El fantasma: exclusión y huellas de lo teórico en la formación de investigadores en educación

Resumen

Las políticas educativas recientes han tendido a reducir e incluso a eliminar los debates teóricos del campo de la formación de los profesionales en educación. Presentaré algunas tendencias de estas políticas en los ámbitos internacional, nacional y local, y discutiré algunas implicaciones de estas tendencias, apoyada en un ejemplo en México: un currículo para formar investigadores en educación durante 1980, 1988, 1994 y 1998. Las herramientas conceptuales (genealogía, deconstrucción) son utilizadas para interpretar esta tendencia, articuladas en torno al análisis político de discurso, de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.

Palabras clave

Investigación educativa, currículo, políticas educativas, debates conceptuales, análisis político de discurso.

* Profesora Investigadora del DIE-CINVESTAV, México.
Correo electrónico: rbuenfil@mail.cinvestar.mx

Abstract

Recent educational policies have tended to reduce and even eliminate theoretical debates from the field. I will present some trends of these policies at an international, a national and a local level, I will discuss some implications of this tendency drawing from a Mexican example: a curriculum for educatio-

nal researchers for 1980, 1988 1994 and 1998. The interpretative tools I have chosen for this exercise are articulated around a discourse political analysis (Laclau 1985, 1990).

Key words

Educational research, curriculum, educational policies, theoretical debates, and discourse political analysis.

Introducción

Es posible y frecuente asociar la idea de fantasma con el temor a lo desconocido, quizá esto es lo que les ocurre a muchos con la discusión conceptual en el campo educativo. Sin embargo, no es ése el sentido que discutiré en este artículo.¹ En vez de eso, aquí el fantasma se asocia con aquello que nos recuerda algo que ha sido excluido o reprimido y que "sigue regresando", como si fuera un espectro (Zizek 1994, Derrida 1996). Me parece que esto es cuanto sucede en la actualidad en el campo educativo con los debates teóricos.

Sostendré que posponer la discusión teórica en el terreno de la educación, especialmente en el campo del currículo para formar investigadores educativos, tiene implicaciones éticas, políticas y epistémicas dañinas para la producción de conocimientos en el campo y en un momento dado, deteriorarán el campo mismo.

Mi objetivo es discutir esta tendencia hacia la exclusión gradual de lo teórico, desde una perspectiva de análisis político de discurso. Para fines comparativos,

presentaré una experiencia en México que alude a algunas huellas de las políticas educativas sobre lo que se incluye y se excluye en los currículos de posgrado en este campo.

Primero expondré algunos ejemplos de 'recomendaciones' educativas a escala internacional y nacional, que llaman a restringir los debates conceptuales. Posteriormente, caracterizaré un caso particular en México sobre un programa de posgrado en formación de investigadores en educación. Más adelante indicaré algunas herramientas analíticas básicas para interpretar el proceso. Y, finalmente, pondré a consideración algunas implicaciones de estas 'recomendaciones' y tendencias en el campo para abrir la discusión.

Políticas educacionales y atmósfera intelectual contemporáneas

Algunos funcionarios, investigadores e intelectuales han visto las problematizaciones conceptuales como irrelevantes para el campo de la educación y de aquí que las hayan reducido al míni-

¹ Este capítulo está basado en una investigación que realicé durante mi año sabático durante 1998-1999 (en Inglaterra, Argentina y Estados Unidos) y fue parcialmente presentada en el 10th World Congress of Comparative Education Societies celebrado en Cape Town, Sudáfrica, los días 12-17 de julio 1998, en el Panel sobre Currículo. El organizador de dicho panel, Thomas Popkewitz, me invitó a participar en él y amablemente leyó y recomendó su publicación in extenso en *International Review on Education*, vol. 45, Nos. 5-6: 461-478, 1999.

mo o las hayan suprimido completamente. Esto puede entenderse desde el punto de vista de quien está en la posición de enfrentar y de 'resolver' problemas urgentes del sistema escolar, los cuales son, desde luego, algo que en todos los países resulta imperativo. Tal visión de lo teórico también está presente en países en "vías de industrialización" como México que, a pesar de tener fuertemente arraigada una mística de la ilustración como parte de la mentalidad tanto gubernamental como la del sentido común popular, tiene altos índices de analfabetismo.²

Al considerar los indicadores usuales de desarrollo y las condiciones de vida aceptables (UNESCO), estamos lejos de los estándares deseados.³ Lo que interesa aquí es analizar en qué medida excluir o posponer los debates teóricos ayuda a 'resolver' la miseria, el abandono y otros problemas sociales, o cómo

puede contribuir a causar un desacierto total en su comprensión y formas de combatirlo.

Mencionaré tan sólo algunos ejemplos contemporáneos de esta tendencia a presentar lo teórico como irrelevante, que pueden rastrearse al menos tres décadas atrás y que van desde las 'recomendaciones' internacionales para toda una región geopolítica hasta los programas y estrategias nacionales para áreas específicas en el campo de la educación.

1. Desde los años setenta se han producido modelos a escala internacional que ofrecen programas educativos completos para ser implementados en países latinoamericanos.⁴ El Proyecto Multinacional de Transferencia de Tecnología Educativa⁵ fue incluido en la estrategia de desarrollo general que patrocinó la Organización de Estados Americanos

² México ha sido considerado uno de los siete países de mayor índice de analfabetismo en el mundo: 31% de los mexicanos son analfabetas o no han terminado la primaria.

³ De acuerdo con la CEPAL, en América Latina y el Caribe el 40% de la población vive en condiciones de miseria (aproximadamente 210 millones de personas). Entre los analfabetas, 80% son desempleados, subempleados o amas de casa; 70% son mujeres y 40% son indígenas.

⁴ En lo relativo a la historia de la tecnología educativa en México, como paradigma que predominó en el currículo en los años setenta, agradezco a Alicia de Alba por sus sugerencias. La información oficial sobre la Organización de Estados Americanos (OEA y OAS por sus siglas en inglés) sobre educación, se puede consultar a Chávez Reyes, Fernando *La educación cooperativa en América Latina*, así como también de la OAS, (1966) *Yearbook of educational, scientific and cultural development in America Latina*. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID o IADB, por sus siglas en inglés) y sus programas para América Latina pueden ser consultados en Davis, Harold Eugene, (1950) *Social Science Trends in Latin America* (Issued in Co-operation with the Inter-American Bibliographical and Library Association, American University Press, 1950).

⁵ Véase, por ejemplo, la revista chilena *Tecnología Educativa* durante los años setenta.

(OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).⁶ En sus páginas puede uno encontrar un modelo preciso de las estructuras escolares, de los contenidos, de los métodos de enseñanza, de los conocimientos esperados y de otras prácticas que supuestamente garantizarían buenos resultados para niños de la escuela primaria. Desde luego había una teoría subyacente que supuestamente no tendría por qué ser cuestionada, examinada o siquiera consultada. El conductismo educativo era el paradigma en aquellos tiempos y no fue difícil encontrar sus huellas en las propuestas y las recomendaciones impulsadas por este proyecto.

2. La agenda internacional para educación ha estado más ocupada en la producción de sofisticados análisis costo-beneficio, en la planeación y en el diseño de las taxonomías de objetivos, (OECD 1971)⁷ sin detenerse lo sufi-

ciente en el tipo de conocimientos, el tipo de formación y el tipo de ciudadanos que dichos programas educativos promueven, en qué condiciones, etc. Mucho menos se detuvieron a discutir las categorías en las que se basaban para sustentar tales programas. Algunos incluso llegarán a sostener que como las teorías de las ciencias sociales no estaban suficientemente desarrolladas eran "meros modelos abstractos... [sin prerrogativa de universalidad]" y que "los trillados modelos ideológicos y discusiones [lejanos a] las realidades de nuestros tiempos, debían ser abandonados para concentrarnos en los problemas reales" (UNESCO, 1978, 167).

3. De los años ochenta en adelante, las recomendaciones producidas por las agencias internacionales⁸ no podían ser pasadas por alto en el ámbito nacional, especialmente en

⁶ Consúltese, por ejemplo, UNESCO, (1971) *World Survey of Education* donde puede observarse cómo la importancia concedida a la planeación superaba en gran medida cualquier otro aspecto de la educación, incluida la investigación. El libro de la OCDE, (1971) *Educational Policies for the 1970s. Conferences on Policies for Educational Growth* (París, 1971), también recomendaba la planeación educativa como el centro articulador de las políticas educativas.

⁷ OECD, *Educational Policies for the 1970s. Conferences on Policies for Educational Growth*, op. cit. Puede consultarse UNESCO, *Curricula and Lifelong Education*, Geneva, 1981, para entender cómo a pesar de que la investigación educativa era promovida, su orientación era para "hacerla científica", entendiendo por esto, cuantitativamente apropiada.

⁸ Esto ha sido tomado literalmente de la opinión vertida por autoridades universitarias en una mesa durante el II Congreso Nacional de Investigación Educativa; véase Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.), et al., "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo", II CNIE, en Quintanilla (coord.), *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995.

los países "en vías de desarrollo". No obstante, en México (como en muchos otros países de América Latina), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT; Institución para la planeación, financiamiento y evaluación de la investigación en el país) redujo drásticamente financiamientos y becas para posgrados en humanidades.⁹ En las ciencias sociales, además, apoyó la incorporación de perspectivas positivistas en la investigación y los programas de posgrado con orientación no teórica (ya que la teoría era asociada con la especulación metafísica), e impulsó la información cuantitativa, el tratamiento estadístico, la exploración y solución 'directa' de "las imperiosas necesidades inmediatas en educación".¹⁰ Quizá no hayan sido estas las palabras literales de dichas políticas nacionales, pero no es difícil encontrar indicios de esta lógica generalizada en los reportes sobre los proyectos financiados por la agencia.

4. Desde el II Congreso Nacional de Investigación Educativa

en México, 1993, hasta el IV congreso celebrado en 1997 puede observarse la reducción gradual de paneles, mesas, talleres e incluso ponencias que abordan el tema teórico (que por cierto siempre aparece ligado con el de filosofía). De hecho, en 1993 hubo llamados explícitos, emitidos por autoridades, a "posponer la teoría en los programas de postgrado". Lo paradójico del asunto es que en ese mismo congreso, como parte de los resultados de paneles, mesas, talleres y aun en las sesiones plenarias de balance y cierre de las áreas específicas, una de las demandas más frecuentes era la de profundizar en los debates teóricos. Esto se explicita reiteradamente en los cuadernos 3, 6, 9, 12, 15, 16, 24 y 27, previos al Estado del Conocimiento. A continuación transcribo algunos ejemplos:

- Indudablemente creemos necesaria una mayor consolidación teórica de los estudios sobre la gestión.¹¹

⁹ Concretamente en 1983, CONACYT oficialmente declaró que no habría becas nuevas para el extranjero en maestrías del área humanística.

¹⁰ Haciendo un seguimiento muy básico de los proyectos financiados por CONACYT uno puede observar esta tendencia. Hasta la fecha solamente he podido rastrear los proyectos financiados desde 1991 y estoy actualmente intentando conseguir los correspondientes a la década anterior.

¹¹ Cuaderno 15, p. 58.

- Falta producción y, por lo tanto, desarrollo teórico en el campo.¹²
- Poco interés han recibido los estudios sobre producción de conocimientos y nociones acerca del mundo social.¹³

Los investigadores asistentes solicitaban discusión teórica y clarificación conceptual sobre los diversos temas que surgían en sus investigaciones para dar luz a los análisis, a las interpretaciones y a la intervención en sus campos temáticos particulares (por ejemplo, currículo, formación, gestión, sujetos de la educación, habilidades específicas, didácticas, etc). Sorprendentemente, también se pueden documentar con precisión las palabras de rechazo a la teoría por parte de autoridades. Veamos algunos ejemplos: "Mi actitud generalmente es la de una reflexión que sea no académica sino muy operativa", decía el entonces secretario académico de la UNAM y Comentarista del Cuaderno 18. Tal posición se complementa muy bien con la del otro de este mismo campo, quien sostiene que la teoría es prescindible en la investigación educativa, ya que "los ensayos teóricos tenían muy poco referente empírico", por lo que des-

conocen la realidad. Quizá el enunciado menos perspicaz fue el del gestor que solicitó "una moratoria para la teoría en el campo de la formación de investigadores en educación" (Taller de Formación, 1993, p. 49).

Claramente se observa una distancia, cuando no un claro antagonismo, entre la demanda de debates teóricos por parte de los investigadores y el rechazo, el desprecio y la propuesta de exclusión de la actividad conceptual en la investigación educativa (esto está documentado en el libro 8 de los Estados de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa).¹⁴

Esta tendencia a la reducción del trabajo teórico en el campo se puede acreditar haciendo un seguimiento del número de ponencias de la mesa Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, que es el área donde se concentran las intervenciones sobre teoría y filosofía de la educación. Por ejemplo, en el III congreso (1995) hubo una reducción sensible de ponencias en este campo, en el IV congreso (1997) de las 113 ponencias seleccionadas para las memorias, ninguna fue del campo temático de filosofía y teoría. Una imagen esquemática se ofrece en la siguiente tabla.

¹² Cuaderno 9, p. 12.

¹³ Cuaderno 12, p. 65.

¹⁴ Buenfil Burgos, et al., "Filosofía y teoría de la educación: Una década de esfuerzo", *op. cit.*

TABLA 1. POSICIÓN DE LA TEORÍA EN LOS CONGRESOS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Año del evento	Congreso Nacional	Total de ponencias presentadas	Ponencias del tema	Total de ponencias magistrales	Conferencias magistrales del tema
1993	II Congreso	344	12	...	...
1995	III Congreso	241	8	10	Sin dato
1997	IV Congreso	265	22	15	Ninguna
1999	V Congreso	364	21	23	2

Fuente: Archivos del COMIE.

A partir de estos escasos ejemplos puede uno ubicar las huellas de una tendencia que impregna no sólo a México, sino también a otros países latinoamericanos (ejemplos diferentes podrían probablemente extraerse de países industrializados).¹⁵ En México también se han realizado estudios sugerentes y lúcidos sobre los 'usos' y las posiciones que ha ido adquiriendo la teoría en la investigación educativa en las dos últimas décadas del siglo XX. (Granja, J. 1997).¹⁶ Mi interés aquí se concentra en cómo la suspensión del cuestionamiento teórico afecta el campo del diseño curricular dirigido a la formación de investigadores.¹⁷

Un currículo para investigadores educativos en cuatro momentos: 1980, 1988, 1994 y 1998

En esta sección caracterizaré la trayectoria de un caso particular como ejemplo de algunos efectos de lo que he llamado "la retirada gradual de la teoría" en el campo educativo, es decir, la disminución sensible de la preparación conceptual en la formación de investigadores en educación.

Mi ejemplo se refiere al programa de Maestría en Investigación

¹⁵ En la primera presentación pública que hice de estas ideas, en 1998 en el X Congreso Mundial de la Comparative and International Education Society (Cape Town), colegas austrianos, argentinos y estadounidenses me comentaron personalmente de la similitud de esta tendencia en sus países.

¹⁶ Consúltese Granja Castro, Josefina (1997), "La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido", en De Alba, Alicia (coord.), *El fantasma de la teoría*, México, Plaza y Valdés, 2000.

¹⁷ De Alba desarrolló en su tesis doctoral (*Expectativas docentes ante las problemáticas y desafíos del currículum universitario*, Madrid, UNED), en 1995, un trabajo valioso en torno al sujeto de la sobredeterminación curricular (en prensa).

Educativa ofrecido por un departamento de reconocido prestigio en el campo, que se dedica específicamente a realizar investigación y a formar investigadores en educación en posgrado. Su buena reputación está formalmente reconocida por el CONACYT, institución nacional que entre otras tiene esta función de evaluar la calidad de los posgrados. Este departamento ha formado investigadores educativos desde 1975.¹⁸ De acuerdo con los documentos del departamento, este programa inicialmente con duración de un año, estaba orientado hacia la investigación interdisciplinaria de problemas y necesidades educativas nacionales.

En 1980 sus objetivos explícitos aún incluían "la formación teórica para apoyar la producción de conocimientos para el diagnóstico, la evaluación y la intervención educativa".¹⁹ Su plan de estudios incluía dos ejes: formación teórica y formación metodológica.

Su organización curricular estaba caracterizada como flexible, y ofrecía una formación en dos sentidos: general, para todos los

investigadores y, específica, para las diversas áreas del campo (especializada), a través de tres modalidades de trabajo: (a) cursos de tronco común, (b) seminarios especializados y (c) participación en proyectos de investigación al que se articulaba el trabajo de tesis. Desde su inicio hasta 1998, el programa tuvo dos cambios curriculares relevantes (en 1980 y en 1994) y algunos ajustes menores (en 1988 y 1998).

Genealogía curricular

En 1980 la estructura curricular de esta maestría fue drásticamente reformada hacia un programa de dos años, con ingreso bianual y organizado en cuatro semestres. Se estableció una estructura dual o biaxial de la siguiente manera:

- Un eje que articulaba las herramientas teóricas e históricas consideradas indispensables para la investigación educativa. Este eje comprendía seminarios obligatorios para todos los estudiantes, lo cual involucraba, por una parte, los debates conceptuales en so-

¹⁸ El grado que confiere es el de Maestro en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa y para alcanzarlo los estudiantes deben completar y aprobar su programa de dos años, con evaluaciones en cada seminario y defender una tesis de investigación ante jurados internos y externos a la institución.

¹⁹ Para guardar el anonimato de mi ejemplo las fuentes documentales, que son los folletos del currículo estudiado se identificarán por el año, asimismo, los cuestionarios se identificarán por la generación a la que corresponde el informante.

ciología, epistemología, teoría política y educativa; y, por la otra, la historia del sistema escolar mexicano, así como sus problemas más acuciantes (este último componente gradualmente se fue inclinando hacia un enfoque más contextual y menos teórico).

- El otro eje conjuntaba las actividades metodológicas (y estratégicas) involucradas en la investigación, que en ese tiempo eran asociadas con la idea de 'oficio' (aprendiz de un oficio), por parte de los investigadores de la institución. Esta aproximación adquirió forma basándose en el modelo de la antigua relación artesanal entre el 'maestro' y sus jóvenes aprendices en el taller del laudero, del ebanista, etc., donde el 'oficio' se aprendía a partir de convivir y participar en las actividades propias del taller (en este caso, de la investigación), y se iniciaba con las tareas más sencillas y paulatinamente se empezaba a colaborar en las de mayor complejidad. Si bien el 'maestro' de oficio daba indicaciones verbales precisas y dosificadas, el peso más fuerte lo llevaba la observación y la acción. Al traducir este esquema en la formación de investigadores, lo que inicialmente se precisaba como una orientación contraria al verbalismo, al escolasticismo y a la memorización, empie-

za a adquirir matices incompatibles a la problematización intelectual y más específicamente, conceptual.

Independientemente de algunos ajustes e innovaciones ligeras en el mapa curricular, la estructura básica, la orientación general y la base interdisciplinaria permanecieron, pero han tenido lugar cambios sutiles y graduales en el posicionamiento de los seminarios teóricos en la distribución de los espacios curriculares. Precisamente, discutiré más adelante las dimensiones de estos reposicionamientos. En 1988 comencé en el departamento un proceso de reestructuración que resultó en la reorganización del programa de dos años en seis cuatrimestres (en lugar de cuatro semestres). La idea de la estructura biaxial se conservó, pero se modificaron los componentes dentro de cada eje se modificaron (Folleto 1988).

- El primer cambio implicó la especificación de competencias clave. Donde anteriormente se construía la habilidad o destrezas en un sentido amplio como destreza o competencia en investigación (Folleto 1980), en el nuevo ordenamiento se precisaba que los egresados del programa debían haber adquirido la competencia en investigación *empírica* (Folleto 1990). Además, los tiempos y espacios curriculares dedicados al 'ofi-

cio' (talleres, seminarios especializados y de tesis) se incrementaron de un 46 % a un 68% del total del tiempo programado en el currículo.

- Los dos ejes de la estructura curricular permanecieron, pero lo que antes había sido construido como "formación teórica y metodológica" (Folleto 1980 y 1988 se reemplazó por la noción de *formación inicial*" (Folleto 1996).

La sucinta descripción de estos 18 años de historia apunta una reducción gradual del tiempo establecido para los seminarios conceptuales y metodológicos (del 61% en 1980 al 18% en 1998). En la Tabla 2, lo anterior se muestra de manera gráfica y compara las unidades curriculares clasificadas en tres áreas: contextuales (como problemas educativos, historia y análisis sociológico político de la educación en México), teóricas (por ejemplo, teorías educativas, epistemología, etc.) y de 'oficio' (talleres, seminarios especializados, seminarios de tesis, etc.). Aunque expondré un panorama curricular general, me interesa destacar los temas teóricos del programa (véanse porcentajes a la derecha de la Tabla 2) y las posiciones que ocupan

en el mapa curricular, en cada período elegido.

No se requiere un análisis muy sofisticado para mostrar que en el lapso de los 18 años, el Seminario de Epistemología ha desaparecido (aunque es posible que algún profesor ofrezca dictarlo como Seminario Especializado). Epistemología es un caso paradigmático de esta "retirada de la teoría", aunque no es el único ejemplo. De hecho, los contenidos conceptuales fueron decreciendo gradual, pero sostenidamente mediante tres vías: (a) la supresión de cursos y seminarios con carga teórica; (b) el cambio de contenido de algunos seminarios (de teóricos a contextuales), y (c) nuevos balances entre teoría, contexto, casos y actividades, dentro de seminarios.

Este proceso no ocurrió de manera caprichosa, sino que fue resultado de prolongados e intensos debates en los cuales quienes lograban una posición hegemónica sostenían el argumento de que no había una base epistemológica común²⁰ en la cual la formación de los futuros investigadores se pudiera edificar. En su lugar, se promovió

²⁰ Cabe señalar aquí que sólo si se entiende epistemología como prescripción universal para producir conocimiento verdadero (donde verdad se entiende como correspondencia entre el mundo y el conocimiento), es posible sostener que no puede haber una base epistemológica común porque se despliegan metodologías heterogéneas, ya que una discusión sobre cómo se ha producido conocimiento en la historia (aunque sea sólo de Occidente), en qué condiciones, con qué pretensiones, criterios, etc. no pertenece a una u otra metodología o enfoque analítico.

TABLA 2. CUATRO MOMENTOS EN 18 AÑOS DE UN CURRÍCULO PARA INVESTIGADORES EDUCATIVOS

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Eje	%
'80 Cs Soc T Ed H & A SP <i>Práctica de Investigación</i>	Met & Epist. Sem Interd <i>Práctica de Investigación</i>	Met & Epist Sem Esp <i>Tesis 1</i>	Sem Esp <i>Avances de Tesis 2</i>	Teórico 8 Metodológico 5 Total 13	6 1

CUATRIMESTRES

Cuatrim 1	Cuatrim 2	Cuatrim 3	Cuatrim 4	Cuatrim 5	Cuatrim 6	Eje	%
'88 PEM H & ASP <i>Práctica de Invest. Semin. Anteproy Tesis</i>	T Ed C B 1 <i>-Práctica de Invest Semin. Proy. Tesis 1</i>	Epist Metod <i>Tesis 1 Avances de Invest.</i>	C B 2 <i>Tesis 11 Avances de Invest.</i>	C B 3 <i>Tesis 111 -Avances de Invest.</i>	Tesis 1V <i>-Avances de Invest.</i>	Contextual 2 Teórico 7 Metodológico 12 Total 22	36
'94 TE PPE <i>Taller 1</i>	A & C H & ASP <i>Taller 2 Sem.Esp.1</i>	E & Ed Taller 3 <i>Sem.Esp. 2 Avances de Invest.</i>	L & C C <i>Sem. Esp.3 Avances de Invest.</i>	Sem. Esp. 4 <i>Avances de Invest.</i>	Avances de Invest.	Contextual 2 Teórico 5 Metodológico 11 Total 18	27
'98 ET PPE <i>Taller Sem. Esp. 1 Tesis 1</i>	E & E H & ASP <i>Taller Sem. Esp. 2 Tesis 2</i>	A & C L C&E <i>Taller Sem. Esp. 3 Tesis 3</i>	C <i>Sem. Esp. 4 Tesis 4</i>	Sem. Esp. 5 <i>Tesis 5</i>	Sem. Esp. 6 <i>Tesis 6</i>	Contextual 3 Teórico 4 Metodológico 15 Total 22	18

Énfasis: negrillas para lo teórico, *italicas* para investigación y subrayado para lo contextual.

Fuentes: la información fue tomada de folletos, planes y programas del ejemplo analizado. *Folleto* (1980) p.5; *Folleto* (1990); *Folleto* (1996) p. 5; *Folleto* (1998) p. 3.

Clave: H&ASP (Historia & Análisis Sociopolítico), PPE (Problemas y Políticas Educativas), A & C (Aprendizaje y Conocimiento), CS (Conceptos Básicos en Ciencias Sociales), C (Currículo), E & E (Enseñanza y Educación), L & C (Lenguaje y Cultura), LC&E (Lenguaje, cultura y educación), SI (Seminario Interdisciplinario: M [Metodología], E [Epistemología], M & E [Metodología & Epistemología], en un seminario unificado más metodológico que teórico), TE (Teorías Educativas), SemEsp (*Seminario Especializado*, secuenciados), *Taller, Avances de Investigación y Seminarios de Tesis* (todos secuenciados). Nótese que estos seminarios, que previamente comprendían asuntos teóricos, se han convertido en contextuales (de acuerdo con los resúmenes que aparecen en las guías de los folletos de 1980, 1988, 1996, 1998).

implícitamente el planteamiento de epistemologías regionales (específicas para cada tipo de investigación: de corte etnometodológico, hermenéutico, cuantitativo, experimental, etc.) y se excluyó el debate epistemológico de la formación básica (obligatoria y general) en el currículo; de esta manera, se enviaba el tema a los seminarios especializados, que no son generales, y a los seminarios de tesis (i.e., a la "formación en el oficio"). Lo anterior, de hecho, condujo a que la decisión sobre llevar o no epistemología recayera en el criterio de cada uno de los directores de tesis. Así se abrió la posibilidad de que un hipotético empiricista radical eliminara sin más todo debate epistemológico de la formación de sus estudiantes de tesis.

El punto que se discute aquí es ejemplar del primer tipo de exclusión (supresión de cursos y seminarios con carga teórica); ya que el Seminario de Epistemología dejó de ser considerado parte de la formación básica para el futuro investigador, es decir, aquél cuya actividad profesional consistiría nada menos que en *producir conocimientos* sobre educación. Para decirlo de otra manera, *la reflexión y discusión acerca de cómo producimos conocimientos fue excluida de la formación básica de un productor de conoci-*

mientos calificado. Irónicamente, el interés por lo teórico continuó siendo reivindicado por estudiantes y algunos docentes (los no hegemónicos) y así, como fantasma de la teoría regresa, merodea y acecha al currículo.

La formación del futuro investigador se articulaba en torno a contenidos curriculares 'del oficio' (e. g. talleres, seminarios de tesis, trabajo de tesis, etc.), pero especialmente a las actividades que se desarrollaban en el proceso de "inserción a proyecto". Con este nombre se conocía el procedimiento mediante el cual los estudiantes se introducían gradualmente en la investigación de su director de tesis, se enteraban del estado del conocimiento sobre el campo, conocían los insumos conceptuales (en caso de que los hubiera), se familiarizaban con los principios y las estrategias metodológicas, se internaban en el trabajo de campo y exploraban el referente empírico.

La segunda forma de reducción de la teoría en el mapa curricular (cambio de contenido de algunos seminarios, de teóricos a contextuales) se ejemplifica con el seminario de Historia y Análisis Sociopolítico de la Educación en México (AH&SP en la Tabla).²¹ Al hacer un sencillo análisis de frecuencias de las

²¹ En un artículo que me publicó *Paedagogica Historica*, vol. XXV, No. 2, 1999, pp. 395-415, analizo con mayor detalle este ejemplo.

lecturas asignadas para este seminario en distintas generaciones, se encontró que se hace

hincapié en lo conceptual, que puede graficarse de la siguiente manera.

TABLA 3. LECTURAS DEL SEMINARIO ANÁLISIS HISTÓRICO Y SOCIOPOLÍTICO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Año	Programas educativos	Contexto nacional	Teórico interpretativo	Teórico exclusivamente	Total lecturas	% teoría
1980	14	5	...	4	23	17
1988	6	6	2	3	17	17
1994	33	11	8	13	64	20
1998	13	3	3	...	19	...

Fuente: Programas y bibliografía del seminario en los cuatro años registrados.

En el currículo de 1980, las lecturas asignadas para el Seminario Historia y Análisis Socio político de la Educación en México tenían una fuerte carga contextual tanto de políticas educativas como de procesos sociales y políticos del lapso que se iba a cubrir, y estaba balanceado con información teórica (marxista, en esos años); esta proporción se mantuvo en 1988 y se incrementó en 1994 (con una posición ya posmarxista), pero desapareció en 1998. Cabe señalar que la información teórica interpretativa que para el año 1994 involucró además información metodológica, no desapareció en 1998 (ahí se concentró en las metodologías de tratamiento riguroso de las fuentes), sin embargo, lo que sí se excluyó fue el debate conceptual sobre las formas de concebir e interpretar la historia.

La tercera forma de reducción de lo teórico en este currículo (nue-

vos balances entre teoría, contexto, casos y actividades dentro de seminarios), como se observó en la Tabla 3, se produjo en el Seminario de Historia y Análisis Sociopolítico de la Educación en México, que se volvió más historiográfico-contextual. De la misma manera, en la Tabla 2 se puede advertir que los seminarios de Problemas y Políticas Educativas y el de Currículo se volvieron más contextuales y metodológicos (con el estudio de casos específicos, lo que he llamado anteriormente el *oficio*), y la carga conceptual se diluyó en su especificidad.

Huellas del discurso curricular en la memoria de los egresados

En este apartado comentaré algunos aspectos significativos sobre la forma como estudiantes de diversas generaciones²²

²² Generación 1ª (1976), 5ª (1980-1982), 8ª (1986-1988), 9ª (1988-1990), 11ª (1992-1994), 12ª (1994-1996), 13ª (1996-1998).

y diversas líneas de investigación²³ significaron su formación conceptual durante su programa de maestría. Para ello, mediante un breve cuestionario de cuatro preguntas abiertas, indagué cómo vivieron este proceso. A continuación enuncio brevemente lo que respondieron estos egresados

- En la enseñanza de la investigación las teorías tenían un mayor o menor papel dependiendo de las líneas particulares de los directores de tesis. Un egresado ubica cuatro aspectos en el aprendizaje de la investigación: (1) elaboración, presentación y discusión de proyectos de investigación; (2) estrategias y metodología para investigar; (3) marco teórico para sustentar la investigación, y (4) análisis de resultados (gen. 9^a). Otra egresada destaca los seminarios teóricos y los talleres, que aterrizaron en la construcción del objeto de estudio y el desarrollo de la investigación (gen. 11^a y 12^a).
- En todos los casos, debido a los seminarios generales obligatorios para todos, hubo suficiente material conceptual de lectura, casi siempre acompañado de la lectura de investigaciones sobre dichas líneas, y pocos son quienes señala-

ron que fuera insuficiente. Su distribución fue: primer tercio del programa, carga conceptual, contextual y temática en seminarios y segundo y tercer tercio del programa, carga de investigación de campo o documental y escritura de la tesis (gen. 12^a).

- La mayoría de egresados consideró que hubo una carga equilibrada entre la enseñanza de teorías y la enseñanza de metodologías y temáticas particulares de la investigación.
- Otra constante fue la de considerar que las teorías siempre se enseñaron asociadas con temas específicos y formas de análisis de problemas educativos particulares. Ninguna de las respuestas señaló que se enseñara teoría en abstracto y cuando esto llegó a suceder, lo teórico perdía su significatividad y utilidad (gen. 9^a).
- Las estrategias de enseñanza de las teorías casi siempre se centraron en la lectura, traducción, discusión y elaboración de ensayos sobre las teorías pertinentes. Hubo quienes valoraron esto como acierto (gen. 1^a, 5^a, 11^a, 12^a) y quienes lo valoraron como "didáctica tradicionalista", por no partir de una proble-

²³ Sociocultura, antropología educativa, cuantitativa-cualitativa, enseñanza de la matemática, sociología de la educación, análisis político de discurso, entre otras.

matización (gen. 9ª). Se destacó también el trabajo en equipo, y en algunos casos se comentó como poco profunda, debido a los límites de tiempo a veces y también a la heterogeneidad de formación conceptual previa de los estudiantes (gen. 9ª).

- Como aciertos, los egresados comentaron lo siguiente: se ofreció una panorámica general de perspectivas teóricas, hubo manejo adecuado por parte de los profesores de las teorías que se discutían, se realizaron debates fructíferos y se mantuvo la exigencia de escribir ensayos al respecto (gen. 1ª). En pocas ocasiones, pero muy significativas, se derivó lo teórico de problemas de investigación (gen. 9ª).
- Como problemas, los resultados de cuestionarios señalan: no se estudiaban a fondo las corrientes teóricas, sino superficialmente; había diversidad de antecedentes de los estudiantes frente a la gran diversidad de autores (Piaget, Gramsci, Geertz, Adorno, Bourdieu, Delamont (gen. 8ª); hubo exceso de lecturas frente a la posibilidad de su discusión; "pocas veces se estudiaba la teoría como sustento de problemas, más bien se estudiaba la teoría a partir de sí misma", y faltaba desarrollar más estrategias de análisis teórico (gen. 9ª). Otro problema

destacado por los egresados fue la dificultad de balancear el grado de profundidad en un curso obligatorio de enfoques teóricos, que no serían sustento para todos los estudiantes por igual (gen. 11ª).

Otra dimensión interesante para ubicar los efectos de esta configuración curricular en la formación de los estudiantes es revisar las tesis que se produjeron, ubicar la posición que ocupa la conceptualidad en relación con los procedimientos, la información de campo y la interpretación (o análisis o explicación, si fuera el caso). Cabe señalar que las tesis de maestría en este departamento tenían una elevada exigencia académica, por varias razones: primera, debido a que este grado fungió en los años setenta y ochenta casi como el grado académico más alto en México, ya que aunque existía un doctorado en educación, aún no constituía formalmente una exigencia en el campo de la investigación educativa. Segunda, porque la institución en la cual está adscrita esta maestría es un Centro de Investigación de ciencias duras, exactas y tecnológicas principalmente. Tercera, porque el departamento surgió como lugar de investigación de los problemas educativos nacionales, es decir, muy ligado a la atención de problemas específicos. De aquí que las tesis del departamento tuvieran como exigencia estar sustentadas en

investigaciones de problemas educativos particulares. Con esto en mente, muchas tardaban bastante tiempo en terminarse después de haber concluido el programa de seminarios (la más rápida implicó tres años y la que más ha tardado en concluirse tomó 23 años).

De las 149 tesis existentes (hasta 2001), 86 recibieron dictamen de publicación, es decir, fueron consideradas no sólo aprobatorias, sino también dignas de darse a conocer con "el sello de la casa". De las tesis concluidas, solamente 12 abordaron la teoría o la epistemología como objeto de estudio, aproximadamente unas 102 involucraban un componente conceptual acorde a su objeto de estudio y proporcional con su referente empírico²⁴ y otras 33 minimizaban la conceptualización en las investigaciones. Alrededor de 120 estuvieron articuladas en torno a la investigación documental-contextual y 58 en torno a la información recabada por investigación empírica (experimentación, observación, entrevistas, etc., en aula, espacios escolares, entre otros), aunque la mayoría involucraba fuentes documentales y testimoniales.

Este breve y esquemático recuento de las huellas del currículo en la memoria de los egresados y

sus tesis puede facilitar la comprensión de la reacción tan drástica que en el plan de estudios se verificó en relación con las teorías.

La "retirada gradual de la teoría" puede entenderse, en este caso particular, como el resultado de una autocritica institucional al verbalismo y al enciclopedismo didáctico, inicialmente reinantes en la enseñanza de lo teórico, y al intento de superarlos mediante el ejercicio de un principio didáctico basado en la problematización y la experiencia. Puede entonces entenderse como un intento por realzar las habilidades y las competencias prácticas en los procesos de aprendizaje, especialmente porque la idea del "aprendiz de oficio" estaba más asociada con los detalles de la investigación de campo, en cuanto las discusiones relativas a cómo se ha producido y se produce el conocimiento, la revisión de bibliografía, la construcción de categorías, el análisis e interpretación eran en cambio asociados con el "trabajo de escritor".

Junto a lo anterior, la huella de una versión interna del departamento que recalca en la investigación en los microespacios, en la particularidad y veía con recelo los estudios macro, fue ganando terreno y articulando

²⁴ Por *objeto de estudio* no aludo al referente empírico, sino al sistema de preguntas, hipótesis, tesis o anticipaciones de sentido que articulan la información teórica con la información empírica.

fuerzas en el plano curricular y de la propia investigación emprendida en la dependencia. No voy a soslayar que esta asociación involucraba, además, una crítica a la particular lectura que, en los años setenta, se había hecho en México de las teorías reproductivistas de Althusser y Bourdieu, *euke okos*.²⁵ Éstas y otras aproximaciones sociológicas a la educación, sin duda, hacían hincapié solamente en macroprocesos y daban escasa o ninguna importancia a la microfísica; en no pocas ocasiones también resultaban en interminables discusiones teóricas generales sin relacionarlas con el análisis y la interpretación de procesos particulares, y así se construía una cadena de equivalencias:²⁶ teoría ≈ verbalismo ≈ escritorio ≈ general ≈ abstracta ≈ lejos de la realidad.

Este proceso en el currículo del departamento no puede entenderse como una mera imagen

especular de la atmósfera académica del país,²⁷ y mucho menos como una ocurrencia de los diseñadores curriculares. Como señalé, hubo discusiones bien informadas, interesantes y colegiadas antes de que se tomaran estas decisiones en la institución de mi ejemplo. Tales discusiones se realizaban en reuniones mensuales²⁸ e involucraban posiciones intelectuales de diverso tipo: un equipo etnográfico fuerte y cada vez más reconocido; un equipo dedicado a la didáctica (e. g. investigación y producción de libros de texto y material didáctico); un equipo de psicolingüistas piagetianos, una línea sociológica inicialmente de corte marxista weberiana (entre fines de la década de los setenta y mediados de los años ochenta) y que más recientemente se ha diversificado en dos grupos, uno cercano a la combinación entre sociología y etnografía y otro que inclina por las posiciones de Burton Clark; investigadores de

²⁵ Sobre este tema vale la pena consultar el texto de Josefina Granja Castro, "Lecturas sobre la reproducción", en *Documentos DIE*, No. 23, México, DIE-Cinvestav, 1993.

²⁶ Cadena de equivalencias alude a la construcción de asociaciones que se forman entre diversos discursos frente a un denominador común (Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemony and Socialist Strategy*, London, Verso, 1985): en este caso, la opción por la enseñanza basada en la experiencia.

²⁷ En los años setenta era también bastante frecuente la metáfora del reflejo para 'explicar' la relación entre currículo (escuela) y sociedad, de tal suerte que se soslayaba la autonomía restringida si se quiere, pero algún grado de autonomía al fin, de las lógicas propias de la formación y se optaba por una versión determinista en la cual la economía determinaba en última instancia a la superestructura (jurídica, política e ideológica) donde topográficamente solía ubicarse al sistema escolar.

²⁸ Cuando se iniciaba un proceso de reforma estructural del currículo, esto involucraba además un tipo de reunión especialmente dedicada al tema que podía durar 12 o 18 horas hasta llegar a decisiones colegiadas.

formación pedagógica; otros cercanos al psicoanálisis e historia de las instituciones, y más recientemente, en los años noventa, investigadores dedicados a la historiografía, al análisis de discurso, a la gestión escolar, a la educación en valores. No pasará por alto que esta diversidad involucra además una variedad cultural, ya que entre los investigadores del departamento hay diversas nacionalidades —alemana, argentina, chile, estadounidense, francesa, mexicana (en proporciones distintas en cada época)—. Esta rica pluralidad cultural, de formación inicial, de perspectivas de investigación y de temas ha permeado las políticas internas en todas las actividades académicas: investigación, conferencias, publicaciones y, desde luego, la formación de investigadores (particularmente, el diseño curricular).

Por si fuera poco, entramadas con estas discusiones internas, había intensas presiones oficiales. Por ejemplo, no pueden soslayarse las advertencias emanadas de las autoridades internas y externas a la institución para reducir los tiempos de titulación (posteriores a los dos años del programa de seminarios), así como la incipiente ola de 'evaluación' permanente y 'calidad total' (ya más generalizadas en los años noventa).

Tampoco pueden subestimarse los procesos nacionales y regionales en los que se caricaturizaba a los intereses teóricos como una pérdida de tiempo. Es importante reconocer estas fuerzas ya que, como ha mostrado De Alba²⁹ (1994) los currículos son arenas políticas (Gramsci 1979) donde se forman y debaten las posiciones de sujeto. Estas posiciones de sujeto, a su vez, definen los límites del campo y son condición para las decisiones sobre qué incluir y qué excluir en su configuración (Laclau 1990).

Herramientas conceptuales para examinar la declinación de la teoría

Este proceso gradual de declinación de la teoría que circula entre asesores y consultores sobre educación y tomadores de decisiones de políticas educativas internacionales —Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su nombre en inglés) y Comisión Económica para la América Latina (CEPAL)—, autoridades y

²⁹ De Alba, Alicia, *Curriculum. mitos y perspectivas*, México, UNAM, 1994.

tomadores de decisiones nacionales (SEP, CONACyT), universidades, centros de investigación y dependencias, puede interpretarse de diversas formas:

Primero puede entenderse como la "apoteosis del fin de la teoría", algunos han hablado del "fin de la historia", otros, del "fin de las ideologías" y otros fines. Según tales planteamientos, podría esperarse alcanzar una comunicación armónica entre "investigación libre de teoría" y realidad inmediata investigada, entre investigación y formación, entre enseñanza y aprendizaje. Es decir, en el mejor de los casos, la construcción imaginaria de una "comunicación sin distorsiones" (Habermas, 1986) en la que, en última instancia, la posibilidad política de una sociedad totalmente "no excluyente" podría alcanzarse. Y en el peor de los casos, es un imaginario educacional derivado de un pragmatismo sociológico indigesto que anhela una utopía educativa en la que las implicaciones políticas puedan ser ignoradas.

También se puede interpretar esta "retirada de la teoría" como el resultado natural de una relación más cercana entre las realidades educativas y el conocimiento

necesario para retratarlas. Sin estar escrita en algún documento que yo conozca, ésta parece ser una ilusión presente en algunos funcionarios nacionales e internacionales (véanse opiniones registradas anteriormente del tipo "Mi actitud generalmente es la de una reflexión que sea no académica sino muy operativa"). Ésta sería, desde luego, la más ingenua de las interpretaciones en la medida en que pasa por alto los más básicos y a la vez más importantes avances en la historia del conocimiento occidental. Por ejemplo, los debates entre racionalismo y empirismo que incluyen las contribuciones de Hegel y Heidegger o de Hume y Locke, por no mencionar a Wittgenstein, a Rorty o la filosofía continental contemporánea que a estas alturas no deben ser desdeñados cuando se habla de la producción de conocimientos. Todas estas diferentes formas de aproximarse a la relación entre realidad y conocimiento nos han enseñado que no hay inmediatez ni transparencia en el vínculo entre la realidad y la representación de la realidad.³⁰

Pero regresando a las hipotéticas interpretaciones del párrafo previo, puede observarse que ambas explicaciones son clara-

³⁰ Foucault, Michel, *The Archaeology of Knowledge*, London, Tavistock Publications, 1972; Rorty, Richard, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton, Princeton University Press, 1979; Laclau, Ernesto, *Politics and the Limits of Modernity*, en Ross, A. (edit.), *Universal Abandon?*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988; Maturana, Humberto, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile, Hachette, 1990; entre otros.

mente compatibles con una lectura ilustrada de la vida social,³¹ sin embargo, a comienzos del siglo XXI muchas grietas y fisuras han mostrado que esta narrativa es bastante lejana a las expectativas que generó. El pensamiento filosófico, político y antropológico de las últimas cinco décadas del siglo XX nos ha proporcionado herramientas intelectuales más apropiadas para enfrentar el desafiante presente (Lechte, 1994) sin dar tantos "palos de ciego" (Laclau, 1987).

Si intentamos de nuevo un gesto genealógico (aunque sea en forma vertiginosa) y rastreamos las narrativas educacionales y pedagógicas tempranas, encontramos que de haber sido áreas de conocimiento muy reflexivas y subsidiarias de la filosofía (es-

peculativas se decía en esos tiempos),³² en un momento dado la especulación se hubiera degradado.³³ Este campo de conocimiento, sin embargo, alcanzó cierta legitimidad al abrigo del conocimiento científico, particularmente, del positivismo. En este nuevo entramado epistemológico, la educación se redujo a la escolaridad y la pedagogía casi pierde toda base de legitimidad. De acuerdo con Popkewitz (1997), la emergencia de la escolaridad moderna debe ser considerada como la ensambladura de los problemas pedagógicos, la ciencia social y el Estado en la reconsideración y corrección del gobierno de los individuos".³⁴ La educación devino entonces en disciplina, campo y objeto³⁵ de investigaciones cuantitativas, experimen-

³¹ Véase, por ejemplo, en el siglo XVIII, las nociones que Condorcet despliega en la 8ª, 9ª y últimas secciones de su *Sketch for a historical picture of the progress of the human mind* (London, Weidenfeld and Nicolson, 1955).

³² En la tradición occidental esto viene desde los griegos hasta casi cualquiera tradición filosófica (racionalistas, empiristas, románticos), y ocupa una posición en educación y pedagogía. Hay un punto de inflexión en la filosofía de la ilustración en la que se defendió vigorosamente la posibilidad de 'elevar' la pedagogía a ciencia. Principalmente con el advenimiento del positivismo sociológico comteano, puede uno encontrar el llamado a convertir la pedagogía y las disciplinas educacionales en una ciencia positiva.

³³ Podría decirse que el punto de inflexión es la emergencia del positivismo como corriente intelectual líder en las ciencias sociales.

³⁴ Popkewitz, Thomas, *Re-Thinking the Problem of Changes in Educational Systems. A Perspective from Research and Recent Discussion on Policies and Curriculum*, Conference at the IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Merida, Yucatán, México, octubre, 1997.

³⁵ En otros espacios me he pronunciado claramente en contra de la confusión entre conocimiento disciplinario y su objeto de estudio. En cierta medida el término *educación*, usado tanto para la disciplina como para el objeto-proceso que ésta intenta conocer y explicar, ha contribuido a esto. He debatido en contra de las corrientes que fusionan el sujeto pedagógico y el sujeto educativo en Buenfil Burgos, Rosa Nidia, "Comentarios", en Puiggrós and Gómez Sollano, *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*, México, UNAM, 1992.

tales y sofisticadas formas de delimitación y medición. Supuestamente lo anterior garantizaría niveles confiables de predictabilidad. La pedagogía, al menos en las tradiciones no angloamericanas (e.g. latinas, alemanas, francesa) se convirtió en el campo de la prescripción de recetas y en casos menos afortunados, en un ámbito de especulación metafísica. En las luchas entre empiricismo y racionalismo al interior de las ciencias sociales positivistas, el empiricismo parece haber ganado la jugada.

Hace alrededor de cuatro décadas otras perspectivas en el campo educacional, cualitativamente orientadas, comenzaron a ganar terreno. Primero, la investigación etnometodológica; paralelamente las teorías críticas y recientemente el análisis de discurso, comenzaron a emerger en algunas áreas del campo. Considerando que la etnografía ha sido crítica del empiricismo (Stubbs & Delamont, 1976) es difícil entender por qué los estudios etnográficos contemporáneos en México³⁶ se han inclinado por soslayar la necesidad de conceptualización en la producción de conocimientos, a fin de intentar una investigación directa y libre de presuposiciones. El empirismo ha prevalecido y, como resul-

tado, los debates teóricos se han marginalizado de nuevo en el campo educacional.

¿Cómo fue el campo pedagógico, tanto en general como en nuestro ejemplo en particular, gradualmente privado de indagación conceptual y por qué tuvo lugar esta exclusión?

Esta cuestión se deriva del ejemplo estudiado, para recalcar que la exclusión gradual de indagación teórica ni es un resultado natural del desarrollo del conocimiento ni la consecuencia (necesaria, suficiente e inevitable) de políticas educativas "reconsideradas y corregidas", sino que involucra ciertos tipos de decisiones, y como tal:

- Originaron la exclusión de posibilidades alternativas.
- Tuvieron consecuencias en términos epistemológicos y políticos.
- Requieren una interpretación.
- Pueden ser subvertidas y de ahí originarse, desde luego, otros sistemas de exclusión.

En este contexto uno tiene que elaborar lenguajes de descripción, análisis e interpretación que nos permitan ir más allá de

³⁶ Obviamente esto no se aplica indistintamente a todos y cualquier estudio etnográfico, y probablemente tampoco ocurra solamente en México. Sin embargo, la etnografía que predomina en México, desprecia la teoría.

la simple aceptación de la realidad "del mundo exterior" como fuente que irradia el conocimiento. En consecuencia, por una parte, conceptos como sobredeterminación, fantasmas, exterior constitutivo, dislocación y reconstitución y, por la otra, la crítica a la ilusión ilustrada de transparencia e inmediatez entre conocimiento y realidad, el signo y el referente, pueden servir como herramientas analíticas para comprender este proceso.

¿Cómo podemos dar cuenta de esta pérdida gradual de cuestionamiento teórico? Una posibilidad es buscar una causa o un culpable: e. g. las políticas internacionales o la ansiedad en el departamento del ejemplo, la presión nacional para reducir los tiempos que toma un estudiante para terminar su tesis y titularse, las presiones políticas y administrativas sobre las instituciones o las corrientes académicas internacionales, la poca significatividad de lo teórico para algunos profesores y estudiantes

del propio departamento de mi ejemplo, etc. No obstante, si nos liberamos por un momento de la noción dura de causalidad, i. e. de una idea de "causa necesaria y suficiente", y buscamos un horizonte de inteligibilidad distinto, podemos encontrar en la categoría de sobredeterminación³⁷ una lógica de razonamiento que no nos atrapa en una causalidad fija ni única. La sobredeterminación alude a los procesos de condensación (i. e. la fusión de múltiples 'causas' en un punto nodal) y de desplazamiento (i.e. la circulación o tránsito de esas 'causas' a través de múltiples significantes).

Intentemos ahora otro movimiento genealógico. Como punto de partida considero la pedagogía o las teorías educativas³⁸ como un campo que ha sido dislocado³⁹ tanto por el fracaso mismo del proyecto inicial de la ilustración como, paradójicamente, por el predominio alcanzado por la tradición positivista en las ciencias sociales, que aparecía como la

³⁷ Laplanche, J. y Pontalis, J. B., *The Language of Psycho-Analysis*, London, Karnac and the Institute of Psycho-Analysis, 1988; Laclau y Mouffe, *op. cit.*; Žizek, Slavoj, *The Sublime Object of Ideology*, London, Verso, 1990.

³⁸ No ignoro las controversias abiertas por colegas que marcan una distinción entre pedagogía, ciencias de la educación y teorías educativas (Buenfil Burgos, *et al.*, "Filosofía y teoría de la educación. Una década de esfuerzo, *op. cit.*"). En este artículo, sin embargo, no entraré en este debate y considerando el propósito específico de mi argumentación aquí, tomaré las tres expresiones como equivalentes. Las significo como constelaciones de significaciones que construyen de manera más o menos sistemática los asuntos educativos, esto es, tienen en lo educativo su objeto de indagación.

³⁹ Por dislocación entiendo la irrupción de la contingencia en un orden o sistema dado, que lo desorganiza y lo hace estallar. La dislocación rompe una estructura y abre la posibilidad para un ordenamiento diferente (véase Laclau 1990 para ampliar el concepto de dislocación y temporalidad, libertad y posibilidad).

solución misma a la pérdida de legitimidad que el campo sufría. Este nuevo horizonte en las ciencias sociales produce una disrupción en las posiciones establecidas en el campo pedagógico, de tal suerte que se tenía que crear un nuevo sistema de posiciones intelectuales para reestablecer cierta estabilidad. El momento mismo de desorden de la configuración previa es la dislocación (Laclau, 1990).

A su vez, lo anterior crea las condiciones para un nuevo arreglo, lo que llamaré aquí *reconstitución*. Esto implica un proceso de *inclusión* de elementos disponibles en el campo más amplio de las ciencias sociales, así como de *exclusión* (Foucault, 1979) de otros elementos que eran constitutivos del pensamiento educacional. La noción de *fantasma* o espectro aparece así como herramienta intelectual que habilita la comprensión de aquello que estaba en el ordenamiento anterior y fue excluido o reprimido, aquello que puede entenderse como

el 'residuo' de lo que se expulsó de una configuración o sistema discursivo (Derrida, 1994 y Žižek, 1996).⁴⁰ Es la huella de un acto de exclusión y no debe confundirse con una ficción simbólica.⁴¹

Si uno acepta que la exclusión no conlleva una aniquilación total de la entidad excluida, sino su expulsión, su lanzamiento al *exterior* del sistema, entonces la idea de *exterioridad* adquiere un estatus distinto, ya que lo que está dentro de la configuración es tal en la medida en que lo *exterior* define sus fronteras. Esto es precisamente lo que, siguiendo a Staten (1984) y a Laclau (1985 y 1990) llamaré *exterior constitutivo*. Como puede observarse, estos 'residuos' sobreviven a la dislocación, pero adquieren una posición y una función diferente ante el sistema reorganizado. Emergen como *recordatorio* de un acto de exclusión, como huellas del momento político⁴² que constituye la nueva configuración como tal.

⁴⁰ Para una aguda y sintética discusión de las diferencias entre los conceptos de fantasma o espectro en Derrida y Lacan, puede verse Žižek, *Mapping Ideology*, *op. cit.*, especialmente la Introducción, páginas 27 y siguientes y la nota al final número 34. Derrida, Jacques, *Specters of Marx. The State of The Debt, The Work of Mourning, and The New International*, New York, Routledge, 1994.

⁴¹ Žižek (*Mapping Ideology*, *op. cit.*, p. 21) lo plantea de la siguiente manera: "El espectro no debe confundirse con la ficción simbólica [...] la realidad misma nunca es directa, se presenta sólo vía la simbolización incompleta y fracasada, y las apariciones espectrales emergen en este vacío mismo que separa para siempre la realidad de lo real [...] el espectro da cuerpo a aquello que escapa a la realidad (que es simbólicamente estructurada)".

⁴² Entiendo aquí lo político no como una categoría topológica que designe "un nivel de lo social involucrando el gobierno y los partidos políticos", sino como una acción cualquiera que aluda a: (a) un momento de inclusión y exclusión (1979); (b) una relación hegemónica que implica antagonismos y articulaciones (Laclau y Mouffe, *op. cit.*; Hall, Stuart, *The Hard*

En lo relativo a la crítica de la inmediatez y la transparencia entre conocimiento y realidad, o el signo y el referente, como se dijo páginas atrás, uno puede recordar las trayectorias de algunas tradiciones cruciales del pensamiento occidental, como la fenomenología, el estructuralismo y la filosofía del lenguaje ordinario. Al leer a través de estos discursos, uno puede observar un marcado y gradual debilitamiento de estos dos valores (transparencia e inmediatez, celosamente atesoradas por la ilustración y el positivismo, cierto tipo de realismo y el empirismo). Este debilitamiento es evidente, por ejemplo, en el recorrido que va desde Saussure a Lacan o Derrida, el itinerario de Husserl a Heidegger y Derrida, o la ruta que va del *Tractatus* del primer Wittgenstein a las *Investigaciones filosóficas* del segundo Wittgenstein (Laclau, 1988, Lechte, 1994).

El punto aquí es que, por una parte, todas las relaciones entre conocimiento y realidad están mediadas discursivamente (i. e.

dependen del marco de significaciones compartidas por una comunidad) y conservan huellas de batallas lingüísticas y culturales, negociaciones y acuerdos, impresas, así como grabadas en ellas a lo largo de la historia. Por otra, las relaciones entre las palabras que usamos para construir/representar la realidad y el referente "en el mundo exterior" que éstas nombran nunca son isomórficas (i. e. no tienen correspondencia de uno a uno), es decir, no se puede garantizar transparencia a las palabras al referirse a objetos en el mundo.⁴³ Así, hay una zona inevitable de indeterminación y ambigüedad en el lenguaje y *mutatis mutandis* en el conocimiento (Rorty 1978 y 1989; Maturana 1990).

En cierta medida, las metas anticipadas por las políticas educacionales y las corrientes intelectuales, al retirar la teoría de la formación de los futuros investigadores, puede asociarse con la ilusión ilustrada de inmediatez y de transparencia.⁴⁴ Desde este punto de vista, uno puede

Road to Renewal. Thatcherism and the Crisis of the Left, London, Verso, 1988); (c) una decisión tomada por agentes sociales (Schmitt, Carl, *Political Theology. Four Chapters on the Concept of Sovereignty*, Cambridge, MIT Press, 1985) para fijar aunque sea temporalmente, algún sentido a las relaciones sociales en un "archipiélago de espacios públicos" (Arditi, Benjamin, "Tracing the Political", en *Angelaki*, Oxford, vol. 1, No. 3, January 1994, pp. 15-28, y del mismo autor *An Archipelago of Public Spaces*, s. l., Essex University, 1995).

⁴³ Más aún, no hay objetos en el mundo que no estén articulados discursivamente, la materia y la energía al margen de toda significatividad no constituye un objeto delimitado (véase la diferencia óntico-ontológica en Heidegger, y su integración al análisis político de discurso en Laclau, "Politics and the Limits of Modernity", *op. cit.*).

⁴⁴ Véase, por ejemplo, Hall ("Cultural Identity in Question", en Hall, Stuart y McGrew, T. (eds.), *Modernity and its Futures*, Cambridge, Polity, 1993) desde una perspectiva cultural y Maturana (*op. cit.*) desde una perspectiva científica.

imaginar dos posibilidades: la primera es que puede producirse conocimiento sobre educación en forma no mediada, esto es, el investigador estaría habilitado para tener contacto directo con una realidad prediscursiva y el conocimiento que produjera sería capaz de reproducir fielmente esta realidad inmediata (la ingenuidad de esta opción no corresponde al desarrollo y a la circulación de los debates en la actualidad). La segunda posibilidad es que sí existe una mediación, pero no requiere estar informada por las teorías (esto es, sería una mediación razonable o de sentido común). En todo caso, nadie ignora que tanto el sentido común como lo razonable están construidos culturalmente e involucran decisiones éticas y políticas tomadas en un marco de percepciones del mundo simbólicamente estructuradas (i. e. la realidad).

Aún más, es importante entender que lo político involucra procesos de inclusión y de exclusión, decisiones que no dependen sólo de la razón (cualquiera que ésta sea),⁴⁵ sino también de la pasión, de los prejuicios y de otros atributos humanos (*demasiado humanos*, como Nietzsche indicaba desde fines del siglo XIX). De tal suerte que cualquier intento de dar cuenta de las construcciones de conocimien-

to al margen de algún entramado teórico, tiene implicaciones éticas, políticas y epistemológicas, que es importante explicitar y problematizar.

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

Algunas implicaciones de la "retirada de la teoría"

Termino este artículo ofreciendo primero una interpretación posible del ejemplo que he desplegado para ilustrar mi argumento, y finalmente presentando algunas consideraciones relacionadas con aspectos éticos, políticos y epistemológicos de la retirada de la teoría en el campo educacional y, especialmente, en el de la formación de profesionales calificados para producir conocimientos sobre lo educativo.

Sobre el ejemplo estudiado: sobre-determinación y construcción de un nuevo sistema de

⁴⁵ Ni la razón comunicativa sin distorsiones, ni la razón trascendental kantiana, ni la razón instrumental.

exclusión, la 'retirada' de las discusiones teóricas en el ejemplo presentado puede interpretarse como una sobredeterminación de procesos, posiciones y tendencias algunas de las cuales eran internas al departamento y otras externas, por ejemplo, las políticas nacionales e internacionales y las corrientes intelectuales. De esta manera, en una escala institucional local, uno puede observar una reacción exagerada en contra de una tendencia curricular previa que otorgaba mucho peso a la teoría (véase Tabla 1, especialmente lo que corresponde a 1980).⁴⁶

A escala nacional no deben soslayarse las enfáticas recomendaciones procedentes de autoridades universitarias de "posponer la teoría" en los currículos de investigadores educativos y de los posgrados en educación, en general. Además, tampoco pueden desdeñarse las presiones para reducir los tiempos de titulación (ejercidas por CONACYT y auto-

ridades institucionales), relacionadas con la obtención de becas para los estudiantes y de reconocimientos para la calidad académica de la institución. Más aún, la generalización de las tendencias utilitarias y empresariales recomendadas (y en cierto sentido impuestas) por agencias internacionales para las políticas nacionales son también observables en el ejemplo comentado.⁴⁷ Sin embargo, el hecho de que se tomaran decisiones para reducir gradualmente hasta casi retirar sustancialmente los seminarios teóricos, inevitablemente implicó la exclusión de otras posibilidades, y esto no debe ser soslayado tampoco. Se habrían podido ensayar otras alternativas, por ejemplo:

- Explorar por qué los estudiantes requerían tanto tiempo para terminar sus tesis (quizá los estándares académicos tan elevados que el departamento exigía).⁴⁸

⁴⁶ De acuerdo con algunos investigadores de este departamento, tal tendencia conducía a los estudiantes a la especulación pura, a "perderse en una estratósfera teórica" y a "nunca aterrizar en la realidad educativa". Desde luego, esta manera de expresarlo muestra una gran cantidad de presuposiciones y preconcepciones (o si se quiere, prejuicios) relativos al trabajo teórico.

⁴⁷ Una vez que la lógica de la determinación dura de lo general (e. g. las políticas internacionales) sobre lo particular (e. g. las decisiones institucionales y departamentales) ha sido puesta en cuestión, puede uno ver a través de este ejemplo cómo las políticas sobre educación circulan a través de todas las diferentes escalas sociales siendo de esta manera resignificadas. Aquí quisiera subrayar dos puntos: el primero, una consideración conceptual, que recalque que esta circulación o desplazamiento es una de las caras de la sobredeterminación mencionada. El segundo, es un asunto más académico que concierne a la posición generalizada, al menos en México, de que no hay que analizar las políticas ya que están "muy lejos de lo que realmente pasa en las escuelas y las aulas". Asumo que se tiene que realizar más y mejor investigación sobre este asunto, para mostrar cómo ocurre este desplazamiento y estas resignificaciones, sin embargo, existen excelentes investigaciones que tocan el tema y no conviene pasarlas por alto (véase Popkewitz, *op. cit.*).

⁴⁸ Recuerdo un director de la institución que hizo su doctorado en Francia, quien comentaba en una ocasión que las tesis de Maestría del departamento eran como tesis de doctorado. Si

- Organizar colegiadamente discusiones sobre los diferentes usos de la teoría y de quién era la responsabilidad de que los estudiantes “se perdieran en la estratósfera de la teoría” (podría ser responsabilidad de la teoría, o de quienes la enseñaban).
- Probar caminos alternativos para tender un puente entre las herramientas teóricas y las demandas educativas.
- Enseñar las teorías por medio de otras estrategias didácticas o, como apuntaba un egresado, partir de la problematización para llegar a las teorías en un aprendizaje significativo y no sólo enciclopédico y verbalista.

De esta manera, el campo discursivo de este currículo en particular fue desquiciado por la debilidad inesperada y sistemática en la escritura de las tesis (una falla, una grieta que mostraba la precariedad e incompletud del currículo ideal). Esta dislocación fue en cierto sentido superada mediante la instauración de un sistema exclusionario distinto, que tendía a desterrar las teorías mientras naturalizaba esta exclusión (i.e. la construía como el resultado necesario de un proceso y como el medio necesario para reparar la fisura en el currículo).

Otro asunto es el concierne al estatus y posición de las discusiones teóricas como parte constitutiva en la formación de investigadores sobre educación y en el campo como tal. Primero, hay que considerar el área de investigación teórica en educación y en pedagogía como un espacio con derecho propio. Segundo, tiene uno que considerar la dimensión teórica constitutiva de cualquier tipo de investigación en educación, al menos mientras se entienda que investigar es producir conocimientos. Desde luego, nadie defendería que toda investigación educacional se realice en términos exclusivamente teóricos, pero tampoco es aceptable que la investigación se reduzca a extensas y minuciosas descripciones del trabajo de campo, basado en preconceptos de sentido común.

Si puede sostenerse una distinción entre información e investigación, entre actividad periodística y actividad académica, esto radica en que la investigación y la actividad académica involucran, además de información lo más confiable posible, bastantes procedimientos de decisión sobre lo que se va a informar, cómo se procesa, se analiza, se interpreta, etc. Hay trabajos honestos y bien intencionados que al carecer de un ejercicio conceptual, de una vi-

uno compara las M. A. Dissertations de Estados Unidos o Inglaterra, no requieren más allá de una investigación bibliográfica bien hecha.

gilancia teórica, pierden la ruta por completo.

Discusiones políticas y epistemológicas

Cuando se presenta la "retirada de la teoría" como el resultado normal de políticas tendientes a hacer más eficiente el sistema escolar, uno debe reconocer al menos tres tipos de operaciones imbricadas:

- La discursiva, esto es, en la cual el significante *teoría* se asocia como "pérdida de tiempo" ≈ "especulación metafísica" ≈ "viaje por la estratósfera" ≈ "desconexión con la realidad", etc. Estas asociaciones nunca son presentadas como resultado de una decisión que funda un sistema exclusionario, sino como una realidad objetiva-necesaria.
 - La política implicada en las medidas y estrategias diseñadas (esto es, toda decisión concerniente a medir y a prescribir se basa en la demarcación de fronteras entre lo que se incluye y lo que se excluye (que he identificado como dimensión política). Cualquier decisión conlleva la elección de una entre un conjunto de posibilidades, pero
- sucede que las que quedan suelen ser presentadas como aquello que "se debe excluir necesariamente" para hacer más eficiente la escuela. Como este movimiento obviamente no se reconoce la total disyunción entre lo incluido y lo excluido, junto con la percepción de que fronteras fijas producen una *borradura* de lo que se expulsó, así como también el encubrimiento y cancelación de la dimensión política del gesto.⁴⁹ Esta borradura es, diría Derrida, el efecto de naturalización implicado en la escritura de la historia (que es el tipo de historia que hemos discutido aquí).
- La ética involucrada en la responsabilidad ante la elección (sea que se reconozca o se pase por alto). Si se considera que la elección no se presenta como tal, sino como el "resultado necesario" de un proceso evolutivo, no se asume ninguna responsabilidad. Cuando una decisión es naturalizada, esto es, presentada como el resultado natural de una línea progresiva, suele aparecer como universal y necesaria, y ocultar así su particularidad y el hecho mismo de que en su propia fijación otras posibilidades fueron

⁴⁹ Agradezco a Silvia Fuentes por hacerme notar este movimiento político sutil, en el ejemplo que he estado presentando.

excluidas del campo. Este ocultamiento hace innecesaria toda responsabilidad por parte de quien tomó la decisión. Podemos entonces preguntar legítimamente ¿sobre qué base las decisiones relativas al currículo para formar investigadores en educación pueden desdeñar y eludir la responsabilidad por la resolución de descartar la formación teórica?

Cuando se presenta la "retirada de la teoría" como el resultado del curso normal del conocimiento científico que se acerca al ideal de 'retratar' la realidad de la educación, puede observarse lo siguiente:

- La dimensión discursiva (cultural, social, lingüística) de la producción de conocimientos es soslayada. Se confiere a los prejuicios y a las preferencias personales el estatus de "retratos de la realidad autorizados", ya que no se reconoce mediación alguna entre la producción de conocimientos y la realidad.
- La dimensión relativa a la producción de conocimientos en educación nos conduce a considerar el innegable retraso de nuestro campo frente a otros campos del conocimiento. Los educadores estamos relegados unos diez años para llegar a las discusiones que tienen lugar

entre filósofos, teóricos políticos, semiólogos, sociólogos, etc. Además, ya en los inicios del siglo XXI ningún investigador puede pasar por alto algunas de las problematizaciones básicas abordadas en los debates epistemológicos. La investigación sustentada teóricamente al menos sabe, asume y da cuenta de la mediación de las teorías en la producción de conocimiento, ya que se hace cargo del peso de sus conceptos y procedimientos lógicos.

- La responsabilidad implicada en la formación de investigadores en educación que puedan reconocer la diferencia entre categorías de análisis y lenguaje cotidiano parece soslayarse también. Ya que los investigadores en educación son profesionales que generarán conocimientos sobre las diversas modalidades y formas de lo educativo, la conveniencia de alguna familiaridad con los debates epistemológicos es imposterizable.

No me parece posible ni deseable que el currículo deje de ser una arena política en donde ocurran luchas académicas, negociaciones y acuerdos. Por eso estoy argumentando mi posición en este escrito e invitando a su discusión. Me interesa sobremedura sostener que una vez que uno se compromete a producir cono-

cimientos (esto es, a la investigación), no pueden pasar por alto las discusiones epistemológicas. Aun la posición epistemológica de rechazar toda consideración conceptual (hipotéticamente sostenida por un empirista radical) tendría que ser, al menos, explicitada, argumentada y asumida en sus implicaciones y efectos.

El fantasma de la teoría es entonces una forma de interpretar cómo lo que ha sido excluido de un campo, en este caso la esfera de la educación y, más específicamente, la del currículo para investigadores educacionales, como hemos visto, no ha desaparecido sino que se convirtió en un recordatorio y en un residuo,⁵⁰ en un exterior constitutivo, un espectro que merodea en los márgenes y amenaza la armonía de lo que quedó adentro del campo mismo.

Bibliografía

- Arditi, Benjamin "Tracing the Political" *Angelaki*, vol. 1, N° 3, Oxford, January 1995, pp. 15-28.
- Arditi, Benjamin An Archipelago of Public Spaces, Essex University, working paper, 1995.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia "Comentarios" en Puiggrós and Gómez Sollano, *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, México: UNAM, 1992.
- Buenfil Burgos., R. N. (coord), De Alba C., García C., Gómez S., C., Juárez H. y Ortega Z. "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo", II CNIE, en Quintanilla (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación México*: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1994.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia "Education in a Postmodern Horizon: Voices from Latin America" *British Journal of Educational Research* vol 23, No. 1. Great Britain, (pp. 97-107), 1995.
- Buenfil Burgos (coord.) Laclau, Mouffe, Torfing, Zizek. *Debatos políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: SADE-Plaza y Valdés, 1998.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia "The Spectre of Theory in Curriculum for Educational Researchers. A Mexican Example", en *International Review on Education* 45(5/6): 461-478, 1999.
- CEPAL *Séptima conferencia regional sobre la integración de la mujer en el desarrollo económico y social de América*

⁵⁰ Juego de palabras en la versión original en inglés: reminder y remainder.

- Latina y el Caribe*, Chile, CEPAL, 1997.
- CEPAL-UNESCO *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Chile, CEPAL-UNESCO, 1992.
- Chaves Reyes, Fernando *La educación cooperativa en América Latina*. Washington, OAS, 1962.
- Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de, *Sketch for a Historical Picture of the Progress of the Human Mind*. Trans. June Barraclough; Introd. Hampshire, London: Weidenfeld and Nicolson, 1955.
- Davis, Harold Eugene, *Social Science Trends in Latin America*. Washington: Issued in Co-operation with the Inter-American Bibliographical and Library Association, American University Press, 1950.
- De Alba, Alicia *Curriculum. mitos y perspectivas*, México: UNAM, 1994.
- De Alba, A. *Expectativas docentes ante las problemáticas y desafíos del curriculum universitario*, tesis de doctorado, Madrid, UNED, 1995.
- _____ (coord.), *El fantasma de la teoría*, México, Plaza y Valdés, 2000.
- _____, *Curriculum, académicos y futuro*, México, CESU/UNAM-Plaza y Valdés, inédito.
- Derrida, Jacques, *Specters of Marx. The State of The Debt, The Work of Mourning, and The New International*, New York, Routledge, 1994.
- Foucault, Michel, *The History of Sexuality*, vol. 1, London, Allen Lane, 1979.
- _____, *The Archaeology of Knowledge*, London, Tavistock Publications, 1972.
- _____, *Language, Counter-Memory, Practice. Selected Essays and Interviews*, Nueva York, Cornell University Press, 1977.
- Gimeno, José Blat (edit.), *Educación in Latin America and the Caribbean. Trends and Prospects 1970-2000*, London, UNESCO, 1983.
- Gramsci, Antonio, *Prison Notebooks*, New York, Columbia University Press, 1992.
- Granja Castro, Josefina, "Lecturas a la reproducción", en *Documentos DIE*, No. 23, México, DIE-Cinvestav, 1993.
- _____, *La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido*, ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Simposium "El fantasma de la teoría", Mérida, Yucatán, México, octubre, 1997.
- _____ (1997), "La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido", en De Alba, Alicia (coord.), *El fan-*

- tasma de la teoría*, México, Plaza y Valdés, 2000.
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1986.
- Hall, Stuart, *The Hard Road to Renewal. Thatcherism and the Crisis of the Left*, London, Verso, 1988.
- , "Cultural Identity in Question", en Hall, Stuart y Mc Crew, T. (edits.), *Modernity and its Futures*, Cambridge, Polity, 1993.
- Inter-American Development Bank. Board of Executive Directors, *Proposal for an Increase in the Resources of the Inter-American Development Bank*; report of the Board of Executive Directors to the Board of Governors, Washington, 1970.
- Laclau, Ernesto, "Politics and the Limits of Modernity", en Ross, A. (edit.), *Universal Abandon?*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- , *New Reflections on the Revolutions of Our Times*, London, Verso, 1990.
- , "Why do Empty Signifiers Matter to Politics?", en *The Lesser Evil and the Greater Good. The Theory and Politics of Social Diversity*, London, Oram Press, 1994.
- , *Mapping Ideology*, London, Verso, 1994.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemony and Socialist Strategy*, London, Verso, 1985.
- , "Post Marxism Without Apologies", en *New Left Review*, London, No. 16, 1987.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B., *The Language of Psycho-Analysis*, London, Karnac and the Institute of Psycho-Analysis, 1988.
- Lechte, John, *Fifty Key Contemporary Thinkers. From Structuralism to Postmodernity*, London, Routledge, 1994.
- Maturana, Humberto, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile, Hachette, 1990.
- OAS, *Yearbook of Educational, Scientific and Cultural Development in Latin America*, Washington, 1966.
- OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes. Informes de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico*, Madrid, 1986.
- OECD, *Educational Policies for the 1970s Conferences on Policies for Educational Growth*, París, 1971.
- , *Education at a Glance*, Indicators, París, 1993.
- Pan American Union. Dept. of Economic Affairs, *The Alliance for Progress and Latin-*

- American Development Prospects. A Five-Year Review 1961-1965*, Baltimore, Published for the Organization of American States by Johns Hopkins Press, c1967.
- Popkewitz, Thomas, *Re-Thinking the Problem of Changes in Educational Systems. A Perspective from Research and Recent Discussion on Policies and Curriculum*, Conference at the IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Merida, Yucatán, México, octubre, 1997.
- Rorty, Richard, *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- _____, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton, Princeton University Press, c1979.
- Schmitt, Carl, *Political Theology. Four Chapters on the Concept of Sovereignty*, Cambridge, MIT Press, 1985.
- Staten, Henry, *Wittgenstein and Derrida*, Lincoln & London, University of Nebraska Press, 1984.
- UNESCO, *Problems and Strategies of Educational Planning*, Belgium: UNESCO and International Institute for Educational Planning, 1965.
- _____, *Education, Human Resources and Development in Latin America*, New York, UNESCO-ECLA, 1968.
- _____, *World Survey of Education*, Belgium, 1971.
- _____, *Curricula and Lifelong Education*, Geneva, 1981.
- Zizek, Slavoj, *The Sublime Object of Ideology*, London, Verso, 1990.

Documentos fuentes primarias

Folleto

Programa de Maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, México, DIE Cinvestav, 1980.

Programa de Maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, México, DIE Cinvestav, 1990.

Programa de Maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, México, DIE Cinvestav, 1996.

Programa de Maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas, México, DIE Cinvestav, 1998.

Programas del curso Análisis Histórico y Sociopolítico de la Educación en México.

Fuentes Molinar, Olac, Análisis histórico y sociopolítico de la educación en México, México DIE-Cinvestav, Programa de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación (3cc), 1980.

Quintanilla Osorio, Susana, Análisis histórico y sociopolítico de la educación en México, México, DIE-Cinvestav, Programa de Maestría en Cien-

- cias con Especialidad en Educación (4cc más bibliografía), 1992.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, Análisis histórico y sociopolítico de la educación en México, México, DIE-Cinvestav, Programa de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación (10cc incluyendo bibliografía), 1996.
- Quintanilla Osorio, Susana, Análisis histórico y sociopolítico de la educación en México, México, DIE-Cinvestav, Programa de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación (4cc incluyendo bibliografía), 1998.
- Documentos de los congresos nacionales de investigación educativa
- La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa*, México, Il Comité Organizador, Editorial del Magisterio Benito Juárez, 1993.
- Cuaderno 1 Alumnos.
- Cuaderno 2 Docentes de los Niveles Básico y Normal.
- Cuaderno 3 Académicos.
- Cuaderno 4 Formación de docentes profesionales de la educación.
- Cuaderno 5 aprendizaje y desarrollo.
- Cuaderno 6 Procesos de aprendizaje y prácticas escolares.
- Cuaderno 7 Medios educativos y nuevas tecnologías.
- Cuaderno 8 Evaluación del aprendizaje.
- COMIE, Informes ejecutivos de los congresos, México, Archivos del COMIE. 1995.
- _____, Informes ejecutivos de los congresos, México, Archivos del COMIE, 1997.
- _____, Informes ejecutivos de los congresos, México, Archivos del COMIE, 1999.
- IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México, COMIE-UADY, 1997.
- Documentos consultados en páginas web**
- <http://www/siicyt.com.mx>, proyectos conacyt, años 1998, 1999, 2000.
- Cuestionarios a egresados del programa del ejemplo
- Egresados de las generaciones: 1, 5, 8, 9, 11, 12, 13.