

**LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO.
UN ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PRODUCIDA ENTRE LOS
AÑOS 1990 Y 2010.**

**Dennis Alejandra Garzón Aponte
Angie Tatiana Ramírez García**

**Trabajo de grado para optar por el título de Pedagoga
Tutor: Ana Cristina León Palencia**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, D.C.
2022**

AGRADECIMIENTOS

Estos agradecimientos van orientados con un sentimiento de gratitud a las personas que apoyaron nuestro proceso en el desarrollo de este ejercicio de investigación y acompañaron nuestro proceso formativo como pedagogas.

Es así que nuestras familias constituyen un pilar importante puesto que su apoyo estuvo desde los primeros días de nuestro trayecto académico durante nuestra estancia en la universidad y se hizo más latente durante la elaboración de este ejercicio investigativo.

A nuestra tutora Ana Cristina León por su dedicación y acompañamiento en el proceso de nuestra formación como profesionales en pedagogía y especialmente por su apoyo en la consolidación del presente documento.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	4
2. Capítulo 1: Marco teórico	16
3. Capítulo 2: La investigación en México	28
4. Capítulo 3: A propósito de la Pedagogía en México	59
5. Conclusiones	76
6. Referencias bibliográficas.....	83
7. Anexos	96

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta una aproximación a la pedagogía y la investigación educativa en México a partir de dos procesos: la disciplinarización y la institucionalización; esto supuso tanto reconocer las particularidades del campo de la pedagogía en el país azteca como las relaciones existentes entre la pedagogía y la investigación.

Considerando lo anterior, se caracterizaron las nociones de institucionalización y disciplinarización. A propósito de la primera, Suasnábar (2013) plantea que este proceso contempla diversos asuntos, entre ellos: la consolidación de instituciones; los roles ocupacionales tanto de profesores como de investigadores; la existencia de instancias de formación y reproducción, que se traducen en la consolidación de cátedras y carreras universitarias; la relación entre la formación de profesionales en el área; la existencia de los programas de estudio; los centros de investigación; las revistas especializadas –que permiten la difusión de la producción académica–; la emergencia de instituciones vinculadas a la investigación; grupos de investigación; redes académicas; eventos académicos y otros escenarios que permitan la discusión y diálogo en relación al saber. Desde esta perspectiva, la existencia de estos aspectos constituye la condición de posibilidad del proceso de institucionalización de una disciplina.

La segunda, la disciplinarización, es descrita por el autor como aquella que permite captar el carácter contradictorio y complejo en la constitución de un campo de estudio designando una dinámica de largo plazo. A través de esta, ciertos agentes o determinadas instituciones gradualmente se van especializando y profesionalizando en la producción de conocimiento. Es así como la disciplinarización acuña la redefinición de los objetos de estudio y logra establecer la emergencia de nuevos campos de conocimiento, aspecto entrelazado al desarrollo de una comunidad científica. Estos dos procesos proyectan una dinámica de diferenciación interna y externa que delimita tanto los dominios como las fronteras al interior de un campo en relación con otras disciplinas.

Así, la disciplinarización, favorece el análisis del establecimiento de un campo teórico a través de la reflexión de los conceptos, teorías, líneas de investigación, diálogo disciplinar, producción académica, historicidad, estudio de un canon y otros aspectos que configuran dicho campo y al mismo tiempo, posibilitan su institucionalidad. En este sentido, es importante retomar

los trabajos académicos de las mexicanas Pontón (2011) y Rojas (2004) quienes proponen un acercamiento a dicho debate planteando algunas perspectivas y, una breve descripción de los procesos de institucionalización y disciplinarización para pensar la pedagogía en México.

En primer lugar, como señala Pontón (2011) se expresó la institucionalización de la pedagogía a partir de su instalación en diversos escenarios de formación en los que se proporciona una formación especializada en este campo, inicialmente en las Escuelas Normales y posteriormente en las Universidades, esto es, la transición de la pedagogía normalista a la universitaria. En torno a esta premisa, Rojas (2005) postula que la pedagogía normalista emerge entre los años 1885–1890 en el marco del debate que se establecía en dicho momento relativo a la enseñanza en el país, considerada como objeto de estudio de la pedagogía. Es por ello que se convirtió en un elemento crucial para pensar la institucionalización de la pedagogía puesto que en este período se tenía como fin la unificación de la educación elemental en México a través de la preparación de los docentes.

Para la época de 1934 se genera una ruptura entre la *Escuela Normal Superior* y la *Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), esta última se consideraba como la primera institución universitaria que posibilitaba la formación de pedagogos en el ámbito universitario. Tras dicho acontecimiento, la pedagogía en el ámbito normalista se encargó de formar a los docentes para su desempeño en los niveles básico, primaria y secundaria, mientras que la pedagogía universitaria se responsabilizó tanto de la formación profesional como especializada de los docentes para su labor en los niveles medio y superior. Inicialmente la institucionalización y profesionalización de la pedagogía se agudizó en la década de los cincuenta tras la creación del posgrado en dicha formación, no obstante, será hacia la década de los sesenta que se consolide como licenciatura¹ en las universidades. Asimismo, la investigación cobrará relevancia a través de la creación de entidades asociadas a la producción y difusión sobre el conocimiento pedagógico, entre ellas: el *Centro de Didáctica*², la *Comisión de los Nuevos Métodos*

¹ En México, se consideran Licenciaturas a los programas de formación profesional ofertados por las Universidades, sin importar el campo temático al que se vinculen.

² Se creó en 1969 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el objetivo de brindar un posicionamiento en esta institución a las cuestiones didácticas, de enseñanza y formación de profesores, por medio de la oferta de cursos académicos, coloquios, seminarios, entre otros encuentros que posibilitaban el fortalecimiento de la labor docente (Pérez, 1987).

de Enseñanza (CNME)³ y, el *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)*⁴. En esta vía, Pontón (2011) destaca la emergencia de la licenciatura en Pedagogía y marca algunas de sus características: su inicio en la década de los sesenta, su expansión entre los años 1970 a 1985 y con ello, su posterior auge en términos del campo laboral, todo esto, en coherencia con el crecimiento de universidades que posibilitaron la formación en dicha disciplina.

Así entonces, de acuerdo con Rojas (como se citó en Peláez, 2018) entre las primeras instituciones en posibilitar dicha formación se encuentran: la *Universidad Nacional Autónoma de México*, el *Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación*, la *Universidad Veracruzana* y la *Universidad de Guerrero*. Lo anterior, demandó definir la estructura del primer plan de estudios de esta licenciatura, que corresponde al plan de estudios de 1966 en la UNAM y que se diferencia del que se encuentra vigente a la fecha. Este análisis permitió identificar las diferencias entre estas dos propuestas de formación en términos de: la duración de la carrera, el número de asignaturas, el número de créditos y las áreas de formación.

De modo tal que en el caso del primer plan de estudios (1966), la duración de la carrera correspondía a ocho semestres, en los que se vinculaban 32 asignaturas obligatorias y 18 optativas. En contraste, en la facultad de Filosofía y Letras⁵ el plan de estudios vigente (2022) establecido en el año 2010, tiene una duración de ocho semestres, en los que se ofrecen 48 asignaturas divididas en cuatro áreas de formación: teoría, filosofía e historia, interdisciplinaria, investigación, integración e intervención y, asignaturas que corresponden a seminarios y talleres obligatorios, el total de estas asignaturas corresponde a un número de 330 créditos. A partir del análisis que se realizó al plan de estudios de 2022, fue posible identificar un énfasis en la investigación educativa como elemento que contribuye a la formación de los Licenciados en Pedagogía, puesto que se reconocen seis espacios académicos de esta asignatura durante seis semestres consecutivos, de esta

³ De acuerdo con Gutiérrez (1998) esta instancia emergió en 1969, se encargaba de dar respuesta a las demandas producidas en la UNAM, por ejemplo, frente al incremento de matrícula universitaria, por ello, su propósito refiere a mejorar la calidad en términos de la enseñanza mediante la instauración de métodos y técnicas de enseñanza.

⁴ Su origen data en el año 1977, a partir de la unión del Centro de Didáctica y la Comisión de los Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, este organismo tenía por funciones contribuir en la entidad de educación superior en los asuntos de la docencia, investigación y brindar un dominio a la reflexión académica en torno al campo de la educación (Pérez, 1987).

⁵ Cabe resaltar que la UNAM cuenta con cuatro planes de estudio para la Licenciatura en pedagogía, tres de ellos en la modalidad presencial (Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Facultad de Estudios Superiores Aragón y Facultad de Filosofía y Letras) y uno en la modalidad de educación a distancia en línea. No obstante, se tendrá en cuenta el plan de estudios establecido por la Facultad de Filosofía y Letras que se encuentra en Ciudad de México.

manera, se evidencia una preocupación por la formación del pedagogo en esta área además, ello se refleja en el perfil de egreso de dicho profesional, pues se espera que en el ámbito laboral el pedagogo se desempeñe en el diseño, instrumentalización y evaluación de los procesos de investigación educativa.

En términos de la relación entre el desarrollo de la pedagogía y la conformación del campo de la investigación educativa, ello se hizo evidente en la consolidación de centros especializados de investigación científica, unidades de investigación de instituciones de educación superior, dependencias y organismos de la administración pública, etc., estas, son instituciones dedicadas a la tarea de la investigación educativa, asunto que se abordará posteriormente.

En segundo lugar, a propósito de la disciplinarización de la pedagogía en el país azteca, se lograron identificar dos asuntos, por una parte, las características vinculadas a la configuración de este campo de conocimiento, en el que adquieren relevancia conceptos como didáctica, evaluación, *curriculum*, enseñanza y aprendizaje, entre otras nociones que posibilitan reflexionar en torno a la pedagogía; por otra parte, se identifica el posicionamiento de la investigación educativa en tal proceso puesto que esta se pregunta por los asuntos relativos a la educación.

En este sentido, es necesario cuestionarse acerca del campo discursivo de la pedagogía susceptible de caracterizarse en la producción académica concerniente a la investigación educativa de México, de aquí, se derivan preguntas como estas: ¿qué comprensiones de pedagogía se encuentran inscritas en este material bibliográfico?, ¿cuál es el lugar y cómo se constituye el campo discursivo de la pedagogía en la investigación educativa?, ¿cuál es el lugar de los diversos conceptos que se relacionan con la pedagogía?, por ende, es pertinente preguntarse por las comprensiones de conceptos como formación, didáctica, evaluación, enseñanza, aprendizaje y *curriculum*. No obstante, serán los interrogantes acerca de la educación un asunto imprescindible para la pedagogía al ser esta su principal objeto de estudio.

A tono con lo anterior, según Rojas (2004), para considerar la pedagogía como un campo de conocimiento y de reflexión en torno al ámbito educativo, alude a su institucionalización que implicaría en México diversos asuntos, entre ellos: la expansión de la Licenciatura en Pedagogía, la conformación del campo de la investigación y el reconocimiento de una suerte de transición de la pedagogía normalista hacia la universitaria. Por un lado, la de carácter normalista, comprende

la formación pedagógica relacionada con la didáctica, con el fin de lograr en el sujeto una formación teórico-práctica para su participación en la escuela. Por otro lado, la de la aproximación al ámbito universitario consiste en producciones educativas asociadas a los temas vinculados con la educación en tanto objeto de estudio de la pedagogía, por ello, se generan diálogos con la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía e historia, como referentes multidisciplinares, derivando así, la posibilidad del desarrollo del campo pedagógico. En el desenvolvimiento de la pedagogía en términos de la disciplinarización, se identificaron las características vinculadas a la configuración de este campo de conocimiento, así como el lugar de la investigación educativa en el mismo.

La emergencia de la investigación educativa en este país centroamericano, es efecto de la profesionalización de los estudios sobre educación y su impulso estatal, este es visible en la creación de centros especializados e instituciones dedicadas de manera específica a la instauración y desarrollo de la investigación educativa, entre estos pueden indicarse: el *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (COMIE); el *Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (DIE-CINVESTAV); la fundación de la *Dirección General de Investigación Educativa*, sección adscrita a la Subsecretaría de Educación de México; la instalación del *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI), *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACYT), entre otras instituciones. De igual forma, se evidenció una preocupación por la sistematización de los trabajos y documentos en torno al progreso de la investigación educativa en el país, a partir de la organización y desarrollo del *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

La investigación educativa, en palabras de Pontón (2011), se consolidó durante la década de los años noventa, por tal razón, se convirtió en el escenario privilegiado para el debate de la educación, toda vez que las líneas de investigación se definieron de manera más precisa alrededor del problema de la teoría pedagógica y la conformación del campo educativo. Pese a la proliferación de investigaciones sobre este asunto, la autora plantea que este es un campo de conocimiento no exento de problemas vinculados a su caracterización, por lo que las problemáticas que le son asociadas provienen de la diversidad de instituciones públicas y privadas desde las que se realizaban investigaciones, aspecto que supuso situar: los procesos de institucionalización de la investigación educativa, los problemas que surgen tras la heterogeneidad y pluralidad disciplinaria

en torno a dicho campo, y la multiplicidad de temas a estudiar en relación con el campo de conocimiento. Así, dichas cuestiones se establecen por la falta de claridad de las producciones académicas, ya sean sobre el tema de investigación o sobre temáticas relacionadas con la docencia u otros aspectos que contribuyen al ámbito educativo.

En esta perspectiva, Castro (2015) menciona que la consolidación de la investigación educativa se produjo a partir de la década de los noventa y la innovación e internacionalización de la misma se alcanzará en las primeras décadas del siglo XXI, tiempo en el que se fortalecieron las instituciones ya existentes en referencia a este tema, entre las que se encuentran: el *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación* de UNAM. Es así que Castro (2019) presenta a grandes rasgos un panorama de la institucionalización de la investigación educativa en México, por ello sostiene que,

(...) para la década de los noventa y los inicios del siglo XXI la investigación educativa se encuentra en una fase de consolidación, caracterizada por la creación de nuevos espacios para la investigación de la educación en el ámbito universitario, la conformación de una asociación nacional de investigadores educativos –el COMIE–, la creación de espacios de discusión y difusión del conocimiento, la conformación de redes de investigación, entre otros (p.15).

Lo anterior, describe algunos escenarios de producción de la investigación educativa, la creación de redes académicas y los mecanismos de difusión de esta. El primer hito en esta dirección, se sitúa en 1936 con la creación del *Instituto Nacional de Pedagogía* cuyos estudios se orientaron desde una perspectiva pedagógica–humanista. A partir de la década de los sesenta, algunas de las entidades señaladas por la autora permitieron el fortalecimiento e institucionalización de la investigación educativa caso del Centro de Didáctica y la CNME en la UNAM.

Para el siguiente decenio, la investigación educativa obtuvo un crecimiento asociado al Sistema Educativo Nacional, expresado en el aumento en el número de actores (estudiantes y profesores) e instituciones, así mismo, la profesora universitaria reconoce que en 1971 se fundó el *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE) adscrito al CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional, además, se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, identificadas actualmente como las Facultades de Estudios Superiores, en las cuales se realizan investigaciones respecto a sus propias prácticas, entre ellas: cambio y desarrollo curricular, y

formación docente; igualmente, emergieron nuevos escenarios universitarios tanto públicos como privados.

En la década de los ochenta, la profesora mexicana considera que se identifican diferentes tipos de instituciones que realizan investigación educativa, lo que permitió la consolidación de centros especializados de investigación científica, unidades de investigación de instituciones de educación superior, dependencias y organismos de la administración pública, etc., dedicados a esta tarea; de esta manera se evoca el diálogo y encuentro entre investigadores y tomadores de decisiones, aspecto que se vincula con el desarrollo del *Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa* en 1981, que se caracterizó por su pluralidad de enfoques y puntos de vista, y por constituirse como un intento formal de análisis, sistematización e interpretación del campo educativo en México.

En la misma línea cronológica, la escritora señala que para los años noventa se evidenció un mayor avance en la consolidación de nuevas entidades universitarias como el *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo* (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California; asimismo, se fundó el *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (COMIE), el cual, se encarga de organizar los congresos nacionales de investigación educativa cada dos años, esta entidad promovió la creación de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* en 1996. Igualmente se evidenció un mayor financiamiento por parte del Estado hacia la producción y difusión de la investigación en educación en el territorio. Para los primeros años del siglo XXI, se proyectaron investigaciones articuladas al desarrollo institucional y la práctica docente, así como producciones en investigación en relación con las desigualdades educativas, efectos del currículum, aprendizaje de estudiantes, cuestiones de género, entre otras.

De acuerdo con los planteamientos establecidos en los anteriores párrafos por Castro (2019), es posible señalar que en México la investigación educativa se consolidó a través de la emergencia de instituciones, centros especializados y entidades que tienen como preocupación este tema, aspecto relacionado también con el esfuerzo por parte del Estado y sus agentes en consolidarla y configurarla. La investigación educativa, se convierte en el génesis y centro de análisis, producción y reflexión de los asuntos, cuestionamientos, interrogantes y problemáticas en torno a la educación. En términos de Weiss (2003), la investigación educativa alude a un aspecto multireferencial o multidisciplinar, pues se conciben los discursos, planteamientos y postulados de

las diferentes perspectivas disciplinarias, que posibilitan reflexionar y comprender la educación como objeto de estudio.

Considerando lo anterior, en este ejercicio de investigación se planteó la pregunta por: ¿qué comprensiones a propósito de la pedagogía es posible identificar en la producción en investigación educativa elaborada en México, durante el período comprendido entre 1990 y 2010? A propósito de esta, cabe resaltar dos asuntos: por una parte, esta pregunta surge tras la identificación de vacíos que se hallan en torno a las comprensiones a propósito de la pedagogía en la producción de la investigación educativa en México para el período establecido. Por ello, posterior a la revisión de los diversos documentos, se evidenció que los temas a desarrollar tienen que ver con los interrogantes que se le realizan a la pedagogía, esto es, preguntas pedagógicas que contemplan asuntos como la enseñanza, la práctica docente, el aprendizaje, entre otros. Un primer acercamiento que permitió identificar este vacío, se efectúa en términos que la pedagogía, presenta una serie de afectaciones que corresponden a la falta de diálogos, estudios y profundización en relación con su proceso de disciplinarización; y, por otra parte, se situó el período de estudio entre 1990 y 2010, en tanto se consideraron las diversas producciones, específicamente las revistas e institutos que se crearon en determinado período relacionados con la investigación educativa, esto es, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, como también el *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* y con ello, los *Congresos Nacionales de Investigación Educativa*, asuntos que permitieron identificar la consolidación, el auge y crecimiento de la investigación educativa, producida durante el período seleccionado.

Así entonces, el objetivo que se estableció para este trabajo consistió en caracterizar las comprensiones de la pedagogía identificables en los debates a propósito de la investigación educativa en México, producidos durante los años 1990 y 2010. Es así que pensar la pedagogía en México, implica aproximarse y dar cuenta de la investigación educativa en el país dada su centralidad en las producciones, eventos, revistas, y también por cómo circula este tipo de investigación en los programas de formación profesional. Así mismo, es importante situar la discusión en este período ya que reconociendo el proceso de disciplinarización e institucionalización de la pedagogía, se genera la pregunta en dicho momento por diversas razones, entre ellas: el lugar de la investigación educativa en los planes de estudio de los profesionales en

pedagogía, la labor del licenciado en pedagogía en relación con la investigación, las instituciones dedicadas a la investigación educativa y los trabajos de investigación sobre la educación.

A su vez, durante las últimas tres décadas a diferencia de decenios anteriores, se produjo un importante avance sobre este tema en el país azteca, a partir de la creación de nuevos escenarios, eventos y encuentros académicos que aluden a esta temática. También, se ha logrado una mayor difusión y divulgación del conocimiento a través de las revistas especializadas y redes académicas. De igual forma, el número de investigadores educativos ha aumentado significativamente, lo que posibilita que existan más reflexiones y análisis frente a cuestiones específicas de la educación, producto de la nueva oferta académica presentada durante estos últimos años.

Para atender a estas inquietudes, se establecieron tres objetivos específicos que se contemplaron a lo largo del escrito: primero, describir la institucionalización de la investigación educativa en México, a partir de la revisión de una selección de los textos vinculados a la producción académica sobre el tema; segundo, identificar los conceptos instalados en el campo de la pedagogía y que circulan en la producción académica vinculada a la investigación educativa, revisada para el período de estudio; y tercero, enunciar y describir las concepciones de pedagogía que emerjan en la revisión de las diferentes elaboraciones académicas producidas en el período establecido.

De esta forma, se optó por un análisis documental, empleando como herramienta metodológica la lectura temática propuesta por Zuluaga (1999), que comprende dos asuntos: la selección del saber y los procesos de apropiación e interpretación de la información. Por lo tanto, se puede definir la tematización como una estrategia metodológica, que funge como guía u orientación para la lectura de un texto, en tanto permite realizar clasificaciones de ideas, contenidos, entre otros, mediante la *lectura temática*, para el análisis de los textos que operan como corpus de esta investigación. La autora plantea las etapas que se deben desarrollar para realizar una lectura temática:

- *Etapas de instrumentación de registros discursivos*, esto es, localizar y recolectar información de las diversas redes documentales. Por ello, se registraron las producciones académicas de cuatro elaboraciones específicas: la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, que hasta el día de hoy comprende 93 números vinculados a 26 volúmenes; la

Revista Electrónica de Investigación Educativa, en la que se han producido hasta la fecha 24 volúmenes; los *Congresos Nacionales de Investigación Educativa*, de los cuales se identificaron siete congresos realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, cabe destacar que para estos congresos, se registraron específicamente aquellos que involucran el tema de la investigación educativa, considerando que los congresos están compuestos por diferentes áreas temáticas, por lo que el área de mayor interés fue el de la Investigación educativa; y 13 estados del conocimiento planteados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. De esta forma, para recolectar la información proveniente de las revistas y los congresos, se realizó una matriz de registro bibliográfico en cada caso, por lo tanto, la matriz para las revistas (ver Anexo N°1) contemplaba los siguientes aspectos: año, número de revista, período de publicación, temática de cada número de la revista, serie, volumen, autor, título del artículo, resumen del artículo, número de páginas y el link de búsqueda. En el caso de la matriz para los congresos (ver Anexo N°1) se comprendieron los siguientes asuntos: número, número de revista, fecha, lugar, área temática, autor(es), título de la ponencia, resumen de la ponencia y número de páginas.

- *Etapas de prelectura de registros*, para ello, se realiza una indagación inicial de la documentación recolectada y se definen los criterios para la selección de dicha documentación. Así, a través de lo que se efectuó en la etapa anterior, se establecieron diversos criterios con los cuales se clasificaron aquellas producciones que aportasen a la discusión. De esta forma, los criterios se dividieron en dos vías: por un lado, aquellas elaboraciones a seleccionar debían declarar un abordaje a propósito de la investigación en educación, la formación de maestros (específicamente en torno a su formación pedagógica), la política educativa en México, la discusión de la educación en particular en México y a su vez, aquellas producciones que abordasen conceptualmente temas como: investigación, currículo, didáctica, evaluación, pedagogía, filosofía de la historia de la educación, historia de la educación, entre otros; y por otro lado, las elaboraciones que no se seleccionaron tenían las siguientes características: comprensiones sobre disciplinas de enseñanza concretas y problematización de casos específicos. Por lo tanto, luego de esta selección de producciones de acuerdo a los criterios establecidos, se identificaron 128

La pedagogía en México. Un análisis de la investigación educativa producida durante los años 1999 y 2010. MATRIZ TEMATIZACIÓN PUBLICACIONES SERIADAS										
Nº	Título de la publicación	Año	Número de revist.	Período de publicación	Autor	Título artículo	Tematización	Palabras clave	Categoría	Observaciones
1	Revista Mexicana de Investigación Educativa	1996	1	I semestre	COMIE-PNIEE	Programa de Desarrollo a la Investigación Educativa	En 1961, se llevó a cabo el primer congreso de investigación educativa. Los documentos emanados de él muestran que hasta entonces se había logrado un suculento desarrollo del conocimiento educativo y que la producción de los investigadores dedicados a la educación dependía, en forma notoria, de referentes teóricos estadounidenses (p. 11)	1961 Primer congreso de investigación Producción de los investigadores	Cocimiento educativo	
2	Revista Mexicana de Investigación Educativa	1996	1	II semestre	COMIE-PNIEE	Programa de Desarrollo a la Investigación Educativa	La investigación en el terreno de la pedagogía educativa, se puede considerar que a pesar de la crisis que azotó al país durante la década de los ochenta, se habían logrado avances importantes. Entre se reflejan en la consolidación de diversas instituciones, en la relativa madurez del conocimiento en algunas áreas y en la incorporación de ochenta investigadores al Sistema Nacional de Investigadores concentrados en las categorías de candidato y de nivel I de dicho sistema. Este mismo Congreso permitió observar que aun poco numerosos los miembros de esta comunidad que han logrado obtener líneas de investigación que realmente permitan producir y acumular los conocimientos obtenidos. Ello explica la escasez de debates, de oportunidades para contrastar hallazgos y de espacios para promover discusiones de enfoques alternativos. Asimismo, se pudo identificar la falta de rigor metodológico en varios de los trabajos realizados por los investigadores que se han incorporado recientemente a este campo. Por otra parte, el Congreso permitió constatar que, aunque existen importantes grupos de investigadores en diversas ciudades de la República (entre las que cabe mencionar a Aguascalientes, Escamada, Cuadragua, Jalpa, Mérida, Puebla, Querétaro y Toluca), la investigación se encuentra muy concentrada en el valle de México. Esta concentración, por una parte, y la dispersión de grupos investigadores (que trabajan en ciudades distantes de las oportunidades, así como una carencia del conocimiento a nivel de maestría) se puede afirmar que la investigación educativa es un campo interdisciplinario que está en proceso de consolidación y que cuenta con pocos investigadores capaces de producir trabajos con el rigor metodológico, así como con numerosos grupos de profesionales que todavía están en proceso de formación.	Consolidación de instituciones Teléfono estadísticas Madurez del conocimiento Enfoques alternativos Líneas de investigación Grupos investigadores Circulación del conocimiento	Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa	
3	Revista Mexicana de Investigación Educativa	1996	1	II semestre	COMIE-PNIEE	Programa de Desarrollo a la Investigación Educativa	La actividad se debe, en primer término, a que continúan investigadores se han podido formar en el extranjero. A la vez, son escasos los programas dedicados a formarlos que satisfagan los requisitos de calidad indispensable, a pesar del aumento en la emisión de certificaciones. La investigación educativa enfrenta varios retos. Los programas de modernización y federalización educativos requieren de cuadros en una amplia gama de competencias y buscan seguir el Programa de Modernización Educativa 1995-2000-Adaptar el sistema de maestros, docentes y de docentes con propósito. Sin embargo, muchos de estos programas operan con criterios de satisfacción de demanda y certificación, sin la debida calidad. Por su parte, los egresados de las maestrías más prestigiosas son frecuentemente absorbidos por programas de desarrollo. De ahí que enfrentamos el reto de formar recursos humanos para el desarrollo educativo, a la vez que tenemos que garantizar la reproducción amplia de la investigación básica, incluso con la debida calidad. Asimismo, enfrentamos el reto de consolidar los grupos de investigación que están en vías de desarrollarse en el interior de la República y de fortalecer los lazos de comunicación e intercambio nacional e internacional. (p. 1) El reto principal que enfrenta el desarrollo de la investigación educativa es el de fortalecer el campo de estudios para el mejoramiento de la formación docente y del docente profesionalmente por que el desarrollo de proyectos de investigación que se consideran necesarios para el avance de la educación en esos momentos y, de manera	Campo multidisciplinario Formación en investigación Programas de modernización Programas de federalización educativos Formar recursos humanos Grupos de investigación 1979 Proyectos de investigación	Investigación educativa	Investigación educativa y los retos a los cuales debe afrontar.

Esquema N°2. Matriz de tematización de documentos.

Este texto está organizado en cuatro apartados, en el primer capítulo se presenta el marco teórico, en el que se alude a teorizaciones sobre pedagogía, investigación e investigación educativa y pedagógica. En el segundo capítulo, se indica a grandes rasgos lo concerniente a la investigación educativa y pedagógica, y de manera particular, la institucionalización de la investigación educativa en México. A propósito del tercer capítulo, a partir de lo identificado en la revisión documental, se describe el concepto de pedagogía en conjunto con el campo discursivo propio de esta disciplina, enmarcando nociones y disciplinas académicas que contribuyen tanto a su estudio como a su configuración; finalmente, en el último apartado, se presentan algunas conclusiones a partir del análisis realizado.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

En este acápite se plantean algunas aproximaciones teóricas a propósito de los conceptos de pedagogía e investigación, derivando en dos adjetivaciones de esta última: investigación educativa e investigación pedagógica. A propósito de estas, se describe su naturaleza conceptual y analítica, a la vez que fungen como lentes de esta investigación.

Para iniciar, se analizará y describirá el concepto de pedagogía desde Antelo (s.f.), luego se realizará una conceptualización de la pedagogía como campo discursivo desde la mirada de Noguera y Marín (2019), considerando lo anterior, se retomará la genealogía conceptual planteada por Rojas (2004), quien señala y especifica una serie de conceptos que posibilitan una aproximación a dicho campo. Posteriormente, se alude a una serie de teorizaciones en relación con la investigación educativa e investigación pedagógica, describiendo algunas de las características que le atañen.

A propósito de la pedagogía

Es importante reconocer la pedagogía como carta de navegación teórica de la educación, en tanto disciplina que posibilita su análisis y sistematiza lo producido a propósito de esta. En tal vía, se inscriben los planteamientos de Antelo (s.f.), para quien esta es una reflexión estructurada de la educación, dado que se ocupa de realizar una intervención teórica a las problemáticas situadas en este campo, posibilitando que el cachorro humano o magnífico niño (sujeto que se considera que no es del todo adulto o humano) se convierta en un adulto gracias a su plasticidad y a la transmisión del fondo cultural común de conocimientos (símbolos construidos por los hombres) del que es heredero.

Para este autor, este proceso ocurre en el marco de unas coordenadas pedagógicas, entre las que se encuentran: contemplar el *carácter de la cría* (magnífico niño), en tanto las características que le atañen como un sujeto indeterminado, incompleto, precoz, inerte, maleable y perfectible, es decir, se considera que el sujeto con estas características aún no tiene el estatuto humano. De esta manera, se sugiere la necesidad de la educación en la vida del sujeto, ya que desde ella se brindan las herramientas que permitan su desenvolvimiento como hombre; se encuentra también, la *humanidad faltante en el magnífico niño*, la cual se puede adquirir por medio de la educabilidad, esto es, una intervención relacionada con la educación que se realice en una

institución dispuesta para dicha intervención, en determinado caso resulta siendo la escuela; en cuanto al *principio genealógico*, se alude al intercambio de información del monopolio de un saber que resulta entre dos sujetos: niño y adulto, a este último le es otorgada la tarea de institución de la humanidad; *la diferencia generacional* entendida como aquella que media entre un adulto y aquel que se considera que aún no ha logrado alcanzar este status; y por último, *la temporalidad de largo plazo*, en tanto se comprende el hecho de un tiempo de espera o tiempo preparatorio que ocurre mientras el sujeto se encuentra dentro de unas prácticas educativas que le posibilitaran llegar a ser humano.

Las anteriores coordenadas describirían algunos aspectos que caracterizan los asuntos de los que se ocupa la pedagogía a propósito de los cuales se elaboran diversas teorizaciones. En tal sentido, es posible considerar que la producción sobre la pedagogía permite leerla como campo discursivo, noción propuesta por Noguera y Marín (2019), quienes indican que esta aproximación es considerada tanto desde un punto de vista analítico como metodológico, puesto que posibilita diversos asuntos, entre ellos: el reconocimiento de los diferentes discursos, un acercamiento a los conceptos centrales que se encuentran en el discurso de la pedagogía y el proceso de institucionalización e disciplinarización de la pedagogía. De acuerdo con los autores, para consolidar el concepto de campo discursivo es preciso tener en cuenta cuatro aspectos: campo de emergencia (análisis de los objetos discursivos); campo asociado (estudio y análisis de temas y teorías, en este caso, concernientes a la pedagogía); campo de regularidad (posibilita reflexionar y estudiar sobre el lugar de los sujetos y las instituciones que se adscriben a la pedagogía); y finalmente, el campo enunciativo o conceptual (estudio de conceptos y enunciados).

Considerando este último aspecto y según las apreciaciones de Rojas (2004), podrían indicarse cuatro conceptos que describen una genealogía conceptual: *enseñanza–aprendizaje*, la primera se refiere a la acción del docente y contempla la agrupación de estrategias con las cuales se abordan los contenidos educativos y la segunda, consiste en la totalidad de las estrategias o las acciones de trabajo que se pretende llevar a cabo con el alumno.

Otras nociones claves para pensar la pedagogía serían: la *didáctica*, en tanto consiste en aquellos métodos y estrategias que posibilitan la orientación de la formación del educando. Este concepto puede leerse, por una lado, como disciplina que contribuye a la creación de la pedagogía y, por otro lado, como aquella que tiende a ser un ámbito de estudio vinculado con las demás

disciplinas, en tanto sus temas a abordar son el diseño y la evaluación de planes y los programas de estudios; el *currículum* comprende la capacidad de articulación, ya que se retoma la organización y administración educativa, y las problematizaciones en torno al concepto de institución: y, la *evaluación* como noción clave para la pedagogía, concibe dos asuntos: la evaluación en relación con la psicología, para así adquirir metodologías y herramientas, y la evaluación como campo de estudio asociado con la didáctica. La producción sobre estos, entre otros conceptos, configura el campo discursivo de la pedagogía.

La investigación y sus dos vías de análisis en la educación

Las teorizaciones que se encuentran vinculadas a la investigación pueden caracterizarse en dos líneas: la primera, comprende la investigación denominada como una práctica que posibilita la modificación, disolución y fabricación de los problemas que se presentan en los diferentes escenarios sociales (Martínez, 2016); la segunda, es considerada como una actividad enmarcada en los asuntos prescriptivos, metodológicos y técnicos (Popkewitz, 1988; Bustamante, 1998; Bernstein, 2009). En los siguientes párrafos se desarrollarán de manera más precisa las líneas analíticas propuestas.

En relación con la primera línea, las aproximaciones sugieren pensarla como una práctica que implica un alto esfuerzo para aquellos actores que incursionan en este asunto, por lo que Martínez (2016) la denomina como una práctica sistemática y continuada. Por lo tanto, el trabajo investigativo es un proceso que contempla sistematización, edición, circulación y debate de resultados. Cuyo efecto contempla la transformación del individuo permitiéndole situar otras formas de pensar de las que inicialmente consideraba y ofreciéndole al investigador la oportunidad de cuestionarse a sí mismo. Esta práctica demanda considerar conceptos y teorías, vislumbrando caminos más prolíficos para quien se ocupa de realizar investigaciones, dado que pretende exonerar el rasgo del sentido común del sujeto y potencializar en este la adquisición de una actitud crítica que es característica central del agente investigador.

Asimismo, este autor propone que la investigación exige construir los objetos de investigación ya que no son algo evidente. No obstante, tras esta construcción se debe tener en cuenta que un objeto de investigación no es novedoso porque no haya sido trabajado con anterioridad sino por el valor e impulso que supone una mirada y un análisis diferente. Ante esta

aseveración indica que la objetivación es siempre un simulacro y, que la selección de un tema no significa tener listo el objeto puesto que entre el tema y la objetivación hay mucho trayecto.

Por su parte, la segunda línea se orienta a la aproximación de la investigación en la que se pueden identificar tres asuntos: aquellos prescriptivos, metodológicos y técnicos. Esto supone que en las prácticas de investigación existen “reglas de juego” que consisten en: valores, métodos, procedimientos, compromisos, etc., elementos que permiten que la investigación este orientada y adquiera forma.

Para Popkewitz (1988) esta requiere: consistencia lógica, validez de los conceptos e instrumentos utilizados y fiabilidad de las técnicas. Para desarrollar la idea de la práctica de la investigación, el autor visibiliza tres paradigmas, *las ciencias empírico-analíticas*, refiere a teorías legaliformes del comportamiento social, en estas se contemplan cinco supuestos que se relacionan entre sí: la universalidad de la teoría, la ciencia como una actividad desinteresada, el mundo social en tanto sistema de variables, el conocimiento formalizado y un conocimiento formal desinteresado. En este paradigma se destacarían aquellas investigaciones en torno a la enseñanza, pues el objetivo de estas se fundamenta en la creación de una teoría de la misma y con ello de la práctica docente. No obstante, los investigadores que pertenecen a este paradigma también realizan estudios vinculados a la utilización del conocimiento y la reforma escolar.

Las ciencias simbólicas que consideran la vida social como creadora de normas y regida por normas, algunas características de este paradigma son: la teoría descriptiva “neutral” acerca de los fenómenos sociales, la distinción entre teoría y práctica, la lógica formal y la investigación contemplada como ahistórica. Por último, se encuentra *la ciencia crítica* que considera las relaciones sociales como expresión histórica, en esta se realizan investigaciones en torno a la dinámica del cambio social, por ello su trabajo se desarrolla en torno a la vida social, los sujetos y su transformación.

Considerado lo anterior, la investigación podría configurarse como un modelo de conducta relacionada con la función de la lógica, en tanto descriptiva, en la manera en que los seres humanos investigan; prescriptiva, marcando la manera como es posible hacerlo; normativa, en la que se distinguen las normas y los parámetros que deben ser separados, evaluados y valorados para posibilitar el conocimiento. Por esto el proceso de investigación según Bernstein (2009), requiere

de métodos y pautas de investigación para su orientación. Siendo uno de sus elementos constitutivos la idea del problema–solución, en cuanto se encuentran materiales perceptuales que consisten en situar y describir la problemática existente; y conceptuales que posibilitan un método de solución a dicho problema. Es decir, la investigación supone observación y teoría.

Igualmente, demanda razonamiento que implica sensibilidad ante la situación y la selección de factores que son relevantes y los que no; e imaginación, lo cual, contribuye a la formulación de problemas y posibles soluciones, estas últimas pueden producirse a partir de una idea, un sentido o una hipótesis. En este ejercicio, es necesario realizar interrelaciones sistemáticas entre los diversos conceptos, para dar lugar a la posibilidad de obtener conocimiento, este último permite que la investigación se pueda fundamentar y justificar, y es relevante ya que en ella se le concede su validación, es por esto que es considerada como un proceso autocorrectivo.

En una perspectiva vecina, Bustamante (1998) coincide al reconocer que la investigación involucra un carácter procedimental, en el que se registran las diversas técnicas y métodos adscritos a esta actividad. Un asunto clave al realizar este ejercicio es que se debe tener en cuenta la construcción del objeto y la problematización derivada de ello, es decir, las características de dicho el objeto, los conceptos que emplea el investigador, de dónde se obtienen dichos conceptos, con qué finalidad se realiza este trabajo, entre otros. De modo que la investigación consiste en la acción de buscar, en tanto ejercicio analítico que le permite al investigador la posibilidad de obtener conocimientos y cuestionar los postulados ya establecidos.

Por consiguiente, la investigación se ocupa de investigar objetos abstractos–formales, propios de un orden inteligible desde una perspectiva de reificación es decir, una suerte de cosificación específica del pensamiento, la investigación se encuentra así, en contraposición a los objetos de origen del sentido común denominados “fetiches”, noción de procedencia marxista retomada por los autores para mencionar que existen asuntos que detentan el lugar del objeto de investigación, producidos inevitablemente en la vida social, pero que apuntan a la fetichización pues sustituyen al pensamiento y ponen en su lugar otra cosa. Como hilo conductor, cabe caracterizar un objeto de investigación, según la propuesta establecida por Charlot (2007), en tanto no debe ser un objeto derivado de atractivos ideológicos, tiene que ser un objeto teorizado, descrito y observado, es por ello que los objetos de saber son efecto de una construcción, establecida en la relación que emerge con el yo epistémico, es decir, aquello que surge de la relación entre el sujeto

con los otros, con el mundo y consigo mismo. Por lo tanto, la selección de un objeto de estudio reconoce el deseo y el interés que tiene el investigador por aprender.

En este marco acerca de la investigación, conviene establecer dos vías: la investigación educativa y la investigación pedagógica. La primera, alude a la educación como cuestión relevante dado que puede ser vista desde diversas perspectivas, entre ellas, la mirada de la educación como un estudio multidisciplinario sobre sus procesos y prácticas, lo cual refiere a pensar la educación en términos de Biesta (2015), asunto que implica no considerar este aspecto solamente en instituciones educativas sino también en sus diferentes campos, por ejemplo, la educación de adultos, vocacional, profesional, etc. Es decir, en palabras del autor, es necesario considerar la educación en todos aquellos espacios donde se realiza tanto el proceso de transmisión como de adquisición, ya sea de conocimientos, habilidades y/o disposiciones; por ello, la importancia de pensar en la educación los contenidos, propósitos y relaciones, tanto para la formación profesional como para vivir en sociedades modernas complejas, esto es, la función de calificación de la educación. Así mismo, es posible reconocer que la educación contempla diversas tradiciones, prácticas (políticas, religiosas, profesionales, culturales, etc.), formas de hacer y ser, entre otros asuntos, lo cual es planteado como la función socializadora de la educación.

De acuerdo a lo anterior, se entiende la educación como un análisis multidisciplinario en el que se abarca un abanico de disciplinas académicas como la historia de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, entre otras, el profesor universitario sugiere la pregunta sobre ¿quién hace las preguntas educativas?, ya que desde cada una de estas disciplinas académicas se realizan preguntas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas sobre la educación, es decir, los aportes e interrogantes propios de las diversas disciplinas posibilitan el estudio académico de la educación desde su saber específico. A partir de ello, se puede considerar el papel a desarrollar por la investigación educativa, en tanto objeto de investigación.

No obstante, se considera que la investigación en el campo de la educación presenta una serie de brechas, rupturas, divisiones e incluso una falta de comunicación de quienes realizan esta actividad. De esta manera, entre las divisiones que presenta Biesta (2015) se encuentran quienes contemplan la educación como aquella que evoca un acontecimiento de comunicación netamente humano, en el que convergen la interpretación y creación de significado; asunto que se acuña al

argumento de la investigación educativa dado que posibilita analizar problemas, temas y preguntas educativas.

Es así que se establece que en el campo propio de la educación es imprescindible cuestionarse acerca de su teoría, puesto que se convierte en un eslabón fundamental en la investigación; esta discusión puede nominarse, siguiendo a Biesta y Siegel (2022), como aquella circunscrita a las *teorías educativamente relevantes*, las cuales tienen un carácter más amplio (en comparación con las *teorías genuinamente educativas* que se explicarán párrafos posteriores), dicho matiz permite acuñar a la investigación educativa, dado que posibilita considerar temas, objetos y problemas educativos desde los diferentes campos disciplinarios como la sociología, antropología, economía, psicología, entre otras disciplinas, cuya producción académica y estudios en torno a la educación desde su propio saber disciplinar, producen preguntas educativas en temas como las desigualdades sociales, el aprendizaje, el sistema educativo, los currículos escolares, la alfabetización y otras temáticas que se asocian con la educación. Por lo tanto, la investigación educativa deberá cumplir dos propósitos: resolver problemas y plantear problemas en torno a la educación.

Por consiguiente, la investigación educativa es considerada un estudio científico y sistemático que aporta información y conocimientos para diferentes grupos, acerca de la educación. Aquella información y conocimientos relevantes acerca de la práctica educativa, es difundida por medio de diferentes producciones, entre ellas: revistas científicas y profesionales, libros, periódicos, internet, entre otras. Es por ello que McMillan y Schumacher (2005) reconocen a partir de esta divulgación en revistas de investigación educativa, la importancia del campo, reconociendo el incremento en el número de dichas producciones académicas.

Considerar la investigación educativa desde una perspectiva de la crítica es entenderla como un espacio social de grupos distintos de sujetos. De esta manera, la investigación tiene como tarea intentar comprender cómo se han constituido las reglas de la razón que establecen las prácticas para el cambio y, las clasificaciones y distinciones entre los grupos de sujetos, asunto estudiado por Popkewitz y Brennan (2000). Es así que los estadounidenses reflexionan sobre el papel del investigador, quien es sensible a estudiar temáticas como la raza, reglas, clase, género y estándares del razonamiento a través de los cuales se define que los sujetos no son categorías esenciales de la lógica, al contrario, es necesario concebirlas como categorías edificadas

históricamente que acuñan los modelos sociales, tecnológicos e institucionales. El sujeto investigador encuentra en la enseñanza y formación de los profesores categorías esenciales para la investigación sobre los mismos, estas son: los niños y los maestros. Estos individuos, permiten en el ámbito de la investigación cuestionar cuál es la manera en que los profesores y alumnos aprenden de las relaciones sociales y en qué puntos se resisten a esas disposiciones; igualmente para preguntarse a la luz de la socialización acerca de las prácticas discursivas que constituyen la idea de que un profesor sea quien administra a los niños.

La segunda vía, contempla la investigación pedagógica, esta se ha ido instalando hasta ahora en México, a partir de los programas de estudio de diversas universidades que consideran primordial la formación para la investigación tanto educativa como pedagógica. Dicha investigación posibilita una reflexión en torno a la práctica educativa desde una mirada objetiva de la realidad, contemplando los procesos de enseñanza–aprendizaje en los que los profesores y alumnos se convierten en los ejes fundamentales para llevar a cabo dichos procesos, por ende, este tipo de investigación de acuerdo desde la perspectiva de Argott (2019) da lugar a un análisis que permite la interpretación, reconocimiento y búsqueda de la práctica educativa, con el propósito de contribuir a un proyecto educativo–pedagógico, social, político e histórico libertario.

En relación con lo anterior, la investigación pedagógica tiene lugar en la práctica educativa, puesto que el ejercicio de realizar investigación enuncia la edificación o desarrollo de la capacidad de todos los niveles de los sistemas escolares que se encuentran asociados al constante desarrollo profesional, por esta razón, el planteamiento de Popkewitz (2015) establece que la investigación de la práctica ejecutada por el docente y el posicionamiento del conocimiento denominado práctico son asuntos elementales para los maestros y la formación del profesorado, dado que se ocupan del cambio escolar, esta perspectiva de investigación por medio de la exploración de la epistemología social posibilita vislumbrar las reglas y normas generadas sobre los objetos y los procesos de cambio. De manera que, se investiga para localizar procesos correctos, patrones de comunicación y etapas de desarrollo, que permiten un mejor rendimiento en dicho sistema. Así entonces, la investigación sobre la práctica, se realiza con el propósito de posibilitar un cambio en los principales actores que influyen en el sistema educativo, entre estos, los profesores. Para realizar estos cambios, se contemplan las investigaciones previas para así, generar ciertas estrategias que contribuyan al cambio pertinente.

Por consiguiente, el autor sugiere que la investigación de la práctica docente y el conocimiento “práctico” útil son fundamentales para los profesores y la formación del profesorado que se ocupa del cambio escolar. Esta investigación a través de la exploración de su epistemología social, es decir, al hacer visible las reglas y normas generadas sobre los objetos y los procesos de cambio, acuña la idea de la creación de datos, tales como los hechos para actualizar la abstracción, logrando edificar en el profesor una clase de sujeto denominada profesional, el cual tiene unas tareas que se producen para cambiar la trilogía del niño, la familia y la comunidad.

La investigación apropia un doble camino elaborado por Popkewitz (2015) en torno a lo que se refiere a práctica, puesto que, por una parte, la investigación enfocada en la práctica acuña lo que es auténtico y real, a su vez, reflexiona sobre el sujeto de entendimiento; por otra parte, a la práctica se le destina un estatus autónomo y autoritario para delinear lo que se considera real en las actividades y eventos de la educación continua; la asignación del aspecto de lo real sobre el mundo educativo actual usualmente se vincula con la investigación en la práctica diseñada para ser útil y funcional a los profesores. Igualmente, al reflexión acerca de la noción de práctica se encuentra relacionada con dos aspectos: la idea de práctica como un aparato conceptual que posibilita acercarse a lo que ocurre en la relación profesor–estudiante en los procesos escolares, y con ello generar un cambio que inicia en el profesor y continua con los estudiantes; y pensar la práctica como investigación en torno a dos asuntos: lo que se ha realizado y lo que se ha pensado, en relación con determinado fenómeno de escolarización.

En esta dirección, la investigación se vincula a la práctica docente en tanto sitúa el propósito de transformar el quehacer de los profesores, por medio de la identificación de estrategias de cambio, empleando y analizando acerca de los resultados de las investigaciones. Por esta razón, los micro–procesos de la enseñanza son el eslabón del cambio, dado que los procesos de comunicación para incitar las ideas de los estudiantes y el tomar como punto de partida el quehacer de los profesores, se convierten en asuntos fundamentales para la reflexión, lo anterior conlleva a desplegar distinciones y categorías más precisas para calcular y administrar las actividades de la enseñanza en clase.

En este sentido, la práctica es concebida como el objeto de reflexión y origen de la investigación en torno a los profesores específicamente en las ciencias sociales y educativas, a razón de que la práctica es una abstracción que evoca teorías sobre el futuro profesor ideal, para

ser actualizado a través de la investigación que debe maximizar la utilidad del sistema escolar. Por consiguiente, Popkewitz (2015) da a conocer que la investigación sobre la práctica es considerada como una teoría, en tanto contempla lo que se hace y lo que se debería hacer en lo educativo. Es por ello que, las investigaciones deben contribuir a la práctica del profesor, para que así a través de los conocimientos proporcionados, el profesor se convierta en el tipo de persona ideal.

Como hilo conductor, vale la pena interrogarse acerca de la teoría de la educación en la investigación y práctica profesional, para ello se postulan las teorías genuinamente educativas las cuales poseen un sentido más acotado, ya que se vinculan a cuestiones con un enfoque más pedagógico vinculado con la práctica profesional del maestro con sus estudiantes, por ende, este argumento planteado por Biesta y Siegel (2022), se asocia con la investigación pedagógica, de esta manera fungen preguntas pedagógicas por temáticas como la enseñanza, el aprendizaje, práctica docente, saber disciplinar, códigos propios de las escuelas, entre otras temáticas, no necesariamente escolares.

Así mismo, emerge el cuestionamiento sobre la relación entre la investigación educativa y la práctica educativa, en tanto este asunto conlleva a considerar la profesión y quehacer diario de los maestros dado que su oficio polivalente los faculta a posicionar en el ámbito escolar las teorías y consideraciones teóricas, por ende, estos actores se convierten en seres reflexivos de su profesión; en esta vía, tras los análisis de Biesta y Aldridge (2021) se evidencia en dicha cuestión el vínculo entre la teoría educativa y la acción educativa aspecto que ha perdurado al pasar el tiempo en el campo de la educación.

De esta manera, en este campo se considera el rol de los investigadores quienes tienen el deseo de mejorar la educación a través de la ejecución ardua de su trabajo académico, en función de ello, se encargan no solamente de buscar la solución a los problemas que se identifican, por el contrario, los escritores señalan que también se ocupan de considerar y reflexionar nuevas problemáticas que no se habían evidenciado previamente; premisas de suma importancia para quienes se ocupan de formular políticas en aras del desarrollo, apoyo y calidad de la investigación educativa, la práctica educativa y su vínculo. Así entonces, este tipo de discusiones producidas por los autores aportan para aquellos que se desempeñan en la educación, como los profesionales de la educación y los investigadores educativos, en tanto su propósito es mejorar la educación.

Es así que en el campo de la educación se adscribe la investigación como un asunto de carácter académico y sistemático, en el que emergen una serie de desacuerdos, distinciones y divisiones, como también una ausencia del diálogo de quienes realizan esta actividad debido a las diferencias en la orientación teórica y óptica metodológica de la naturaleza intelectual del campo de la investigación educativa, idea postulada por Biesta (2015), quien reflexiona sobre la división inminentemente que se establece en dicho campo, en relación con aquellos investigadores educativos que consideran a la educación como una práctica o actividad asociada en palabras del autor a términos tecnológicos; esta afirmación se vincula con la propuesta que puede denominarse como la investigación pedagógica y su énfasis inherente en la práctica.

Así entonces, la investigación pedagógica desde el punto de vista del neerlandés busca de manera anhelada en la investigación el deseo por develar el conocimiento de las relaciones entre insumos y resultados, asociados conjuntamente a la idea de convertir la educación en una tecnología predecible, la cual desde los lentes de la investigación se orienta a detectar qué es lo que realmente funciona. Es por ello que a partir de la práctica educativa de los investigadores y profesores se derivan preguntas tecnológicas que se transforman en legítimas para la práctica y la investigación; cuestiones encaminadas a la premisa de cómo debería ser la educación o esta de qué debería tratarse, dichos interrogantes tomando en consideración sus expectativas tecnológicas sobre la educación permiten contemplar la deliberación acerca de su legitimidad, vista desde una pregunta de qué funciona como una interrogación práctica.

En esta misma línea, la educación es un sistema abierto, semiótico y recursivo, debido a su interacción con su entorno, la comunicación entre los agentes y la evolución – retroalimentación del propio sistema; los principales protagonistas de la educación son el sistema educativo, estudiantes y profesores, quienes pueden extraer conclusiones y reflexionar y actuar acerca de esas consideraciones. Concebir este asunto desde la perspectiva de la práctica permite delinear con exactitud lo que se está realizando cuando se intenta hacer que la educación “funcione”; reconocer los impulsores que aprueban dicho funcionamiento; así mismo, para lograr dicho cometido es necesario reducir la pluralidad de las maneras en que los actores comprenden, juzgan y actúan, desde esta directriz en el ámbito del docente se realiza por medio de la formación docente, espacio en el que hay un acercamiento de quienes aspiran a ser profesores con tradiciones profesionales de

pensamiento y juicio con el propósito de que estos inicien a observar, actuar, juzgar y pensar como docentes (Biesta, 2015).

Para finalizar, es importante pensar la pedagogía como aquella que se ocupa de reflexionar y analizar la educación, simultáneamente trae consigo una producción discursiva a la luz de conceptos claves (didáctica, currículum, enseñanza-aprendizaje y evaluación) que permiten su configuración y consolidación, ya que son nociones que le atañen a este campo discursivo. De igual manera, es relevante reconocer el lugar de la investigación en la pedagogía, pues permite la producción de conocimientos como también el contraste y debate sobre trabajos previos vinculados con temas educativos. Los planteamientos de cada uno de los autores en torno al tema de la investigación y sus dos vías, posibilita pensar la investigación educativa teniendo en cuenta las teorías educativamente relevantes, quienes consideran la educación como el centro en el que emergen las preguntas educativas desde el saber específico de cada una de las diversas disciplinas académicas; mientras que, la investigación pedagógica es entendida como la reflexión de la práctica educativa en la que se involucran maestro–estudiante en el proceso de enseñanza–aprendizaje, es decir, estas investigaciones pretenden considerar la acción del docente en la práctica educativa y posibilitar cambios que contribuyan a una mejora de dicha práctica. Es así como convergen en esta vía las teorías genuinamente educativas, las cuales desarrollan diversas cuestiones específicamente desde un enfoque pedagógico, propiciando el desarrollo de preguntas pedagógicas.

CAPÍTULO 2. LA INVESTIGACIÓN EN MÉXICO

Uno de los conceptos analíticos que se derivan de este trabajo, es el de la investigación que se presenta de manera constante en el acervo documental revisado (Anexo n° 2). En el desarrollo de este capítulo se indican diversas aproximaciones sobre este término, se enuncian sus derivaciones en el campo de la educación, es decir, aquello denominado investigación educativa y pedagógica, por último, se expondrá el proceso de institucionalización de la investigación educativa en México.

Entre algunas de sus comprensiones, esta noción analítica es contemplada desde dos perspectivas, como una actividad o como aquella relacionada con la producción de conocimiento. Primero, como actividad, indica de manera específica tres asuntos: “(...) la compilación y organización de hechos observables o datos; el ordenamiento de esa información por medio de técnicas analíticas o sintéticas y la habilidad de interpretarla o explicarla en términos de conceptos o construcciones no observables” (De Ibarrola, 1998, p.366). En tanto actividad humana, implica la relación entre el sujeto investigador y la realidad en la que se encuentra. La investigación se caracteriza por ser un proceso sistemático y riguroso que brinda explicaciones de determinada situación sobre un tiempo y contexto histórico establecido, por ello, debe apoyarse en procedimientos metodológicos y fundamentos teóricos específicos (Argott, 2019).

Segundo, la investigación de acuerdo Berthoff (retomado por Lankshear y Knobel, 2003), procura la producción de conocimientos, aportando a la explicación y comprensión sobre lo que sucede en los fenómenos educativos, pretendiendo su transformación o innovación, es decir, la investigación (*research*) se fundamenta en la transformación tanto de la experiencia en el aula como de sus saberes; en otras palabras, consiste en la creación de nuevos conocimientos para la transformación de lo que se puede denominar de una “experiencia sin procesar” a una experiencia significativa. De esta manera, realizar investigación implica un ejercicio de escritura reflexiva sobre la práctica, por ende, contempla asuntos como: examinar, organizar, reordenar, analizar e interpretar las experiencias previas.

De manera general, se considera que la investigación contempla diversas dimensiones: filosófica, epistemológica, teórica y metodológica. Así, investigar consiste en conocer, entender y

comprender la realidad, por medio de una mirada más profunda que posibilite transformar dicha realidad, a través de la toma de decisiones (Trujillo y Sánchez, 2019).

Además, pensar la investigación implica reflexionar sobre los investigadores en términos de su identidad y de su labor. De esta manera, en cuanto a la identidad, está sujeta a un conocimiento y el manejo competente tanto de referentes teóricos como metodológicos. El investigador posee un pensamiento investigativo caracterizado porque el sujeto está en capacidad de ser reflexivo, sensible y metódico, en torno al contexto en el que se encuentra inmerso. Y, en cuanto a la labor del investigador, consiste en una actividad especializada, independiente, sistemática y rigurosa que se fundamenta en la creación de un nuevo conocimiento bajo criterios y estándares de calidad, establecidos por la comunidad de investigadores (Sañudo, 2013). Por ello, entre los principales roles que consideran una mayor demanda de investigadores se encuentran: la participación de los mismos en los programas de formación, en foros y comités evaluadores, y en la difusión del conocimiento (Rueda, 1997).

Investigación educativa e investigación pedagógica

Las anteriores comprensiones sobre la investigación tienen una bifurcación en el campo de la educación en dos vías: la investigación educativa e investigación pedagógica, a continuación, se destacan las ideas y tesis principales identificadas en de cada una de estas y adscritas a diversas perspectivas de análisis.

En primer lugar, la investigación educativa es contemplada en términos de Sañudo (2013) como una práctica científica intencionada, social e histórica, se caracteriza por su objeto de estudio, la educación, que incluye diversos aspectos: sujetos, instituciones, procesos, prácticas, situaciones, entre otros factores; estos contribuyen a producir, distribuir y divulgar conocimientos con el propósito de mejorar la educación. De esta manera, esta práctica se reconoce como una fuente de conocimiento que provee respuestas a aquellos problemas que surgen en la práctica diaria de los profesionales vinculados al campo de la educación. Se considera que tal particularidad, ha impulsado el lugar que la investigación educativa ha asumido en diferentes eventos realizados tanto en el ámbito nacional como internacional (García, 2004).

Igualmente, con el fin de generar un progreso en la educación, se requiere la investigación en este campo. De este modo, el análisis riguroso de la acción educativa a partir de la intervención,

diagnóstico y evaluación vinculadas a la educación, según lo indica Flores (2019) retomando por una parte a Weiss, en tanto se le considera el medio para la transformación, mejoramiento e intervención de la realidad educativa y, por otra parte, citando a Latapí, quien concibe esta adjetivación como asociada a la innovación educativa, expresada como la agrupación de actos orientados y organizados que tienen por tarea establecer resultados de investigación dirigidos a mejorar los procesos y sistemas educativos.

Pese a la exigencia de consolidación de este campo y tras décadas de relativa estabilización del mismo en México, se identifican diversos cuestionamientos ante la falta de disposiciones institucionales, rigurosidad, formación de investigadores y su carácter multidisciplinario, asuntos que se presentan en las siguientes líneas.

Según lo indican el COMIE – PNIIES (1996), la investigación educativa en este país a lo largo del tiempo se ha consolidado como un campo multidisciplinario que enfrente diversos retos, entre ellos, la producción con poca rigurosidad que se proyectaba antes del siglo XXI por parte de algunos investigadores, este problema emergió a consecuencia de la falta de programas de formación que cumplieren con los requisitos de calidad indispensables en la producción de conocimiento científico, ya que en gran medida los programas se ejecutaban con base a criterios de satisfacción de demanda y certificación, realizándose sin la calidad necesaria.

Debido a su configuración multidisciplinaria y de acuerdo con Arredondo (citado por Schmelkes y López, 2003), la investigación educativa se reconoce como un quehacer institucional que produce conocimiento sobre lo educativo en relación con otras disciplinas, ya que recoge diversos campos teóricos, enfoques, métodos y técnicas de estas. En esta misma línea de análisis, algunas de las principales subdisciplinas de los investigadores se encuentran adscritas a: la pedagogía, la política educativa, la psicología educativa, las ciencias del aprendizaje, la historia de la educación, la sociología de la educación, entre otras (Ramírez y Weiss, 2004).

Asimismo, Aguilar (referenciado por Schmelkes y López, 2003), plantea cuatro elementos que perjudican el desarrollo de este campo estos son: la falta de investigadores bien preparados, la centralización, la precariedad de bibliotecas especializadas y la disponibilidad de los recursos. Este tema posiciona una revisión crítica de los referentes teóricos y metodológicos desde los cuales son: “Juzgados los conocimientos que se consideran válidos, científicos o dignos de merecer este

estatus, toda vez que implican relaciones de poder manifestados en tensiones, disputas, jerarquías, discursos, estándares, capital social y otras formas de regulación y legitimación social del saber” (Calderón, 2011, p.2).

En segundo lugar, a propósito de la investigación pedagógica, se comprende el desarrollo consciente de reconocimiento, búsqueda e interpretación de la práctica educativa, como una mirada reflexiva desde una perspectiva crítica y autocrítica de su propia historia, para Argott (2019) este tipo de investigación tiene por objetivo contribuir con la integración de un proyecto educativo, social, político e histórico, en tanto esta permite generar una mirada analítica de la práctica desde la realidad objetiva que posibilita señalar las diversas intervenciones que los sujetos históricos hacen de la misma y vincularla con un proyecto–pedagógico libertario.

A su vez, de acuerdo con la autora se considera que la investigación pedagógica es aquella que ingresa racionalmente a los espacios privados de la vida pública de los ciudadanos en las diversas instituciones en las que se desenvuelve. Esto supone identificar el contexto en el que se produce, en tanto existe una síntesis de múltiples determinaciones en articulación con los distintos niveles de la realidad, en los cuales convergen seres humanos como lo son el educador y el educando, quienes entablan una relación de enseñanza–aprendizaje que se produce como un binomio inseparable en el que media un contenido de conocimiento, que asume la forma del currículum cuando se habla en el contexto escolar.

Un asunto clave para distinguir estas acepciones en el país azteca, es el período en el que estas son usadas para aludir a la investigación. De este modo, la investigación educativa parece establecerse aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, mientras que la investigación pedagógica apenas se estaría llevando a debate. Cabe destacar como uno de los escenarios académicos fundamentales en México a la UNAM, esta institución a través de la licenciatura en Pedagogía, ha permitido que los profesionales en dicha disciplina puedan encargarse de una serie de actividades profesionales incluyendo la investigación. Es así que una de sus cuatro facultades ha realizado mayores esfuerzos en torno a este tema, es la *Facultad de Estudios Superiores Aragón* (FES Aragón) esta ha enfatizado en sus programas de estudio la necesidad de formar para la investigación educativa y pedagógica. Estas prácticas han prevalecido en dicha institución a través de sus espacios curriculares y específicamente en la Licenciatura en Pedagogía en cuyos ejes transversales se cita un principio ético, una concepción teórica, una

estrategia metodológica y una práctica educativa, inscritos en el currículum, los contenidos y la didáctica, en todas las carreras. De esta manera, la investigación tanto educativa como pedagógica debe considerarse como el eje articulador del conocimiento dado que, en su sentido integral, posibilita la formación individual y social comprometida (Argott, 2019). Pese a lo anterior, estas comprensiones se perciben algo incipientes para dar cuenta de una conceptualización más amplia sobre la investigación pedagógica que incluso permita algunas distinciones con la investigación educativa.

Institucionalización de la investigación educativa

La investigación educativa en México se consolidó a partir del surgimiento de centros, instituciones, publicaciones seriadas, eventos y programas académicos, entre otras propuestas que tienen como tarea la producción, difusión y divulgación del conocimiento científico relacionado con el ámbito educativo.

A propósito de la institucionalización de la investigación educativa, Cabrera (retomado por Trujillo y Sánchez, 2019) propone su abordaje desde cuatro asuntos: su delimitación conceptual, su base institucional y profesionalización, la comunicación y divulgación del conocimiento científico y, las políticas para la investigación. De esta manera, se destaca que la consolidación de un campo implica diversos factores o componentes que comprenden la capacidad instalada de hacer investigación educativa, por ejemplo, la creación de centros o instituciones que se dediquen de manera específica a la investigación educativa; académicos ocupados de manera profesional a la investigación educativa, que tengan condiciones laborales estables, recursos, entre otros; la existencia de asociaciones profesionales académicas a las que se integren los investigadores; la formación de nuevos investigadores a partir de posgrados de calidad para contribuir a la renovación generacional del gremio; y, mecanismos de comunicación como las publicaciones periódicas especializadas, entre las cuales se difundan los productos de investigación, y a su vez haya crítica de los pares sobre dichos productos. Así, la investigación educativa en el país se considera como una actividad que para la década de los años 2000 se encontraba aún en proceso de consolidación en el país azteca (Martínez, 2000).

De este modo, pensar las instituciones que contribuyeron a la consolidación de la investigación educativa significa reconocer el lugar de las dependencias públicas y en mayor

medida, las universidades. No obstante, cabe destacar que las elaboraciones son variadas debido a dos asuntos: la naturaleza de la institución y las condiciones que se establecen para el desarrollo de la misma, esto es, el financiamiento, la infraestructura, el programa de desarrollo institucional y la influencia tanto local como extrainstitucional (Rueda, 1997). El fortalecimiento de la investigación en las instituciones tuvo como efecto un aumento de la producción de la investigación educativa. Por ejemplo, las Instituciones de Educación Superior, han contribuido en el desarrollo de la investigación en términos de espacios, recursos, tiempos, estímulos e infraestructura para posibilitar dicho desarrollo. En particular, este asunto se visibiliza en el incremento de la calidad de los posgrados y también en la investigación institucional, por lo tanto, reconocer la investigación educativa no implica limitarse únicamente a los centros e institutos, también se encuentra en programas de posgrado en educación, en departamentos como los de sociología, política, psicología, entre otros, y en los institutos tecnológicos (Chavoya y Weiss, 2003).

Lo anterior, indica que en las universidades entre las funciones que estas desempeñan se encuentra la investigación, considerada requisito para la titulación y traducida en los reglamentos que establecen diferentes modalidades para la formación en investigación, entre otras: tesis, proyectos de innovación, memorias de trabajo, artículos, propuestas pedagógicas, tesinas, ensayos o monografías, estas se contemplan como productos de procesos formales de investigación. Por su parte, entre las instituciones de educación superior privadas, la titulación se genera de diversas maneras, esto es por promedio o créditos, por cursos o diplomados, estos procesos no contribuyen ni fomentan la práctica de la investigación (Ramón, May y Hernández, 2011). Es por ello que la formación en investigación se ha considerado un asunto fundamental que se desarrolla en las universidades públicas, debido al lugar de la investigación como una actividad sustantiva en dichos establecimientos (Rocha, 2019).

De esta manera, de acuerdo con la *Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa*, retomada por Lozoya (2019), la formación para la investigación se considera un proceso colaborativo, en el que se adquieren conocimientos y se promueve el desarrollo de capacidades, actitudes, destrezas y valores, para lograr la realización de una investigación educativa. Dicha formación puede estar sujeta a distintos asuntos como el ejercicio de una práctica

profesional, resolver problemas del campo de la educación, mejorar la profesionalización de las prácticas educativas y demás.

Es así que, de acuerdo con Sánchez (retomado de Lozoya, 2019), la formación de investigadores contribuye con el fomento y desarrollo de habilidades y actitudes en términos de lograr una mentalidad científica. Por ello, enseñar a investigar implica la transmisión de: saberes (teóricos y prácticos), estrategias, habilidades, entre otros. Sugiere que dicha formación requiere una triple función: la formación con madurez, la formación como proceso de enseñanza–aprendizaje de un *habitus* y, la formación como transmisión y/o apropiación de un *ethos* nuevo.

Como se anotó previamente, es posible caracterizar la institucionalización de la investigación educativa a partir de la emergencia de numerosas instituciones dedicadas al fomento y desarrollo de la investigación en México, pueden caracterizarse tres etapas claves en este proceso:

a) Entre 1960 y 1979

Para este período se describirá la creación de institutos, instituciones, centros, redes, programas y la profesionalización de la investigación educativa, teniendo en cuenta características y condiciones históricas que posibilitaron su presencia en el país, dando unos primeros pasos para la consolidación del campo que se describirá de manera precisa en la siguiente etapa cronológica.

Para iniciar este apartado es importante reconocer la creación del *Instituto Nacional de Psicopedagogía* (INP) en el año de 1936, por parte de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), este es calificado como un escenario relevante para el surgimiento de la investigación educativa en México. Hacia 1970 su denominación cambió a *Instituto Nacional de Investigación Educativa* (INIE), además, tal y como lo analiza Colina (2011), esta entidad funciona como eslabón para la fundación del *Centro de Estudios Educativos* (CEE), fundado en 1963 por el considerado pionero de este campo de estudio Pablo Latapí Sarre, considerado un hito para la investigación educativa de este país. Esta institución contaba con el aval de la orden religiosa de los jesuitas, sus estudios asumieron la forma de diagnósticos del sistema educativo nacional y de crítica de las estadísticas educativas mexicanas, siendo lente de su análisis el sentido de la equidad, a su vez, el centro se ocupó de promover propuestas de investigación–acción dirigidas a las poblaciones más vulnerables o desfavorecidas (Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], 2003).

Posteriormente, en 1969 se crea la *Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza* (CNME), instancia enfocada en el ajuste de los métodos y técnicas de enseñanza debido al incremento de la matrícula universitaria en la UNAM, así, esta institución contribuyó a la producción de nuevas formas y métodos de enseñanza (Gutiérrez, 1998); para esta misma época, emerge el *Centro de Didáctica de la Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), este se encargaba de ofrecer ocasionalmente, cursos, eventos, coloquios, etc., relacionados con temas de didáctica y enseñanza. Hacia 1971 aparece el *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE) del *Instituto Politécnico Nacional* (IPN); cinco años después se crea el *Centro de Estudios Sobre la Universidad* (CESU), entidad cuyo objetivo se dirigió a ejecutar investigaciones sobre la educación, específicamente en el nivel de educación superior, de acuerdo con Didriksson (2003) estos estudios se realizaban: “desde diversas perspectivas disciplinarias, como la historia, la sociología, la pedagogía, la filosofía, la antropología y la psicología; además, se ocupa del resguardo, conservación y catalogación del Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM)” (p.431).

Conviene señalar que para el tiempo de 1970 tal y como lo manifiesta Latapí (citado en Sánchez, 2011) solo había dos licenciaturas en pedagogía que contaban con un total de 270 alumnos, no obstante, en 2007 se evidenció un crecimiento en la oferta académica, para esta fecha existían 100 carreras universitarias que aludían a esta disciplina, entre estas, sumaban una total de 12000 estudiantes. En lo que les concierne a las maestrías, para 1970 se registraba únicamente un programa en pedagogía, empero nueve años más tarde, se ubicaban 18 programas de esta naturaleza, cuyo aumento para 2005 era de alrededor de 150. Este mismo año, en el mes de diciembre se da el origen del *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACYT), institución responsable de proponer políticas públicas relacionadas con el área de ciencia, humanidades, tecnología e innovación en el territorio mexicano, también, se ocupa de la dirección de estrategias dirigidas al fomento de la investigación en el país.

Igualmente, durante 1970 se creó en el *Colegio de México* (Colmex) el *Seminario de Historia de la educación en México* que desde 1976 se configuro en un taller, en el que Dorothy Tanck planteó desarrollar una historia social de la educación que describiera los procesos internos en las escuelas y el origen territorial de los estudiantes, permitiendo así identificar, las transformaciones en los niveles educativos, la unión entre educación e ideas políticas, el sistema escolar y el sistema político. Es considerada para la historia de la educación en México, una

institución relevante cuyo objetivo académico se extendió a varias ciudades del país, tales como: Toluca, Guadalajara, Puebla y Zacatecas, a su vez, sus graduados generaron contribuciones que han permitido interpretar y comprender distintos aspectos y procesos de la educación mexicana (Aguirre y Márquez, 2016).

Desde los años setenta, como lo ratifica el sociólogo mexicano Sánchez (2011), se evidencia una cooperación de notables universidades del país, pues estas reportan áreas distintivas para la investigación educativa, contando incluso con programas de doctorado en esta temática; asunto vinculado en argumentos de Pacheco citado por el autor, a la reflexión acerca de la disminución que venían teniendo las licenciaturas, lo cual, produjo una expansión a nivel de posgrados considerándose este grado como aquel ámbito que se ocupa de la formación de investigadores.

Cabe destacar para finales de la década de los sesenta e inicios de los años setenta, uno de los cambios principales en la investigación educativa, vinculado a la transformación del enfoque que se produjo en dicho período, ya que se pasó de uno pedagógico a uno disciplinario, en el que se contemplaban las ciencias sociales y humanidades. Este asunto sucedió de manera específica en dos instituciones: por un lado, la *Universidad Nacional Autónoma de México* y por el otro, el *Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (COMIE, 2003). Así mismo, este período se considera relevante ya que la investigación educativa se convierte en una práctica profesionalizada y profesionalizante que tendría reconocimiento tanto en la comunidad académica como en la sociedad, en tanto se reconoce central para la toma de decisiones de la educación pública nacional y se constituye un mercado laboral para los académicos (Weiss, 2003).

En 1976, nace el *Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica* (CIIDET), el cual, pertenece en la actualidad al *Tecnológico Nacional de México* (TecNM), cabe señalar que esta institución para 1981 apoyó el Congreso Nacional de Investigación Educativa; a tenor de lo anterior, como lo hacen notar Schmelkes y López (2003), este escenario es considerado por la UNESCO como uno de los centros de investigación educativa más importantes dada su trayectoria.

Para 1977, se da la conformación del *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos* (CISE), a partir de la unión de la comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica de la UNAM, un año antes de culminar la década los setenta esta institución adapta cursos con relación a la metodología de investigación educativa, en la propuesta formativa de la Especialización para la Docencia que se venía ofreciendo. Igualmente, los anteriores aspectos ayudaron a la consolidación de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) en 1975 (Colina, 2011).

Esta última institución se encarga de realizar investigación en tanto comprende una variedad de campos, entre ellos: procesos de enseñanza, historia de la educación, sociología del conocimiento, trayectorias e identidades docentes, instituciones, sistemas educativos, etc.; no obstante, los temas a desarrollar en esta institución se dirigen en su mayor parte, a la educación básica, sin embargo, se hallan algunos trabajos dirigidos a la educación superior (Ramírez y Weiss, 2004).

Otro aspecto que posibilitó la institucionalización de la investigación educativa son las redes, consideradas como un medio a través del cual es posible acceder y transmitir lo que se denomina comunicaciones horizontales multidireccionales. Las redes facultan a las personas y a su vez a los diversos grupos, a través del diálogo y la información que se generan en los encuentros, para que por medio de los conocimientos que circulan, se distribuyan, se incorporen y se produzcan otros conocimientos, y así, contribuir a las necesidades que se crean de diferente naturaleza. En las redes, también se genera el intercambio de información y la adquisición de nuevos aprendizajes a través de los esfuerzos que realizan los diferentes actores educativos (Calderón, 2007).

Así, las redes académicas según Morales (2015), han favorecido la producción, distribución y consumo del conocimiento a través de los canales de interlocución y participación en los cuales los investigadores pueden compartir, ya sea intereses, conocimientos, ideas y/o experiencias con otras personas que no necesariamente se han formado en la misma disciplina, que no se ubican cerca en términos geográficos y que no necesariamente pertenecen a las mismas instituciones. De esta manera, las relaciones que se crean son horizontales, en la medida en que no se considera una estructura jerárquica dentro de dicho medio. A su vez, estas redes han favorecido el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa en todo México, ya que como

menciona Pons (2007) retomado por el autor, es a través de la labor que realizan los investigadores que se encuentran inmersos en ellas, lo que da cuenta del desarrollo del campo de la investigación educativa.

Asimismo, como efecto de la profesionalización de la investigación educativa, se han desarrollado comunidades especializadas e interinstitucionales en relación con dicho campo. Dichas comunidades son espacios amplios, dinámicos y flexibles en los que prevalecen cuatro aspectos de acuerdo con Hinojosa y Alfaro (2013): el diálogo; el intercambio de ideas; la generación de nuevos conocimientos para abordar la investigación educativa, lo cual se realiza a partir de las experiencias de construcción y negociación de significados; y, la transferencia y uso de dicho conocimiento.

En relación con lo anterior, se crea la *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación* (REDUC) en 1977, considerada una base de datos que se especializa en temas sobre educación específicamente en América Latina. En un primer momento, la divulgación de la información de dicha base de datos fue a través de papel y microfichas, sin embargo, para la década de los noventa, se contemplan los CD para el almacenamiento de las bases de datos, lo cual permite un mayor acceso y difusión de la información que se incluía en dicha base. De esta manera, se evidenció el impacto de pasar de lo impreso a lo digital ya que para la década de los noventa se presenta un mayor alcance de la base de datos en la que se incluyen investigaciones educativas, experiencias innovadoras, memorias e informes. Como extensión de esta red, se encuentra la *Red Mexicana de Información y Documentación sobre Educación* (REDMEX) en la cual, se encuentran documentos como resúmenes analíticos (RAEs), base de datos de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, el catálogo de revistas mexicanas de educación, entre otros (Weiss y Gutiérrez, 2003).

En la misma línea, durante esta época alrededor del año 1978, aparece el *Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa* (PNII) del *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACyT), el cual, tenía como eje guiar y fomentar las investigaciones de temáticas vinculadas al desarrollo educativo de la República federal; también, colaborar en el vínculo con instituciones internacionales, y posibilitar el diálogo de los agentes investigadores y funcionarios de la administración educativa en las Reuniones de Información Educativa (RIE) que comenzaron en 1974 y se postergaron hasta inicios de los ochenta (Latapí, 2008b).

Por su parte, surge en 1978 la revista *Perfiles Educativos* que con una periodicidad trimestral, incorpora el acervo editorial del centro de estudios sobre la universidad; en el año de 1999 fue sometida a evaluación en el Índice Mexicano de Revistas Científicas y Tecnológicas y fue aprobada, desde 1997 a 1999 se publicaron ocho números de la tercera época, a su vez, es una revista interdisciplinaria que percibe la educación como un espacio de las humanidades y de las ciencias sociales, así como un espacio de interacción entre las ciencias en general y la pedagogía en plural, ya que no privilegia corrientes o tendencias de pensamiento en el campo de la educación, sino que tiene por objetivo reflejarlas todas. De igual forma, prioriza aspectos que permiten aproximarse a la producción original de conocimiento, detrás de esta política editorial se puede descubrir una concepción de la educación como un campo disciplinario en formación que, en su proceso de construcción, se edifica a partir de las múltiples aproximaciones de la construcción y acumulación del conocimiento auténtico del campo (Weiss y Gutiérrez, 2003).

Para 1979, el *Índice de Revistas de Educación y sobre Investigación Educativa* (IRESIE) del CESU-UNAM, aborda los temas educativos que adelantaba la REDUC, dicha base de datos contiene como propósito para esta temporalidad la preocupación por los resúmenes de los artículos de las publicaciones seriadas de origen mexicano o latinoamericano. La IRESIE alrededor de 1990 presenta su primera edición en disco compacto y proyecta para este último decenio del siglo XX otras tres actualizaciones de la base de datos que fueron divulgadas en varias bibliotecas como la de la UNAM, en instituciones de investigación y educación superior de México, y territorios latinoamericanos. Actualmente esta base de datos cuenta con una página electrónica⁶ que les permite a sus lectores tener una información actualizada. (Weiss y Gutiérrez, 2003).

Finalmente, cabe considerar esta época en tanto se caracteriza por establecer los cimientos de la investigación educativa en México, por medio de la emergencia de nuevas propuestas, es así que en este período se identifica una serie de aspectos que contribuyeron al surgimiento de la investigación educativa, entre ellos: instituciones, centros, redes y la formación profesional de investigadores, estos aspectos posibilitaron un primer acercamiento a la tarea de la investigación en los temas concernientes a la educación.

⁶ Página electrónica de la IRESIE: https://iresie.dgb.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01

b) Entre 1980 y 1999

En esta temporalidad se presentará una mayor consolidación de la investigación educativa a partir de la creación de nuevas instituciones y asociaciones que con sus producciones posibilitaron el aumento tanto de la participación de agentes investigadores como de la producción de conocimiento en torno al campo.

En este período de visibiliza un crecimiento en la difusión de conocimiento a través de la elaboración de los libros, artículos y memorias en congresos, la mayoría de la producción de conocimiento se publica en las revistas institucionales, simultáneamente en revistas mexicanas arbitradas, y un mínimo de publicaciones en medios extranjeros, como lo datan Chavoya y Weiss (2003), quienes aluden a este asunto como un avance importante en el campo de la investigación educativa en México. Del mismo modo, para esta época los autores consideran que se evidencia un acento en la investigación a nivel regional, en tanto se compila un suministro de información o conocimiento de lo que acontece a nivel local (es decir, por Estados, específicamente, el estado de México, Puebla, Chiapas, etc.), que en ocasiones poseen poco sustento teórico y metodológico, en suma, por medio de este conocimiento particular se esboza una sistematización de la realidad educativa nacional.

Para ello es valioso mencionar las instituciones, programas y centros que se asocian a la investigación educativa en el territorio mexicano, tal como se enunció en párrafos anteriores el *Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa* (PNII) del *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACyT), apuntó a este asunto, una de sus actividades fue la planificación del primer *Congreso Nacional de Investigación Educativa* en 1981, el cual, se reconoció por su multiplicidad de perspectivas e intentos de sistematización y estudio del tema educativo en el territorio nacional (Latapí, 2008b). Para finales de este mismo año, el PNII presentó un documento en el que aludía al plan maestro de Investigación Educativa, el cual, tomó forma hacia 1982 y finalizó en 1984, en palabras del COMIE y el PNIIES (1996), dicha propuesta fortaleció la comunidad de investigadores educativos y el avance de los grupos de investigación unificados en las distintas partes de la república, a su vez, estableció políticas de desarrollo de investigación educativa consensuados con los directivos de las instituciones.

Otras acciones del PNII fueron: realizar un estudio asociado a las primeras maestrías en educación y en la investigación educativa, teniendo en cuenta el uso e impacto de esta, adicionalmente se encarga de efectuar un análisis acerca de la capacidad de la investigación educativa en la constitución de las instituciones, además de convertirse en líder de las iniciativas que buscaban robustecer las bibliotecas especializadas y el establecimiento del IRESIE (Latapí, 2008b).

Cabe señalar un paso importante del desarrollo de la investigación educativa, esencialmente en el estado de México, por un lado, con el nacimiento en 1981 del *Instituto Superior de Ciencias de la Educación* (ISCEEM), entidad a cargo de la formación de investigadores, con oferta académica en programas de maestría y doctorado; por otro lado, se da la consolidación y apertura de los procesos de investigación educativa en la *Escuela Normal Superior del Estado de México* en 1985 y en 1986 se da la emergencia del *Colegio Mexiquense* (Marín et al., 2009).

En 1984 emerge el *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI), fundado con el propósito de evitar que los profesores universitarios e investigadores emigraran del país asunto en auge para la época, por ello, se estableció esta propuesta que bajo este esquema, según el COMIE (2003), facilitó una serie de becas adicionales al sueldo de los investigadores que evidenciaran una mayor productividad y calificaran con los criterios de calidad establecidos, es decir, brindaba un distintivo salarial y estatus entre la comunidad de investigadores. Adicionalmente, el 14 de mayo de este mismo año de acuerdo con Marín et al. (2009), se anexa por primera vez al escalafón magisterial la categoría de Investigador Educativo, convirtiéndose en un avance importante para considerar la investigación educativa en el seno del magisterio.

Para este mismo año, es posible contemplar una mayor influencia de la investigación en las Escuelas Normales, puesto que entre sus tareas sustantivas esta se registra, sin embargo, no existía para esa época una política de formación de investigadores y tampoco se contaba con personal académico dedicado exclusivamente a esta tarea. Para 1996, a través del *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*, se posibilitó un crecimiento en el trabajo de investigación debido a la existencia de bibliotecas y salas de lectura, aulas de cómputo, acceso a obras de consulta, etc. Según Reyes (retomado por Schmelkes y López, 2003), se propone la formación como objeto de investigación en las escuelas normales, en tanto

también se contempla como objeto central de las mismas en tres dimensiones: a) formación por medio de la investigación (la investigación como actividad central), b) formación para la investigación (proceso a largo plazo), y c) formación como objeto de investigación. De acuerdo con Jiménez (1997) retomado por los autores (2003), la investigación educativa en las Escuelas Normales es considerada como producción de nuevos conocimientos y se desarrolla en dos vías: por un lado, como parte de las tareas docentes, por otro lado, como actividad especializada.

Durante la década de los noventa, se presencia un mayor desarrollo de la investigación en educación en las entidades federativas, con la creación de centros e instituciones para esta cuestión y vinculadas simultáneamente a la formación de investigadores; otra característica de esta época es la influencia del internet y de las redes académicas, los anteriores aspectos, inauguran los encuentros académicos, congresos y simposios, estos eventos tal y como lo expresa Arredondo (2016), han posibilitado intercambio de saberes, formas de hacer, datos y la constitución de unas relaciones para el quehacer colectivo que se traduce en la comunidad de investigadores.

El 24 de agosto de 1990 se crea el *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo* (IIDE) destacado escenario de la investigación educativa del país, como una institución que ha obtenido un sólido prestigio, en pocos años se ha convertido en un modelo indispensable, particularmente en las áreas de evaluación de la educación y de informática aplicada a la educación (Latapí, 2008a).

En 1991 surge el *Registro Nacional de Investigación del Sistema de Formación y Actualización de Docentes* (RNIESFAD), también se crea el 25 de febrero del mismo año el *Sistema Estatal de Investigación Educativa* (SEIE), el cual, convocó a diferentes centros, dependencias e instituciones del país, que se ocupaban de la investigación educativa, así como a la *Subdirección de Investigación y Superación Académica* del Gobierno del Estado de México de la *Dirección General de Desarrollo Educativo* quien se hizo cargo de la Secretaría Técnica del SEIE (Marín et al., 2009).

En suma, de dicha cooperación entre las instituciones se obtuvo como ganancia el planteamiento del *Plan Estatal Indicativo de Investigación Educativa* (PEIIE) que tenía por fin el fomento y desarrollo de la investigación educativa de tal manera que lograra influir en el sistema educativo en su conjunto, por ello, se proyectaron como objetivos impulsar y fortalecer la investigación educativa, asentar un diálogo interinstitucional, auspiciar la difusión de la

producción académica y apoyar los proyectos direccionados para la formación de investigadores. Esta propuesta permitiría reconocer el vínculo investigación–docencia, igualmente, acentuaba la elaboración de variedad metodológica de las investigaciones (documental, descriptiva, experimental, de campo, hermenéutica, exploratoria, histórica, etnográfica y empírica) (Marín et al., 2009).

Retomando el aporte de Vargas et al. (2007), el organismo de *Servicios Educativos Integrados al Estado de México* (SEIEM) fue creado en 1992 y conformado por más de 40.000 trabajadores en la educación, se distribuyó en 23 Niveles de Educación Básica (NEB), 7 instituciones de Educación Superior (IES) Formadoras de Docentes y 3 Departamentos en la Dirección de Educación Superior (DES), para atender a más de un millón de estudiantes de educación básica y a más de 2.000 estudiantes en los programas de formación docente. De esta manera, los autores caracterizan el SEIEM en tanto posee personalidad jurídica propia, asiste los servicios educativos de administración y docencia, está facultado para fomentar la investigación educativa y para establecer órganos de difusión, así como el de otorgar grados académicos de educación básica hasta posgrado, así mismo, cuenta con 33 Áreas de responsabilidad administrativas y académicas, distribuidas en los Niveles de Educación Básica, IES y Departamento de la DES, y sólo 24 tienen responsables de oficinas o comisionados provisionales al programa de investigación educativa.

En 1992, de acuerdo con el COMIE (2003) y su propuesta en conjunta con el PNIIES (1996) también se da la creación de *Programa Interinstitucional de Investigaciones en Educación Superior* (PIIES) en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), esta iniciativa orientó y ayudó a investigadores ya constituidos, como también a proyectos de investigación elaborados, para quienes optaban por ejercer como investigadores educativos. Igualmente, el PIIES suscitó la presencia de la investigación educativa en las instituciones de educación superior, ya que dedicó esfuerzos por la formación metodológica de investigadores nuevos en el campo y vigorizó la importancia de realizar investigaciones de calidad en estas instituciones; a su vez, propició coloquios y seminarios con el fin de fomentar intercambios entre investigadores interesados en diversos temas. Este proyecto contó con los recursos financieros de la *Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica* (SESIC) de la SEP, a través del *Programa para la Modernización de la Educación Superior* (FOMES).

Otro programa importante para el decenio de los noventa fue el programa de *Talleres Regionales de Investigación Educativa* (TRIE) el cual, se propuso fortalecer la investigación en las sedes estatales de la *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN) y consolidar la investigación–docencia en los programas de licenciatura y posgrado de la institución, así como incentivar la investigación en los Estados e integrar núcleos de profesores con el fin de promover la actividad de investigación en sus lugares de trabajo y fundar nuevos centros regionales de investigación educativa. Esta propuesta tuvo como medio de difusión de escritos y trabajos de profesores la publicación llamada *Cuadernos TRIE*, donde se difundían escritos de insumo para el proceso y los trabajos de los profesores (Lozoya, 2017).

De esta manera, la década de los noventa fue una época esencial en cuanto se creó el *Consejo Mexicano de Investigación Educativa – COMIE*, que constituyó una asociación científica en la que se encontraban investigadores que trabajaban en el campo de la investigación educativa. Los propósitos de esta asociación, se enmarcan en el fortalecimiento de la calidad y el desarrollo de la investigación educativa, esto se ha consolidado a partir de la publicación de los estados del conocimiento y la organización de los congresos. Se reconoce que para el año de 1996 se encontraban aproximadamente 160 investigadores en esta asociación (COMIE-PNIIES, 1996), para el año 2004 contaba con 258 miembros. En esta época, los criterios de admisión para involucrarse en el COMIE eran menos estrictos, por ejemplo, ya no era requisito tener un doctorado y se debían producir cinco publicaciones en los últimos cinco años, y entre estas publicaciones, dos debían ser de alta calidad (Ramírez y Weiss, 2004).

En relación con los congresos realizados por esta asociación, cabe destacar que el primer congreso en México lo realizó el PNII, sin embargo, con la creación del COMIE el 23 de septiembre de 1993, se realizó en México el segundo congreso, el primer congreso que realizaba el COMIE. Así mismo, esta organización ha contribuido en la expansión y consolidación de la investigación educativa en el país, siendo los congresos una plataforma considerada importante para las áreas de la investigación educativa, en tanto posibilitan la difusión, el fortalecimiento y la recreación de diferentes áreas de este campo; se encuentran además, las publicaciones de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), específicamente artículos; y los estados del conocimiento por área temática (Arredondo y Alvear, 2016).

Lo anterior indica que en los congresos se llevan a cabo presentaciones de resultados de investigaciones, por ello, estos espacios tienen entre sus fines: la difusión de resultados, instaurar redes que contribuyan a la labor investigativa, entre otros. Como efecto de la interacción en estos espacios, se han fortalecido diversos equipos regionales de investigación, han emergido redes y se han establecido enlaces hacia el exterior. Así mismo, estos encuentros han contribuido a la multiplicación de posgrados en educación, en la medida en que es considerado como un medio de formación para los estudiantes, ya que es posible que se lleve a cabo un trabajo con las investigaciones propias de los estudiantes en tanto pueden exponer, difundir, comparar, revisar, reelaborar y demás, lo concerniente a la investigación producida. De manera general, los congresos aportan a la memoria investigativa información sistematizada, recuperación de documentos, entre otros aspectos. Así entonces, la realización de estos espacios permite principalmente tres acciones: comunicar, discutir y enriquecer resultados de investigación (Arredondo y Alvear, 2016).

Como se señaló previamente, otra de las producciones que promueve el COMIE es la elaboración de los estados de conocimiento, lo cual se evidencia de acuerdo con Rojas (1998) a partir de unas colecciones que abordan los actores y avances en la investigación educativa nacional de una década. En la misma línea, se encuentran Lozoya (2017) y Galán (1996) quienes analizan también este tema, de modo que consideran que los estados del conocimiento posibilitan la interpretación del desarrollo de una investigación que identifica un análisis sistemático, la valoración y la producción del conocimiento en torno a un campo de investigación durante un período determinado. Permitiendo identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico–metodológicas, las tendencias y los temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y las ausencias analíticas, así como su impacto y condiciones de producción. Los estados del conocimiento brindan un panorama extenso y detallado de lo trabajado en cada uno de los campos señalados en sus enfoques teóricos, sus metodologías, hallazgos y tropiezos.

Por su parte, para este mismo año se lleva a cabo una evaluación a nivel territorial sobre el estado de la investigación educativa, específicamente en las Escuelas Normales, este balance se efectuó por el *Center for Educational Research and Innovation* (CERI) de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), a través de la SEP y el COMIE. Además, en este lapso de tiempo se finaliza el funcionamiento *del Sistema Estatal de Investigación*

Educativa, Subdirección de Investigación y Superación Académica y el PIIIE, asunto preocupante para aquella época, pues se presenciaba un debacle repentino de la investigación educativa (Marín et al., 2009), a pesar de esto, rápidamente gracias a los nuevos proyectos, iniciativas y sugerencias esta premisa nuevamente reiniciará con una mayor fuerza, tal y como se expondrá en los próximos párrafos.

Para 1993 y 1994 se difunden las convocatorias del SEP y CONACYT orientadas a la realización de investigación educativa por parte de profesores del nivel de educación básica, personal de las Escuelas Normales y el grupo de investigadores de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y equipos estatales de investigación educativa. Estas iniciativas, según el COMIE y el PNIIES (1996), lograron coadyuvar en proyectos de investigación esencialmente del grado de educación básica, ya que con estas convocatorias se pretendía consolidar la investigación en este nivel educativo, igualmente, se aspiraba a descentralizar de la investigación educativa en las universidades y el centro del país.

Alrededor de 1995 aparece el *Programa Nacional de Actualización del Profesorado* (PRONAP), que sustituyó al *Programa Emergente de Actualización* y *Programa de Actualización del Maestro*; esta propuesta colaboró para su establecimiento con el *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, esta iniciativa de acuerdo con Latapí (2004) trae consigo cuatro áreas de trabajo: “nivelación (para obtener la licenciatura), actualización, capacitación y superación profesional (grados académicos y especialidades)” (p.9). A su vez, este programa según el filósofo se implantó hasta finales del año 2000 a través de convenios con los estados, mediante talleres, cursos nacionales de actualización, la instauración de los Centros de Maestros, la planeación y evaluación del PRONAP, entre otras acciones que pretendían tener una mayor cobertura.

Un mojón clave a partir de la emergencia del COMIE fue la creación para 1996 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), esta determinó las modalidades de producción de los artículos de investigación, para ello las clasificó en estudios de evaluación o diagnósticos, ensayos, investigaciones empíricas y revisiones, definiendo para cada una los criterios de calidad, así mismo, en este proyecto editorial se pretendió aludir a la pluralidad teórica y metodológica, permitiendo un mejoramiento en los aspectos del número de las revistas, la calidad y distribución temática (Weiss y Gutiérrez, 2003).

Esta propuesta es un referente importante para la discusión de la investigación educativa y propiamente de la educación, el debate de los asuntos científicos, académicos y la política educativa del territorio mexicano, que se traducen en las inquietudes y cuestionamientos de los agentes investigadores. Es así como refiere Elizondo (2005), la labor de la revista en su producción académica ha permitido al pasar los años continuar con su publicación sistemática, al punto de pasar de una periodicidad semestral inicial al año 2001 convertirse en cuatrimestral y para el año 2004 transformarse a trimestral, permitiéndole a la comunidad de investigación e interesados en los temas vinculados a la educación una mayor gama de elaboraciones.

Las revistas se han consolidado como un medio esencial para la difusión del conocimiento en México, estas han tenido un desarrollo numeroso en el país azteca como lo ratifican Galán et al. (citados por Weiss y Gutiérrez, 2003), en el documento del estado de conocimiento denominado *Estudios sobre la Investigación Educativa* en el que se establece un estudio de las revistas mexicanas de educación que aparecieron en la decenio de los ochenta. En suma, se encontraron setenta y cuatro revistas que producían elaboraciones académicas vinculadas a las temáticas educativas, en simultáneo, se evidenció que, de ese total, treinta y cinco eran especializadas en educación. Así mismo, en este análisis se halla un déficit en la mayoría de las revistas pues estas tienen un espacio para una minoría de artículos que aludiesen a resultados de investigación, otros documentos con mayor florecimiento en torno a textos de difusión o ensayos que no tienen en *strictu sensu* una precisión de investigación, aspecto que conlleva a considerar la precariedad de la calidad en ese entonces de la producción académica.

Este mismo estado del conocimiento brinda un análisis de las revistas de educación para los años noventa, el balance presenta el origen de veinticinco revistas nuevas como son: la RMIE anteriormente descrita, *Revista Mexicana de Pedagogía*, *Ethos Pedagógico*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*, entre otras publicaciones seriadas. La *Revista Mundo Siglo XXI* es otra publicación importante para este tiempo, vinculada al *Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales* (CIECAS) del IPN. Esta propuesta permite la difusión de investigaciones realizadas por investigadores y profesores del IPN y de instituciones académicas de orden nacional e internacional, vinculadas al desarrollo de la ciencia económica y las ciencias sociales (Lozoya, 2015).

Una de las redes académicas que emergen durante este período, específicamente en 1997, fue la *Red de Investigadores sobre la Educación Superior (RISEU)*, la cual, está conformada por académicos que se han encargado del estudio de la educación superior, de modo que se encuentran investigadores mexicanos, pero también especialistas de otras nacionalidades. Entre los objetivos de la red se encuentran: difundir textos, apoyar la investigación por medio del desarrollo de recursos documentales, crear un espacio de interlocución académica, entre otros (Weiss y Gutiérrez, 2003).

En 1999 aparece el *Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE)*, proyecto nacional que nace de una iniciativa de la sociedad civil; se encuentra integrado por importantes investigadores en educación, como ejes rectores se planteó la apertura de un espacio social para el estudio y reflexión de la política educativa nacional, junto con la formulación de propuestas vinculadas a las problemáticas educativas del territorio mexicano, además de promover un diálogo riguroso y documentado con las autoridades. A través de su enfoque multimedia de comunicación se proyectaron una serie de documentos o comunicados de carácter crítico acerca de los diversos temas en educación que fueron difundidos por medio de un diario de circulación nacional llamado *La jornada*, este permitía la publicación del material los viernes segundo y cuarto de cada mes; igualmente, este instituto efectuaba cada mes en el programa de Radio de la UNAM un programa nominado *Deslinde*, en el que se aludían y analizaban los comunicados. Adicionalmente, a estos medios de difusión de información se contaba con una página web propia del observatorio en la que también se divulgaban textos e información para los interesados en temas vinculados a la educación (Weiss y Gutiérrez, 2003).

Cabe destacar el lugar de la investigación educativa en los medios masivos de comunicación, de manera tradicional se reconocen los artículos de opinión, sin embargo, la investigación educativa tuvo lugar en la televisión para los años 1999 y 2000 a través de un programa llamado *Educación en vivo*, el cual, era orientado por un investigador, fue apoyado por el *Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (COMIE)*, (2003). En palabras de Weiss y Gutiérrez (2003) este programa semanal se emitía en el canal 4 durante una hora y era presentado por el notable investigador Manuel Gil; en este espacio se propiciaban una suerte de entrevistas a maestros, madres, padres, alumnos, invitados y por supuesto a investigadores en torno a la educación; este programa finalizó debido al cambio de administración. Otros medios y espacios

para la divulgación de la investigación educativa, lo constituyen los seminarios, talleres, congresos, foros, coloquios y demás espacios en los cuales participan tanto los especialistas del campo como otros usuarios, de modo que los encuentros se realizan de manera local, regional, nacional o internacional con el propósito de analizar, discutir y reflexionar sobre los diversos hallazgos científicos (Vergara, 2013).

De manera general, en este período se alude a la premisa de fomentar el avance de la investigación educativa en México mediante la producción, difusión y divulgación de conocimiento a partir de la configuración de nuevos escenarios e iniciativas que permitían un diálogo a nivel nacional, regional e institucional entre los agentes investigadores como también un acercamiento con la sociedad civil (a través de los medios masivos de comunicación como los artículos de opinión y programas de televisión) y con el ámbito internacional a través estrategias mediadas por el internet (revistas electrónicas, redes, encuentros y eventos académicos) para aquellos que se interesaban por los temas concernientes a la educación. De igual manera, se data con mayor fuerza la pregunta y el aumento de la participación por parte de los investigadores educativos, y su injerencia en la elaboración del conocimiento, a la vez, se cuestiona el tipo de formación con la que cuentan estos actores.

c) A partir de los 2000

En este lapso de tiempo se reconoce una influencia de temáticas en las diferentes producciones investigativas, de igual forma, se presentan una serie de problemáticas de la investigación educativa en México, en consecuencia, se inicia con la emisión de nuevas iniciativas como: eventos académicos, convocatorias, programas y creación de nuevos centros y departamentos de investigación educativa que tenían como propósito el fortalecimiento de este campo. Adicionalmente, a nivel de educación superior se propiciaron nuevos espacios estratégicos dirigidos a dar cuenta a investigaciones en temas relacionados con educación, fortaleciendo el binomio docencia – investigación, incrementa la participación de aquellos interesados en temas de educación, ya sean estudiantes, profesores y otros inmersos en el ámbito educativo.

A partir de la década de los 2000 de acuerdo con el COMIE (2003) la investigación educativa en México comienza a estudiar temáticas pertenecientes al desarrollo educativo, esto debido a la influencia y presencia de los *Congresos Nacionales de Investigación Educativa* y la

producción de estados de conocimiento. De esta manera, la mayoría de los temas giran en torno a las necesidades de desarrollo educativo del territorio nacional, recursos financieros de la educación, calidad de la educación y evaluación educativa, o el tema de auge para esta época, los medios educativos, entre otros asuntos.

Posteriormente, para el año 2001 según Weiss y Gutiérrez (2003), pese a la voluminosa producción de revistas especializadas, la delimitación de las revistas de investigación o de educación fue difícil, asunto visible en los criterios del *Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica* del CONACYT, el cual señala que debido a la naturaleza y sentido de las revistas solo se pueden concebir tres revistas de investigación en el país: la *Revista de la Educación Superior*, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; *Perfiles Educativos*, del *Centro de Estudios sobre la Universidad* de la UNAM y la RMIE del COMIE.

Asimismo, para este tiempo surge la *Revista Innovación Educativa*, contemplada como una producción científica mexicana que cuenta con una periodicidad cuatrimestral especializada en investigación educativa, teniendo lugar en el ámbito nacional como internacional, es por ello que algunos de los temas que se desarrollan en los artículos de esta revista tienen que ver con: políticas educativas, gestión del conocimiento, educación a distancia, docencia universitaria, etc. Además de ellos, se caracteriza por ser bilingüe, arbitrada e indexada, se encuentra a cargo de la Secretaría Académica del IPN (Lozoya, 2015; 2017).

Un asunto clave de esta época en la República Federal es el crecimiento en el número de revistas, pues como señalan Chavoya y Weiss (2003) el país tiene presente sesenta números de revistas vinculados a temas de educación, que se encuentran tanto en versiones electrónicas como impresas; no obstante, una falencia que se considera en estas versiones es la falta de reconocimiento de las revistas de orden electrónico en contraste con las impresas.

En este orden, para el 2003 un asunto relevante tiene que ver con la misión del CERI, puesto que considera el hecho de realizar un diagnóstico y presentar aquellas recomendaciones sobre la investigación educativa en México, esto es, sus usos y coordinación. Es por ello que Weiss (2004), posibilita la aproximación a dichos asuntos, sugiriendo que se encuentra: insuficiencia en el número de investigadores educativos en el país, a nivel nacional en su conjunto como

especialmente en los estados; escasez de posgrados de alta calidad para edificar futuros investigadores; precariedad de posiciones para insertar nuevos investigadores jóvenes dado que el cuerpo actual está envejeciendo, todo ello, constituye un problema del sistema de coordinación y de incentivos, pero también de las condiciones institucionales; no sólo en el sentido tradicional de recursos insuficientes, sino también vinculado a los problemas para otorgar posiciones a las personas calificadas y para formar, y potencializar grupos con la habilidad de realizar investigación con el debido rigor.

Para este mismo año, a través del trabajo de cooperación y articulación entre: la *Subsecretaría de Servicios Educativos* para el Distrito Federal (SSEDF) y el *Fondo Sectorial de Educación* del CONACyT, se emite en el mes de agosto la convocatoria de SEP/SSDEF/CONACyT 2003, para el *Fondo sectorial de investigación para la educación*, evento en el que acentúan los requerimientos de la Subsecretaría en los siguientes rubros generales: modelos alternativos de gestión escolar en las escuelas de educación básica del Distrito Federal; análisis cuantitativos acerca de las principales dimensiones de la educación básica en el país; formación y desarrollo de educadores y educandos. Esta iniciativa posibilitó la fundación y fortalecimiento, de grupos y redes de investigación, también permitió reflexionar frente al vínculo con usuarios de los resultados, productos y el impacto esperado (COMIE, 2003).

Durante este mismo año, emerge el *Departamento de Posgrado e Investigación*, el cual según Marín et al (2009), produjo el *Programa de Investigación Educativa de las Escuelas Normales*, producto de la aplicación del *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, donde se retoman aspectos con énfasis en torno a la investigación educativa, identificando de este modo al personal, propuestas e iniciativas, usos e impacto y base institucional que aludían a este tema. En cuanto a este último asunto, en concordancia con lo anteriormente postulado por los autores, se evidencia un área distintiva para realizar investigación educativa, un grupo de personas dedicadas a aquella actividad, quienes contaban con plazas de investigador educativo; un balance de ello, registra la totalidad de 386 profesores con esa modalidad de plaza, sin embargo, de este número se encontró que 102 docentes se dedicaban a la investigación, junto con 66 educadores de ISCEEM, aspecto preocupante para los ponentes del *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* puesto que:

se contabilizaban 386 profesores con ese tipo de plaza aunque sólo 102 realizaban investigación, (más 66 en el ISCEEM), lo que significa que únicamente se aprovechaban para la IE el 36.7%, pues 218 investigadores se dedicaban a la administración, es decir, el 48.9% de las plazas disponibles. La formación profesional de los investigadores era variadísima; de 102, sólo 6 tenían formación en la IE con estudios de maestría (Marín et al, 2009, p.7).

Así mismo, dicha propuesta por el Departamento pretendió dar luces para una normatividad de investigación educativa en las escuelas normales, a causa de ello se conformó un consejo constituido por un comité de investigación educativa en el que estaba el jefe del Departamento y un cuerpo académico, aunque se diseñaron las funciones, estos organismos no lograron llevar a cabo su funcionamiento. Es significativo reconocer que, en este documento del programa, se establecieron 57 líneas de investigación para las Escuelas Normales que se adecuaban de buena manera en 35 de sus ejes temáticos a las líneas de investigación comprendidas por el COMIE. Para el 2004, el departamento deja de existir, por consecuencia se propone un nuevo programa de corte gubernamental y la responsabilidad de propiciar la investigación educativa en las escuelas normales pasó a ser del ISCEEM y el *Departamento de Educación Normal* (Marín et al., 2009).

Estas dos instituciones siguiendo la línea de análisis de los autores, toman como referente el *Programa de Investigación Educativa* de las Escuelas Normales del Estado, gestando el Plan para Elevar la Calidad de la Investigación de las normales, cuyo propósito fue consolidar el trabajo de investigación educativa en estos institutos con el fin de que sus frutos se vislumbraran en el trabajo de los docentes e instituciones de los grados educativos básico y normal. Este proyecto se implementó para ciclo escolar de los años 2004 al 2005, teniendo por propuestas: la planificación y orientación de la investigación educativa; lineamientos y políticas de la investigación educativa; avance en el trabajo de academias regionales con respecto a esta actividad; robustecer la formación de investigadores educativos; evaluación de proyectos e informes de esta práctica; y, por último, la divulgación de resultados de investigaciones, delineación de cuatro talleres y cursos por año, con el objetivo de fomentar la actualización de los investigadores, de igual forma cada seis meses se llevaban a cabo coloquios de proyección de los resultados finales o preliminares de los trabajos de investigación, entre otras acciones (Marín et al., 2009).

A nivel institucional, el *Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal* (CAMDF) es una Institución de Enseñanza Superior que tiene sus raíces de origen en el *Instituto*

Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que comenzó su funcionamiento en 1945 por medio de la profesionalización de docentes de México; durante la transición del 2002 al 2006 cuestionándose por el progreso de la investigación educativa, el Centro propone cuatro estrategias y políticas para la producción de la investigación educativa que se traducen en: la promoción por una cultura que incorpore la investigación educativa y aproximación por un nuevo perfil para los formadores de docentes; el intento por reorganizar los proyectos o propuestas del centro a partir de la correlación de la docencia–investigación; implementar bases dirigidas a brindar una guía al quehacer institucional y el diseño o delineación de estudios del nivel de posgrado en la modalidad de especialización. Es así que el centro se proyecta como referente para propiciar un ambiente cultural de investigación en esta institución, se instalan inicialmente los seminarios de investigación 2006–2007, con el propósito de promover espacios estratégicos para el desarrollo de la investigación, en los cuales se logre un debate acerca de prácticas, teorías, metodologías, nociones y objetos de estudio desde una mirada pluridisciplinar (Orozco, 2007).

El *Departamento de Investigación y Posgrado (DIP)*, es otra entidad que a partir de su autodiagnóstico en el segundo semestre del 2006, logró establecer cuatro desafíos importantes para el quehacer investigativo institucional, el primero, fue intentar reconocer el trabajo investigativo como actuación previa inherente al oficio de la docencia; el segundo, lo constituye el fomento por la invención de espacios de actualización, superación y capacitación profesional sobre investigación educativa; el tercero, fue procurar el aumento por la comunicación y relación de la actividad investigativa al quehacer académico institucional; y el cuarto, alcanzar un perfil profesional que posibilite la participación en las convocatorias de la *Secretaría de Educación Pública (SEP)* y designación de un financiamiento para lograr contribuir al avance de investigación respecto a la actualización y la capacitación del magisterio (Orozco, 2007).

Para 2007, específicamente el 8 de marzo, se da origen a la *Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE)*, escenario de comunicación integrado de acuerdo con Vergara (2013) por diferentes actores e investigadores, con el objetivo de producir conocimiento académico de la investigación educativa junto con la promoción, difusión y uso de dicha producción científica. Es así que el fortalecimiento de la investigación en esta área es una de las premisas fundamentales para la red, ya que se preocupa por dar apertura a espacios académicos y de discusión como lo fue la convocatoria del *Primer Seminario de Discusión* de la REDMIIE,

Producción, Usos y Repercusiones de la Investigación Educativa, cuyo fin fue establecer un escenario de diálogo y discusión de la producción de conocimiento en relación con los avances, tendencias e incidencias del campo de la investigación educativa y su relevancia en la mejora de la calidad educativa nacional, igualmente, la identificación de los trabajos académicos en esta área que impactan a nivel local, regional y nacional.

A partir de un balance de caracterización de los investigadores educativos del año 2001 al 2007 de la *Universidad Autónoma del Estado de México* (UAEM), elaborado por Silva et al. (2009), se evidenció un total de 295 académicos, que al mismo tiempo se encontraban inscritos en 20 de los 22 organismos académicos, centros de investigación, 11 centros universitarios y 9 dependencias de la administración central universitaria. De igual forma, tras el análisis elaborado por Weiss citado por los autores, se identificaron en total 343 investigaciones educativas y 160 elaboraciones más que pueden ser nominadas como Investigaciones Educativas. Posteriormente, se identificaron 11 áreas temáticas que fueron puntualizadas por los investigadores educativos en sus trabajos académicos, teniendo en cuenta la clasificación del COMIE estas son:

Área 1. Sujetos, actores y procesos de formación, Área 5. Currículo, Área 2. Procesos y prácticas educativas, Área 7. Educación, economía y sociedad, Área 4. Didácticas especiales y medios, Área 3. Aprendizaje y desarrollo, Área 6. Políticas educativas, Área 8. Educación, cultura y sociedad, Área 9. Historiografía de la Educación, Área 10. Filosofía, teoría y campo de la educación, y Área 11. El Campo de la Investigación Educativa (Silva et al, 2009, p.7).

Esto se asocia a la acción en 2007 de la misma institución que establece el proyecto Comunidad Académica que tenía como fin identificar quiénes son los docentes de la institución que se ocupaban de desarrollar investigación educativa, así como la manera en que ejecutaban esta actividad e intentar conocer la producción de resultados de investigación educativa dentro del centro educativo. En alusión a los proyectos relacionados con este campo para este mismo año se evidenció un acrecentamiento de 64 proyectos en comparación del 2004 en el que únicamente existían 42 proyectos, a pesar de ello en 2010 se encuentran solamente 16 propuestas de investigación (Silva y Morales, 2011).

Cabe destacar que para esta temporalidad en el Estado de Jalisco se ejecutaron una gama de congresos de investigación, organizados, por una parte, por el *Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales* (CIPS), y por otra parte, por el *Consejo Interinstitucional de Investigación*

Educativa (CIIE), en estos eventos se proyectaron alrededor de 358 trabajos académicos. De igual modo, durante los años 2006 y 2008, se realizaron algunos foros en el Estado San Luis Potosí organizados por el *Polo Académico* y la *Comisión de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado* (SEGE), en el desarrollo de estos foros se trataron temas como las universidades públicas y privadas en los contextos de globalización; el estudio de los procesos de la investigación educativa; la formación de maestros; la historia y antropología de la educación; las experiencias de intervención educativa, entre otras temáticas (Vergara, 2013).

Adicionalmente, la *Comisión Estatal de Investigación Educativa* de SEGE realizó dos foros en años consecutivos: por un lado, llevó a cabo para el 2010 el Segundo Foro Estatal de Investigación Educativa nominado *Retos de la investigación para la transformación y la innovación educativa*, cuya intención era cooperar en la identificación de los trabajos por parte de los investigadores e instituciones inclinadas en aumentar el estatus de la investigación educativa en la entidad. Por otro lado, en 2011 se organiza el Tercer Foro Estatal de Investigación Educativa, nombrado *Esfuerzos de investigación para la transformación y la innovación educativa*, este tenía como propósito promover la reflexión sobre la investigación educativa y exponer propuestas de innovaciones de atención pedagógica que permitiera elevar el desempeño de los maestros (Vergara, 2013).

Ahora bien, para la temporalidad de 2002–2012, estratégicamente en la Estado de México, Guadarrama y Sandoval (2015) reconocen los esfuerzos de instituciones de educación superior de este Estado para realizar actividades en alusión a la investigación educativa, estas entidades son: *El Colegio Mexiquense, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México* (ISCEEM), *Escuelas Normales, UAEM, SEIEM, Universidad Autónoma Chapingo* (UACH), *Colegio de Posgraduados e Instituto Tecnológico de Toluca* y la UNAM en sus cuatro *Facultades de Estudios Superiores* (FES): Aragón, Cuautitlán, Acatlán e Iztacala, dichas facultades son relevantes centros en la formación para la investigación dado que contribuyen en el doctorado de Pedagogía de la UNAM, se considera que estas facultades poseen las propuestas de investigación más importantes del Estado, en este sentido sus investigadores se caracterizan por su riguroso trabajo académico.

Dado lo anterior, Guadarrama y Sandoval (2015) presentan un balance del lugar de la investigación educativa en algunos de las facultades como lo es: la facultad de Iztacala, que tiene

una larga trayectoria en la organización de encuentros académicos, especialmente en el coloquio que llevan a cabo cada dos años, propuesto con el fin de reflexionar frente a las líneas de investigación de ambiente, educación y salud; en este espacio la comunidad académica discute y expone la situación de cada una de las áreas, a través de simposios, conferencias magistrales, sesiones de cartel y certamen de ponencias estudiantiles. Esta institución reúne el mayor número de investigadores del Estado pues cuenta con un total de 10 investigadores adscritos al COMIE y 19 inscritos en el SIN; además, oferta un doctorado en psicología en la línea de investigación en educación. En torno a las facultades Acatlán y Aragón estas ofertan la licenciatura en Pedagogía, por su parte, Aragón ofrece la maestría en la misma área.

Como se destacó con Guadarrama y Sandoval (2015) anteriormente, el *Colegio Mexiquense* y el *Colegio de Posgraduados* son dos instituciones importantes para este tiempo en el Estado de México; por un lado, la primera se encarga de impulsar eventos relacionados con la historia de la educación, cuyo objetivo es apoyar el entendimiento de las uniones entre la sociedad, la cultura y la educación; así mismo, como lo sostienen los escritores, durante esta década los trabajos académicos se reflejaban en treinta artículos de publicaciones seriadas, diez libros, veinte capítulos del libro y treinta ponencias; de igual modo, la entidad contaba con siete investigadores educativos, tres de ellos se encontraban anexados al SIN y uno de ellos pertenecía al COMIE. Por otro lado, la segunda institución es una integrante de los *Congresos mundiales de aprendizaje*, para el 2010 en el Campus Montecillo de Texcoco, dio la apertura el *IV Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*; encuentro académico en el que se proyectaron diferentes paneles y conferencias como: Estilos de Aprendizaje en la Educación, Áreas relacionadas con los Estilos de Aprendizaje, Presente y Futuro de los Estilos de Aprendizaje, Aplicación de los Estilos de Aprendizaje y Evaluación Educativa y los Estilos de Aprendizaje.

Como hilo conductor, para el 2012 según Lozoya (2017) el *Seminario Itinerante de Investigación Educativa (SIIE)*, convocó a los jefes de Departamento de Investigación y Desarrollo Tecnológico del Nivel Medio Superior y de Innovación Educativa del Nivel Superior, para producir de manera colegiada en las propuestas de programas de fomento a la investigación educativa de cada unidad, que posibilite guiar y dar seguimiento a todas aquellas actividades dirigidas a la promoción de este campo.

Así mismo, Lozoya (2017) realiza una apreciación de los foros de investigación educativa (IE), reconociendo que la *Coordinación General de Formación e Innovación Educativa* (CGFIE), ha venido adelantando desde el año 2006 una serie de *Foros de Investigación Educativa* (FIE), de igual forma, en el 2012 se llevó a cabo el VII Foro de IE denominado *Aportes de la investigación educativa para la innovación curricular*; no obstante, para el 2013 no se realizó el foro reanudándose en el 2014, con el VIII Foro que se tituló *Aportaciones de la investigación educativa en el contexto actual*, en el 2015 se ejecutó el *IX Foro de IE con el lema Avances y discusiones para la transformación educativa*, a su vez, en 2016 se desarrolló el X Foro que llevó por título *Prospectiva de la IE en el IPN a 80 años de su creación*.

En otra vía de análisis, es significativo mencionar la relevancia de la investigación educativa en la formación de los docentes, en función de ello, a partir del *Plan de Estudios de la formación inicial*, para mediados del año 2012 se establece como asignatura a la investigación educativa, en este sentido, la enseñanza de esta materia posibilita el desenvolvimiento de las herramientas y habilidades en los alumnos con el fin de lograr una aproximación hacia la investigación durante su proceso de formación. En concordancia con lo anterior, el *Acuerdo 140718* emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2018, por el que se alude a las competencias profesionales inscritas en dicho plan de estudios, se sugiere que el docente (egresado) incorpore competencias para contribuir a la práctica profesional a través del reconocimiento de la ciencia, conocimiento, como también el empleo de los recursos técnicos y metodológicos de la investigación, y resultados de trabajos académicos con el fin de enriquecer los procesos formativos de los estudiantes (Macías y Paz, 2019).

Finalmente, es significativo reconocer los esfuerzos del país azteca por la consolidación de la investigación educativa en México, a través del fortalecimiento institucional, la emergencia de nuevos escenarios propios para la producción académica y la ejecución de esta actividad, premisa asociada a su vez a la promoción y difusión de las diferentes producciones académicas a través de las revistas, congresos, coloquios, entre otros medios que permiten la reflexión de información y encuentro de las diversas comunidades académicas especializadas; como también, el aumento de programas de formación en alusión a esta temática tanto en universidades, institutos, centros de investigación e instituciones públicas y privadas, asunto que provoca un crecimiento en el número

de investigadores educativos que se encuentran en el país, quienes se ocupan en *strictu sensu* del estudio y análisis de temas asociados a la educación.

CAPÍTULO 2. A PROPÓSITO DE LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO

Derivado de la lectura temática realizada, se identificaron cuatro aspectos que permiten comprender la producción sobre la pedagogía en el país azteca, estos son: las maneras como se presenta el concepto de pedagogía y se indican diversas adjetivaciones, la transición de la pedagogía normalista a la universitaria, los conceptos vinculados a la producción discursiva sobre la pedagogía y las diversas disciplinas que producen saber sobre este campo.

Pensar la pedagogía, implica reconocer su estudio histórico, en particular, Pontón (2011) describe tres épocas: la antigüedad clásica hasta los principios del siglo VIII, el siglo XIX y el siglo XX. Para la primera época, la pedagogía apuntaba a la naturaleza filosófica, por medio de la política y la ética, y a la naturaleza práctica en relación con la cultura elemental y la educación escolar. Luego de este tiempo, la pedagogía se conceptualizaría en términos del aprendizaje de la educación elemental, y tiempo después, sería considerada como una disciplina que hace parte del ámbito universitario.

Para la segunda época, se configura la pedagogía como disciplina formativa a partir de la manifestación de instituciones como la escuela elemental y la escuela media, que contribuyeron a la configuración del sistema educativo mexicano. En este siglo, de acuerdo con la autora, la educación tanto en el sistema familiar como escolar fue el objeto de estudio, el eje fundamental. Así mismo, la pedagogía ha ido evolucionando a partir de las diferentes comprensiones y perspectivas que se le han otorgado con el tiempo, por ejemplo, disciplina formativa o teórica. De esta manera, como disciplina académica, la pedagogía ha contribuido a la consolidación de programas de estudio para la formación docente.

En cuanto al siglo XX, la investigadora precisa que, para la década de 1960, la pedagogía alude a un campo disciplinario como efecto de dos aspectos: el establecimiento del mismo dentro del contexto mexicano en términos de una disciplina académica, y por la emergencia de marcos de referencia que surgen en las ciencias sociales como campo.

Así entonces, para esta misma época se sugiere la reflexión sobre la profesionalización de la pedagogía, asunto analizado por Pontón (2011) como una práctica social y profesional, cuyo fin es la formación de profesionales interesados en el estudio de la problemática educativa, con el objetivo de fortalecer la educación mediante lo teórico, metodológico y conceptual, y teniendo en

cuenta que la educación se considera el objeto de estudio de la pedagogía como disciplina. De esta manera, se resalta la *Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM* que surgió en 1924, considerada el escenario pionero en la profesionalización de la pedagogía, en el que se reconoce su desarrollo en dos momentos: por un lado, como disciplina académica, y, por otro lado, como propuesta de formación profesional.

Como asunto adscrito a la profesionalización de la pedagogía, esta misma autora refiere a la Licenciatura en pedagogía en México a partir de 1960, cuyo crecimiento acelerado ocurriría entre 1970 y 1985 debido a dos asuntos: el surgimiento de espacios laborales para los egresados de dicha licenciatura y el auge de las instituciones universitarias que impartían la formación de profesionales en educación.

Para este tiempo, Jiménez (2000) reconoce que la pedagogía sería una disciplina que tiene por tarea el análisis y reflexión del proceso educativo. De manera que su propósito recae en diseñar, orientar y ejecutar intervenciones en la esfera educativa, cuyo fin es modificar y salvaguardar las actitudes y comportamientos, es así que es contemplada como una teoría práctica de la educación, que evoca pautas de cómo y qué medios emplear para educarse y educar.

Asimismo, Lerma (2000) –quien retoma a Pasillas (1994), Sarramona y Marqués (1985)– menciona que la pedagogía es la reflexión sobre la educación en tanto acción puramente humana que conlleva al perfeccionamiento del individuo y su colectividad. Igualmente, este campo disciplinar permite la creación y proyección de nuevos ideales y formas de la educación, con ello obtiene una enorme responsabilidad al indicar las formas y procedimientos para alcanzar tales intenciones. A su vez, la pedagogía al ser el saber teórico y práctico de la educación, permite la sistematización, análisis, codificación, reflexión, descripción, especulación junto con el aspecto normativo del mundo educativo, al mismo tiempo, posibilita la aclaración de elementos, adelanta procesos de investigación, establece límites y las funciones de la educación.

Lo anterior, indicaría que el análisis de la pedagogía exige comprenderla desde varias aristas, como carrera universitaria, ciencia de la educación, disciplina académica y desde la visión laboral, de cada una de estas formas polifacéticas de la pedagogía desde la posición de Lerma (2000), se infiere que tienen un saber en relación con este campo disciplinar. Tras el paso de los años ha proliferado cada vez más el lugar de esta disciplina académica en los diferentes espacios

sociales en los que se realizan prácticas educativas fundamentalmente en la familia, las instituciones escolares y las universidades, sin embargo, habría nuevos escenarios en los que se visualiza su presencia puesto que allí yacen ideales de sujeto, sociedad y cultura, la emergencia de sistemas de educación y la idea del futuro del hombre.

Además de los anteriores intentos de historización y conceptualización, la pedagogía de acuerdo con Argott (2019), presenta una serie de adjetivaciones tales como materialista dialéctica o crítica y analizada desde el ámbito neoliberal, para esta autora, por un lado, el primer calificativo alude a estudiar la realidad dialécticamente, donde confluyen criterios del sujeto y el objeto que se establecen en la práctica educativa dentro del aula, el modelo pedagógico y fin de la educación que se traducen en la formación individual asociada a la reconstrucción social; este tipo de pedagogía le exige al sujeto una autocrítica y apertura de la razón puesto que el conocimiento que se obtiene sobre algo requiere un análisis del pensamiento, el cual, toma como referente la praxis social humana; dicho conocimiento debe ser riguroso, disciplinado y sistemático. Por otro lado, se proyecta un estudio de esta disciplina desde una mirada neoliberal, aspecto que implica entenderla como una herramienta mercantil que posibilita el aprendizaje y tratamiento de las personas con necesidades educativas y problemas de aprendizaje; estudiarla de esta manera hace que se pierda el sentido del campo de conocimiento disciplinar y profesional.

En otra dirección, De la Orden (2007) postula el argumento de la pedagogía experimental o psicología pedagógica, retomando a uno de sus iniciadores Ernst Meumann durante los años veinte, quien la consideraba como una nueva disciplina con un carácter integral que se destinaba a los problemas inherentemente educativos. Posteriormente, esta tesis paso a contribuir a lo que en países como España se acuñó como pedagogía universitaria, sin embargo, era más cercana a una suerte de orientación empírica, dado que emerge durante el marco epistemológico positivista y figuraba únicamente como ciencia de la educación en oposición a otros estudios asociados a la metafísica. En esta perspectiva, se establece una investigación empírica cuya lógica metodológica se concentra en descripciones, encuestas, estudios correlacionales, experimento aleatorizado, meta-análisis, entre otras vertientes.

A su vez, se adjetiva a la pedagogía mexicana en autores como Alzuet et al. (1997), que remiten al estudio elaborado por el filósofo mexicano Francisco Larroyo quien enuncia que históricamente la narrativa de esta disciplina ha sido poco explorada en su discurso, de esta manera,

la investigación de los escritores les llevó a afirmar que existe una precariedad en la producción sobre la historia de la pedagogía hacia finales del siglo XX. Esta habría estado vinculada a la producción filosófica y al análisis de la educación escolarizada, lo que supuso un trabajo poco prolífico de este asunto en México, demandando así investigaciones que involucran la racionalidad de su desarrollo histórico. Así mismo, este aspecto fue estudiado y analizado en el documento del segundo *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en el que se identificó la preocupación por la ausencia en la historia de la educación del desarrollo de la pedagogía mexicana. Sumado a lo anterior, las líneas de análisis y trabajo durante los años ochenta no tuvieron un énfasis o caracterización en la temática de la pedagogía, igualmente, pese a la diversidad de enfoques y metodologías establecidas por parte de las ciencias sociales, tampoco se evidencia un interés por la historia de esta disciplina y su campo epistemológico.

De igual forma, según se enuncia, es posible identificar en los relatos de la historia de la pedagogía en los que aparece la historia de la educación, un déficit a consecuencia de que no se logra una historicidad específica del discurso pedagógico. Es conveniente señalar una diferencia entre la historia de la pedagogía y de la educación postulada por el francés Gabriel Compayré, referenciado por los autores Alzueta et al. (1997), quienes ratifican que al elaborar una historia de la pedagogía no se hace una historia de la educación, puesto que cada una tiene una especificidad distinta. Ambas señalan en el análisis del pensamiento pedagógico, la comprensión sobre el desarrollo de asuntos tales como las políticas educativas, los procesos económicos, las instituciones escolares, entre otros. De este modo, la historia de la pedagogía del país azteca se ha desarrollado en vínculo con otros ámbitos y por esto, se precisa su descripción desde una perspectiva epistemológica.

Dicha necesidad a juicio de los autores emerge debido a dos factores propios de finales del siglo XX: el primero, refiere al aumento y consolidación de la especialización que proyecta la reflexión epistemológica desde los inicios de la década de los años cincuenta; el segundo, el requerimiento de la pedagogía de una legitimidad fundamentada. En esta nueva reelaboración se contemplan núcleos temáticos importantes:

las nociones de ciencia que sustentan a las propuestas pedagógicas y los criterios de racionalidad con que dicho conocimiento pretende legitimarse científica y socialmente; las características de sus principios teóricos; la racionalidad de los procesos operativos respecto de las prácticas áulicas; la

lógica de los procedimientos metodológicos que utiliza en el proceso investigativo; los supuestos teóricos que proporcionan fundamento a los enfoques metodológicos; las concepciones sobre neutralidad y no neutralidad del saber pedagógico, las implicaciones de las relaciones valores–fines y teoría–práctica; las redes conceptuales con qué significan las estructuras del campo pedagógico; develar la posible incidencia de factores económicos, políticos, sociales y culturales en los diferentes aspectos de la estructura racional de la disciplina (Alzueta et al., 1997, p.8).

Es urgente, según dichos autores, construir una historia de la pedagogía mexicana pues esta fungirá como carta de navegación que arroja luz a los principios teóricos, los procedimientos operativos en la práctica educativa, las pistas metodológicas inmersas en la investigación, la inminente conexión de la teoría y práctica, entre otros asuntos, es decir, ilustrar las coyunturas importantes de su historicidad y descifrar la lógica pedagógica de la disciplina académica.

De igual forma, es posible entender la pedagogía constituida como campo pedagógico en tanto se ha generado una producción discursiva que aborda aquellos referentes con los cuales es posible deconstruir los procesos de cambio conceptual, esto se refleja en aquellas obras que son publicadas y posteriormente consultadas en los programas de formación en las licenciaturas, así como en sus planes de estudio y las tesis producidas por sus estudiantes (Lerma, 2000).

En esta misma línea, podrían describirse ciertas condiciones históricas identificables en el campo pedagógico, por ejemplo, de acuerdo con Rojas (2004), en los inicios de los setenta este campo se vio atravesado por dos aspectos: la formación de docentes en los niveles medio y superior, y, el desarrollo de planes y programas de estudio vinculados a la nueva oferta educativa de la licenciatura en pedagogía. En la década de los ochenta, derivado de las transformaciones de la política educativa, se presentaron una serie de modificaciones, entre ellas: el aumento en la producción y divulgación de textos, artículos y demás documentos académicos; la incorporación de disciplinas y diversos enfoques para reflexionar y aproximarse al estudio acerca de lo educativo; el debate en relación con el estatuto de la pedagogía; y por último, la delimitación de aquellos campos considerados años atrás como parte del campo pedagógico, por ejemplo, la evaluación, la investigación educativa⁷ (quehacer institucionalizado que contribuyó a la configuración y

⁷ Como quehacer institucionalizado, la investigación educativa se ha consolidado a través de la creación de diversas instituciones: el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el Centro de Estudios Educativos, el Departamento de Investigaciones Educativas y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Cabe resaltar de esta última su

delimitación del campo pedagógico en tanto la generación de la producción discursiva, a su vez, influyó mediante el desarrollo de una red de servicios educativos por medio de enlaces interinstitucionales) y el currículum.

Para finales de esta década, la pedagogía es denominada como disciplina académica, vinculándola con espacios de formación específicos, evidenciado diferentes perspectivas de campo, es decir, múltiples aproximaciones a su objeto y sus límites. Esto se produjo gracias a la disposición de nuevos referentes para el desarrollo del estudio de lo educativo.

En este punto debe destacarse un asunto central para pensar la pedagogía en México, la transición de la pedagogía normalista a la pedagogía universitaria, tema estudiado por Rojas (2004) y Pontón (2011). La primera, se asocia a la formación didáctica, en esta prevalece la disposición teórico-práctica que se llevará a cabo a través de los diferentes niveles y secuencias escolares. También, es posible concebir la pedagogía normalista en términos de la tarea que le fue asignada y que involucraba la difusión de la educación básica en el país, considerando los programas de educación obligatoria contemplados por el Estado, en otras palabras, esta pedagogía de carácter normalista, tenía como fin formar maestros para la configuración del sistema educativo mexicano.

La segunda, tiene que ver con los conocimientos producidos por las investigaciones que se realizan en torno a lo educativo desde diferentes disciplinas académicas caso de la psicología, sociología, historia, filosofía y antropología. La pedagogía en el orden universitario, tal como lo describen estas autoras, daba lugar a las experiencias que habían sido generadas en las Escuelas normales y rurales de México, por lo cual, la tarea de dicha pedagogía se dirige a la formación (científica, humanística y social) del ciudadano, de modo que tal formación partía de la investigación y de los programas de formación profesional.

De manera general, a través de la discusión planteada sobre la pedagogía en ambos espacios, puede enfatizarse que el eje fundamental de las dos consideraciones de pedagogía es la formación humana y su relación con el proyecto político-social. Tras las anteriores aproximaciones al concepto de pedagogía, a continuación, se destacan una serie de conceptos articulados a la producción discursiva de esta disciplina y que fueron identificados de manera recurrente en la

importancia en relación con el proceso de consolidación de la pedagogía en México, ya que la docencia estaba vinculada al eje fundamental del proyecto académico (Rojas, 2004).

lectura temática realizada, entre estos se encuentran: educación, políticas educativas, didáctica, proceso enseñanza–aprendizaje, maestro, currículum y evaluación.

Educación

En cuanto a la educación las conceptualizaciones identificadas se organizan en tres líneas: la primera, la entiende como objeto de estudio de la pedagogía (Argott, 2019; Latapí, 2008b); la segunda, la comprende como aquella que contribuye al desarrollo de las personas (Burbano y Burbano, 2012; Latapí, 2009); y la tercera, la contempla relacionada con asuntos como la armonía social y la formación de la nación (Padilla y Escalante, 1996; Lazarin, 1996).

Desde la concepción como objeto de estudio de la pedagogía, se sugiere no introducir la educación únicamente al ámbito escolar, en la medida en que puede pensarse desde los diversos procesos sociales, por ello, se considera como un campo en el cual se entremezclan conocimientos, experiencias y saberes, para la producción teórica que se realiza en torno al discurso pedagógico (Argott, 2019). Así mismo, se concibe en esta misma línea la educación como un objeto de estudio con enfoque multidisciplinar, esto es, que en ella se encuentran adscritas diversas disciplinas académicas como son la sociología, economía, psicología, antropología social, historia, entre otras, por ello, en relación con la primera aproximación se coincide en que la educación a partir de esta concepción como asunto multidisciplinar no se inscribe únicamente al aula. Además, se suele pensar en los diferentes fenómenos sociales, de ahí que desde las diversas disciplinas se estudie la educación a partir de los conocimientos, saberes y asuntos relacionados con determinada disciplina académica (Latapí, 2008b).

Desde la perspectiva de la educación en relación con el desarrollo de las personas, se la concibe como aquella condición que contribuye en el desarrollo de un país en asuntos como la influencia en la producción y, sobre todo, en el talento de las personas (Burbano y Burbano, 2012). Así mismo, desde su concepción como aquella que potencia el desarrollo de la persona, es posible plantear la educación como un derecho fundamental, como aquella que da lugar a otros derechos (civiles, políticos, sociales, económicos y culturales), pues desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los individuos. De esta manera, la educación procura lograr el bienestar humano, pues se requiere que las personas adquieran cierto nivel de conocimientos, capacidades (raciocinio) y valores, si se pretende una sociedad dirigida a la democracia, la tolerancia y la no discriminación.

En términos de derecho, la educación implica aproximarse a cuatro criterios: que sea disponible, accesible, aceptable y adaptable. A su vez, se precisa considerar que el Estado imparta la educación básica, es decir, el nivel preescolar, primaria y secundaria de manera gratuita (Latapí, 2009).

A propósito del derecho a la educación, este doctor en filosofía consideraba que es posible pensar el lugar de la misma en la UNESCO, en tanto en dicho organismo, este asunto posee un lugar central tanto en las actividades normativas como operativas, por lo cual, a partir de ello, es que se da lugar a las políticas educativas, en torno al derecho a la educación. En las perspectivas que desarrollan este asunto, se encuentran quienes la consideran como un derecho de los individuos, derecho humano, que hace parte de los derechos económicos, sociales y culturales. Por ello, la *Ley General de Educación*, contempla cinco aspectos en torno al derecho a la educación: extensión de la enseñanza obligatoria, gratuidad de la educación pública, igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza, equidad y, por último, el Estado como aquel que debe prestar servicios educativos en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria).

En relación con la tercera línea de análisis propuesta, se considera que para el siglo XIX debido a la gran diversidad de concepciones que se tenían sobre dicho concepto, se optó en esta época concebirla como aquella que pretendía dos asuntos: la armonía social y la formación de la nación. Específicamente para 1826, la educación tenía como objetivo el procurar la igualdad y a su vez, contribuir a que cada ciudadano conociera sus derechos, lo cual se pretende realizar en todas las clases que pertenecen a la sociedad (Padilla y Escalante, 1996).

Para 1942 se propuso la reforma de los planes y programas educativos, razón por la cual, el objetivo de la educación se enfatizó en el desarrollo de las facultades del espíritu humano, añadiendo a su vez el amor a la patria y la solidaridad internacional. Ya para la época de 1950, la educación reside en la idea de la formación de hombres moralmente buenos. Por lo que, para que ello se lograra, la Secretaría de Educación Pública fue considerada como un aparato de control e instrumento de homogeneización cultural ideológica, en tanto se pretendía la idea de una identidad nacional que los sujetos debían adquirir por medio de la educación (Lazarin, 1996).

Así mismo, referirse a educación evoca una serie de asuntos, por ejemplo, la educación superior, el cambio educativo o las políticas y reformas. De este modo, a la educación superior se le atribuyen características, en tanto encargada de la formación profesional, con lo que se

contribuye al avance de conocimientos, la investigación y el progreso de las sociedades, ya que se considera como un medio de desarrollo sostenible de las mismas, en la medida en que posibilita el desarrollo económico, tecnológico, humano y social de las personas (Figueroa, Gilio y Gutierrez, 2008).

En términos generales, la relación entre la pedagogía y la educación emerge en tanto la pedagogía como disciplina tiene por objeto de estudio a la educación, cabe señalar que esta última contempla ciertos niveles que son la capacitación, instrucción y formación; igualmente, trae consigo los procesos de socialización e individualización, a juicio Lerma (2000) para lograr lo anterior se debe tener en cuenta binomios tales como: persona y comunidad, historia y progreso, naturaleza y cultura, entre otras conexiones que caracterizan a la educación.

Políticas Educativas

En relación con las políticas educativas, cabe resaltar que existen diferentes concepciones sobre las mismas, sin embargo, se considera una definición tradicional sobre estas su comprensión como una serie de orientaciones utilizadas con el fin de obtener resultados que pretenden ya sea el gobierno o determinadas organizaciones. De esta manera, algunas de las características que aluden a las políticas es que se consideran como representaciones de la realidad que implican tanto ideologías como estrategias (Porter, 1999).

Y, en cuanto a las reformas educativas siguiendo a Margarita Noriega (referenciada por Waldegg, 2002), plantea que dichas reformas deben dar lugar a las prescripciones establecidas por el Banco Mundial, quien sugiere que en el marco del nivel básico de enseñanza se debe considerar el gasto educativo y la gratuidad, de manera específica para aquellas familias de recursos bajos; mientras que en la enseñanza superior, se sugiere que para los costos se debe contemplar préstamos e impuestos diferidos. Dado lo anterior, se puede retomar la idea de cambio educativo considerada como un proceso que emergió desde la década de los ochenta sugerido por los diferentes sectores, así, para que ocurra determinado cambio, es necesario que se institucionalicen tanto prácticas como condiciones y para que se evidencien resultados, debe transcurrir entre dos a tres años aproximadamente. A esta somera descripción, se le suman numerosos estudios de políticas locales y el efecto de las políticas internacionales en el campo educativo.

Didáctica

Las teorizaciones en torno a la didáctica hacen suyo el concepto de enseñanza, situándola como su objeto de estudio, describiendo así, métodos, técnicas y pautas que debe seguir el docente con el propósito de mejorar dicho proceso. De este modo, se señala el siglo XVII como punto de emergencia de la disciplina dirigida al estudio de la enseñanza, con una comprensión particular del maestro y los alumnos (Díaz, 2003).

Lo anterior supone que las conceptualizaciones sobre la didáctica han cambiado con el pasar de los decenios, por ello, Rojas (2004) propone un acercamiento de orden cronológico: entre 1940 a 1970, la didáctica se contemplaba como la ciencia y arte de enseñar, en tanto se considera la teoría y diversas técnicas de enseñanza que se fundamentan en los métodos que el maestro debe seguir en forma de procedimientos para lograr de manera eficaz el enseñar; para los inicios de la década de los setenta, esta se identifica como una disciplina orientada a la planeación sistemática e instrumentación de la enseñanza y la acción docente; y, hacia finales de esta década, la didáctica se contemplaba como un espacio disciplinario, en él, las propuestas metodológicas planteadas en relación con la enseñanza y el aprendizaje debían relacionarse con diversos elementos: sociohistóricos, políticos e ideológicos.

Proceso Enseñanza – Aprendizaje y Maestro

En relación al concepto anterior, surge el proceso de enseñanza–aprendizaje, en tanto la didáctica da lugar al estudio de la enseñanza. Para describir este proceso, se realizará un acercamiento a cada uno de los términos a través de las aproximaciones generadas por medio de las diferentes épocas, en las que la enseñanza, se comprende como la tarea que le es asignada al docente mediante estrategias metodológicas para el desarrollo de los contenidos educativos a llevar a cabo, y el aprendizaje, como el trabajo que se realiza con el alumno, por medio de diversas acciones y estrategias (Rojas, 2004).

Para las décadas de 1940 a 1970 en México se destaca el descrito como aberrante progreso de las políticas de formación del magisterio en los niveles básico y medio, para Rojas (2004) la enseñanza en este período implicaba pensarla como aquella actividad transversal del ejercicio en el salón de clases, pues era asimilada como aquel acto en el que el educador procede sobre el educando, a su vez, la pedagogía permite denominar a la didáctica como el estudio de los

procedimientos efectivos durante el proceso de la enseñanza; por su parte, el aprendizaje, sería el proceso por el cual el educando es intervenido por el educador.

En esta misma vía, Barba (citada por Morán, 2003), expresa que en el proceso de enseñanza– aprendizaje existe un vínculo nocivo para el acto educativo dada su cualidad de dependencia, por esta razón, sugiere la idea de una relación de ayuda en la que se asocia el rol del estudiante y el profesor de la siguiente manera, el alumno es comprendido como aquel sujeto constructor de su conocimiento y aprendizaje, para ello, es requisito propiciar un ambiente de libertad y autonomía en el que se le invite a su participación en dicho proceso. Por su parte, el maestro es entendido como el profesional de la educación que influye en este proceso de forma responsable y sensata, aquel personaje contiene una formación específica y tiene por tarea tomar la decisión de en qué momento adecuado ceder e intervenir pedagógicamente.

Derivada de las anteriores reflexiones, se identifica una especial producción a propósito del maestro orientada a pensar tres asuntos: primero, la articulación docente–investigador, en tanto se pretende que en la formación de los maestros se adscriba la investigación aplicada y el desarrollo de innovación como parte de sus funciones. Como efecto, se generará una reconstrucción continua de lo que se reconoce como conocimiento educativo, este puede producirse ya que los maestros, entre sus diversas capacidades, pueden tratar la literatura especializada, esto es, innovar y comprenderla, así, estaría en capacidad de indagar sobre diferentes asuntos. (COMIE-PNIIES, 1996). De esta forma, la vinculación entre la docencia y la investigación posibilitaría la incorporación de la teoría y la práctica, en tanto procesos complementarios (Reyes y Anzaldúa, 2011).

Segundo, la investigación desde la perspectiva del docente, entendida a través de dos ópticas: en la primera, los docentes entienden la investigación como actividad nata del ser humano (actividad cotidiana); y en la segunda, comprendida como un proceso estructurado. De esta manera, es posible concebir la investigación de diferentes maneras de acuerdo con los planteamientos de los profesores, se señala que la investigación tiene que ver con la transmisión de conocimientos o aquella que influye en el otro (Rocha, 2019).

Y tercero, el docente es considerado como un profesional de la educación encargado de orientar su intervención pedagógica, lo que es posible gracias a la formación universitaria recibida

(Moran, 2003). En esta dirección, se reconoce que los docentes necesitan de determinadas competencias, por ejemplo, en el caso de un docente universitario, deben reconocerse las particularidades formación profesional y la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera, se alude a tres competencias genéricas: sistemáticas (promover el trabajo tanto colaborativo como autónomo, que influya en la innovación y actualización), instrumentales (relacionadas con los procesos cognitivos, metodológicos y lingüísticos, procesos que posibilitan contribuir al proceso de aprendizaje) y sociales y ciudadanas (abarca los valores, sentimientos, la interacción social y la cooperación) (Figuerola, Gilio y Gutierrez, 2008).

Es así que reflexionar en torno a la labor del docente, remite a dos momentos: la era educativa en la que el docente se encarga de pensar los contenidos y a su vez, las estrategias con las cuales se pretende enseñar; y la era curricular, en la que el docente debe conocer y dominar aquellos contenidos que se establecen, además de revisar y elegir las actividades que se sugerían en torno a la enseñanza (Díaz, 2003).

Currículum

El currículum es descrito como el espacio disciplinario de la didáctica y en el análisis de los planes y programas de estudio. Además, se concibe como objeto y tema de estudio relacionado con el campo de conocimiento pedagógico. Se considera un concepto polisémico que contempla una serie de adjetivos o perspectivas, por ejemplo, oculto (aprendizajes que no se encuentran inmersos de manera explícita en los planes de estudio, debido a que resultan como efecto de la interacción escolar y en el aula, en otras palabras, tiene que ver con aquellos aprendizajes que resultan de la experiencia), formal, vivido o procesual.

Leído como tema de la pedagogía, el currículum tuvo lugar en la teorización de inicios del siglo XX, a partir de dos tendencias: aquella relacionada con los procesos educativos, experiencias escolares y el desarrollo de los estudiantes; y, aquella vinculada a las instituciones educativas, en términos de pensar los contenidos y los temas que se deben establecer para enseñar (Rojas, 2004).

De este modo, se evidencia en esta última tendencia, la articulación visible entre el concepto de currículum con lo que se denomina plan de estudios. Se reconoce en el campo del currículo un saber multidisciplinario, en la medida en que se consideran asuntos relacionados con la sociología, la historia, la administración y la economía, que se utilizan para el fundamento de

los planes de estudio (Díaz, 2003). Por ello, el currículum relacionado de esta manera, se considera como una propuesta de intervención, dado que a través de ella se pretende garantizar el aprendizaje por medio de contenidos, fines y estrategias establecidos para lograr los objetivos de aprendizaje (Rojas, 2004). Véanse aquí algunas similitudes con el concepto de didáctica.

La evaluación y sus adjetivaciones

Por último, se reconoció el concepto de evaluación, el cual, de acuerdo con Rojas (2004), fue asociado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Remitiría a un mayor posicionamiento de la didáctica y su vínculo con la filosofía normativa, debido a que la acción de evaluar y dar un valor al aprendizaje del alumno se asociaría con lo que verdaderamente ha aprendido el estudiante junto con el significado por este asignado.

En este sentido, la evaluación debería tener un talante formativo y no fiscalizador, cuya cuestión fuese requerida en las instancias escolares ya que permitiría al maestro precisar sus fortalezas y debilidades, con el fin de seguir con su actualización y mejoramiento. De modo tal que las evaluaciones ejercerían la tarea de retroalimentar los contenidos y métodos de los programas de actualización que se ofertan al magisterio, así como a las propuestas formativas de distintas instituciones (Latapí, 2004).

Algunos epítetos en alusión a este concepto son evaluación curricular, evaluación institucional, evaluación del aprendizaje y evaluación del rendimiento escolar. Desde la vertiente curricular siguiendo la línea de análisis de la profesora Rojas (2004), esta noción es comprendida desde el decenio de los ochenta como una amalgama de problemas de esencia disciplinarios como también de construcción teórica del objeto, que permite un desenvolvimiento de la investigación educativa y, la caracterización de la evaluación del aprendizaje y del campo pedagógico. Esta perspectiva de evaluación sería de gran importancia para la educación y por ende para la pedagogía, dado que le implica una conexión con todas las aristas del proceso educativo en alusión a la enseñanza y el aprendizaje, aspecto que permite identificar avances, resultados y logros del diseño curricular, adicionalmente, se le añade una importante tarea a la hora de la toma de decisiones.

En la vertiente de la evaluación de corte institucional subyace una discusión acerca de posturas, la primera, se acentúa en una crisis de la educación superior en la que es necesario

promover e implementar iniciativas y políticas educativas; la segunda, posee un matiz de cuestionamiento a los riesgos y procesos de la evaluación, se prevé desde este escenario que las políticas apunten al control institucional y no a una calidad educativa. No obstante, estas visiones tienen varios puntos de encuentro como lo es el debatir si la evaluación es académica o administrativa (Moreles, 2010).

Respecto a la evaluación del aprendizaje, esta trae consigo la cualidad del proceso de aprendizaje que tiene estrecha relación con el individuo que aprende contenidos, competencias y habilidades en el aula de clases. En esta perspectiva De la Orden (2011) señala lo siguiente:

La validez educativa de la evaluación del aprendizaje, como base de la calidad de la educación, significa: 1. Que el aprendizaje de los alumnos (conocimientos y otros comportamientos que han de ser adquiridos), en nuestro caso las competencias, sean claramente definidos y especificados. 2. Que los criterios y estándares de evaluación (lo que se exige) deben constituir una adecuada muestra representativa de los contenidos y conductas especificados en los objetivos. Esta es la condición básica de la evaluación como palanca de mejora y optimización educativa. 3. Que la forma, procedimientos e instrumentos de evaluación exijan los comportamientos especificados en los objetivos del modo más directo. Es decir, la técnica evaluativa empleada (observación de procesos, análisis de productos, informe, examen escrito tradicional, cuestiones de recuerdo o reconocimiento, pruebas con materiales, preguntas, etc.) debe estar directa y estrechamente relacionada con las características del aprendizaje o realización deseadas (...) 4. Que la evaluación sea fiable y objetiva en el sentido de que el azar o los errores instrumentales tengan un efecto mínimo en los resultados. En síntesis, la validez educativa de la evaluación supone validez axiológica, validez curricular y validez instrumental (p. 4-5).

Se trata así de un cúmulo de aspectos que en un principio refieren a la importancia de definir los conocimientos o competencias en el proceso de aprendizaje para los estudiantes, además de concebir la evaluación desde unos lentes que faculta el mejoramiento a partir de identificar un diagnóstico del proceso, comprendiendo en ella la cualidad de confiabilidad, objetividad y de la validez educativa, a su vez, es necesario que el instrumento y la manera de evaluar deban estar en una fina concordancia con las singularidades del aprendizaje.

Desde otra dirección, la peculiaridad de la evaluación del rendimiento escolar en sintonía con López y Flores (2006) se establece como parte de un dogma de las reformas educativas tanto

a nivel nacional e internacional, pues supone pensarla como un indicador de calidad. Esta idea no consideraría las condiciones socioeconómicas, argumento cuestionable pues se sugiere que las clases sociales, la desigualdad socioeconómica y cultural entre las naciones no existe. Según los autores, quienes referencian un estudio del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación del año 2001, infieren que los resultados de aprendizaje en su mayoría tienen un hilo conductor en las condiciones sociales y económicas de las familias de los estudiantes que se están evaluando, de esta manera, la evaluación se transforma en un mecanismo para la destinación de recursos. Al mismo tiempo, referenciando un trabajo académico de Eswin G. West (1998), se señala un gran paralelismo de los resultados de las evaluaciones del rendimiento de las instituciones públicas y privadas, donde las de corte privado tienen índices mayores en contraste con las provenientes del ámbito público.

El estudio de la pedagogía desde otras disciplinas

Considerando lo anterior, se indica la necesidad de reconocer las aproximaciones a los conceptos planteados como un diálogo multidisciplinar de la pedagogía con otras disciplinas de las ciencias sociales que han pensado estas nociones desde sus trayectorias teóricas. Entre ellas se referencia a la historia de la educación, como aquella disciplina que debe realizar un reconocimiento de lo específicamente educativo en determinada temporalidad, contemplando todos aquellos acontecimientos que emergen en la misma. Entonces, cuando se estudia la historia de la educación, se deben tener en cuenta los demás contextos, económico, político y social, y la manera en que difieren de lo educativo (Alzueta et al., 1997).

Asimismo, de acuerdo con el planteamiento de Galván (2002), la historia de la educación en la época de los sesenta tuvo su lugar en la medida en que los historiadores pretendían estudiar la educación como fenómeno social, en otras palabras, analizar el fenómeno educativo y las relaciones con la sociedad. Para las siguientes dos décadas, se plantean nuevos enfoques teóricos, metodológicos y temas en relación con la educación. Así, durante los años sesenta los historiadores de la educación se ocuparon de la interpretación de los procesos educativos de México, las instituciones escolares y la historia de las ideas. En esta década, se dio lugar a la historiografía crítica de la educación, dentro de las ciencias sociales y políticas, a partir de la formación y desarrollo de una sociedad democrática (Aguirre y Márquez, s.f.).

Otra de las disciplinas que se identificó en el material bibliográfico abordado fue la antropología a partir de dos adjetivaciones, por una parte, la antropología interpretativa, cuyo interés etnológico le permite, de acuerdo con Ávila (2006), caracterizar y vislumbrar aspectos culturales para acceder a una clasificación de los diversos grupos humanos, la descripción de dichos grupos le posibilita concebir actos culturales propios de la agrupación, patrones culturales y el análisis de corte fenomenológico de las experiencias de los sujetos. Desde esta óptica la investigación tiende a la disolución de las problemáticas e intervención en los procesos educativos e instituciones, es así que el rol de los investigadores educativos los convierte en gestores de las posibles soluciones para los problemas que se suscitan enmarcados en las políticas de corte nacional y los principios difundidos a nivel global.

A partir de lo anterior, el escritor establece que en la investigación educativa reside la dificultad de identificar las conexiones de desigualdad de los patrones globales materializados en regiones o instituciones. Este obstáculo se entrelaza con el sentido de la antropología interpretativa y su comprensión de los inconvenientes teóricos de varios estudios en su aproximación a los procesos sociales, entre los que se incluyen los fenómenos educativos que se investigan. A ello se suma el análisis cultural que se lee como limitado, ya que las fuentes de información consultadas no son idóneas para precisar la posición de los grupos de identidad vinculados o las ideologías involucradas en las relaciones económicas y políticas que los estructuran. Por ende, no es posible identificar la lógica del poder de los diferentes actores que se registra en los planteamientos educativos y curriculares.

Por otra parte, se contempla la antropología histórica, según Ávila (2006) esta se centra en la interacción de los grupos de diferentes culturas, sin embargo, se encuentran articulados gracias a asuntos económicos y políticos, esta visión asume el reto de ubicar en los procesos históricos la construcción social de las conciencias individuales e interacción social. A su vez, tiene un interés por la historicidad pues se encarga de estudiar los procesos de transformación cultural, en los que se enmarca el nacimiento y declive de grupos humanos, asunto que se asocia con la configuración y cambios de valores e ideologías.

Desde otra dirección, una disciplina que mantiene una conexión un poco nublada con la pedagogía es la filosofía de la educación, el vínculo de la filosofía y educación con base en Orozco y Pontón (2013) se traduce en la pluralidad de dimensiones tales como: “lo filosófico-político, lo

sociocultural, la filosofía y la cultura, lo humano–filosófico, la filosofía y el medio ambiente, filosofía y enseñanza de las ciencias” (p.124). Tal asociación supone la articulación entre lo filosófico con la antropología, el psicoanálisis, lo literario y con la psicología; igualmente, para las escritoras es relevante la relación de la filosofía y la ética en el ámbito educativo, puesto que alude a las tradiciones filosóficas y sus aportes a la formación humana, el conocimiento, la ciencia y la cultura. Este vínculo trae consigo la problemática de la formación humana y la educabilidad individual y colectiva del ser humano; en esta cuestión se posiciona la disputa filosófica sobre el sujeto junto con el requerimiento de formar sujetos creativos y críticos, que posean una autonomía intelectual y moral.

Este espacio disciplinar se encuentra en debate debido al precario consenso en alusión a este saber, ya que han predominado intereses particulares en un terreno analítico en el que investigadores de diferentes disciplinas se consideran los dueños del conocimiento acerca del fenómeno educativo. En contraposición a esta idea, Tunal (2013) (citando a Hortensia Cuéllar Pérez) sostiene que ningún investigador o disciplina es propietaria o conoce del todo un saber, por ello, debe existir la pluralidad epistemológica; entre tanto, es necesario para la filosofía de la educación dialogar con otras disciplinas si desea obtener un conocimiento profundo del objeto de estudio de esta vertiente de la filosofía. Se sugiere, además, la relevancia de diferenciar de buena manera cómo las ciencias ayudan a la consigna de la formación humana y cooperar en el trabajo que realiza la pedagogía. De igual manera, a su juicio gran número de los textos que hacen parte de la filosofía de la educación provienen de la filosofía general y no propiamente de marcos teóricos específicos a esta área, de esta forma se evidenciaría una escasa teorización sobre la filosofía de la educación y el fenómeno educativo.

En el recorrido hasta aquí ofrecido, es posible reconocer la descripción de la pedagogía como disciplina y reflexión de la educación, encontrando una diversa gama de adjetivaciones y un énfasis particular por la pedagogía desde la perspectiva de la profesionalización. También, es posible identificar un diálogo con otras disciplinas académicas que atienden a cuestiones de la educación. De esta manera, en este capítulo se reconocieron una serie de conceptos o nociones que permiten el análisis de la producción discursiva de la pedagogía en México.

CONCLUSIONES

Este ejercicio de investigación tuvo como propósito caracterizar las comprensiones de la pedagogía identificables en los debates a propósito de la investigación educativa en México, producidos durante los años 1990 y 2010. Es así que, a través de la revisión y lectura trabajada de las diversas producciones académicas, se establece una aproximación al concepto de pedagogía, sus adjetivaciones y los conceptos centrales vinculantes, así como un acercamiento a la investigación y sus articulaciones con el campo de la educación, apoyándose en una breve caracterización de la institucionalización de la investigación educativa en el país.

Este análisis permitió enunciar y describir las concepciones de pedagogía, que tal como se indicaba con Antelo (s.f), describirían la reflexión sistemática de la educación, dado que se ocupan de realizar una intervención teórica a las problemáticas ubicadas en el campo problemático de la educación; en sintonía con este argumento teórico, a partir de la revisión de las diferentes elaboraciones académicas producidas en el período establecido se localizan ciertas teorizaciones que aluden a la pedagogía como una disciplina que tiene por objeto de estudio y reflexión a la educación, cuyo objetivo es el diseño, orientación y ejecución de intervenciones en los procesos educativos. Uno de sus propósitos es el perfeccionamiento del individuo y su colectividad por medio del análisis acerca de la acción educativa que es puramente humana, a partir del cuestionamiento por las pautas de cómo y qué medios emplear para educarse y educar.

Así mismo, fue posible evidenciar adjetivaciones que le son adscritas a la pedagogía, por ejemplo: materialista dialéctica o crítica, empírica, experimental y la pedagogía propiamente mexicana, cada una con una tesis central y características que se le vinculan al estudio de los temas educativos.

De acuerdo con lo anterior, es indispensable aludir a la propuesta de la noción del campo discursivo de la pedagogía planteada por Noguera y Marín (2019), que permite reconocer los diferentes discursos, teorizaciones, nominaciones y tendencias expuestas en las diversas producciones discursivas de dicho saber como se describió en párrafos anteriores. A su vez, esta iniciativa posibilita un acercamiento a los conceptos transversales de la pedagogía, en esta misma línea analítica se inscribe Rojas (2005) quien a la luz de la configuración del campo pedagógico propone una genealogía conceptual que se adscribe al campo discursivo de la pedagogía, en otros

términos, conceptos que permiten la configuración del campo de estudio, comprendiendo así la pedagogía en términos de su disciplinarización.

Es así que en este ejercicio investigativo fue posible la identificación de aquellos conceptos que se encuentran instalados en el campo de la pedagogía, en función de ello, en la revisión de los documentos se obtuvo una serie de conceptos que son: la educación y sus tres líneas de análisis, las políticas educativas, didáctica, el proceso de enseñanza y aprendizaje, maestro, *curriculum* y la evaluación, descritas de maneras diversas. Cada una de estas nociones permite indicar que el campo pedagógico se ha ido consolidando a partir de la producción discursiva e indica los énfasis conceptuales del periodo de estudio.

En relación con lo anterior, cabe señalar uno de los asuntos que permitieron el desarrollo del campo pedagógico, este es el diálogo disciplinar con las demás disciplinas académicas por parte de la pedagogía, para el desarrollo de los conceptos mencionados anteriormente. En esta dirección, se logró identificar una relación de este campo disciplinar con otras disciplinas académicas como: la filosofía de la educación; la antropología que dentro de sus aristas se evidenció dos de sus ramas de estudio, que son la antropología histórica y antropología interpretativa; y, por último, la historia de la educación que suscribe la historiografía de la educación. Al permitir la interlocución de la pedagogía con otras disciplinas se favorece al estudio de las prácticas y temáticas educativas desde varios saberes disciplinares como también la creación de nuevas teorías y técnicas de investigación que permiten el conocimiento sobre la educación.

Reflexionar sobre la pedagogía, también implica reconocer su proceso de institucionalización, es decir, aquellos programas de estudio, formación de profesionales en el área, consolidación de carreras universitarias, etc., (Suasnabar, 2013), es decir, se contempla todos aquellos espacios y/o escenarios que posibiliten dialogar y discutir en relación con el saber pedagógico. Por ello, en este proceso se caracteriza la transición de la pedagogía normalista (responsabilizada de la formación de docentes para los diversos niveles escolares) a la universitaria (encargada de la profesionalización de docentes comprometidos con los niveles medio y superior, dando énfasis a la formación en investigación considerando los programas de formación profesional), estos escenarios permitían la formación especializada en el campo de la pedagogía.

Este último asunto, permite considerar la idea de la profesionalización de la pedagogía comprendiéndola de acuerdo con Pontón (2011), como una práctica social y profesional, que tiene por objeto de estudio a la educación, dado que es una disciplina, cuyo propósito es la formación de profesionales inclinados al estudio de las problemáticas educativas, con el fin de contribuir al fortalecimiento de la educación a través de fundamentos teóricos, metodológicos y conceptuales. El tema de la profesionalización alude a “aquellos ámbitos de acción en donde la práctica educativa es el eje fundamental, como son: docencia, investigación, diseño de programas curriculares, formación docente, políticas y gestión institucional, etcétera” (p.29).

De esta manera, como ejemplo de instituciones encargadas de la profesionalización de la pedagogía se encuentra la *Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, a propósito de la Licenciatura de Pedagogía en México que emerge en este escenario universitario a partir de la década de los sesenta; institución que entiende a la pedagogía como disciplina académica y propuesta de formación profesional. Así mismo, otras instancias que se han ocupado de ofertar este programa de formación han sido: el *Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación*, la *Universidad Veracruzana* y la *Universidad de Guerrero*. En relación con lo anterior, en las instituciones de educación superior en México tanto públicas como privadas se reconoce el lugar de la investigación, dada la posibilidad de selección de modalidad de titulación que establecen en sus carreras profesionales, además, del desarrollo de talleres, coloquios y seminarios que propician la formación en investigación.

En otro orden de ideas, siguiendo la línea de la institucionalización es posible establecer la relación entre pedagogía e investigación, a partir de la década de los sesenta hasta la actualidad, ya que inicia la emergencia de instituciones de investigación que se delegan la tarea del conocimiento pedagógico, a través de su producción y difusión, evidenciado así el lugar de instituciones como lo son: el *Centro de Didáctica*, la *Comisión de los Nuevos Métodos de Enseñanza* y el *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, entre otros instituciones que se ocupan de esta cuestión.

Dado lo anterior, se vislumbró a lo largo de la revisión de los documentos una vigorosidad y consolidación en función de la institucionalización de la investigación educativa en México, debido que a partir de la década de los sesenta se presencia un cuestionamiento por el posicionamiento de este campo en el país azteca propiciando una apertura secuencial al pasar de

los decenios de centros, asociaciones, revistas especializadas e instituciones que tenían por tarea la producción, circulación, difusión y divulgación del conocimiento científico asociado a la educación. Este argumento se vincula, además, con la emergencia de redes académicas, seminarios, congresos, coloquios, eventos y encuentros académicos que posibilitan un diálogo entre los investigadores y aquellos interesados en temas de educación; también, se evidencia una iniciativa por lograr una participación de la sociedad civil en torno a este asunto por medio de un acercamiento a través de los medios masivos de comunicación.

De igual forma, en escenarios de educación superior se alberga una intencionalidad de dar lugar a la investigación educativa, desde sus ofertas académicas en licenciaturas y programas de posgrado en las diferentes instituciones, permitiendo la formación en investigación para los estudiantes mediante un abanico de propuestas que se traducen desde la invitación a foros, talleres, seminarios académicos e incluso incorporar en sus planes de estudio una asignatura específica de investigación educativa. En simultáneo, es importante reconocer la relevancia del rol de los docentes–investigadores de estos lugares, ya que por medio de sus elaboraciones, producciones rigurosas y propuestas de investigación, permiten un avance y balance de la investigación de las temáticas de educación tanto a nivel local, nacional e internacional; igualmente, estos actores investigadores facultan el establecimiento y fomento de la investigación en las institución en virtud de unos grupos de estudio, semilleros de investigación, líneas de investigación, organización de encuentros académicos dirigidos con el propósito de entablar un diálogo entre la comunidad académica, a través de conferencias magistrales, simposios, certamen de ponencias estudiantiles, entre otros encuentros.

Adicionalmente, en esta vía analítica se identificó una serie de teorizaciones acerca de la investigación entendiéndola desde dos perspectivas: por un lado, como actividad caracterizada por su carácter sistemático y riguroso, en tanto se ocupa de ofrecer una serie de descripciones acerca de una situación específica en un lapso de tiempo y contexto histórico definido, por medio de la organización e interpretación de datos, técnicas analíticas o procedimientos metodológicos y fundamentos teóricos que se adjuntan a los conceptos no observables que posibilitan la explicación de los fenómenos educativos; por otro lado, la investigación posee una aproximación a la producción de conocimientos con el objetivo de contribuir a la comprensión, análisis y transformación de la experiencia en los espacios escolares y en los saberes, mediante aspectos que

engloban y dan significado a esta actividad tales como: el reordenar, examinar e interpretar las experiencias previas.

Todos estos factores coinciden con algunos de los planteamientos descritos a la luz de la significación de la investigación por parte Bustamante (1998), Bernstein (2009) y Popkewitz (1988): entre otros los factores prescriptivos, metodológicos, técnicos, conceptuales y teóricos que permiten situar, problematizar y dilucidar una problemática existente, de tal manera que el sujeto investigador emplea pautas de investigación para reflexionar y cuestionar postulados, y acceder a nuevos conocimientos que le facultan dar una explicación a dicha problemática.

A su vez, se identificó que el sujeto a cargo de esta práctica, se caracteriza por su pensamiento investigativo y por ser reflexivo, sensible y metódico, razón por la cual, su labor se considera una actividad especializada, sistemática y rigurosa, en términos de la producción de nuevos conocimientos. En su formación, estos sujetos desarrollan habilidades y actitudes con el propósito de lograr dicha mentalidad científica, es por ello que en esa formación los investigadores adquieren saberes teóricos y prácticos, habilidades y estrategias que requieren para llevar a cabo su labor.

En este orden se identificaron dos derivaciones teóricas de la investigación en el campo de la educación, que son la investigación educativa e investigación pedagógica, las cuales dialogan en sus descripciones con la caracterización y distinción propuesta por Biesta y Siegel (2022) quienes se cuestionan por las ideas de las teorías educativamente relevantes y teorías genuinamente educativas. Las primeras tienen un sentido más amplio, dicha característica permite adscribirse con la investigación educativa, puesto que posibilita contemplar temáticas, objetos, prácticas, problemáticas educativas y situaciones desde una visión multidisciplinaria, es decir, implica entender este tipo de investigación como un quehacer institucional que genera conocimiento en relación con los asuntos educativos en diálogo con otras disciplinas dado que se encuentran diversos campos teóricos, enfoques, métodos y técnicas de los diferentes campos disciplinarios como la psicología, antropología, sociología, economía, entre otras disciplinas, que producen trabajos académicos y estudios centrados en la educación desde su propio saber disciplinar, generando de esta manera preguntas por temas que se conectan con la educación.

Por otro lado, las segundas al tener un sentido más acotado a diferencia de las anteriores,

sitúan en la educación cuestiones con un matiz más pedagógico que se entrelazan con la práctica educativa o quehacer del maestro con sus alumnos, posibilitando el florecimiento de preguntas netamente pedagógicas en alusión a dicha práctica, en consecuencia, esta tesis se vincula con la denominación de la investigación pedagógica, puesto que este tipo de investigación se asocia con la indagación y comprensión de la práctica educativa desde una panorámica crítica, autocrítica y reflexiva, su propósito radica en coadyuvar en la conformación de un proyecto educativo, social, político e histórico, teniendo en cuenta la práctica desde la realidad objetiva que permite señalar las diferentes intervenciones que los sujetos realizan de la misma y relacionarla con una propuesta pedagógica.

De esta manera, la investigación pedagógica se ha ido reconociendo desde hace pocos años en el país, sin embargo, una de sus aproximaciones de institucionalización se puede evidenciar en programas de estudio en las universidades. Este tipo de investigación según Popkewitz (2015) se ha establecido como una reflexión de la práctica educativa, de modo que sus producciones se desarrollan en torno a esta temática, es decir, aquello que se hace y lo que se debería hacer en lo educativo.

Dado lo anterior, a partir de las teorizaciones sobre la investigación educativa y la investigación pedagógica, no es posible realizar una distinción considerable dada la prematura consolidación de la investigación pedagógica en el país, debido a su reconocimiento y debate en México a partir del siglo XXI, este tipo de investigación se plantea hasta el momento en el ámbito escolar, puesto que se contempla como su objeto el proceso de enseñanza y aprendizaje identificando los roles del educador y el educando, siendo estos sujetos los ejes centrales de este proceso.

Así entonces, fue posible reconocer que, en México, existe una consolidación en torno al ámbito institucional de la pedagogía, lo cual se evidencia a partir de los espacios que permiten pensar dicho proceso, como la emergencia de planes y programas de estudio, centros e instituciones, revistas, eventos académicos y otros escenarios que posibilitan el florecimiento del proceso de institucionalización. En cuanto al proceso de disciplinarización, cabe entender que hay comprensiones específicas, aunque no tan desarrolladas en torno a la pedagogía, puesto que, si se da lugar a dicho concepto a través de sus apreciaciones como carrera universitaria, ciencia de la educación, disciplina académica y desde la visión laboral. Así mismo, en el campo de la pedagogía

hay un gran reconocimiento por su campo discursivo, en tanto en las producciones revisadas se hace un énfasis en relación con la enseñanza, puesto que se trabajan conceptos como aprendizaje, enseñanza, maestro, didáctica, evaluación, currículum; no obstante, este campo discursivo que se presenta posibilita acercarse al concepto de educación, que también es central si se piensa en relación con la pedagogía considerada su objeto de estudio central.

Pese a lo anterior, surgen preguntas que se podrían estudiar, desarrollar y analizar en próximos trabajos que permitan una discusión sobre dichos vacíos que no fueron abordados en este ejercicio investigativo. Así entonces, se podría interrogar que, si el tema central de las producciones de investigación educativa es la educación ¿Por qué no se evidencian producciones referidas a la pedagogía si como disciplina también comprende la educación como su objeto de estudio?; ¿en qué radica que exista un gran avance de la pedagogía como campo profesional si no se ha evidenciado una configuración y consolidación sólida sobre la conceptualización de la pedagogía?; ¿es posible identificar en México cómo han influenciado las tradiciones pedagógicas modernas: anglosajona, germánica y francófona en la configuración del campo pedagógico?, ¿se evidencia una mayor influencia por parte de alguna de estas?; y, ¿en este país existe una distinción clara entre la pedagogía y la educación en las diferentes producciones discursivas? Si bien este análisis arroja algunas intuiciones iniciales sobre estos asuntos, deben explorarse en detalle otros aspectos para dar conclusiones en estas líneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argott, L. (2019, del 18 al 22 de noviembre). La investigación educativa y pedagógica: un debate pendiente [congreso]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Filosofía, teoría y campo de la educación*, Ciudad y puerto de Acapulco, Guerrero, México, D.F. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2467.pdf>

Aguirre, M. y Márquez, J. (2016). Introducción, perspectiva, procedimientos y resultados. En: Aguirre, M. (Coord.) *Historia e historiografía de la educación en México: hacia un balance, 2002- 2011 (vol. I)* (pp.21-34) ANUIES, Dirección de Producción Editorial: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Alzuet, H., González, G., Juárez, S., Bartomeu, M., y Juárez, F. (1997, Enero-Junio). Pedagogía y epistemología: una cita con la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3), pp.103-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000307.pdf>

Antelo, E. (s.f.). *La pedagogía de la época (mimeo)* [archivo PDF]. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/002180756935d18128a6f>

Arredondo, A. (2016). La presencia de la historia de la educación en los congresos del COMIE En: Aguirre, M. (Coord.) *Historia e historiografía de la educación en México: hacia un balance, 2002- 2011 (vol. II)* (pp.111-164). ANUIES, Dirección de Producción Editorial: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ávila, L. (2006, Julio-Septiembre). Crítica al análisis cultural predominante en la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), pp.1019-1036. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n30/1405-6666-rmie-11-30-1019.pdf>

Berstein, R. (2009). Investigación. En Bernstein, R. (1999). *Filosofía y democracia: Jhon Dewey* (pp.139-150). Editorial Herder, Barcelona.

Biesta, G. (2015, Enero). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *Revista European Educational Research Journal* 14(1), pp.11-22. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1474904114565162>

Biesta, G. y Aldridge, D. (2021, Diciembre). The constested relationship between educational research, theory and practice: introduction to a special section. *Revista British Educational Research Journal*, 47(6), pp.1447-1450. Recuperado de <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3772>

Biesta, G y Siegel, S. (2022, Enero-Junio). El problema de la Teoría de la Educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), pp.33-48. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.27157/26479>

Burbano, D y Burbano, C. (2012, Noviembre 01). Educación y sistema educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), pp.1-5. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/319/482>

Bustamante, G. (1998, Enero-Diciembre). ¿Se puede "formar en investigación"? *Revista Pedagogía y Saberes*, (11), pp.17-23. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6221/5173>

Cabrera, D. (2007, del 5 al 9 de noviembre). Análisis de la relación teoría-educación en las revistas especializadas en el campo de la investigación educativa [congreso]. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Filosofía, teoría y campo de la educación*, Mérida, Yucatán, México, D.F.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178907923.pdf>

Calderón, J. (2007, del 5 al 9 de noviembre). La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una innovación educativa [congreso]. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la investigación educativa*, Mérida, Yucatán, México, D.F.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1177980951.pdf>

Calderón, J. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Los Docentes ante la Investigación Educativa. Las Tesis de Maestría en Educación [congreso]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, UNAM,

Ciudad Universitaria, México, D.F.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0089.pdf

Castro, I. (2015, octubre). *La investigación educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Un estudio sobre la planta docente del nivel de licenciatura en pedagogía* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2015/octubre/0736910/Index.html>

Castro, I. (2019, diciembre). *Educación superior e investigación educativa: la UNAM* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2019/diciembre/0798930/Index.html>

Charlot, B. (2007), *Relación con el saber. Elementos para una teoría*, Argentina: Editorial Libros del Zorzal.

Chavoya, M. y Weiss, E. (2003). Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001. En: Weiss, E. (Coord.). *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001* (pp.641-666). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Colina, A. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Aprendiendo de las diferencias: la investigación educativa en Argentina y México. Un análisis documental y la opinión de sus agentes [congreso]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Educación superior, ciencia y tecnología*, UNAM, Ciudad Universitaria, México, D.F. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0153.pdf

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003, Septiembre-Diciembre). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), pp.847-898. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/930/930>

COMIE y PNIIES (1996, Julio-Diciembre). Programa de Desarrollo de la Investigación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), pp. 479-499. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000213>

De Ibarrola, M. (1998, Julio-Diciembre). Investigación y políticas educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), pp. 365-372. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1048/1048>

De la Orden, A. (2007, Mayo 01). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), pp.1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590110>

De la Orden, A. (2011, Noviembre 01). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), pp.1-21. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/278/442>

Díaz, A. (2003, Noviembre 01). El currículo, tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp.1-13. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/147>

Didriksson, A. (2003, marzo). *Centro de Estudios sobre la Universidad* [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2003/pdf/cesu.pdf>

Elizondo, A. (2005, Julio-Septiembre). Un esfuerzo colectivo. Diez años de la Revista Mexicana de Investigación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp.629-630. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002601>

Figuroa, A., Gilio, M. y Gutierrez, V. (2008, Agosto 01). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10, pp.1-14. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/202/342>

Flores, Y. (2019, del 18 al 22 de noviembre). Aproximación a un diagnóstico de la Investigación Educativa en Tamaulipas [congreso]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, Acapulco, Guerrero, México, D.F. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1170.pdf>

Galán, M. (1996, Enero-Junio). Reseña de "Colección Investigación Educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), pp.245-248. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000114>

Galván, L. (2002, Mayo-Agosto). Historia de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), pp.217-221. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001502>

García, B. (2004, Octubre-Diciembre). Temas fundamentales en la investigación educativa, de Leonor Buendía, Daniel González y Teresa Pozo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), pp.1051-1054. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002316.pdf>

Guadarrama, M. y Sandoval, D (2015, del 16 al 20 de Noviembre). Una mirada al desarrollo de la investigación educativa en el Estado de México: instituciones, investigadores y productos del 2002 al 2012 [congreso]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa*, Chihuahua, México, D.F. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2937.pdf>

Gutiérrez, N. (1998, Enero-Junio). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), pp.13-38. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1031/1031>

Hinojosa, R. y Alfaro, J. (Coords.) (2013). De comunidades académicas especializadas a comunidades epistémicas: un estado del conocimiento de las redes que fomentan la producción del conocimiento sobre educación. En López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. (Coords.). *Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011* (pp. 393-445). Editorial Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Jiménez, R. (2000, Diciembre). La pedagogía y el campo de conocimiento de la educación. *Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, (1), pp.79-84. Recuperado de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/147/2>

Lankshear, C. y Knobel, M. (2003, Septiembre-Diciembre). La investigación docente y la reforma educativa democrática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), pp.705-731. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/925/925>

Latapí, P. (2004, Noviembre 01). La política educativa del Estado Mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), pp.1-16. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/108/187>

Latapí, P. (2008a, Mayo 01). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), pp.1-11. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/187/326>

Latapí, P. (2008b, Enero-Marzo). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), pp.283-297. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/554/554>

Latapí, P. (2009, Enero-Marzo). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), pp.255-287. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/496/496>

Lazarin, F. (1996, Enero-Junio). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), pp.166-180. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1089/1089>

Lerma, J. (2000, Diciembre). Los saberes de la pedagogía. *Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, (1), pp.85-110. Recuperado de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/147/2>

López, S y Flores, M. (2006, Mayo 01). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), pp.1-15. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a6.pdf>

López, M., Sañudo, L y Maggi, R. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa*, 2002-2011. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Lozoya, E. (2015, del 16 al 20 de noviembre). La investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional [congreso]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área*

temática: Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa, Chihuahua, México, D.F.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0321.pdf>

Lozoya, E. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Perspectiva de la Investigación Educativa en el Instituto Politécnico Nacional [congreso]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la investigación educativa*, San Luis Potosí, México, D.F. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0063.pdf>

Lozoya, E. (2019, del 18 al 22 de noviembre). La investigación educativa y la formación de sus investigadores en el Instituto Politécnico Nacional [congreso]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la investigación educativa*, Ciudad y puerto de Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0764.pdf>

Macías, M. y Paz, F. (2019, del 18 al 22 de noviembre). Difusión y uso de la investigación educativa para el fortalecimiento institucional y académico de la formación inicial [congreso]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, Ciudad y puerto de Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3165.pdf>

Marín, H., Ríos, C. y Hernández, V. (2009, septiembre). Investigación sobre la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México [congreso]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la investigación educativa*, Veracruz, México, D.F. Recuperado de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1187-F.pdf

Martínez, A. (2016, Enero-Junio). La investigación como problema y como actitud. *Revista Ingenio* 9(1), pp.89-100. Recuperado de <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/ingenio/article/view/2069/2019>

Martínez, F. (2000, Enero-Junio). La Revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa, 5(9), pp. 137-145. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1008/1008>

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005), *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, Madrid-España, Editorial Pearson Educación, S. A.

Moreles, J. (2010, Julio-Septiembre). El uso o influencia de la investigación en la política: El caso de la evaluación de la educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), pp.685-712. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585002>

Morales, M. (2015, del 16 al 20 de noviembre). Redes académicas: implicaciones para el desarrollo de la investigación educativa en México [congreso]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa*, Chihuahua, México, D.F. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585002>

Morán, P. (2003, Mayo 01). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia [Reseña del libro: Pedagogía y relación educativa]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), pp.1-5. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n1/v5n1a8.pdf>

Noguera, C. y Marín, D. (2019, Enero-Junio). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Revista Pedagogía y Saberes*, (50), pp.29-49. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-29.pdf>

Orozco, M. (2007, del 5 al 9 de noviembre). Contexto de la investigación educativa en el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF) [congreso]. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la investigación educativa*, Mérida, Yucatán, México, D.F. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178947067.pdf>

Orozco, B y Pontón, C. (2013). Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C

Padilla, A. y Escalante, C. (1996, Julio-Diciembre). Imágenes y fines de la educación en el Estado de México en el siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), pp.424-438. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000210.pdf>

Paniagua, E. (2012, Septiembre-Diciembre). Pablo Latapí y la profesionalización de la investigación educativa en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), pp.131-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129032008.pdf>

Peláez, I. (2018). *Pedagogía: análisis comparativo de los planes de estudios de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM 2010 del sistema escolarizado y 1979 del sistema universidad abierta y educación a distancia, modalidad a distancia* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/187774>

Pérez, G. (1987, Octubre-Diciembre). La formación docente en la perspectiva del centro de didáctica, y su proyección en el centro de investigaciones y servicios educativos (CISE) de la UNAM. *Perfiles Educativos*, (38), pp.5-19. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1987-38-la-formacion-docente-en-la-perspectiva-del-centro-de-didactica-y-su-proyeccion-en-el-centro-de-investigaciones-y-servicios-educativos-cise-de-la-unam.pdf>

Pontón, C. (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, Editorial Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Popkewitz, T. (1988). Los paradigmas de la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría. *Paradigma e ideología en investigación educativa* (pp.61-88). Madrid, Mondadori.

Popkewitz, Thomas S. (2015, Septiembre-Diciembre). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), pp.428-453. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410015.pdf>

Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000). Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp.17-46). Ediciones Pomares-Corredor, S. A.

Porter, L. (1999, Noviembre 01). Crisis en el gobierno de nuestras universidades públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), pp.54-71. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/9/16>

Ramírez, R. y Weiss, E. (2004, Abril-Junio). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp.501-503. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/857/857>

Ramón, P., May, J. y Hernández, A. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Estado de conocimiento de la investigación educativa en las instituciones de educación superior de Tabasco (1999-2009). Resultados preliminares [congreso]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, UNAM, Ciudad Universitaria, México, D.F. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410015.pdf>

Reyes, N. y Anzaldúa, R. (2011, del 7 al 11 de noviembre). La práctica de la investigación educativa como proceso de subjetivación. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, UNAM, Ciudad Universitaria, México, D.F. Recuperado de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/1304.pdf

Rizo, F. y Muñoz, C. (1996, Julio-Diciembre). Programa de Desarrollo a la Investigación Educativa Propuesta conjunta del COMIE y del PNIIES al Conacyt y a la SEP. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), pp.479-499. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1108/1108>

Rocha, A. (2019, del 18 al 22 de noviembre). El profesor investigador ante el reto de la vinculación de la docencia con la investigación [congreso]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, Ciudad y puerto de Acapulco, Guerrero, México, D.F. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2421.pdf>

Rojas, I. (2004, Abril-Junio). La transición de la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp.451-476. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002108.pdf>

Rojas, I. (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, Barcelona, Ediciones Pomares, S.A.

Rueda, M. (1997, Enero-Julio). Investigación educativa y compromiso social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3), pp.1-2. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1053/1053>

Rueda, M. (1998, Julio-Diciembre). EDITORIAL. La información sistematizada en el desarrollo de la investigación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), pp.1-2. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000601>

Sánchez, J. (2011, del 7 al 11 de noviembre). La formación para la investigación educativa en México [congreso]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, UNAM, Ciudad Universitaria, México, D.F. Recuperado de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0081.pdf

Sañudo, L. (2007, del 5 al 9 de noviembre). La ética en la investigación educativa. Una mirada desde sus agentes [congreso]. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la investigación educativa*, Mérida, Yucatán, México, D.F. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178945977.pdf>

Sañudo, L. (2013). El agente investigador. Un acercamiento analítico. En López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. (Coords.). *Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011* (pp. 277-337). Editorial Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Schmelkes, C. y López, M. (2003). Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa. En Weiss, E. (Ed.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001* (pp. 121-151). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Silva, E., Morales, I. y Alvarado, D. (2009, septiembre). La investigación educativa en la UAEM: sus investigadores [congreso]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, Veracruz, México, D.F. Recuperado de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1707-F.pdf

Silva, E. y Morales, I. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Apuntes para un Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de México [congreso]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, UNAM, Ciudad Universitaria, México, D.F. Recuperado de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/2339.pdf

Suasnábar, C. (2013, Octubre-Diciembre). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), pp.1281-1304. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14028945012>

Tunal, S. (2013, Mayo 01). Repensando la filosofía de la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), pp.1-5. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a10.pdf>

Trujillo, C. y Sánchez, J. (2019, del 18 al 22 de noviembre). ¿Investigar desde las escuelas de educación normal? [congreso]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la Investigación Educativa*, Ciudad y puerto de Acapulco, Guerrero, México, D.F. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2332.pdf>

Vargas, R. Cámara, V. y Pichardo, L. (2007, del 5 al 9 de noviembre). Aproximación al diagnóstico de la situación actual de la investigación educativa en los SEIEM [congreso]. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Investigación de la investigación*

educativa, Mérida, Yucatán, México, D.F. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178935077.pdf>

Vergara, M. (2013). Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2011. En López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. (Coords.). *Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011* (pp. 445-515). Editorial Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Waldegg, G. (2002, Enero-Abril). Los retos de la educación del siglo XXI, coordinado por Esmeralda Matute y Martha Romo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), pp.181-189. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001409>

Weiss, E. (2003). Introducción, capítulo 2 y 3. En Weiss, E. (Coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001* (pp. 35-47 y 57-97). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Weiss, E. (2004, Abril-Junio). La gestión de la investigación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp.261-268. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002101>

Weiss, E. y Gutiérrez, N. (2003). Comunicación de la investigación educativa. En Weiss, E. (Coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001* (pp.169-193). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Zuluaga, O. (1999), *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.

ANEXOS

Anexo N°1. Matriz de registro documental.

Anexo N°2. Matriz de tematización.

En el siguiente enlace se pueden consultar los anexos de este documento:

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/atramirezg_upn_edu_co/Esv_fVc-aQlAuCO0ELtjGQBxec-P6eAXg-hhWrJQ0Gjmg?e=Fr5Cit