donde cuentan la apariencia y los modales, obtener información del otro y definir la situación. De este modo, el comportamiento social, la valoración y el trato considerado como apropiado, está directamente asociado a las características sociales que posee un determinado individuo.

Al respecto, Wanca relata:

Yo creo que esos años, fueron un aprendizaje para todos. Me acuerdo que años después hubo problemas de cólera en mi país, era el año noventa y dos, ese año siempre en la calle por ejemplo se veía como un problema de pobreza, de limpieza, de falta de cultura, así se lo veía. Y entonces en estos lugares nos catalogaron así: pobres, faltos de cultura y de higiene que nos traen el cólera... (risas)... ¿y para qué vienen? ¿no? así... eso también lo pasé mucho...

[...] Por ejemplo una profesora, me acuerdo, al terminar la clase, me dijo: –ah, vos sos peruana...–, mmmmhh– dije yo; –¿y para qué venís a estudiar acá? ¿Y... para qué vienen?, ¡yo no sé para qué vienen! –me decía– no estudian, parece que fueran vagos – decía (todo esto exagerando el acento peruano).⁷⁵

De esta manera es como se ha recuperado de manera crítica durante el periodo analizado las posibilidades analíticas e interpretativas de la teoría como una herramienta que posibilita ver y escuchar con mayor pericia el problema que el investigador está indagando. No obstante, no basta con sólo contar con las herramientas adecuadas, sino que se debe saber emplearlas correctamente; de nada sirve una caja repleta de sofisticadas herramientas si no se es capaz de seleccionarlas y manipularlas apropiadamente a la hora de llevar a cabo una investigación.

Uso ostentoso de la teoría

Existen múltiples formas de entender lo qué es la teoría y cómo se utiliza en cada caso de producción de conocimiento. En el ámbito de la Investigación Educativa en lo que concierne a las publicaciones en revistas, pese a la presencia de rigurosos comités de dictaminación que vigilan la calidad y balance teórico y empírico de sus publicaciones, se puede observar algunos artículos que pareciera se han editado más por el prestigio de los autores en el medio académico, lo impresionista del contenido, lo impactante de los títulos, o el uso constante de referentes teóricos, que sólo en apariencia dan muestra de rigurosidad, en los que la teoría tiende a aparecer como “[...] un cuerpo de conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender, como un lenguaje que solamente los “iniciados”

⁷⁵ Jorge Victorio Pavan *et. al.*, “La construcción de las diferencias en el espacio universitario: un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 2, 2008, pp. 1-16, Universidad Autónoma de Baja California, México. pp. 4, 6-7 y 8. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511134006>]

comprenden y generalmente logra un efecto de rechazo entre los interlocutores [...]”,⁷⁶ más que por sus aportes en la construcción de conocimiento y comprensión de la realidad.

Un uso ostentoso identificado en el 20% de los artículos revisados sobre investigación educativa y cuyo uso aparece en al menos tres formas. Una primera forma es superficial en la que el prestigio del conocimiento pareciera adjudicarse a la dificultad de los términos y teorías usados. Con lo referente a esta forma, se hace presente principalmente en artículos en los que se emplean conceptos psicoanalíticos para analizar lo educativo, o temas acerca del sujeto cognoscente.

[...] daremos voz al psicoanálisis desde dos de sus teóricos centrales, Freud y Lacan, al rescatar su apuesta teórica de un procedimiento terapéutico cifrada en una ética que recupere al sujeto.

[...] la función del educador especial dentro del ambiente escolar. Para responder se retoman las formulaciones que Freud (1911/2005) hiciera sobre la educación, al relacionarla con la incitación a vencer el *principio del placer*. Este principio es el que rige estructuralmente desde su psiquismo al sujeto, hasta llegar a una sustitución por el *principio de realidad*. Para conseguirlo se sirve de los premios de amor, es decir, el educador se ve sometido, mediante una relación transferencial a la sustitución en el alumno de sus propias figuras parentales. Por ello, el trabajo del educador especial deberá manejarse con una cierta ética, ya que el material del que dispone tiene características plásticas, pues es asequible a toda impresión, imponiéndose la obligación de no formar la vida anímica según sus ideales personales (Freud, 1911/2005; 1913/2005).⁷⁷

En otro artículo publicado en 2007,

Lo cierto es que el psicoanálisis se ha sentido destinado casi exclusivamente al diván y la práctica clínica [...]. De tal manera, poco de psicoanálisis ha llegado a la formación de los docentes, [...] los cuales deberían sin dudas disponer de la base conceptual psicoanalítica para trabajar los problemas de aprendizaje y de comportamiento de los alumnos [...], como con lo referente a la teoría del inconsciente de Freud (1973) la cual apela a mostrar en los impulsos lo que de más animal hay en lo humano, exhibe una especie de sustrato poco presentable en sociedad para las tareas que aparecen más sublimes y espiritualizadas [...], muestra que la pulsión es incoercible, y que el principio del placer rige al conjunto del funcionamiento psíquico. Lo que debería buscarse allí no va en la dirección del reforzamiento del yo [...] (Freud 1984), sino

⁷⁶ Rosa Nidia Buenfil (2006), “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, en Jiménez García, Marco Antonio (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, *Op. cit.*, p. 40.

⁷⁷ Jesús Manuel Ramírez Escobar, “Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 2, 2007, p. 0, Universidad Autónoma de Baja California, México, pp. 293-294. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590202>]

más bien aquello de “hacer consciente lo inconsciente” de Freud –poner yo donde hubo ello, que Lacan tradujera muy a su manera: “Donde ello estaba, yo debo advenir”. Esta última versión enfatiza que no se trata de domesticar el ello al ponerlo bajo la eficacia del yo, sino más bien a la inversa, de que el yo sea capaz de asumir el deseo inconsciente, y de sostenerlo. Esto implica para los sujetos [...] ser capaces de [...] simbolizar el propio deseo, de ponerle palabra, buscando atravesar el campo de lo fantástico.⁷⁸

Sobre el uso ostentoso en temas sobre el sujeto cognoscente:

En este trabajo se propone la activación del sujeto cognosciente como una persona capaz de aprender a desaprender porque tiene conciencia dialógica, es decir, se da cuenta a un mismo tiempo del camino contrapuesto a la ruta que recorre en los procesos de construcción de su propia realidad, porque tiene conciencia de sí mismo, del otro y del todo, a un mismo tiempo [...]. Se trata de esbozar un conjunto de principios que reflejen caminos y procesos de conciencia intra, extra e intersubjetivos, orientados al desaprendizaje cognosciente y a una forma de conocer biopsicosensioespiritual. [...] Principio de creación del entre y de la trama gnoseofractalica [...], principio de desontograficación o principio del desempalabramiento [...].⁷⁹

Una segunda forma es honesta pero igualmente desafortunada que aparece cuando por un lado los conceptos y términos procedentes de distintas teorías pueden estar aplicados de forma adecuada, sin embargo no se lleva a cabo una mediación para la explicitación de dichas articulaciones teóricas con el referente empírico en el conocimiento de los fenómenos particulares que se estudian; expresamente en la estructura del texto, existe una separación entre lo que es el marco conceptual, la metodología y los resultados de la investigación.

Esta investigación se ubica en el enfoque investigativo de la eficacia escolar. [...] El propósito de la investigación es la estimación de la magnitud del efecto de la escuela, es decir, de la aportación relativa de la escuela en la variación total del rendimiento académico en Español y Matemáticas en la escuela secundaria mexicana [...].

⁷⁸ Roberto Follari, “¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, enero-marzo, 2007, pp. 7-20, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México, pp. 12, 15 y 16. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211502>]

⁷⁹ Andrade Raiza, “Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, 2005, Universidad Autónoma de Baja California, México, pp. 2 y 8. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507208>]

I. Marco conceptual

[...] la mayoría de las escuelas no han sido concebidas para transformar la sociedad, sino para reproducirla. El sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante. Esta afirmación hace evocar los estudios de Bourdieu y Passeron (1979) sobre el fenómeno de reproducción social en las escuelas, que en sociedades como la mexicana no es más que la reproducción de las condiciones de desigualdad social existentes. Asimismo, se hacen presentes los resultados del Informe Coleman (Coleman et al., 1966), en Estados Unidos, y el Informe Plowden (Plowden, 1967), en Reino Unido, que cuestionaron con severidad y evidencias el papel que la escuela estaba teniendo respecto al aprendizaje de sus alumnos, hasta llegar a decir, en palabras de Jencks et al. (1972), que “la escuela no importa” [...]. Me permito hacer una combinación de propuestas de definición de lo que es una escuela eficaz (Blanco, 2007; Murillo, 2005a; Stoll y Fink, 1999) [...].

II. Metodología

[...] La indagación empírica de esta investigación consistió en una explotación secundaria de datos que provienen de la aplicación de las Pruebas Nacionales en los años 2002 y 2003, en el nivel de educación secundaria. En este trabajo nos referiremos a estas pruebas como de *estándares nacionales* (EN). [...] En nuestro caso, el criterio utilizado para definir la muestra con la que se trabajaría fue incluir en la base de datos sólo a las escuelas que fueron evaluadas en los dos ciclos escolares considerados, 2002 y 2003. [...] Las variables dependientes se definieron como el nivel de logro obtenido en las pruebas de EN de Español o de Español y Matemáticas para los ciclos 2002 y 2003 [...].

III. Resultados

En conjunto, se puede observar en el caso de cifras [...] que se han obtenido en esta investigación (12%, 10% o 9%), [...] indican que el sistema de educación secundaria mexicano está conformado por escuelas que resultan ser muy similares entre sí, esto es, con poca diferencia entre las que obtienen altos y bajos resultados. [...] Sin embargo, [...] se observa la suficiente variación para decir que existen escuelas que hacen diferencias en el aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado, tanto en Español como en Matemáticas se observa que la diferencia entre la puntuación mínima y máxima es menor en los grupos de escuelas que corresponden a los niveles más bajo y más alto de NSE. Esto significa que en estos grupos, las instituciones, son más homogéneas [...].⁸⁰

Y finalmente una tercera forma es en la que se reproducen de manera mecánica continuamente lo que otros dicen o escriben sobre el objeto de estudio, para hacerse reconocer en el medio académico o dar prestigio y validez a la investigación, ocultando el verdadero punto de vista del propio investigador.

⁸⁰ Zorrilla Margarita, “¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español?”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, 2009, pp. 1-29, Universidad Autónoma de Baja California, México, pp. 4, 8-12, 16-17, 19. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151006>]

[...] por su funcionalidad y capacidad de explicar las realidades educativas presentes en el contexto de la educación especial destaca el enfoque cualitativo, el cual ofrece al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del complejo sistema de dimensiones que lo caracteriza. [...] En esta línea, son muchos los autores (Stainback y Stainback, 1984; Rincón Igea, 2000; Ainscow, 2001; Sánchez Manzano, 2001; Molina, 2003) que consideran la importancia de este tipo de metodologías [...]. Autores como Tindal, 1985; Wang y Blaker, 1986; Marston, 1987, basaban sus críticas respecto a problemas metodológicos como: la naturaleza de los programas, la población a la que sirve, la asignación de los sujetos a los tratamientos [...].

Sánchez Hípola (1996: 3-24), en trabajos de investigación sobre integración escolar, agrupa los temas de investigación: Investigaciones centradas en el currículo [...] (Wang y Walberg, 1986; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Illán, 1988; León, 1991; Parrilla, 1992; López Melero, 1993, 1995); sobre el ambiente de aprendizaje y las estrategias instructivas: [...] (Slavin, 1983; Madden y Slavin, 1983, 1989; [...] (Arnaiz e Illan, 1986; Wang, 1995), [...] (Stainback y Stainback, 1989) [...].

Hegarty (1991) sostiene que la educación especial está sujeta a presiones externas del sistema educativo general y de la sociedad [...]. Actualmente, autores como Sánchez Palomino y Carrión (2002: 225-247), [...] analizan la investigación desarrollada sobre el currículo, estrategias instructivas y ambiente de aprendizaje, actitudes y profesorado. [...] Trabajos como los de Bullock y Rigg, 1980; Reynolds, 1988, González y Manjón, 1993; o García Vidal, 1996, [...] Aguilera y otros, 1990; Waxman y otros; 1985; Wang y Walberg, 1986, etc. [...]. En este sentido, son coincidentes los trabajos de Illán, 1989; León, 1991, 1994; López Melero, 1995; Parrilla, 1996; Arnaiz, 1997.

[...] Tomando como referencia las conclusiones que [...] Muntaner (2001) plantea [...] a lo largo de las páginas de este artículo hemos pretendido presentar un amplio panorama de las líneas de investigación más relevantes en educación especial.⁸¹

Uso defensivo

Si bien el estudio sobre lo educativo se ha enriquecido conceptualmente a través de la incorporación de nuevas perspectivas teóricas provenientes de corrientes disciplinarias distintas a la pedagogía que brindan nuevas maneras de comprender los fenómenos estudiados, un exceso en el uso de contenidos teóricos y conceptos aportados desde las ciencias sociales y las humanidades, parece proteger al investigador en el medio académico, diluyendo el potencial de reflexión y análisis sobre lo educativo. Sin embargo, con ello no

⁸¹ José Fernández, “La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro”, *Perfiles Educativos*, vol. XXX, núm. 119, 2008, pp. 7-32, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, pp. 9, 11, 15-17, 22, 26. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211156002>]

se niega que en dicha área de investigación se hagan esfuerzos por pensar desde otros lugares la realidad social y el fenómeno educativo.

Estamos frente a un uso defensivo reconocido en el 22% de los artículos analizados sobre investigación educativa que puede observarse en al menos dos formas. La primera forma alude a cuando se recurre a una abundancia de citas textuales que acaban ocultando, o al menos esa impresión da al lector, el desconocimiento por parte del investigador sobre el fenómeno estudiado.

A manera de ejemplo, en un artículo publicado en 2010 por Araceli Mingo sobre violencia escolar, se puede observar que la autora en su texto, con una extensión de 23 páginas incluyendo portada y bibliografía, cuenta con un total de 72 referencias bibliográficas de las cuales hace uso de 70 de ellas como citas textuales y el resto son citas referidas, que se encuentran a lo largo de todo el cuerpo del trabajo como las siguientes:

Paulo Sérgio Pinheiro (2006c: 9) señala: “La aceptación social de la violencia es también un factor importante [para que quede oculta]: tanto los niños como los agresores pueden aceptar la violencia física, sexual y psicológica como algo inevitable y normal [...]”

[...] Respecto de las distintas formas de violencia que se observan en las escuelas, Bernard Charlot (citado en Furlán, 2003: 250-251) precisa:

[...]en un polo [...] la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin arma, violación o acoso sexual, extorsión, vandalismo [...] En otro polo, la violencia son [...] palabras hirientes, groserías diversas, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos [...].

[...] Michael Kimmel (2004) hace un recuento de las cifras sobre violencia en los Estados Unidos que arroja datos como los siguientes: [...].Respecto a lo que ocurre en los países árabes, Ramadan A. Ahmed (2005: 210) precisa [...].

Como puede verse, el impacto emocional sobre actos de hostigamiento es significativamente mayor en las alumnas. En un estudio similar (véase Catherine Hill y Elena Silva, 2005) [...].

Otra mirada sobre las experiencias de violencia en los centros escolares de nuestro país la ofrecen diversos estudios de carácter cualitativo [...] por ejemplo (Gómez Nashiki, 2005: 709 y 710) [...], (Velázquez, 2005: 746) [...], (Prieto, 2005:1015), [...] Claudia Saucedo (2005: 655-660) [...].

Sobre las limitaciones que ofrece para la comprensión de la violencia escolar el tratamiento que se da a ésta desde los planteamientos del *bullying*, Gerald Walton (2005: 112 y 113) señala que tanto en el discurso público como en el académico la conceptualización del *bullying* aparece como no problemática.

Schrock y Schawalbe (2009: 284-286) precisan que los actos de hombría están estratégicamente adaptados a la realidad de los recursos disponibles, de las habilidades individuales, de las culturas locales y de las expectativas que tiene la audiencia.

Kessler, Ashenden, Connell y Dowsett (1985) anotan que, en tanto instituciones, los centros educativos comportan regímenes de género. Esto se entiende como el patrón de prácticas mediante las cuales se construyen las distintas masculinidades y feminidades entre el personal y el estudiantado, se ordenan las mismas en términos de prestigio y poder, y se construye la división sexual del trabajo en el interior de la institución.

En un estudio muy amplio hecho por Andrea Spurling (1990) en la Universidad de Cambridge, las alumnas describían lo deprimente y cansado que les resultaba estar lidiando cotidianamente con diversas actitudes sexistas, así como el trabajo que de manera permanente tenían que hacer para validar su propia identidad [...].⁸²

La segunda forma se refiere a cuando ese exceso de consideraciones teóricas se emplean en cualquiera de los objetos de estudio que el investigador construye en cada uno de sus proyectos y a los que únicamente les hace algunos ajustes, sin cuestionar a fondo lo que el uso de estas teorías y conceptos representan en el análisis y la interpretación del fenómeno educativo. Ello se traduce en un vacío y una falta de compromiso crítico que convierte al investigador en esa clase de “[...] profesor de facultad que ha hecho una tesis y la recita todo el resto de su vida. Es también alguien que posee un poder al cual está adustamente atado: el de imponer a la gente, en nombre de un saber que ha acumulado, sus propias ideas, sin que aquellos que lo escuchan tengan el derecho de refutarlas”.⁸³

Gerardo Hernández Rojas, un profesor de tiempo completo en el Departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM y cuyas publicaciones entre artículos, libros y capítulos giran en torno a temas sobre constructivismo, metacognición y enseñanza, entre otros; en el campo de la investigación educativa y en específico en los artículos de las revistas analizadas durante los años 2002-2011, publicó un total de tres artículos. Uso de ellos versa sobre el constructivismo y sus implicaciones para la

⁸² Araceli Mingo, “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, 2010, pp. 25-48, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, pp. 26, 27, 29, 30, 34, 35, 37, 40, 42, 45. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992003>]

⁸³ Jean Paul Sartre (1973), "Las Bastillas de Raymond Aron", en *Alrededor del 68*, Situaciones VIII, Buenos Aires, Losada, p. 143.

educación, otro se refiere al devenir de la psicología de la educación en México y, el último se ocupa de la comprensión del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural.

Empero, pese a que en cada uno de sus artículos se refiere a tres objetos de estudio distintos (constructivismo, discurso y psicología de la educación), en todos ellos, además de citarse a sí mismo, emplea las mismas referencias bibliográficas entre otras.

BROWN, J. S., A. Collins y P. Duguid (1989), "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 32-42.

COLL, C. (2001), "Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, España, Alianza.
DÍAZ BARRIGA, F. (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill.

DÍAZ Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill.

HERNÁNDEZ, G. (1999), "La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares", *Perfiles Educativos*, vol. 21, núms. 85-86, pp. 46-71.

HERNÁNDEZ, G. (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós.

HERNÁNDEZ, G. (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.

LAROCHELLE, M., N. Bednarz y J. Garrison (eds.), (1998), *Constructivism and education*, Cambridge, Estados Unidos, Cambridge University Press.

LAVE, J. y E. Wenger (1991), *Situated learning*, Cambridge, Estados Unidos, Cambridge University Press.

MARCHESI, A. y E. Martín (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, España, Alianza.

MARTÍ, E. (1997), "El constructivismo y sus sombras. Presentación", *Anuario de Psicología*, vol. 69, pp. 3-10.

MERCER, N. (2001), *Palabras y mentes*, Barcelona, España, Paidós.

NUTHALL, G. (2000), "El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula", en B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Barcelona, España, Paidós.

SALOMON, G. (2001), “No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico”, en G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.⁸⁴

La tendencia de este uso defensivo de la teoría en momentos parece ser la de reciclar autores y temas de extenso debate al interior de las instituciones universitarias. Por lo que frecuentemente se recuperan indiscriminadamente conceptos provenientes de distintas disciplinas que son trasladados de modo mecánico al campo de la investigación educativa en los intentos por comprender el fenómeno educativo.

Uso normativo

La investigación científica se ha convertido en los últimos tiempos en un factor clave para el desarrollo económico y científico de los países. Es tal la importancia que el gran reto y desafío de la investigación en cada una de las áreas de conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades, se ve fuertemente comprometido y afectado con una demanda de conocimientos afines al mercado; que privilegia un alto nivel de competitividad en los procesos de la productividad científica y sus respectivos hallazgos.

Asimismo, la investigación ya no es una práctica de producción de conocimiento sino una alternativa pragmática y burocrática de certificación y obtener prestigio. Hoy en día, debido a que la publicación científica representa una vía de acceso a programas de estímulos, es común que los investigadores se encuentren demasiado preocupados por publicar acorde a las nuevas formas o estatutos de la producción de saberes y de la generación de conocimientos científicos, que convierte las técnicas, los métodos y metodologías de la investigación científica en mera racionalidad instrumental, y a los referentes teóricos desde los cuales son pensados, así como a los resultados, en simples objetos de consumo.

⁸⁴ *Cfr.* Gerardo Hernández, “Los constructivismos y sus implicaciones para la educación”; “La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural” y, “Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México”. [Artículos publicados en *Perfiles Educativos* y consultados en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003/13211702/13211702>]

[...] Como dijo en un Coloquio sobre Durkheim, [...] un joven investigador estadounidense, en el contexto de la presentación conmemorativa a los 100 años de la primera edición del libro de *Las formas elementales de la vida religiosa*, editado en el 2012 por el Fondo de Cultura Económica: "hay que adaptarse al mercado, tenemos que proponer a las instancias evaluadoras de la producción científica temas de moda, si no lo hacemos así corremos el riesgo de que nuestros proyectos no obtengan recursos".⁸⁵

En una sociedad del conocimiento con niveles tan sofisticados de controles sobre las formas de comunicar, no hay lugar para la difusión de conocimientos que no sean consecuentemente relevantes y trascendentes. En este sentido, en un intento de asegurar un mínimo de estándares de calidad, así como validez científica, las revistas científicas alcanzan un alto nivel de prestigio como los medios de comunicación más serios y eficaces de la transmisión del conocimiento científico, debido a que en ellas se valora además de la formación profesional de los investigadores, la calidad de las propias investigaciones en cuanto a criterios editoriales como la extensión del artículo, la redacción, la gramática y la ortografía, el uso de un marco teórico y una metodología.

Estos referentes son indispensables para preciar con criterio de pertinencia y viabilidad la publicación de un artículo, un ensayo, un libro, etc., de manera que pueda darse una verdadera contribución en alguna de las áreas del conocimiento a las que está referida la investigación. Sin embargo, se trata aquí de resaltar no tanto estos aspectos formales de evaluación de las revistas, sino de puntualizar la forma en que el objeto de estudio en las distintas publicaciones está demostrado desde una metodología, criticado desde una epistemología, pero en concreto pensado desde una teoría.

Todo ese mundo de exigencias científicas y de normas específicas y generales para la publicación de una investigación en alguna revista científica, en cuanto a lo referente al uso de la teoría, en el mundo académico en ocasiones termina reducida, lamentablemente, a un mero formalismo. Nos encontramos entonces ante un uso normativo de la teoría, visible en los requisitos institucionales de una tesis o un protocolo de investigación.

El presente artículo se estructura por una parte, exponiendo los resultados de una investigación sobre cultura académica y formación profesional; por otra, las consideraciones teóricas desde donde es pensada, empero dichas consideraciones teóricas

⁸⁵ Marco A. Jiménez y Ana Ma. Valle (2013), *Reflexiones sobre algunas tendencias conceptuales en Ciencias Sociales y Humanidades*, México, (En prensa), pp. 3-4.

se quedan en el plano de la ilustración, es decir, no se establece una relación entre las ideas y los conceptos empleados, con el análisis de la investigación y sobre todo con las conclusiones.

La perspectiva teórica del acercamiento

Desde la posición de Bruner (1990), los procesos de negociación (en tanto esfuerzos para la comprensión del discurso y de la acción de sí mismo y de los otros) entre las personas que conviven en una misma cultura, representan una mediación importante para la construcción de significados [...].

La mirada de Wertsch (1990), por su parte, pone el énfasis en la acción socioculturalmente mediada, sobre todo a través de los signos y símbolos presentes en el lenguaje que contextualiza las acciones.

[...] lo que expresa la categoría de *habitus* introducida por Bourdieu (2000) en el análisis de los campos de producción simbólica [...].

El acercamiento al objeto de estudio de esta investigación se hará tomando en cuenta el carácter de construcción social de la cultura, que da lugar, entre otros, a la formación de esquemas que aportan significado a lo cotidiano, entendido éste desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1994) como un mundo intersubjetivo, compartido con los otros.

El método, la técnica y los instrumentos

Los planteamientos que se hicieron se fueron constituyendo en argumento para seleccionar el método de estudio de casos, desde una lógica de investigación cualitativa, como forma de acercamiento al objeto de conocimiento: las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación.

Resultados y conclusiones

Cada programa doctoral constituye un escenario único, en tanto que en él confluyen historias institucionales y personales que imprimen rasgos característicos a las prácticas y procesos de formación que allí tienen lugar.⁸⁶

Este uso normativo de la teoría en el campo de la investigación educativa e identificado en el 31% de los artículos publicados entre 2002-2011 en las revistas *Perfiles Educativos* y *REDIE*, la despoja de su productividad reduciéndola a un mero requisito formal, pues si bien existe concordancia entre el referente teórico y el fenómeno que se investiga, dichas teorías no se logran integrar con el referente empírico donde ésta realmente cobra sentido.

Por ejemplo, en un artículo publicado en 2009 por Margarita Zorrilla sobre una investigación realizada a cerca de la eficacia escolar, no hay una relación entre la teoría y la

⁸⁶ Juan Martín López Calva, “La ética profesional como religación social: Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, 2010, pp. 1-14, Universidad Autónoma de Baja California, México, pp. 145-148, 152. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15518482008>]

práctica. El texto se estructura en cuatro partes: Marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.

I. Marco teórico

De acuerdo con las ideas de Vygotsky () [...], los procesos psicológicos superiores se caracterizan, precisamente, por la utilización de instrumentos de origen cultural adquiridos socialmente, particularmente instrumentos simbólicos como el lenguaje u otros sistemas de representación. Este uso permite la adaptación activa al medio, y la realización y el control consciente que caracterizan dichos procesos psicológicos superiores.

II. Método

En este trabajo se utilizó una metodología de estudio de casos, la que incluyó el análisis en profundidad de cinco secuencias didácticas completas, seleccionadas con el fin de obtener una “variación máxima” entre ellas (Flick, 2004), atendiendo un conjunto de variables identificadas como relevantes en la literatura especializada: el mayor o menor énfasis en las actividades y materiales de autoaprendizaje, el peso relativo de las situaciones de interacción cara a cara y de interacción no presencial, la mayor o menor riqueza interactiva de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la diversidad y riqueza de los recursos tecnológicos incorporados.

III. Resultados

Usos de las TIC como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje [...]; usos como instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y/o los alumnos [...].

IV Conclusiones

[...] se constata que los usos reales de las TIC en las secuencias explotan las potencialidades de las herramientas tecnológicas menos de lo que los profesores anticipan o prevén. [...] Centrarse en el estudio de las formas de organización de la actividad conjunta resulta, a nuestro juicio y por las razones señaladas, un instrumento teórico y metodológico de especial interés para ayudar, en este contexto, a poder “distinguir claramente entre aspiraciones, intenciones y aquello que se obtiene.”⁸⁷

A manera de cierre, no se trata sólo de describir de manera sistemática las ideas concentradas en alguna teoría, si no se logra *hacer hablar* y *hacer ver* desde ellas las variables o elementos, sean estos aspectos psicológicos o subjetivos de la vida social o individual, discursos, datos estadísticos o condiciones de tipo económicas, culturales, sociales o políticas, que se enmadejan en el objeto de estudio analizado. Finalmente se trata de entretejer referentes empíricos con referentes conceptuales en el análisis e interpretación de la realidad.

⁸⁷ César Coll *et. al.*, “Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, 2008, pp. 1-18, Universidad Autónoma de Baja California, México, pp. 3, 5, 9, 11, 13 y 16. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510101>]

Conclusiones

Preguntarse qué es hacer ciencia o, más precisamente, tratar de saber qué hace el científico, sepa éste o no lo que hace, no es sólo interrogarse sobre la eficiencia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen.

Pierre Bourdieu, *El oficio de sociólogo*.

A lo largo de la historia del pensamiento filosófico, el conocimiento y la educación se entretajan en la compleja trama del tejido social y con las exigencias y necesidades de cada sociedad. Han sido objeto de reflexión y de preocupación social, pero del mismo modo de interés político por parte de los estados. Han pasado a ser una parte fundamental en la estructura de las sociedades, pues a través tanto de la educación como del conocimiento construido, se transmite la herencia cultural y se enseña un sistema de valores, ideas y sentimientos que condicionan las formas de comportamiento y pensar de los sujetos, cuya mayor sofisticación se expresa en la creación de la institución educativa como lo es la universitaria, en tanto aparato establecido para hacer más eficaz el logro de dichos fines. En la Edad Media, las universidades surgen para plantear y resolver problemas como el tránsito de la organización feudal a la vida urbana, promoviendo el indispensable equilibrio entre la Iglesia y las nacientes instituciones civiles a través de la reelaboración del Derecho romano como instrumento para solucionar los conflictos con independencia del canon eclesiástico. Asimismo las universidades medievales aportaron los expertos requeridos para la solución de las complicadas cuestiones filosóficas y teológicas en que se jugaba la suerte del dogma religioso, en un tiempo de desestabilización causada por las luchas de poder entre las facciones a favor y en contra del papado; entre el imperio y la Iglesia, entre la economía monetaria y la prohibición eclesiástica de la usura y, más tarde, entre el reconocimiento y la condenación de los movimientos de reforma, perturbadores todos ellos de la élite intelectual. Pero pese a ello, la educación universitaria aportó los conocimientos y saberes necesarios para responder a las exigencias de cada época.

En el Renacimiento, cuando Europa redescubrió el pensamiento filosófico y científico de la antigüedad y encaró el reto de descubrir la verdad a través de la experiencia, las universidades de entonces tipificaron las dos funciones principales que las universidades deberían desempeñar en el curso de su historia: por un lado, establecer los cimientos teóricos del conocimiento impartido, sometiéndolo a un análisis crítico y transmitiéndolo; y por otro, proporcionando la capacitación teórica a los sujetos para la solución práctica de los problemas importantes de la sociedad.

Desde sus inicios, la educación superior siempre ha pretendido la formación profesional del personal calificado que demanda la sociedad, pero lo había venido haciendo de forma paralela a su formación general e integral orientada a la formación de sujetos con valores éticos y morales; pero desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días, sucesos como la posguerra de 1945 que han dado paso a la posmodernidad, trajeron consigo un cambio drástico en el concepto de universidad y sus funciones. El desarrollo de la tecnología, la transición de la sociedad industrial a la de la información y ahora del conocimiento, dieron paso a un concepto de enseñanza que las universidades tradicionales eran incapaces de proveer, en virtud de que el nuevo conocimiento debería ser productivo y su utilidad medida en términos de la eficiencia de sus aplicaciones prácticas; atribuyendo desde entonces a la educación superior, la función de ser la depositaria del conocimiento puro, o en otras palabras, la encargada de buscar la verdad, pero sin excluir el aspecto práctico, en la convicción de que la adquisición del conocimiento es, en sí mismo, un proceso educativo: una educación universitaria que capacita a los estudiantes para adquirir conocimientos y busca producir al mismo tiempo nuevo conocimiento.

Hoy se espera de la Universidad que trabaje hacia metas muy diversas. Se espera que cumpla su tradicional objetivo de formar buenos profesionistas. [...]. Se espera que contribuya a extender fronteras del conocimiento mediante una investigación de alta calidad. Se espera que sirva a la economía nacional, con estudios que beneficien a la industria y el comercio nacionales. Se espera también que la universidad preserve y transmita la cultura de cada pueblo, que logre un desarrollo humano sostenible y que sea conciencia crítica de la sociedad.⁸⁸

⁸⁸ Jaime Catañeda (2005), *La misión de la universidad y el espíritu universitario*, México, Progreso, p. 58.

Así, reinterpretar y discutir en torno a la función de la universidad, principal entidad editorial de revistas científicas, en cuanto a la construcción de un conocimiento como sobre lo educativo difundido y divulgado a través de investigaciones y estudios publicados en revistas científicas, en donde se hace uso por parte de los investigadores en el periodo analizado (2002-2011) de referentes teóricos y discusiones epistemológicas provenientes de varios ámbitos disciplinarios en el análisis y explicación de un conjunto de fenómenos educativos, que entrelazados permiten además comprender, describir, interpretar o hasta transformar la realidad; se ha abierto la reflexión en torno a los usos de las teorías de las ciencias sociales y las humanidades en el campo de la investigación educativa a través de identificar y poner bajo tela de juicio estos usos aquí planteados a lo largo de toda la investigación, entre otros. Además, se han identificado los objetos de estudio, las principales perspectivas teóricas-epistemológicas y los referentes conceptuales a partir de los cuales son abordados, tendencias y temas estudiados, el tipo de producción generada.

Al final de la presente investigación, en la línea de argumentación que se intentó transitar aquí, los elementos puestos a discusión sobre la base de los hallazgos de esta investigación acerca de cómo los diversos términos, conceptos y categorías de análisis provenientes de las ciencias sociales y las humanidades han trastocado la mirada y la producción del conocimiento sobre lo educativo, muestran que la hipótesis de trabajo que en un primer momento se planteó: la productividad y pertinencia de la teoría en la investigación no radica únicamente en las particularidades de la teoría en cuestión, sino que en gran medida depende de qué se entiende por teoría y qué usos se le da por parte del investigador, en quien recae la responsabilidad epistémica, política y ética de tales usos de la teoría y no en las teorías mismas; queda comprobada en las siguientes líneas.

En primer lugar, ciertamente haciendo uso de teorías y cuerpos conceptuales en sentido crítico o como un dispositivo, es posible comprender, describir, interpretar o hasta transformar la realidad; así como construir conocimiento sobre la misma ya que permiten a los investigadores o a quienes hacen uso de ellas, modelar y dirigir su mirada sobre lo que analizan adquiriendo un referente distinto al sentido común para contrastar sus ideas y observaciones sobre los fenómenos que estudian.

Por tanto, mientras mejor se comprendan las teorías y conceptos, se puede tener una mejor comprensión de la realidad, pues la teoría no se asume como el lugar que predetermina la orientación de las acciones; por el contrario, la teoría remite a la construcción y reflexión sobre las lógicas del pensamiento que permiten pensar, reflexionar y construir proyectos propios y enriquecen por medio de las ideas, métodos y teorías diversas el conocimiento sobre los complejos problemas sociales que se investigan.

En vista de todo lo anterior, la importancia del pensamiento teórico y una adecuada concreción conceptual en el análisis de la realidad actual desde las ciencias sociales, resulta de vital importancia dado que desde ese lugar de la teoría, es posible pensar, criticar e imaginar alternativas.

En segundo lugar, los investigadores deben de reconstruir los significados y alcances de los conceptos concentrados en el referente teórico que emplean para pensar su objeto de estudio en relación con las prácticas empíricas concretas observadas durante la investigación, pues las teorías fungen como apoyos para delimitar, construir, explicar, comprender y analizar el objeto de estudio y la realidad.

Por último, hemos hablado de usos normativos, ostentosos y defensivos que muestran un exceso en el uso de contenidos teóricos y conceptos aportados desde las ciencias sociales y las humanidades, que reducen su potencial de reflexión y análisis al momento de entretejer estos referentes conceptuales con los referentes empíricos para darle sentido a la realidad. Empero, usos como el de caja de herramientas, aportan modos de problematizar e interpretar el mundo social, fundamentales al momento de definir un problema de investigación; dado que son las teorías las que impulsan la investigación ofreciendo a los investigadores una especie de lente que hace ver y hace escuchar la realidad estudiada, permitiendo el conocimiento.

Es por todo lo anterior, que al final de esta investigación al identificar los usos más generalizados de la teoría en un intento por comprender la importancia de lo teórico, propongo una Vigilancia Epistemológica por parte de los investigadores y quienes hacen uso de las teorías, aludiendo a la atenta mirada que debe haber por parte del investigador respecto a las condiciones de producción del conocimiento sobre la realidad social haciendo

uso de la teoría, elaborada en contraposición al sentido común y todos aquellos obstáculos epistemológicos que ésta presenta durante el proceso de elaboración de las problemáticas.

Una práctica de investigación está envuelta por caminos pedregosos, diversificados y opacos. En tal sentido, a nivel tanto teórico como metodológico en el proceso de investigación, implicados en meros preceptos mecánicos, una tradición científica positivista que amenaza con imponer sus problemáticas, sus temáticas y sus esquemas de pensamiento no cuestionados, configuran gran parte de este escenario. Sin embargo,

Confrontando continuamente a cada científico con una explicitación crítica de sus operaciones científicas y de los supuestos que implican y obligándolo por este medio a hacer de esta explicitación el acompañante obligado de su práctica y de la comunicación de sus descubrimientos, este «sistema de controles cruzados» tiende a constituir y reforzar sin cesar en cada uno la aptitud de vigilancia epistemológica.⁸⁹

Para Pierre Bourdieu (2008) todo proceso de investigación requiere de una reflexión crítica. Esta se debe aplicar en la elección y definición del tema a investigar, en la perspectiva teórica seleccionada, en las técnicas a utilizar y los procedimientos para analizar los datos recogidos. En definitiva, sobre todo el proceso de investigación y también sobre el propio rol del investigador social y su disciplina, ya que este es el único camino para llevar adelante una investigación eficiente. Dicha “vigilancia epistemológica” hace referencia a la noción de que el investigador debe mantener coherencia teórica respecto a las líneas de pensamiento que ha elegido para realizar una investigación. La coherencia teórica es lo que le va a permitir reconocer posteriormente dentro del proceso de investigación, no sólo la forma en que está haciendo uso del marco teórico conceptual elaborado, sino al mismo tiempo de los errores de interpretación que con ello se comete.

La propuesta gira en torno a cuestionarse las nociones compartidas y aceptadas por un grupo de pertenencia para repensar los propios términos con los cuales uno enuncia y por medio de los cuales comprende el mundo social. Se trata de una mirada atenta tanto al uso que se hace de los enfoques teóricos como a cada uno de los procedimientos que se siguen en una investigación, lo cual permite al propio investigador darse cuenta tanto de la

⁸⁹ Pierre Bourdieu *et al.* (2008), *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI, p. 115.

forma en que está haciendo uso de ellos como en la que está investigando para construir conocimiento. Así plantea, “una práctica científica que omite cuestionarse a sí misma no sabe, en realidad, lo que está haciendo. Atrapada por el objeto al que toma como objeto, revela algo de este objeto, pero algo que no está realmente objetivado, puesto que se trata de los principios mismos de la comprensión del objeto”.⁹⁰

Por esta razón es esencial, reflexionar no sobre el rigor de la aplicación correcta de teorías, conceptos o técnicas, sino sobre la significación epistemológica que el método le hace experimentar al objeto, que depende de su adecuación al objeto de investigación y del uso de que son objeto por parte de los investigadores. El uso de teorías, conceptos y categorías de análisis sin reflexión constituyen obstáculos epistemológicos que hay que desarmar y volver a reinterpretar para lograr una mejor comprensión y análisis de la realidad.

La idea fundamental es conocer los límites de la teoría, los conceptos y los instrumentos metodológicos que se emplean y tener en cuenta que pueden requerir ser reinterpretados o refinados a partir de su aplicación. Es esencial, en el uso de cada teoría, de cada técnica, reflexionar sobre las consecuencias epistemológicas y metodológicas que puede traer aparejada su utilización, ya que las teorías, así como los instrumentos de investigación, ayudan al conocimiento del objeto sólo si se hace una reflexión epistemológica y metódica sobre las condiciones y límites de su validez dependiendo de cada objeto analizado y su contexto de aplicación.

Por ejemplo, según Bourdieu, “[...] para poder confeccionar un cuestionario y saber qué se puede hacer con los hechos que produce, hay que saber lo que hace el cuestionario, es decir, entre otras cosas, lo que no puede hacer”.⁹¹ La propuesta es dejar de lado la aplicación automática se trate de técnicas o teorías, para incorporar la reflexión sobre cada concepto o instrumento, “[...] toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular”.⁹² Para Bourdieu es necesario evaluar la utilidad de la teoría y la técnica según la pertinencia al objeto, de este modo, no

⁹⁰ Pierre Bourdieu *et al.* (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, p. 178.

⁹¹ Pierre Bourdieu *et al.* (2008), *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, *Op. cit.*, p. 66.

⁹² *Ibidem*, p. 16.

se puede concebir un marco de referencia teórico y una metodología construida de una vez y para siempre.

Del mismo modo, la vigilancia epistemológica tiene directa vinculación con la posibilidad de llevar conceptos y métodos utilizados y desarrollados en distintos campos disciplinarios a otros, con el objeto de que aquellos puedan ser reinterpretados y adquirir nuevos y adecuados usos. Para ejercer la vigilancia epistemológica, resulta necesario someter el uso de conceptos y técnicas a una reflexión constante respecto de las condiciones y límites de su validez. Para realizar investigaciones haciendo un apropiado uso de las teorías provenientes de diversos campos disciplinarios, como en el campo de la investigación educativa, es necesario entonces lograr coherencia, pero para conseguir tal objetivo hay que reflexionar permanentemente en relación a la manera en que se está investigando y sobre todo en el cómo. Es por este motivo que para lograr una vigilancia epistemológica eficaz, capaz de desarmar y reinterpretar teorías provenientes de las ciencias sociales y las humanidades y llevadas al campo de la investigación educativa, se debe cuestionar constantemente los principios mismos de las propias construcciones.

En suma, la vigilancia epistemológica significa no sólo la necesidad que tiene el investigador, al estudiar un cierto fenómeno como el educativo, de romper con las opiniones del sentido común: las preconiciones, las ideologías, las propias tradiciones intelectuales en las cuales ese investigador ha sido socializado; sino que durante el propio proceso de investigación, reflexionar constantemente sobre el uso que se hace tanto a las teorías como a los métodos, así como respecto de las condiciones y límites de su validez.

Bibliografía

ADORNO, Theodor (1996), *Introducción a la sociología*, Barcelona, Gedisa.

_____ (1969), *La sociedad, lecciones de sociología*, Buenos Aires, Proteo.

ALBA, Alicia de *et al.* (2011), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/UNAM.

_____ (Coord.) (2000), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza & Valdés.

ANTISERI, Darío y REALE, Giovanni (1988), “El estructuralismo”, en *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Barcelona, Herder, pp. 824-840.

ANZALDÚA, Raúl Enrique (2009), “La teoría como elucidación”, en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, Núm. 32, Invierno, UAM-Xochimilco, México, pp. 217-233.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>]

BENOIST, Marie Jean (1982), “La interdisciplinariedad en las ciencias sociales”, en Leo C. Apostel *et al.*, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos/UNESCO, pp. 165-187.

BERGER, Peter y LUCKMANN Thomas (1986), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BOURDIEU, Pierre *et al.* (2008), *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre *et al.* (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

BUENFIL, Rosa Nidia (2012), “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en Jiménez, Marco A. (Coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Casa Juan Pablos, pp. 51-71.

_____ (2010), “Usos de la Teoría en la Investigación Educativa. El caso de Análisis Político de Discurso”, Conferencia en la Facultad de Ciencias de la Educación UNER, disponible en: <http://fcepedagogiauniversitaria.blogspot.com/2010/06/conferencia-en-la-facultad-de-ciencias.html>, [Consultado el 22/11/11].

_____ (2003) “Producción en el periodo 1992-2002”, en Alba, Alicia de (coord.), *Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. México. COMIE-CESU-SEP, pp. 249-311.

_____ (2006), *Educación sin teoría*, consulta en: <http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.philosophy-of-education.org/pdfs/Saturday/Carr.pdf>, [Consultado el 22/11/11].

CAMPILLO, Antonio (1996), “El amor de un ser mortal”, en Bataille, Georges, *Lo que entiendo por soberanía*, Barcelona, Paidós.

CAMPOS, Miguel Ángel, “Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos en el contexto educativo”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 104, tercera época, 2004, pp. 7-32, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210402>]

CASTAÑEDA, Jaime (2005), *La misión de la universidad y el espíritu universitario*, México, Progreso.

CHARUM, Jorge *et al.* (2002), *La búsqueda de la visibilidad a través de la calidad: El reto del editor*, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

COMTE, Auguste (1973), *Curso de filosofía positiva*, Madrid, Aguilar.

CHIROLEU, Adriana, “Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica”, *Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. 99, 2003, pp. 28-46, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209903>]

COLL, César *et al.*, “Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, 2008, pp. 1-18, Universidad Autónoma de Baja California, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510101>]

DELEUZE, Gilles (1995), “¿Qué es un dispositivo?”, en E. Balbier *et al.*, *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona, pp. 155-163.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1993), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.

DURKHEIM, Emilio (1968), “Objetivo de la investigación. Sociología religiosa y teoría del conocimiento”, en *Las formas elementales de la vida religiosa*, Buenos Aires, Schapire S.R.L., pp. 7-25.

FERNÁNDEZ, José, “La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro”, *Perfiles Educativos*, vol. XXX, núm. 119, 2008, pp. 7-32, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211156002>]

FERNÁNDEZ, Juan Manuel (2004), “Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu”, en *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 17, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 169-193.

FOLLARI, Roberto, “¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, enero-marzo, 2007, pp. 7-20, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211502>]

FOUCAULT, Michel (2011), *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.

_____ (2010), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI.

_____ (1992), “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1991a), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1991b), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

_____ (1983), “El juego de Michel Foucault”, en *El discurso del poder*, México, Folios Ediciones, pp. 183-215.

GARCÍA, Ma. Haydeé (2005), Relación ciencia-sociedad, la propuesta de Pierre Bourdieu bajo la noción de campo científico, Tesis de maestría, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.

GARCÍA, José M., Juárez Hernández Fernando y Soto H. Rosa C. (Coords.), *Opacidades pedagógicas*, México, UPN.

GARZA, Enrique de la, Valencia Guadalupe y Zemelman Hugo (Coords.) (2002), *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*, México, CEIHH/UNAM/Plaza y Valdés, (Colección 2. Debate y reflexión).

GERBER, Daniel (1989), “De Descartes a Freud. La ciencia y el sujeto”, en *Cuadernos de formación docente. Freud: a 50 años de su muerte*, México, ENEP-Acatlán, pp. 44-65.

GÓMEZ, Marcela (Coordinadora) (2002), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, Plaza y Valdés.

HERNÁNDEZ, Gerardo, “Los constructivismos y sus implicaciones para la educación”; “La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural” y, “Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México”. [Artículos publicados en *Perfiles Educativos* y consultados en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003/13211702/13211702>]

HORKHEIMER, Max (2000), *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós.

_____ (1974), *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu.

JAY, Martin (1989) “La creación del Institut für sozialforschung y sus primeros años en Francfort” y “La génesis de la teoría crítica”, en *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigaciones Sociales (1923-1950)*, Madrid, Taurus, pp. 25-149.

JIMÉNEZ, Marco Antonio y VALLE, Ana Ma. (2013), *Reflexiones sobre algunas tendencias conceptuales en Ciencias Sociales y Humanidades*, México, (En prensa).

JIMÉNEZ, Marco Antonio (2012), “Avatares de la Investigación Educativa”, en Jiménez García, Marco A. (Coordinador), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Casa Juan Pablos, pp. 27-49.

_____ (coord.) (2006), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés.

_____ (1999), “El sujeto entre las aporías del debate epistemológico de las ciencias sociales”, en Páez, Laura (coordinadora), *En torno al sujeto. Contribuciones al debate*, México, UNAM-ENEP-Acatlán, pp. 15-35.

KOSIK, Karel (2012) *Reflexiones antediluvianas*, México, Itaca.

LACLETTE, Juan Pedro; Zúñiga-Bello, Patricia y Puga Espinosa, Cristina (Editores) (2011), *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*, México, Foro Consultivo Científico y Tecnológico/UNESCO.

LATAPÍ, Pablo (1994), *La investigación educativa en México*, México, FCE.

LÓPEZ, Juan Martín, “La ética profesional como religación social: Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, 2010, pp. 1-14, Universidad Autónoma de Baja California, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15518482008>]

MANZANOS, César (2002), “Las ciencias sociales: convergencias disciplinarias y conocimiento de fronteras. El caso de la sociología”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Septiembre-diciembre, año/vol. XLV, número 186, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 13-65.

MAZZOLA, Ignacio (2009), “Max Horkheimer y la filosofía”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Núm. 22, sin mes, 2009, pp. 39, Publicación Electrónica de la Universidad Complutense | ISSN 1578-6730.

MINGO, Araceli, “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, 2010, pp. 25-48, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992003>]

MORÍN, Edgar (1982), “La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria”, en Leo C. Apostel *et al*, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos/UNESCO, pp. 188-212.

ORDORIKA, Imanol, “Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior”, *Perfiles educativos*, Vol. 23, No. 91, 2001, pp. 77-96, Universidad Nacional Autónoma de México, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209105>]

OROZCO, Bertha (2003), “Los usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo” en Alba, Alicia de (coord.), *Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*, vol. 11, México, COMIE-CESU-SEP, Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, pp. 103-126.

PÁEZ, Laura (2009), “La modernidad y sus críticas”, en Laura Páez (editora), *Teorías críticas de la modernidad. Ensayos y textos*, México, UNAM-FES Acatlán, pp. 23-47.

PAVAN, Jorge Victorio *et. al.*, “La construcción de las diferencias en el espacio universitario: un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 2, 2008, pp. 1-16, Universidad Autónoma de Baja California, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511134006>]

PONTÓN, Claudia Beatriz (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, IISUE-UNAM.

POPPER, Karl (1980), “Algunos componentes estructurales de una teoría de la experiencia”, en *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, pp. 55-106.

RAIZA, Andrade, “Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, 2005, Universidad Autónoma de Baja California, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507208>]

RAMÍREZ, Jesús Manuel, “Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 2, 2007, Universidad Autónoma de Baja California, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590202>]

SARTRE, Jean Paul (1973), "Las Bastillas de Raymond Aron", en *Alrededor del 68*, Situaciones VIII, Buenos Aires, Losada.

SAVATER, Fernando (2009), “La aventura del pensamiento” de Fernando Savater, dedicado a Michel Foucault, Parte I, II y III, en <http://www.youtube.com/watch?v=WU8eOTvgsz0>, [Consultado el 24/11/12].

SCHAFF, Adam (1974), “El proceso de conocimiento”, en *Historia y verdad*, México, Grijalbo, pp. 27-44.

SCHUNK, Dale (1997), *Teorías del aprendizaje*, México, Prentice-Hall Hispanoamericana.

SLOTERDIJK, Peter (2010), *Temperamentos filosóficos. De Platón a Foucault*, Barcelona, Siruela.

WALDEGG, Guillermina, “El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, mayo, 2002, Universidad Autónoma de Baja California, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504106>]

WALLERSTEIN, Immanuel (Coord.) (2006), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.

WEBER, Max (1984) *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

WEISS, Eduardo (2007), “El desarrollo de la investigación educativa en México, avances y retos”, en Oresta López (Coord.), *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, Barcelona, Pomares, S. A., pp. 131-149.

_____ (Coord.) (2003), “Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento”, en, *El campo de la Investigación Educativa*, vol. 1, México, COMIE- CESU-SEP, Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, pp. 57-79.

WEISS, Eduardo y GUTIÉRREZ, Norma Georgina (2003), “Comunicación de la investigación educativa”, en Eduardo Weiss (Coord.), *El campo de la Investigación Educativa*, vol. 1, México, COMIE- CESU-SEP, Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, pp. 169-192.

ZEMELMAN, Hugo (1998), “Acerca del problema de los límites disciplinarios”, en: *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-Xochimilco, pp. 93-100.

ZORRILLA, Margarita, “¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español?”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, 2009, pp. 1-29, Universidad Autónoma de Baja California, México. [Consultado el 27/09/12 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151006>]

ZORRILLA, Santiago *et. al.* (1992), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.