

CONFIGURACIONES DISCIPLINARES PARA LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN DE MÉXICO. UNA REVISIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Disciplinary configurations for scientific production
in Mexico's education. An approach from education's
sociology and the formation of the Educational System.

José Antonio Ramírez Díaz¹

Fecha de recepción: 9 de enero de 2019
Fecha de aceptación: 19 de junio de 2019

I- Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Educación, Adscripción: Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: sigeanton@hotmail.com.  ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3354-1842>

Clasificada por:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Resumen

El presente texto es producto de una pesquisa sobre la conformación disciplinar de la investigación educativa en México en su relación con la institucionalización del sistema nacional de investigación a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Ha sido escrito para identificar la articulación de los núcleos teóricos y metodológicos procedentes de la sociología con los acontecimientos históricos más relevantes en la creación del Sistema Educativo de México, los cuales han estimulado la formación del campo científico de la educación en el país. A lo largo del trabajo se establece la relación entre los paradigmas de investigación, la producción teórica clásica y contemporánea de la sociología de la educación y los sucesos críticos con los cuales se consolidó el sistema educativo nacional.

Palabras clave: Sistema educativo, Marco de referencia, Disciplina, Sociología educativa.

Abstract

This paper is a product from the study of educational research disciplinary conformation in Mexico, and its relationship with the national research system's institutionalization through the National Council of Science and Technology (CONACYT). Its purpose is to identify the articulation between the theoretical and methodological nuclei that outcome from sociology with the most relevant historical events at the genesis of the Educational System of Mexico, which have stimulated the formation of the country's scientific field of education. Throughout the paper, the relation between the research paradigms, the classical and contemporary theoretical production of education's sociology and the critical events in which the national educational system was consolidated, are established.

Keywords: Educational system, Social framework, Discipline, Educational sociology.

Introducción

En todo grupo científico, se pueden reconocer cinco acciones fundamentales: producción, formación, innovación, aplicación y divulgación. De ellas, los procesos de formación de investigadores son una parte crucial para el desarrollo de las ciencias pues, a través de ellos, se aprende, no sólo la forma válida de producción científica, también, se conocen las pautas de relación social de los investigadores y la manera en la cual el conocimiento especializado transita por una estructura de trabajo. La formación de los investigadores no se limita al aprendizaje de los aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos de cada disciplina. En cada una de las ciencias, hay una historia de su conformación como disciplina científica, del surgimiento de sus grupos de especialización y su institucionalización dentro de un sistema científico escalable a nivel nacional e internacional.

Mi experiencia como docente en los posgrados de investigación educativa me ha permitido evidenciar en los estudiantes, un lapsus organizativo sobre la relación conceptual, metodológica y epistemológica de las diferentes ciencias que confluyen en el estudio de los fenómenos educativos. Se trata de una carencia relacional de elementos para ordenar los conocimientos interdisciplinarios de las ciencias de la educación y establecer los límites de sus objetos de estudio, identificar la congruencia de sus investigaciones en las áreas de especialidad, ponderar los criterios básicos de validez teóricos y metodológicos presentes en sus investigaciones y, finalmente, reflexionar en torno a una reconstrucción histórica de la interrelación de los eventos de la educación con los núcleos teórico – metodológicos de sus proyectos.

Este artículo problematiza el desconocimiento sobre los procesos de formación de los investigadores, diferenciándose de los núcleos abordados como la necesidad de una didáctica para la formación de investigadores (Sánchez, 1995), los procesos de interacción y el capital cultural de los estudiantes (Moreno, 2010) o la revisión histórica de las aportaciones de actores institucionales a la educación (Latapí, 2004) pivote en la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE), la inclusión de la educación en el Plan Indicativo de Ciencia y Tecnología y la formación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En dichos trabajos se nota la ausencia de reflexión sobre la conformación interdisciplinar de las teorías, los acontecimientos históricos que tienden a institucionalizar la educación en México y el impacto de ambos en los contextos específicos de la formación de investigadores por la carencia. Aspectos tomados para la organización del escrito que se presenta.

El texto, es de carácter teórico y reflexivo, es producto del análisis del estado del conocimiento de una investigación para relevar la configuración disciplinar de la educación y su papel dentro del sistema institucionalizado de producción de conocimiento en México. Se propone para contribuir al ordenamiento de las relaciones históricas entre los sistemas de conocimiento, las necesidades del contexto y los grupos de formación para la investigación que han permitido establecer las fronteras y el reconocimiento como disciplina científica.

Es conocido que la formación del campo de la investigación de la educación se da mediante una interrelación de la filosofía con diferentes ciencias como son la pedagogía, la psicología y la sociología. Su contenido, debido a los límites para su publicación y por una intención didáctica, se acotan en analizar la creación de fronteras disciplinares desde la sociología de la educación. Un segundo texto, centrado en el desarrollo histórico de la pedagogía en su relación con la psicología y la filosofía será complementario a esta tarea.

1. El campo de la producción de conocimiento científico en educación.

Los rasgos obvios de la existencia de un campo científico pasan por la institucionalización de la enseñanza, la difusión de sus avances y su vinculación con un sector de la sociedad. Sin embargo, existen aspectos finos que requieren una mayor agudeza para evidenciarlos y reconocerlos en el ejercicio académico. En el presente acápite se hace una reflexión en torno al campo disciplinar de la educación y se genera una arquitectura conceptual para su análisis.

Existen trabajos que han abordado los constitutivos centrales del carácter científico de la educación. Dichos textos, resaltan rasgos como las conceptualizaciones, las modalidades y formas de abordaje, la ontología en los objetos de estudio, su desarrollo a través de las ciencias sociales o la pedagogía. Todos ellos, son aspectos que contribuyen a ubicarla en el mapa de las ciencias (Cabrera, 2014; De Alba, 1987; 2003; Hoyos, 1997; Moreno, 2010; Naval, 2008; Sánchez, 1995; Weiss y Gutiérrez, 2003).

No obstante, aparece como una tarea pendiente, la revisión dialéctica de la teoría y los acontecimientos históricos de la educación. Es primordial pensar en la vinculación entre las condiciones sociohistóricas de la educación de un país y el desarrollo de los nodos teóricos y metodológicos de las ciencias que dan la pauta a la constitución de los marcos de referencia para la producción del conocimiento. Y, cómo estos marcos, al ser reinterpretados y dinamizados en la comunicación intergrupal de las especialidades delimitan el encuadre de las acciones para calificarla como una producción científica.

Al elaborar su explicación teórica sobre la importancia del conocimiento en la sociedad, Gurvitch (1977) establece una interrelación entre dos ejes analíticos. El primero se refiere a los niveles de profundidad en las unidades de estudio de la sociedad. Hace una escala de diez rangos empleando un abanico de características que van de lo superficial (concreto) a lo abstracto: 1) la morfología y ecología de superficie, 2) organizaciones sociales, 3) patrones sociales y modelos, 4) comportamiento colectivo regular (no confinado en las organizaciones sociales), 5) la “web” de reglas sociales, 6) actitudes colectivas, 7) símbolos sociales, 8) espontaneidad, innovación y conducta colectiva creativa, 9) ideas y valores colectivos 10) mentalidad colectiva o conciencia colectiva. El segundo eje, se refiere a los *Social Frameworks* (SF) una especie de tipos o marcos de interpretación social² que corresponden a los cercos de relación y de referencia con capacidad vinculante entre los sujetos. Se trata de entidades simbólicas que son parte de un grupo y en las cuales se reconoce la sociedad. El autor, ubica tres: 1) Formas de socialidad³. Que corresponden a los elementos básicos recurrentes en la socialización y contribuyen a la unidad social. Son unidades sociales irreductibles análogas a lo que son los electrones en los átomos. 2) Los grupos. Constituyen una entidad social con cierto grado de autonomía, son capaces de mostrar las formas de

2- En el texto se privilegiará el uso del concepto en inglés “Social Framework” por ser más adecuado al propósito expositivo. Gurvitch nació en Rusia, se nacionalizó francés y escribió el libro en ese idioma. Mi referencia es la traducción del libro al inglés. Asumo y defino “Social Framework” como una matriz científica – social de conceptos y criterios que se relacionan con las prácticas para delimitar una frontera simbólica de problemas específicos y orientar nuevos problemas en ese marco.

3- Nuevamente aparece una dificultad para traducir al castellano el concepto. A lo largo del libro, “forms of sociality” se constituyen como una entidad de vinculación o contenido de los esquemas o patrones de relación. No se le trata como un proceso de socialización impuesto. Gurvitch asume al sujeto como parte activa de esa relación vinculante y no lo confina a ser receptor de los patrones.

socialidad estructuradas y organizadas. Para clasificarlos, utiliza el criterio de los modos de acceso (abiertos, condicionantes y cerrados) y el concepto de función. 3) Las sociedades globales. Son entendidas como macrocosmos que proporcionan estabilidad y equilibrio a los grupos. Poseen símbolos, patrones y criterios jerarquizados. Las caracteriza a lo largo de la historia a partir de un rasgo central por el cual se distinguen en el tiempo. Por ejemplo: sociedades capitalistas competitivas, sociedades tecno – burocráticas. Entre las tres entidades de los SF existe relación o capilaridad.

Analíticamente, la matriz que relaciona las unidades de los SF con los niveles de profundidad son atravesados por diferentes conocimientos. La unidad del SF y nivel de profundidad puede manifestar cualquiera de los tipos de conocimiento⁴. El autor construyó una tipología para relacionarlos con los SF, con ello, pudo clasificar grupos o comunidades especializadas y contribuyó a la construcción de objetos de estudio de la sociología del conocimiento.

Lo que se intenta destacar en el planteamiento teórico de Gurvitch es su forma de vincular los grupos con la producción del conocimiento científico mediante un marco de referencia específico que rige a sus miembros. En dichos grupos, es posible identificar las formas de socialidad y la jerarquización de valores y patrones que son dominantes en la sociedad. Estos elementos se encuentran inscritos en diferentes niveles de profundidad y pueden ser estudiados en los grupos. El libro fue escrito en los años de hegemonía del positivismo y refleja su influencia. No obstante, Gurvitch rechaza su supuesta objetividad y reconoce, a lo largo de su teoría, que el conocimiento científico se basa en la experiencia de su productor y los marcos operativos de referencia. Se adelanta a su época, al señalar que las conceptualizaciones y las nuevas hipótesis se justifican en los criterios del grupo y de la sociedad en la cual se producen. Hay pues, un proceso de cognición compartida entre el grupo y el sujeto constituida por los elementos sociales para producir el conocimiento y la recreación de códigos o regulaciones sociales que fundan la validez para los productos científicos.

Para Gurvitch, existe capilaridad entre las unidades de los SF: sociedad, los grupos y los elementos de la socialidad. Admite su expansión a través de procesos de convergencia o competencia basada en el conocimiento. En un primer acercamiento desde su teoría, es viable afirmar que un campo disciplinar se compone por grupos científicos especializados en la producción de teoría que constituyen y reconstituyen sus fronteras mediante la dinámica de relación entre los SF y es susceptible a la fuerza de los acontecimientos sociales e históricos de su contexto y a las contribuciones teórico – metodológicas de las ciencias.

Cuando se afirma que hay una comunidad de investigación en educación, se puede tener como referencia el identificar la existencia objetos de investigación, la presencia de un cuerpo de especialistas o investigadores, se tienen teorías y formas de organización del conocimiento acumulado, hay conceptos especializados que se ajustan a los objetos de estudio, se desarrollan metodologías propias a los requerimientos de investigación y existen manifestaciones de actividades institucionalizadas en universidades y asociaciones. También, es posible evidenciar la presencia de la disciplina en las instituciones educativas mediante una estructura organizativa (por ejemplo, departamentos o facultades) y en la cual se integra una comunidad con una red de comunicación, una tradición, un conjunto de valores y creencias, un

4- Los tipos de conocimiento son: 1) Conocimiento perceptual, 2) conocimiento del Otro, 3) conocimiento de sentido común, 4) conocimiento técnico, 5) conocimiento político, 6) conocimiento científico, 7) conocimiento filosófico.

dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual (King y Brownell, 1966; Krishnan, 2009). Al mismo tiempo, se considera que esas comunidades presentan actitudes, actividades y estilos cognitivos específicos y estrechamente ligados a las características y estructuras del campo de conocimiento (Becher, 1989).

Un campo disciplinar centrado en la investigación posee formas de organización internas. Una de ellas es la especialización. La especialidad se diferencia de la disciplina pues se le considera como unidades complejas que "... controlan el progreso de la ciencia y, de modo similar, la profesión académica." Son un agrupamiento social dinámico con una misión exclusiva y con mayor control cognitivo sobre la convergencia y validez de los problemas de investigación y su identidad puede basarse en una teoría, un método o un contenido temático (Becher, 1989).

El proceso central de los grupos académicos por el cual se movilizan los SF es el de la producción de la teoría. Se trata de un proceso dual. En primer término, al constituirlo como su propósito y producto para describir, explicar e interpretar fenómenos específicos y, por otra parte, como filtro de la jerarquización de las problemáticas en su contexto. De esta manera, la teoría es el puente central, dinamizado por el grupo que transita entre lo macrosocial y los elementos de socialidad.

Dada la diversidad de ciencias y la relatividad científica que en momentos han imperado en la producción científica que la otorgan una elevada polisemia, conviene clasificar los contenidos semánticos en torno a las concepciones de la teoría. En este texto, se parte de postular la existencia no de una teoría sino de varias teorías. Situación que, en el caso de la educación, explicaría la multiplicidad de grupos y las posibles aristas de las controversias que en ellas abundan. De la misma manera, esta posición permite evidenciar que, en la constitución de las fronteras de la disciplina, la pluralidad semántica de las teorías es una consecuencia de las diferentes ciencias que convergen en la educación.

Abend (2008) registró, entre los científicos sociales, siete significados de uso para el concepto teoría. En cada uno de ellos, pudo establecer diferencias en la definición de lo que significa, los procesos para producirla, los criterios para identificar lo que es una "buena" teoría y los propósitos de su producción. La clasificación derivada de su estudio es la siguiente:

1. Una proposición general o un sistema lógico conectado mediante un conjunto de proposiciones capaz de relacionar dos o más variables.
2. Una explicación de un particular fenómeno social.
3. La meta principal por conseguir al abordar un fenómeno empírico en el mundo social.
4. El producto del estudio de los escritos de autores clásicos que genera interpretaciones, análisis, críticas, exegesis o reconstrucciones hermenéuticas de ellos.
5. Una perspectiva global para interpretar el mundo. Se centran en el aparato conceptual y lingüístico como punto de observación del mundo social, el léxico y la sintaxis a través del cual se habla. Cobra importancia el hablante por medio de la naturaleza del esquema conceptual, las categorías con las cuales clasifica las cosas y las relaciones lógicas que pueden existir entre conceptos.
6. Su empleo como referente normativo y con una postura política. Son ejemplo de esta manera de entender la teoría: la teoría crítica, la teoría feminista o la teoría

postcolonial las cuales, en sus postulados reflejan los valores de los acontecimientos y rechazan la neutralidad científica.

7. El debate en torno a la propia idea de ciencia. Sus reflexiones giran en torno a aspectos como lo estructural y la agencia, las leyes sociales, si la realidad es o no construida socialmente, la relación entre explicación y predicción. Aborda lo que se consideran problemas filosóficos, la naturaleza del conocimiento, el lenguaje y la realidad.

La clasificación de Abend (2008) es semejante a los tipos de conocimiento que, en el pasado, hizo Gurvitch (1977). Pero es este último autor, quien, en la polisemia de la teoría, asume la existencia de una diversidad de identidades en los grupos científicos cultivada en sus principales acciones: educación, innovación, evaluación y aplicación del conocimiento a través de criterios, los códigos y las normas presentes (Echeverría, 1995).

Un cuadro de explicación para la forma en la cual opera la teoría en la relación entre los grupos académicos y la sociedad se formula con la consideración de Gurvitch (1977) al vincular los niveles micro – meso – macro de la sociedad en la producción del conocimiento y el reconocimiento de una estructura emergente de la disciplina, las actividades de investigación y los imperativos contextuales. De esta manera, las formas de organización de los grupos académicos muestran una estrecha relación entre las tareas intelectuales, las formas de relación social en el interior del grupo y las necesidades del entorno. A la manera de “tribus” definen su identidad y su territorio intelectual “empleando diversos mecanismos orientados a excluir a inmigrantes ilegales” (Becher, 1989).

Los trabajos de Abend (2008), Becher (1989) y Gurvitch (1977) permiten centrar la atención en tres aspectos en el seno de los grupos de producción científica, que resultaran claves para el desarrollo temático de este texto: 1) existe un campo semántico amplio que abarca diferentes concepciones de teoría, de su clasificación como buena teoría y de su uso; 2) en el interior de los grupos y alrededor de los procesos de investigación se ejecutan acciones de socialización que se manifiestan mediante normas, códigos, símbolos; 3) los grupos académicos no están clausurados pues mantiene una relación con el contexto.

Este tipo de problemáticas ha sido considerado, principalmente, en el ámbito de las ciencias sociales. Zemelman (2004) al ubicar a la realidad como compleja, asumía la posibilidad de abordarla por medio de diferentes teorías. Sin embargo, advertía de la existencia de un “desajuste” entre la realidad y las teorías que sólo podría resolverse mediante el desarrollo del “pensamiento epistémico” del investigador, entendiéndolo como un trabajo de resignificación de las teorías a la luz de los acontecimientos particulares que se busca abordar. En este mismo sentido, la investigación sobre la enseñanza de la investigación de Casillas (2016) mostró la escisión del espacio de las disciplinas de las ciencias sociales en una gran diversidad de comunidades “aparentemente autárquicas e independientes con escatologías analíticas teóricas y epistémicas”.

Conforme a lo abordado en este apartado se considera a los grupos de investigación como unidades de estudio primordiales para entender la dinámica social en la cual se relacionan sus procesos internos de producción científica con los problemas de su contexto, el progreso de las ciencias y los cambios en el significado de las teorías. Se asume que el objetivo y la actividad central para la conformación y mantenimiento de los grupos científicos es la producción de la teoría mediante las acciones de educación, innovación, evaluación y aplicación de la ciencia. Sin embargo, dichas acciones no operan en el vacío.

En torno a ellas, existen condiciones sociales, políticas y económicas que las afectan. Es esta dinámica la que establece y modifica los límites de sus fronteras y ajusta la emergencia de vinculación con otras teorías o metodologías.

En el caso específico de la educación, es importante reconocer su carácter interdisciplinar y atender el desarrollo histórico de teorías de diversas ciencias y su impacto en disciplinas especializadas. Tanto la filosofía, la sociología y psicología se ramifican y convergen con la pedagogía y la didáctica para dar forma a las teorías de la educación como referente de significación de los acontecimientos educativos. En el presente artículo, el eje de la reflexión se ubica en torno a la sociología de la educación y se ha dejado para otro texto el correspondiente a la relación entre la psicología educativa y la pedagogía. Son dos preguntas las que se proponen para promover la reflexión acotada sobre la sociología de la educación: ¿Cuáles acontecimientos han contribuido a formar el campo disciplinar de la educación de México? ¿Cuáles eventos teórico – metodológicos han favorecido la especialización del campo disciplinar? El resto del texto está planteado para dar respuesta a ellas.

2. Desarrollo de los núcleos teóricos educativos desde la sociología de la educación.

Existen acontecimientos a escala mundial que fueron de gran importancia para dar forma a la sociología de la educación. Previo a su surgimiento a principios del S. XX, la educación impartida en la antigüedad era, ante todo, una actividad práctica, una especie de recurso necesario para la sobrevivencia de los hombres y mujeres de cada época. El sostenimiento de una estructura productiva primitiva no demandaba una gran especialización, requería de una instrucción elemental para sostenerla. Por lo común, dependía de los padres, quienes enseñaban a los hijos a llevar a cabo el pastoreo, la agricultura, la caza o el uso de las armas. Mientras tanto, en el caso de las mujeres, aprendían actividades del hogar, tales como su administración o la crianza de los niños (Santoni, 1996).

Con la aparición del Estado se modificaron sustantivamente las ideas sobre la educación. Los mismos acontecimientos históricos que contribuyeron a su consolidación, se ubican entre la Revolución Francesa y la Revolución Industrial. A través de esos grandes movimientos sociales, surgieron elementos determinantes para crear los sistemas educativos. Principalmente por las demandas de la industrialización, y los postulados que reconocían al individuo como parte fundamental de la sociedad. En su interior, se detonaba la necesidad de solucionar los conflictos entre las clases sociales a través de una política de unidad y crear los medios para afrontar los desafíos al poder instituido. Ante la carencia de conocimientos de las masas, los sistemas de educación pública permitieron dar respuesta a las demandas de la economía industrial y las democracias emergentes (Altbach, Arnove y Kelly 1982; Archer, 1979; Cohen, 1970; 1979; Ferrarotti, 1985; Ringer, 1977).

El auge del comercio, la circulación de la moneda, el empleo de la escritura como medio de administración y la aparición de la imprenta fueron eventos que impulsaron masivamente el aprendizaje de la lectura y la escritura. La inquietud por preparar a niños y jóvenes para su incorporación a las esferas política y de producción, llevó a la discusión para determinar quién sería el responsable de la educación (Fernández, 1999; Santoni, 1996).

A la luz de los acontecimientos, se entienden perfectamente los motivos para canalizar los esfuerzos a la organización y la administración de la educación masiva por parte del Estado y convertirse en una instancia reguladora para resolver los problemas de la especialización y organización del trabajo, así como proporcionar mantenimiento al orden social.

Ubicados a principios del S. XX, en medio de la tríada formada por la economía, la sociología y la educación se dan las primeras deliberaciones en torno a la función de la educación en tres pensadores clásicos: Durkheim (1975), Marx (1975) y Weber (1972; 1993). Con sus ideas, se forma la piedra angular que soporta el pensamiento contemporáneo sobre la educación y la escuela moderna.

Un de las primeras reflexiones sobre el carácter científico de la educación se encuentra en Durkheim (1975) en el libro: *Educación y Sociología*. Donde, en el contexto de la Francia de inicios del S. XX, identifica el carácter práctico con el cual surge la pedagogía y la emparenta con la psicología en la preocupación por mejorar la enseñanza, otorgando un papel central a la sociología para dotar a la educación de su carácter científico. También, resalta el papel del Estado para definir lo que se debe de enseñar en las escuelas. A través de su obra, se puede identificar una posición subordinada de la pedagogía a la sociología en la cual se apela a los sistemas de ideas, sentimientos y costumbres que a través de los grupos se manifiestan en los estados mentales. Así como una postura de la ciencia vinculada al positivismo donde se demanda la observación de hechos dados en la realidad, la objetividad de la investigación y la búsqueda de leyes de la educación.

Para Weber (1972; 1993) la opinión de la educación en su época era pesimista. Consideraba que había agotado su capacidad de impulso a la utopía de la modernidad. Esto se manifestaba en la burocratización de los procesos pedagógicos y la penetración del racionalismo en la administración del conocimiento especializado para el mantenimiento del poder. Lo señalado se oponía a su idea de una educación cultural, capaz de generar la transformación social. Establecía una diferencia entre la educación centrada en la cultura que se promovía para despertar cualidades particulares de los estudiantes y la educación especializada que atendía las necesidades de la productividad.

En el estudio de las formas de dominación Weber considero la existencia de tres fuentes de legitimidad (tradicional, legal y carismático) las cuales, vinculó a la educación como institución que las reproducía en su seno. Ofreció un marco de análisis y contribuyó a desarrollar metodologías de investigación para ubicar el papel de la educación en la sociedad (Cataño, 2004; Terrén, 1996).

Otra de las contribuciones esenciales en la educación se decantó con la obra de Marx. Quien hace una revisión de la escuela politécnica, el trabajo infantil, la relación de la escuela con el trabajo, la exclusión de la economía política en los programas educativos, la importancia de la selección de los contenidos en la educación, la distinción del Estado como educador y administrador. Sus ideas se muestran principalmente en *El capital* y *La ideología alemana*.

Fernández (1999) señala tres aportaciones de Marx a la educación. Releva su papel dentro del proceso de formación de la conciencia. Con ello, centra la relación entre individuo y sociedad por medio del trabajo. El segundo, es su contribución al análisis de las instituciones educativas como parte de un mecanismo de producción creado para realizar modificaciones en los alumnos, asumiendo que las instituciones responden a los grupos en el poder. El tercero se refiere la capacidad distributiva del sistema educativo en las posiciones de la estructura social. Es el caso de la preparación para el trabajo o para el cumplimiento de sus deberes ciudadanos. La escuela, lo que hace es favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que se utilizan en el trabajo y en la convivencia social.

Para Fernández (1999) el núcleo de preservación de la teoría marxista es la intención de reducir las desigualdades de clase en la sociedad, su potencial para establecer una relación sistémica entre las cosas, las personas y los datos que en el aparato productivo se convierten en medios de producción, fuerza de trabajo y conocimiento mediante los procesos de cualificación. La escuela, se convierte en una instancia con uso de poder capaz de definir y ordenar las competencias que regulan las relaciones sociales y genera mecanismos de acceso a las mismas. Advierte también de la importancia del conocimiento con relación a los intereses con los cuales se movilizan los sujetos dentro de la estructura social y las instituciones educativas.

Con la difusión de las obras de Marx, Weber y Durkheim, se empezó a generar una producción especializada con capacidad para problematizar las prácticas institucionalizadas de la educación. Emergieron temáticas, controversias y estudios que dieron forma a una Teoría de la educación. En estrecha relación con la formación de las escuelas de la sociología de la educación, se desarrollaba el debate sobre las formas de producción de la ciencia. Fue a través de las propias comunidades, formadas en torno a los autores clásicos, como se fue permeando la discusión sobre la metodología y la epistemología.

Hasta la década de los años sesenta, la postura dominante en la investigación era la del positivismo. El cuestionamiento a sus principios ordenadores se empezó a dar con la crítica de Kuhn (1971), quien refería que en el desarrollo de la ciencia jugaban un papel determinante los procesos sociales que reflejaban las creencias y valores compartidos entre los miembros de los grupos académicos.

Las críticas se centraban en dos aspectos: la metodología y los principios epistemológicos que constituían un paradigma. En el primer tema, la idea de que existía un patrón único para la verdad científica mediante un procedimiento objetivo se vino abajo al privilegiar la idea de ciencia como producto de creencias compartidas y el papel de la intersubjetividad entre los miembros del grupo (Samaja, 2005).

Guba (1990) sintetizó el debate en torno a las formas de producción de la ciencia considerando las creencias de la naturaleza en lo que se puede conocer, la relación del investigador con lo conocible y los procesos para generar el conocimiento. De esta manera, formuló un análisis sobre cuatro paradigmas: positivismo, neopositivismo, la teoría crítica y el constructivismo.

En la primera mitad del S. XX confluyen el desarrollo del pensamiento clásico de la sociología de la educación y el debate entre los paradigmas científicos. En ese período, se forjaban los medios para la discusión académica que contribuyeron a proporcionar formas visibles de su presencia. A partir de la década de los cincuenta, se empiezan a formar asociaciones de académicos y publicaciones especializadas. Por ejemplo, la *Comparative Education Review* fue fundada en 1957 y la *World Council of Comparative Education Societies* en 1960.

La parte fundamental para la conformación de la disciplina educativa se reconoce por la existencia de problemas y de sujetos competentes que mediante procedimientos científicos intentan solucionarlos. Así como por la existencia de un lenguaje común y particular que proporciona una identidad a los usuarios y los teóricos (Naval, 2008).

Con la difusión de los trabajos de los autores clásicos y mediante el planteamiento emergente de los diversos paradigmas, aparecen trabajos especializados en educación que proporcionan una mayor fuerza a la delimitación de la educación como ciencia. Parsons (1959) formuló un ensayo sobre la educación basado en el concepto de sistema social. Su análisis muestra cómo la educación proporciona los conocimientos y el sentido de responsabilidad para mantener el orden social y prepara para la vida adulta y también es capaz de formar los recursos humanos según una estructura determinada por la división del

trabajo. La función socializadora consiste en el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para el futuro desenvolvimiento del individuo en la vida. Establece una relación entre el estatus económico y las probabilidades de continuar la trayectoria en el nivel superior. A mayor estatus económico y mayor aptitud más probabilidades habría de llegar a la universidad. Por el contrario, a menor estatus económico y menos aptitudes disminuye las posibilidades de ingreso.

La articulación de los principios teóricos de Durkheim y Parsons fundó los estudios que asumen a la educación como sistemas, en los cuales, sus instituciones son instrumentos funcionales para el mantenimiento de una totalidad social y, en el caso de los sujetos, sus conciencias se forman en los primeros años adoptando las normas y valores de su grupo social (Martín, 2003).

En la década de los sesenta, Becker (1984) publica su libro *El Capital Humano*, donde establece un puente entre la economía y la sociología y da un impulso a la percepción de la educación como ciencia. Se caracteriza por promover la inversión en la educación, estimular la tasa de escolarización y propiciar el desarrollo de profesiones para incrementar la productividad. Admite la opinión del sector laboral acerca de la imposibilidad de la educación para atender las demandas de profesionales capaces de inducir el desarrollo industrial. Vista como inversión, la educación se orientó por criterios de eficacia y cuidado en la asignación estatal del gasto social. Mediante investigaciones aplicadas se produjo una teoría que relevó la función de instrucción en la educación y los conocimientos como parte de los bienes intangibles de las empresas (Aronson, 2007; Schultz, 1961).

En el año de 1965, se llevó a cabo una investigación que consolidó a la educación como ciencia. Se trata del *Equality of Educational Opportunity Survey*, mejor conocido como Informe Coleman. Mediante la divulgación de sus resultados, se convirtió en un referente de investigación en sociología de la educación tal como lo demuestra su elevado uso como referencia bibliográfica en más de 13,000 publicaciones para un lapso de 50 años. Contribuyó a la redefinición de la igualdad de oportunidades escolares y a la conformación del estudio del “capital social” y de las “redes sociales” como parte intermedia de los individuos y las instituciones formales (Fernández, 2016).

El Informe Coleman forjó un antecedente para el estudio de las desigualdades sociales. Esto se realizó mediante tres posturas teóricas diferenciadas, mismas que, con el paso del tiempo se mantendrían entre los principales enfoques o posicionamientos sobre los fenómenos sociales y los problemas de la educación: la teoría de la estratificación educativa de Collins; las teorías de la reproducción de corte marxista y la nueva sociología de la educación fundamentada en la fenomenología (Guerrero, 2010).

Para la década de los años sesenta, el perfil científico e interdisciplinar de la educación en el cual se vinculaba con la sociología y la economía estaba consolidado. Sus fronteras como disciplina hacían reconocible la actividad científica. Muchos de sus hallazgos, fueron utilizados por el Estado para racionalizar las medidas tomadas en educación a través de las políticas educativas. Con ello, se establecía una conexión de carácter político entre la emergente disciplina educativa y el poder estatal.

Si el Estado del S. XIX, mostró interés por el conocimiento científico para formar los sistemas educativos, el Estado del S. XX identificó la importancia de la educación como mecanismo de cohesión social y de atención a las demandas del desarrollo industrial. La socialización y la especialización, así como la relación entre educación, trabajo y ascenso social se constituyeron en un conjunto de objetos esenciales de la investigación. Sus resultados, sirvieron para la legitimación de posiciones en la estructura social (Bonafant, 1998).

En la segunda mitad del S. XX, se presentó un severo cuestionamiento a las causas de la desigualdad social y al papel del Estado. Se realizaron estudios evaluativos de las políticas y programas compensatorios que enlazaban con la postura de las teorías funcionalistas y su interpretación de los resultados del Informe Coleman. A partir del mismo informe, se creó un amplio frente de oposición al estructural funcionalismo en la educación y al positivismo como forma hegemónica de producción científica (Guerrero, 2010).

La incursión del Marxismo propició nuevas explicaciones sobre el papel de la educación en la construcción, reproducción y mantenimiento de las desigualdades sociales. La versión marxista problematiza la enseñanza como reproductora del sistema de desigualdades y de la estratificación de capacidades para la vida adulta. Las ideas de Althusser (1974) sobre los “aparatos ideológicos de estado” contribuyeron al cuestionamiento del Estado en la educación. El resultado de los estudios originó una familia de objetos de estudio sobre la socialización para el trabajo y su relación con el curriculum y la organización escolar (Fernández, 1999).

En estrecha relación al posicionamiento marxista, se sumaron las ideas emanadas de Foucault sobre la tecno-política, la biopolítica, la escuela como dispositivo disciplinario y la moral ortopédica, las implicaciones de la educación institucional a través del eje: capacidades – comunicación – poder (Deacon, 2016); los trabajos centrados en explicar la relación entre la educación, la socialización y la reproducción cultural (Bourdieu, 2011; Bourdieu y Passeron, 2018) se vieron complementados por las teorías de la correspondencia entre la escuela y el trabajo (Bowles, Gintis y Gustafsson, 1994) y por su vinculación con la teoría de Bernstein (Ávila, 2005).

Otro frente antagónico al funcionalismo se basaría en el desarrollo de las ideas de Weber. Sus aportaciones a la educación no se limitan a los aspectos teóricos, sino que contribuye en lo metodológico al evidenciar el ámbito de lo microsocioal, y con ello, dio la pauta para realizar estudios de carácter interpretativo. Puso especial atención en el estudio del significado, la comprensión y la interpretación. Su propuesta incorpora el uso de modelos o tipos ideales. Contribuye con un análisis de las racionalidades implícitas en la instrucción a los guerreros, la doctrinal en la religión y la generada por la estratificación burocrática. Con lo cual, proporciona un modelo de análisis para la escuela como organización en donde conjunta la noción de burocracia y racionalidad legal (Guerrero, 2010).

Con las aportaciones de Weber, se abrió el espacio en el terreno científico a los estudios identificados como cualitativos. Gracias a la incorporación de las teorías de la fenomenología social (Schutz, 1977; 1993), el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982; Mead, 1990) y la Etnometodología (Garfinkel, 2006) se empezaron a formar objetos de estudio con fenómenos educativos que habían pasado desapercibidos. Con esta nueva generación de investigaciones, la sociología de la educación tomó un posicionamiento crítico ante el colonialismo, los procesos de globalización, las diferentes formas de desigualdad que rebasa la clase y ahora incorpora la desigualdad de género y por la pertenencia a etnias (Apple, 1986; 1987; Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Giroux, 1981; 1983).

Con la masificación en el uso de las tecnologías y los medios de comunicación se generaron grandes cambios sociales. La sociedad se redefinió y dio paso a su concepción como sociedad en red en la cual se reconfiguran la economía, la cultura y las instituciones. El trabajo y las formas tradicionales de contratación del empleo son alteradas. Se acuña la idea de una sociedad virtual y en red que redefine las identidades y genera una crisis al Estado y a la democracia tradicionales. Por ello, se hizo necesaria la ampliación conceptual de los escenarios educativos como factor estratégico de la vida social y la competitividad económica (Adell, 1997; Castells, 1996; García, Ruiz y García, 2009).

Con el desarrollo teórico de la sociología de la educación se incorporó la reflexión sobre los paradigmas científicos en su contexto particular. Muestra de ello fueron las discusiones en torno a las características de la teoría educativa en Hardie (2014) y el debate sostenido por O'Connor y Hirst centrado en los problemas de la relación entre la teoría y la práctica, el estatus lógico y el prescriptivo de la teoría, los fundamentos epistémicos y la validez del conocimiento, discusión sistematizada por Jonathan (1981).

El análisis comparativo de los paradigmas de investigación que presentó Guba (1990) arribó a educación por conducto de Popkewitz (1988) quien considera que la investigación en educación se encuentra estructurada por tres tradiciones de investigación que agrupan diferentes principios, valores y creencias y generan un conflicto en la conformación del discurso de la ciencia educativa, así como en los problemas de la reproducción y la transformación social. Los paradigmas en competencia serían: el empírico – analítico, el simbólico y el crítico. A ellos, se sumaría un nuevo paradigma de investigación, el de la complejidad (Galán, Ruíz y Sánchez, 2014).

La maduración del campo disciplinar de la educación se muestra en la forma en la cual se viene presentando en la actualidad su organización de contenidos, con ámbitos articulados que incorporan objetos de estudios específicos, formas de abordaje al amparo de los paradigmas de investigación aceptados para todas las ciencias y el reconocimiento de comunidades especializadas en las diferentes formas de producción de la ciencia educativa (Corcuff, 2013; Guerrero, 2010).

Los procesos de producción teórica aquí mencionados y el arsenal conceptual que ellos poseen responde a una realidad geográfica y temporal distante a la nuestra. No obstante, tienen el potencial de ofertar explicaciones atemporales. La teoría es un importante insumo para el proceso de formación de los investigadores. Zemelman (2004) articula entre la realidad y la teoría el pensamiento epistémico. Entendido como el proceso de resignificación de los conceptos teóricos a la luz de los fenómenos y problemas actuales. Se trata de una construcción de la posición del sujeto como investigador ante aquello que quiere conocer.

La enseñanza de la investigación en educación ante la falta de una discusión prolija que pudiera arrojar claridad a la matriz de su arquitectura conceptual plantea como un primer reto identificar los conceptos y los significados asociados a su matriz teórica. Y visibilizar, en términos prácticos, si se presenta en el seno de los procesos formativos, una reflexión sobre la inclusión de las teorías en lo curricular y en los programas de materia, así como identificar los cruces de la sociología de la educación con las teorías y metodologías provenientes de otras ciencias y su potencial para la delimitación del aspecto social de la educación.

3. El Sistema Educativo de México. Antecedentes históricos e institucionalización del campo disciplinar de la educación.

Con la revisión histórica de la conformación del Sistema Educativo de México (SEM) se busca ordenar un conjunto de acontecimientos capaces de evidenciar una estructura histórica y con ello franquear el interés académico para la emergencia de problemas de carácter educativo y posibilitar la construcción de los objetos de estudio. En el apartado se hace eco a los problemas planteados por la falta de reflexión sobre aspectos históricos en los objetos de estudio, la ubicación del individuo en el momento presente

de la sociedad y su relación con el objeto de estudio en el pasado y el futuro. Se trata de la incorporación de un contexto histórico que rebasa a la teoría y amplía la enseñanza hasta contribuir a desarrollar el pensamiento crítico (Zemelman, 1987).

En torno a la historia, Zemelman (1992) incorpora los acontecimientos que definen o plantean las condiciones a la voluntad social y le fijan las alternativas potenciales para el desarrollo de proyectos. Si bien es cierto, el presente es relevante para la construcción de la futura transformación social, los acontecimientos pasados constituyen una orientación de la conducta social elegida por los sujetos históricos que perfiló el presente. En su noción de totalidad, es necesaria la reflexión sobre el eje temporal (pasado – presente – futuro), la toma de decisiones de los sujetos en la coyuntura histórica y los conceptos empleados para la explicación de la realidad.

En el sentido de la postura descrita, se busca relevar aquellos acontecimientos históricos en México que, a juicio del autor, constituye núcleos de problematización empírica que contribuyen a la conformación de problemas especializados en educación. Estos son: a) la consolidación del Estado mexicano como autoridad para promulgar las políticas educativas con su correspondiente respaldo legal; b) la conformación de un sistema masivo de educación en dónde se generan procesos educativos a través de organizaciones escolares especializadas; c) la delimitación de las prácticas escolares a través de dispositivos de organización educativa, normas y recreación de una cultura específica.

Los antecedentes de la conformación del Sistema Educativo de México (SEM) tuvieron su origen en los ordenamientos dispuestos para la conversión religiosa de la población indígena, en las disputas por el poder y el control de la educación entre liberales y conservadores, y, finalmente, en la preocupación por modernizar al país al concluir la Revolución Mexicana.

En el período que va del S. XVI al S. XIX, ni las rivalidades por el poder entre los religiosos y los laicos ni las necesidades derivadas del desarrollo económico fueron factores fundamentales para la creación de un sistema educativo. La organización económica y social de la Colonia no requirió de grandes cantidades de personas con educación. La explotación de los recursos materiales se hacía con indígenas. La conversión religiosa era el objeto de la educación. Según Gonzalbo (2010): “...durante los 300 años de dominio español no existió un verdadero sistema educativo, diseñando y controlado por una autoridad superior... los estudios de todos los niveles se establecieron más o menos espontáneamente según lo requerían las necesidades”.

La organización de la educación en la época colonial se inició con los estudios superiores y posterior a ello, se prestó atención para reglamentar la educación del nivel inferior. Se conoce que algunos maestros instruían a los hijos de las personas acaudaladas mientras que otros, recibían alumnos en sus casas mediante un cobro por esta actividad. En el caso de la educación del nivel superior, en el S. XVI, las clases servían como un foro para el debate sobre la legitimidad de la conquista o la validez de los matrimonios de los indios. La educación se ajustó a la normatividad generada desde España (Gonzalbo, 2010).

En el S. XVIII, se empezó a gestar una identidad nacional a partir del uso de los símbolos religiosos. Entre los años de 1737 y 1754, se reconoció a la Virgen de Guadalupe como patrona de la ciudad de México, acto que fue motivo de orgullo para la población pues afirmaba el privilegio del país por haber habido sede de la aparición de la Virgen. También, en ese período, se reconoce que el territorio posee una gran cantidad de riquezas naturales y urbanísticas, así como una rica cultura prehispánica. Por igual, el rector de la universidad promueve un nacionalismo intelectual con la agrupación de datos de 400 autores mexicanos en la que denominó “Biblioteca Mexicana” (Tanck, 2010).

En el año de 1767, al hacerse la expulsión de los jesuitas del virreinato de la Nueva España se crea una diferencia de opiniones entre los españoles peninsulares y los criollos. Las discrepancias entre ellos se acentuaron al discutir el carácter obligatorio del uso del castellano en las escuelas, la modernización de los colegios y al pretender disminuir la participación de la Iglesia en la educación (Tanck, 2010).

Con la creación de escuelas del nivel superior arribó a México un contingente de profesores quienes mostraron una actitud de superioridad de conocimientos y menospreciaban el de los profesores criollos. Existían diferencias marcadas por el conocimiento, las ideas y la concepción de la enseñanza (Tanck, 2010).

En el inicio de la guerra de independencia, con la invasión de Napoleón a España, en 1812, se formuló la Constitución de Cádiz, que en México entró en vigor en 1820, y se permitió la creación de las escuelas municipales, se decretó la libertad de oficios y se declaró la libertad de enseñanza (Luis, 1967; Staples, 2010; Tanck, 2010).

En 1821, se publicó Reglamento General de Instrucción Pública (de origen español con participación de mexicanos) que proporcionaría las bases para la primera estructuración moderna de la educación. Incluía directrices para los niveles de enseñanza: primeras letras, de estudios mayores, universitario y para mujeres. Además, mostraba el papel central del Estado para unificar y supervisar de la instrucción que impartía la Iglesia, como promotor de una enseñanza moderna e impulsor de la educación municipal. El reglamento no se aplicó pues arribó después de la Independencia de México (Tanck, 1979).

El primer proyecto mexicano de ley de educación apareció en 1823 con grandes similitudes al reglamento español, pero se diferenciaba por contar con una dirección nacional para establecer y conservar la instrucción pública de toda la nación; responsabilizar al Estado para que la educación fuera “pública, gratuita y uniforme”, otorgar “libertad de enseñanza” y conceder libertad a los articulares para crear escuelas. Al adoptarse la Constitución de 1824, el control de la educación pasó a las entidades federativas motivo por el cual la ley de 1823 no se aplicó (Tanck, 1979).

En 1833, Santa Anna delega el poder en Valentín Gómez Farías quien le otorga gran importancia a la educación y crea la Dirección General de Instrucción Pública, promueve la difusión de la educación primaria entre el pueblo, crea la Biblioteca Nacional, funda escuelas nocturnas para adultos y confisca fincas del clero en beneficio de la educación (Luis, 1967; Staples, 2010).

Para 1842, el gobierno central le asigna la Dirección General de Instrucción Primaria a los lancasterianos quienes tenían un manual único de enseñanza y una docencia uniforme. En 1846, se reestablece el federalismo educativo. En 1853, se presentó la última ley educativa que se obligaba a seguir principios religiosos en la educación (Staples, 2010).

Con la promulgación de la Constitución de 1857, se fundan principios que no abandonarían la educación de México: libertad de enseñanza, soberanía de las instituciones públicas, supresión del fuero eclesiástico. Además, se alcanza el “...reconocimiento de que existía una moral que no fuera la católica, que correspondía más bien a la visión de una civilización occidental en la que el bienestar del vecino redundaba en el bienestar de uno, sin pensar en recompensas de vida eterna sino en la solidaridad social” (Luis, 1967; Staples, 2010).

La instauración del Segundo Imperio en México posibilitó a Maximiliano introducir la organización francesa en la escuela nacional. La pedagogía de los franceses gozaba de gran prestigio por incorporar tareas escolares en casa, establecer calificaciones mensuales con exámenes escritos a fin de año y favorecer la colaboración de los papás. Desde el año 1857 y hasta 1867, entre los liberales se discutió la obligatoriedad

de la educación en oposición al principio de libertad. Con los años de gobierno de Benito Juárez se reafirmó el papel central del Estado en materia de educación (Luis, 1967; Staples, 2010).

Entre 1880 y 1910, prevaleció la paz en México con ello, se generaron progresos económicos en sectores como minería, ferrocarriles e industrias de exportación. En los escenarios educativos existía preocupación por las características de los locales escolares, los libros, programas y horarios centrados en la figura del niño. Se consideró un problema que una gran cantidad de escuelas se ubicaran en casas alquiladas y con pésimas condiciones de higiene. En 1888, se buscó la unidad educativa por medio de la Ley de Instrucción Obligatoria para la enseñanza elemental, se intentaba disminuir el analfabetismo del 80% de la población. El Primer Congreso de Instrucción Pública celebrado de diciembre de 1889 a marzo de 1890 se constituyó como un escenario político-científico sobre la educación mexicana. La obligatoriedad, la laicidad y el cambio en la concepción de educación para sustituir el de instrucción fueron los núcleos del debate (Loyo y Staples, 2010).

El 16 de mayo de 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra, su secretario, clamaba por la unidad de la enseñanza y una mejor formación de los maestros. La Ley de Instrucción Primaria de 1908, orientaba a la escuela a ser educativa (integral), laica y nacional. Durante el Congreso Nacional de Educación Primaria, celebrado en septiembre de 1910, se presentaron críticas al abandono, la desorganización y la falta de material, mobiliario y libros en las escuelas en todo el territorio nacional. En el nivel medio y superior se mantuvo el apoyo a la Preparatoria Nacional y se aprobó la reapertura de la Universidad Nacional en mayo de 1910. Con la presión reorganizar el sector educativo, la demanda de formar profesionales para atender el crecimiento de los sectores económicos y con la exigencia de combatir el analfabetismo, los esfuerzos del gobierno en materia educativa se vieron truncados por el retorno de la guerra a México (Loyo y Staples, 2010).

Al concluir la Revolución Mexicana, la Constitución de 1917, el Artículo Tercero, sintetizó los ideales de la educación en México. En él, se señalaba que la educación elemental sería laica, gratuita y obligatoria. Asumía la intervención del poder público en la educación y dotaba de nueva estructura a la instrucción pública: las escuelas elementales fueron responsabilidad de los municipios, la enseñanza media dependía de las entidades federativas, el Distrito Federal y los territorios federales; la Universidad Nacional de México coordinaba escuelas profesionales y centros de investigación científica fue ubicada en el Departamento Universitario que dependía del Poder Ejecutivo (Loyo y Staples, 2010; Solana, Cardiel y Bolaños, 2011).

En 1920, José Vasconcelos fue nombrado Rector de la Universidad Nacional de México por Adolfo de la Huerta y elaboró el anteproyecto de Ley Orgánica de Secretarías de Estado. El proyecto no tuvo una aceptación inmediata y se retomó en julio de 1921, al concluir la discusión en torno a la centralización educativa versus el fallido intento de federalizarla, se acordó la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con ella, iniciaría el reconocimiento generalizado de la potestad estatal para administrar la educación. Las condiciones financieras consolidaron a la nueva secretaria y para 1931, el monto asignado a educación era de un 25% del total del presupuesto (Ornelas, 2009).

Para alcanzar la autonomía de la gestión y administración de la educación, la SEP, primero formó parte de la Secretaría del Despacho Universal de Justicia y Negocios Eclesiásticos (1821-1841). Entre 1841 y 1843, se le ubicó en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Entre 1843 a 1861 estuvo adherida al Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria. Durante el periodo de 1861 a 1905 fue parte de la Secretaria de Justicia e Instrucción pública. El primer rasgo concedido de

emancipación se dio cuando se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905 a 1917). Con la Constitución de 1917 se decretó su desaparición para resurgir, en 1921, con un papel central en la construcción del Estado mexicano (Solana *et al.*, 2011).

La creación de la SEP resignificó el sector educativo al sustituir el concepto positivista de instrucción por el de educación. Se da también, el reconocimiento al Gobierno federal como una instancia con autonomía y capacidad para crear, sostener y modificar una estructura de escuelas, proyectar y planear las actividades de educación mediante un aparato burocrático especializado. Se buscaban soluciones a los problemas derivados del analfabetismo, la multiculturalidad, el multilingüismo y a la demanda de personal capacitado por el crecimiento de económico. Mencionan Solana *et al.*, (2011): “Con la Revolución, y particularmente con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, cristaliza la organización de un sistema nacional que llega a ser en nuestros días uno de los cimientos principales del Estado mexicano”.

La cronología presentada permite ubicar la emergencia de la SEP y de un sistema de educación como un producto histórico en estrecha relación con la consolidación del Estado mexicano. El surgimiento de la SEP significará la afirmación de la potestad estatal en materia educativa, el asentamiento de las bases para conformar un aparato burocrático especializado que gestionaría los recursos y la información del sector. A la larga, dará presencia material a la educación por niveles, visibilizará las escuelas como escenario de las prácticas educativas y funcionará como puente de la relación con los gremios y la sociedad.

A diferencia del proceso de conformación del Estado y de los sistemas de educación masificada de los países europeos que se explican a través de la aceptación del individuo como parte esencial de la generación de la sociedad, de la creencia en el progreso material de las sociedades y por la competencia continental por contar con suficientes recursos humanos en los procesos de la industrialización. En México, el Estado y su sistema educativo nace de las constantes batallas por adquirir su independencia territorial e ideológica, de la defensa de su territorio y de la pugna marcada por quienes defendía los principios educativos basados en la ciencia en contra de los dogmas religiosos. El debate en el contexto político de las diversas cámaras debe considerarse como el factor fundamental de la creación del Estado educador que aprovechó el hondo sentimiento de identidad nacional forjado en la defensa del territorio y en la resolución del conflicto entre clases sociales.

Los acontecimientos históricos de surgimiento del Estado y el sistema educativo avizoran la génesis de los objetos de investigación de la educación en México. El Estado, con la facultad para gestionar el sistema educativo, la autoridad para emitir políticas, leyes y normas y su capacidad de control y negociación entre los componentes del sistema (por ejemplo: los diferentes niveles educativos) son elementos fundamentales de la investigación sobre políticas educativas y de la función asignada por el Estado a la educación para atender los problemas de la sociedad y la economía. Por igual, los acontecimientos históricos son el germen de los estudios sobre las capacidades institucionales para crear, supervisar y modificar las organizaciones educativas o la dinámica con la que estas responden no sólo a los instrumentos de política y los marcos de regulación estatales sino a las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en que se ubican. Las organizaciones se constituyen como como un escenario en el que se materializan las directrices y se establecen los marcos de interpretación que regulan las practicas educativas y las relaciones entre actores.

En este contexto, debe ubicarse el núcleo de los objetos de estudio en educación. El Estado en su papel rector de la educación, las instituciones educativas entendidas como organizaciones de las cuales

una parte será conformada como una burocracia y la dinámica de asumida o propuesta desde el Estado para los actores dentro de un sistema de educación nacional que surge como una construcción política para afrontar los retos de la pacificación en México y las demandas que el proceso de reconstrucción y desarrollo económico implicaban.

Este foco central de acontecimientos para la formación del campo disciplinar se verán dinamizados por la institucionalización de los grupos de investigación y por los cambios en los procesos y las funciones del sistema de educación que, como consecuencia de los acontecimientos económicos, políticos, sociales se reflejarán, a lo largo del tiempo, en diversos modelos de nación y la función de la educación encomendada por los gobiernos postrevolucionarios.

También es importante conocer el proceso histórico de institucionalización de la investigación para el fortalecimiento de la disciplina. En lo general, la investigación científica tuvo varios intentos por su institucionalización estatal. Un primer intento se realizó en el período de gobierno de Lázaro Cárdenas, (1934 -1940), con la fundación del Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CONESIC) como parte de la política pública para formalizar la relación de la educación y la ciencia en favor de la clase trabajadora y los campesinos. En 1942, la CONESIC es sustituida por la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica, la cual, en 1950 será remplazada por el Instituto Nacional de la Investigación Científica (INIC) organismo al que se le encomendó la promoción nacional y el desarrollo de la investigación científica y de formar investigadores. En el año de 1970, el CONACYT toma el relevo como sistema único de organización de la investigación (Retana, 2009; Riquelme, 2006).

En ese contexto es como se presentó la institucionalización de la investigación educativa. Para el año de 1969, la UNAM ya contaba con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, pero se pueden identificar un conjunto de acciones clave para alcanzar el reconocimiento como ciencia. Estas se dan a partir de 1964 con la formación del Centro de Estudios Educativos y la Revista del Centro de Estudios Educativos, la instrumentación de acciones en el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la realización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981 y del II Congreso Nacional de Investigación Educativa (1993) eventos que culminaron con la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Cabrera, 2014; Centro de Estudios en Educación [CEE], 2013; Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], 2003) .

La consolidación de la disciplina educativa a través de la institucionalización estatal y de la formación de asociaciones le permitió adquirir visibilidad social. Por ejemplo, al interior de las universidades se fundaron unidades de investigación que ayudaban a la asociación de investigadores de acuerdo con sus intereses temáticos y metodológicos, se incrementó el número de revistas especializadas y los foros de divulgación.

Las condiciones del desarrollo disciplinar, condujeron a un crecimiento de objetos de estudio relacionados con los cambios políticos, sociales y económicos que se presentaban en México. Tal es el caso de las consecuencias derivadas de la incorporación de las políticas neoliberales. Especialmente, las propiciadas por las Reformas de los gobiernos de Salinas de Gortari (1988 – 1994) y el de Peña Nieto (2012 - 2018) que modificaron la legislación, los contenidos de los niveles básico y medio superior, la formación de los maestros normalistas y la cultura de trabajo escolar (Ramírez, 2016; 2017). O las consecuencias en la educación de México del crecimiento de la educación virtual. Situación que pasa por sucesos como la generación de políticas educativas nacionales, los cambios institucionales para aprovechar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y para reforzar los sistemas educativos, las modalidades y

bases conceptuales, sus marcos normativos, los perfiles de los estudiantes en términos demográficos; los antecedentes y niveles de estudios previos y actuales; economía y trabajo; uso de tecnologías educativas y herramientas informáticas y de la comunicación; indicadores de habilidades de aprendizaje autorregulado (Moreno y Cárdenas, 2012; Navarrete y Manzanilla, 2017; Zubieta y Rama, 2015).

4. Los límites simbólicos de la disciplina educativa y la conformación de áreas de especialización.

En el apartado final se buscará revalorar la importancia de los SF como un concepto aplicable para entender la delimitación de fronteras de la disciplina educativa, la génesis de los ámbitos de especialización y su capacidad para explicar la dinámica social de los grupos de investigación. En el análisis que a continuación se hará, los SF serán abordados como comunidades discursivas enfatizando su capacidad para, en un mismo escenario, fundar la síntesis relacional de los acontecimientos históricos y la evolución del pensamiento de la sociología educativa.

Es importante encuadrar la tarea de formación como una actividad social para el desarrollo del pensamiento que permite a los sujetos crear un ángulo de apropiación de la realidad para conocerla. Se trata de un ejercicio dentro de un contexto social que dota de sentido las acciones de los sujetos en formación mediado por materialidades (por ejemplo: los proyectos y tesis de investigación) y significados en el lenguaje técnico (por ejemplo: las interpretaciones correctas de autores).

Es precisamente en este espacio simbólico en el cual, un estudiante se aprende a colocarse frente a la realidad asumida no sólo como una construcción de la temporalidad de eventos que ayuda a establecer vinculaciones con los fenómenos contemporáneos, sino también, como una explicación a la historia de lo que fue o lo que pudo ser si los sujetos sociales hubiesen optado por otro proyecto social. En este sentido, la propuesta es no asumir los eventos históricos en un plano inamovible, bajo una interpretación teórica restringida, sino reflexionar el significado de las teorías y los conceptos que construye su lectura y forman su posición ante la realidad.

Si se toma la formación del investigador en educación como el escenario de desarrollo de su posicionamiento ante la realidad educativa, es necesario ayudarlo a conocer el encadenamiento de acontecimientos históricos de la educación y a partir de ellos, posibilitarle establecer una relación con el fenómeno que desea estudiar. Especialmente, atender que el desarrollo de las teorías ha servido para describir y explicar problemas socio históricos como el que intenta abordar, pero será necesario resignificar en “su” contexto (actual) los conceptos emanados de las grandes teorías.

En el caso particular disciplinar considerado, la reflexión centrada en la teoría establece tres áreas que prefiguran los campos de especialización de la investigación educativa desde la sociología de la educación (Estado – organizaciones - actores) y su dinámica transdisciplinar para convertirse en ejes troncales de objetos para la investigación. Estas áreas son escenario del conjunto de acciones relacionadas con la producción científica pero la reflexión se hace en torno a los procesos formativos.

Desde la sociología de la educación se tienen tres escuelas clásicas: Funcionalismo, Marxismo y Cultural. Gracias a los discípulos y seguidores mutaron en nuevas corrientes. En el caso de los paradigmas

de investigación concurren el neopositivismo, el hermenéutico, el crítico y el de la complejidad. Este primer cruce en teorías y paradigmas se constituyen como una matriz histórica constituyen los cimientos para ubicar los problemas relacionados con la conformación del SEM y, en la cronología, generaron los senderos para la formación de investigadores de la educación. La interrelación de las teorías clásicas y las teorías contemporáneas con los paradigmas de investigación son variadas, pero dan una primera parte de la identidad a los grupos; la otra parte, se presenta por la elección o interés de los fenómenos del SEM que se estudian en los grupos.

Si se atiende la cantidad de elementos variables constitutivos es posible deducir que la diversidad de grupos de investigación se traza mediante unas coordenadas de existencia entre la teoría, el paradigma y el fenómeno de estudio. La pregunta aquí es cómo se reafirman las fronteras de la disciplina científica y las de la especialidad a través de los SF.

Se asume que los grupos científicos, son el escenario de acciones realizadas en forma sistemática para posibilitar una mejor comprensión de fenómenos o problemas específicos. La realización de la investigación requiere una relación entre un problema o fenómeno, un procedimiento para hacer viable una conclusión dentro del conjunto de explicaciones sistematizadas y articulada en la teoría especializada. La ciencia "... puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible". Un aparte importante de la formación para la investigación científica son los objetos de conocimiento y los instrumentos para la generación del conocimiento científico (Bunge, 2012; Echeverría, 1995).

A diferencia del proceso individualizado que marca por ejemplo el Habitus de Bourdieu. Los SF, refuerzan la dinámica social y la fuerza del grupo en el cual la lógica de investigación transita desde el terreno del problema, necesidad o fenómeno por estudiar y puede ser teórico o práctico; una articulación sistemática (procedimiento teórico metodológico) y un resultado que consiste en la conformación de un discurso argumentado, lógico y coherente como producto de explicación del fenómeno o problema abordado. En el inicio de cualquier trayecto formativo se establece una relación con el discurso teórico acumulado para la formulación clara de los problemas y para precisar los conceptos que a través del análisis ayudaran a dicha descripción o explicación (Bunge, 2012; Echeverría, 1995; Habermas, 2007) y que para Zemelman es necesario resignificar a partir de la totalidad histórica.

La producción del conocimiento plantea una experiencia con un objeto en el cual se va articulando información como teoría y como datos. La unidad o síntesis puede ser explicada y asumida como un encuentro, una experiencia temporal o duradera entre el sujeto y el objeto. La particularidad en el conocimiento es la continuidad y la permanencia del objeto. En este sentido, el objeto es asumido en sus variaciones con relación al tiempo y al contexto, dicho de otra manera, se asume como existente en el mundo real. Independiente a las representaciones que se hagan del mismo. Tanto el conocimiento como los objetos científicos están mediatizados por el lenguaje (Echeverría, 1995; Habermas, 2007; Villoro, 1996).

En un grupo académico el objeto puede ser aprehendido en múltiples maneras. El objeto como denominación no cambia, pero si la manera en que se da el acercamiento del sujeto. A pesar de la diversidad de formas de aprehensión, siempre se le identificará como el objeto. La experiencia del conocimiento puede circular por experiencias de disímiles modos, puede tener diferentes matices y en ocasiones las perspectivas podrían ser distintas. A pesar de esas diferencias el objeto se asume como existente y como un todo. (Guba, 1990; Villoro, 1996). Por ejemplo, en el caso del abandono escolar es posible denominarlo deserción o investigarlo desde el fenómeno de la retención. Atribuyendo en cada caso una causalidad diferente.

El proceso formativo, en su etapa inicial se integra en torno a las variadas y diversas experiencias constituidas para dar forma al objeto de estudio. Las experiencias no aparecen en el seno del individuo, están cargadas de teoría y de creencias sobre la existencia del objeto en el tiempo, en el espacio y son susceptibles de compartirse entre los individuos. En ese sentido, un objeto “en construcción” equivale al proceso de integración, en una unidad, de las experiencias parciales de los estudiantes en torno al mapeo que va haciendo de su objeto de estudio. Por ejemplo, el fenómeno del “abandono escolar” no es un evento aislado, es un evento transformado desde el contexto científico que lo categoriza como objeto aceptable de investigación al ubicarlo como un fenómeno de la realidad sobre el cual existen teorías, métodos de observación y de estudio, además de una organización académica para la formación donde se espera que el alumno desarrolle actividades cognitivas complejas como el análisis y la síntesis (Echeverría, 1995).

El objeto no es uno y “dado”, es una construcción mediatizada por el lenguaje con variaciones en el tiempo, espacio, causas y modos de construcción. En el ejemplo del “abandono escolar”, se asume una tensión entre un objeto simbólico asequible en la comunidad de formación y el objeto que construye un estudiante. Situación que se resuelve mediante micro procesos de negociación (Latour y Woolgar, 1995) o como lo señala Fleck (1979) mediante “la instrucción asertiva y las órdenes estrictas”.

La construcción pasa en el tiempo y espacio desde el punto inicial de saber ver el “abandono escolar” como fenómeno de investigación educativa, precisar los instrumentos de medición y de obtener la información para su interpretación mediante la diferenciación y uso de la teoría pertinente al objeto de estudio. El proceso se cierra con la redacción de un conjunto de productos escritos que se identifican como avances de la tesis. Se pretende llevar al alumno a los niveles de desempeño estimados en cada etapa por la comunidad (normalización), regulándolo a través del control que se ejerce en los contenidos de enseñanza y por los materiales a utilizar, y en forma progresiva, pues el alumno debe superar las pruebas correspondientes para pasar al siguiente grado (Echeverría, 1995).

Una manera de visibilizar los SF es a través de la normalización, regulación y el progreso formativo de la investigación, mediante procesos que operan en forma discursiva a partir de la emergencia del objeto de investigación y se muestra al verbalizar las diferentes experiencias cognitivas en torno al objeto y al responder intelectualmente sobre el mismo. Los géneros de expresión del discurso son variados durante el proceso de formación (exposición, debate, explicación, petición, etc.) y constituyen una herramienta de mediación entre el alumno y la comunidad. Las razones y la argumentación pueden ser cuestionadas, probadas o refutadas en un contexto de deliberación discursiva entre el proceso individual (referido como: “mi proyecto”, “mi marco teórico”, “mi objeto de estudio” o el “modelo de sistema de información”) relacionado con las creencias, normas y saberes soportadas en un grupo. Es muy común encontrar en los coloquios retroalimentaciones contradictorias entre los lectores que reflejan una posición teórica personal y se le imponen al estudiante quien deberá de manejar el antagonismo de las posiciones encontradas en los comentarios hechos.

El conocimiento adquirido pone en evolución los objetos singulares constituidos en un marco de proposiciones que tiene pretensiones de verdad. La adquisición de conocimiento no consiste solamente en indicar las circunstancias, los procedimientos y las condicionantes con las que se presume se hace el acercamiento al objeto; es necesario comparar la experiencia individual sobre el objeto con otras experiencias relacionadas al mismo a través de productos textuales (tareas, ensayos, trabajos finales, borrador de tesis) que muestren el intento por incorporar los principios de racionalidad, sistematicidad, pertinencia y verificabilidad con el

registro teórico y metodológico de la comunidad. Se trata de un proceso hermenéutico donde la construcción individual se confronta con las construcciones de otras personas a las que el investigador en formación tiene acceso o ha podido identificar (Guba, 1990; Samaja, 2005; Villoro, 1996).

El proceso de interpretación no se produce en el vacío, requiere del criterio de verdad del grupo académico. Se configura al asumir que un objeto tiene una extensión material identificable o que su *extensión* es la pertenencia a una categoría o un conjunto en el que las características son identificables. La comprobación de los atributos o características del objeto de estudio con las de conjunto, se dan, sistemáticamente, por la regulación a través de las diferentes etapas del proceso formativo (Putnam, 1984).

Putnam, emplea de forma técnica el concepto de *extensión*, como el conjunto de rasgos o características de las que el termino es verdadero. Sin embargo, en el lenguaje, se asume la posibilidad de establecer una relación no sólo entre el termino y la extensión, sino entre el término y el concepto asociado con él. A esta asociación se le considera la *intensión* del significado. Así, cuando se dice que un término tiene un significado diferente se asume que tiene una diferente *intensión*. (Frege, 1973; Kripke, 1986; Putnam, 1984; Wittgenstein, 2017; 2003). Por ejemplo, los modelos teóricos del abandono escolar han sido elaborados con múltiples causalidades, pero dejaron fuera fenómenos como la violencia social, la drogadicción y la desigualdad social que afectan en forma directa el proceso de enseñanza. Resignificar implica establecer una ampliación del concepto, su uso como categoría metodológica y los rasgos no considerados históricamente en el fenómeno concreto.

En los procesos de formación para la investigación educativa, los SF se desarrollan mediante el aprendizaje al establecer las relaciones del objeto con su extensión y comprender las variaciones de sentido (*intensión*) mediante una comunidad (total de hablantes) que presenta una división del trabajo. La particularidad de cada comunidad discursiva es la de poseer términos, conceptos y procesos que solo puede ser conocidos por un subconjunto de hablantes que cooperan estructuradamente en la precisión del sentido o de su extensión. Por ejemplo, al afirmar que el abondo escolar es un “problema de investigación educativa”, corresponde a los expertos en investigación educativa, especializados en el área, valorar si se ubica en la *extensión* de los problemas educativos, orientar en el uso de las teorías y métodos de investigación, así como delimitar la relación entre el fenómeno educativo la sociedad y lo político. Dichas tareas no podrían ser desempeñadas con eficacia por investigadores ajenos al área educativa especializada que no pueden identificar la *extensión* de la educación.

A lo que se le denomina “construcción” en la formación de los investigadores en educación, corresponde el desarrollo de la capacidad para reconocer las características del conjunto (*extensión*) con el objeto y los sentidos de los conceptos empleados. Se apoya al estudiante a situarse en el mundo y en su comunidad lingüística de tal forma que aprenda a argumentar la relación entre la extensión socialmente determinada de su construcción discursiva del producto x (por ejemplo: la pregunta de investigación), en su idiolecto, y el conjunto delimitado para los productos x (las preguntas de investigación admisibles por los expertos) de su comunidad. Se trata de un proceso de resignificación.

Un investigador ajeno a un campo especializado no es capaz de identificar o fijar la extensión y atender el sentido en los macro textos pues no se encuentra entrenado para ello. La formación especializada en cada grupo otorga esa habilidad a través de la división del trabajo sociolingüístico de la comunidad a la que pertenece el estudiante.

El punto de partida de la formación de un investigador en educación es precisar y diferenciar los objetos de investigación, reconocer su estatus ontológico y desarrollar la capacidad de interpretación y el

potencial de interpelación como agentes intencionales en la reconstrucción del sentido y el desvelamiento de la extensión en una comunidad discursiva.

La investigación educativa aborda problemas, prácticas y resultados comprensibles solo dentro de la educación y en la cual existe una tradición teórica y metodológica que le acompaña. Las comunidades de investigación especializadas conforman discursivamente las *extensiones* y los *sentidos* a través del trabajo colaborativo, la división del trabajo y el reconocimiento contextual para sancionar los objetos de estudio y los debates teóricos que perfeccionan las condiciones de su construcción.

Es importante señalar que, si bien es cierto, la sociología de la educación perfiló los campos de especialización y los objetos de investigación, cada campo genera su propia historia, alimentado por teorías especializadas y por el debate que entre ellas se presenta. A continuación, se hace un breve recuento de la historia de las ideas que prevalecen en ellos.

En las secciones previas, se intentó mostrar la importancia de las escuelas clásicas de la sociología educativa y los acontecimientos históricos del SEM para perfilar los objetos de estudio de las comunidades científicas. Aquí se sintetizan. En primer lugar, se señalan las políticas educativas y la capacidad del Estado para desplegar normas y mantener el orden social y educativo. En torno a este objeto, se concede un lugar importante a la presencia de reglas para conducir las relaciones a través de categorías y sistemas de clasificación, crear las condiciones de interpretación pertinentes a lo estimado como lo adecuado en la educación o el asumido como buen comportamiento en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, puede vincularse a la revisión de los principios implícitos de las políticas educativas que determinan qué se debe estudiar y para qué se debe estudiar. En el caso del abandono escolar la gama de objetos de investigación incorpora diagnósticos, jerarquización de problemas, decisiones tomadas para formular programas de atención y su efecto en el problema.

Un segundo eje de estudio se refiere a la acción social y a los actores. Aquí resulta clave la diferenciación de la acción educativa. El eje puede ubicarse en el seno de los tres enfoques clásicos de la sociología de la educación y se ve fortalecido con una numerosa literatura científica y filosófica. El debate en torno a la acción inicia con el cuestionamiento de los componentes que hacen alusión a elementos “internos” de los hombres (por ejemplo, la voluntad) que causalmente producen los movimientos mecánicos. En esta concepción, como acción intencional, puede generarse su explicación a través de un modelo causal y a partir de inferencias empíricas en términos de motivos, circunstancias y expectativas del mundo y acciones de otros. En otros casos, la intención puede ser reconocida en forma individual y privada según el modelo introspectivo empleado. Desde la sociología, se releva un doble papel en la investigación: el autor de la acción y el observador de la acción (Naishtat, 2005).

Gracias al “giro pragmático” se evidenció que la acción nada tiene que ver con intenciones ocultas en la mente. El significado como parte de la acción es un elemento inscrito en la propia interacción con una carga simbólica solidaria con el contexto en el cual se habla (Anscombe, 1991; Ricoeur, 1981; Ryle, 1967; Strawson, 1999; Wittgenstein, 2003;2017).

La acción pasó a ser entendida como acto discursivo donde se comparte un tipo de conocimiento, el lenguaje es un vehículo de representación y complejidad, la acción es pública y susceptible de corrección y se encuentra inserta dentro de un “juego de lenguaje” en el que opera actos lingüísticos como reglas, promesas, órdenes y declaraciones. Por el conocimiento práctico compartido y por el trabajo colaborativo que requiere la acción discursiva se considera que la acción es social y vinculante,

la individualidad se puede rescatar del dialogo en lo que se dice al otro en el contexto de un juego de lenguaje (Naishtat, 2005).

En el conflicto de cómo hacer la adscripción a un grupo desde esta posición. La discusión se remonta a los estudios de Freud (1989) y Le Bon (2000) con la idea de un inconsciente colectivo capaz de genera una fuerza colectiva en los participantes que pierden el sentido de responsabilidad individual. En Weber (1993), se asume la existencia de una visión grupal mediada por una interpretación selectiva en las acciones individuales que son las únicas portadoras de sentido. Por lo tanto, la acción colectiva consiste en el análisis del sentido de las acciones individuales.

Al igual que en la acción individual, la acción social se reconoce la intervención de un conocimiento práctico y un fondo de saber que funciona como marco de sentido de la acción. Para Bratman (1990), prevalece una intención compartida donde se manifiestan la planificación, coordinación y negociación intersubjetivas. Decir; “*Nosotros tenemos la intención X*”, deriva de una ligadura cognitiva de A: “yo tengo la intención que hagamos X” y B: “yo tengo la intención de hacer X”. En Searle (1989), las intenciones de colectivos son intenciones complejas y primitivas, son irreductibles a las intenciones individuales. Nuestra capacidad de acciones colectivas procede de un trasfondo de capacidades pre-intencionales y de una experiencia de actuar. También se hace referencia a la noción de Background o conocimiento compartido (Berger y Luckmann, 1968; Schutz, 1977) y la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987) donde se presupone una experiencia de actuar cooperativo a la espera de concretar un acuerdo sobre lo que se dice.

A partir de esta discusión teórica, se puede elaborar una arquitectura para la “acción educativa” y diferenciarla de la “acción social”. Por ejemplo, desde Weber, la acción educativa posee un carácter intencional basado en la comprensión de las expresiones de vinculación de intención previa con enlace intersubjetivo en una relación que se determina por la educación. La acción se inserta en un argumento teleológico o un argumento normativo, que procede desde los dictados de la educación, y se subordinada a valores sociales o fines educativos. En la acción racional con arreglo a valores, se da una elaboración consciente de propósitos educativos asumida mediante convicciones sobre el deber, la dignidad, la trascendencia de una causa educativa como ordenamiento. El agente orienta su conducta por un fin (que es educativo), sopesa racionalmente las consecuencias implicadas y donde los fines educativos pueden ser ordenados en forma jerárquica y racional.

Independiente a la postura elegida, en la conceptualización de la “acción educativa” aparece el Estado. Hacer y decir que algo es educativo implica una referencia (cercanía o distanciamiento) con lo institucionalizado por el Estado como educativo. La interacción educativa y la acción colectiva en la educación son también la recreación del poder público.

El análisis de la “acción educativa” implica la aceptación o rechazo de los elementos que anteceden a los hablantes y conforman un conocimiento en educación: leyes, reglamentos, métodos de enseñanza, valores, problemas, prácticas de docencia o investigación que se encuentra institucionalizado y tiene como agentes centrales de su transformación el Estado y las instituciones. La “acción educativa”, opera dentro de la búsqueda de legitimación de la esfera pública con su carácter normativo de “lo educativo” y las regulaciones de las instituciones y sus actores. Un ejemplo latente de acciones educativas para atender el abandono escolar es la creación del rol de “tutor” en las instituciones educativas.

El tercer eje de estudio disciplinar se ubica en torno a la teoría de las organizaciones. En este terreno, es poco el avance que se tiene y se requieren mayores estudios para fortalecer el ámbito conceptual. No

obstante, la carencia señalada, estableceré un apretado desarrollo teórico fundamentalmente basado en Ibarra (2001) y Ramírez (2005).

La teoría de las organizaciones nace entre 1870 y 1900, con el intento de solucionar los problemas que aquejaban a las grandes industrias. En esos años, la *administración científica* regía los estudios pensando en impulsar la disminución de costos (Taylor y Fayol, 1987). A finales del S. XIX, la psicología industrial contribuye con los estudios del comportamiento de los trabajadores (Argyris, 1964; Münsterberg, 1913). En los primeros cincuenta años del S. XIX, se revisa el impacto de la fatiga laboral y otros aspectos fisiológicos y psicológicos del trabajador en la productividad. También se estudia la importancia del liderazgo de los ejecutivos (Barnard, 1938; Likert, 1961; Mayo, 1933; Mc Gregor, 1961).

La idea de la organización como un sistema en equilibrio se elabora con las aportaciones de Roethlisberger y Dickson (1939) y Mayo (1933); las ideas de Pareto de eficiencia y equilibrio se aplicaron en la industria, con ello, se promueven investigaciones sobre la relación entre el contexto, la estructura y el desempeño de la organización (Burns y Stalker, 1961; Woodward, 1971).

La vinculación de las teorías de Parsons y Weber propicia el desarrollo de las teorías de la burocracia, la escuela de comportamiento y las teorías de la ambigüedad organizativa en los años setenta. De ellas derivas el estudio del “movimiento contingente” y la posterior emergencia de las teorías de la relación entre el actor y el sistema (Crozier y Freidberg, 1977) y el nuevo institucionalismo (Powell y Dimaggio, 1991) que resultará muy favorecido para analiza la influencia de la política y la cultura en la organización.

Braverman (1975) desarrolla un enfoque marxista sobre las relaciones de trabajo a partir del modo de producción capitalista. Se incorpora el estudio de la división del trabajo y la innovación tecnológica como resultado del proceso de acumulación (Marglin, 1971).

La concepción de red y el papel de las nuevas tecnologías que surge con Castells (1996) y rebasa las fronteras de la organización para abordar la disociación de procesos organizaciones presenciales y virtuales. La literatura de la excelencia que responsabiliza a la organización para recrear las identidades y proporcionar un sentido de excelencia a los sujetos, la introyección de una imagen con una base narcisista y el desarrollo de la capacidad emprendedora. Mediante estos estudios se destaca la importancia del lenguaje y los símbolos para moldear el comportamiento individual y grupal (Peters y Waterman, 1982).

Los estudios sobre la institucionalización se alimentan de la teoría de Weber, la escuela de Frankfurt y las teorías sociales como las de Garfinkel, Schutz, Berger y Luckmann, se manifiestan en los estudios sobre la organización y la burocracia de Mouzelis (1967), también existe una derivación a través de autores como Derrida, Lyotard y Baudrillard en el trabajo de la acción social en las organizaciones de Silverman (1970) quien las define como un marco de referencia para dar sentido a la acciones. De aquí, emana el campo de estudio relacionado con el simbolismo organizacional (Turner, 1990), la significación, que se articula con los estudios sobre el gobierno de sí mismo, la subjetividad y el poder (Foucault) revisando la fuerza de los discursos y las prácticas de poder.

En este ámbito, los ejemplos de objetos de estudio del abandono escolar se centrarían en el análisis de la estructura y la organización de las instituciones educativas para disminuir o acelerarlo. La cultura de apoyo a los estudiantes generada por medio de estrategias legales, procedimentales y simbólicas.

Conclusión

En este trabajo se intenta contribuir a la reflexión sobre la complejidad que acompaña la construcción de objetos de estudio en la investigación educativa. En la rutina de formación, esta etapa no ha recibido la atención suficiente y en términos prácticos, los estudiantes en formación afrontan un cúmulo de problemas. Los procesos empíricos de investigación se han generado en torno a la formación de investigadores en ciencias sociales.

En el propósito de problematizar el tema y establecer algunos puntos de reflexión en el presente artículo se estableció un eje para la relación entre la teoría (considerando en forma exclusiva la sociología de la educación) y los acontecimientos históricos que ayudaron a formalizar el campo de la educación en disciplinas especializadas. Sin embargo, el punto no es describir las teorías y acontecimientos como dos corredores paralelos que muestran la obra en un museo. Lo que se espera, es ayudar a cuestionar su presencia (o ausencia) y el ordenamiento teórico en lo curricular, los programas de materia y en las prácticas de formación.

Si se considera la formación del investigador como el desarrollo del pensamiento epistémico de los estudiantes de posgrado es necesario atender la articulación que se inscribe entre las teorías clásicas de la sociología educativa, las teorías medias contemporáneas y los procesos de conceptualización y formulación de categorías que describen la realidad para luego ser resignificadas en las condiciones sociohistóricas de los problemas que aborda.

Al utilizar el concepto de SF, se pretendió sintetizar el espacio simbólico de formación que, a reserva de su estudio empírico, puede servir para el desarrollo del pensamiento epistémico o, como lo demuestran los estudios empíricos de formación de investigadores de las ciencias sociales, para formar un pensamiento teórico que reproduce los conceptos en un forma acrítica y atemporal.

El SF se convierte en el concepto de integración del texto. Su potencial explicativo se limita al ámbito teórico para establecer una relación entre los elementos cotidianos y básicos de vinculación social como son la curricula y los programas de materia, los procesos internos de los grupos en la aceptación o rechazo de problemas científicos y las demandas del contexto que acarrear los cambios económicos y tecnológicos a la educación. Como eje de articulación, se ubicó al conocimiento científico y más precisamente la acción grupal de formación para la producción de teoría en educación. En ellos, se dirime, la posibilidad de la formación de un pensamiento epistémico que pueda resignificar el campo semántico de las teorías mediante las prácticas educativas de supervisión de las acciones que valorizan los desempeños y los productos de los estudiantes y el establecimiento de puentes con el contexto social a través de la definición de los proyectos de los sujetos en formación.

La conformación de las escuelas clásicas de la sociología de la educación, el surgimiento de diversos paradigmas de investigación y la diversidad de acontecimientos históricos del sistema de educación de México son los factores centrales de la configuración de los campos de especialización y de construcción de objetos de investigación en torno al Estado, las instituciones y la acción educativa.

Referencias

- Abend, Gabriel. 2008. The meaning of 'Theory'. *Sociological Theory*, 26(2): 173-199.
- Adell, Jordi. 1997. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Eduotec - e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7: 1 -18.
- Altbach, Philip, Robert Arnove y Gail Kelly. 1982. *Comparative Education*. Nueva York: Macmillan.
- Althusser, Louis. 1974. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anscombe, Elizabeth Margaret. 1991. *Intención*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Apple, Michael. 1987. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Apple, Michael. 1986. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Archer, Margaret. 1979. *Social origins of Educational Systems*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Argyris, Chris. 1964. *Personalidad y organización. El conflicto entre el sistema y el individuo*. México: Centro de formación y perfeccionamiento de funcionarios.
- Aronson, Paulina Perla. 2007. El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(16): 9-26.
- Ávila, Mercedes. 2005. Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(1): 159-174.
- Barnard, Chester. 1938. *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Becher, Tony. 1989. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa Editorial. Biblioteca de la Educación.
- Becker, Gary. 1984. *El capital humano*. Madrid: Alianza editorial.
- Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo (editoras). 1999. *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM CESU. Paidós.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. 1968. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, Herbert. 1982. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bonal, Xavier. 1998. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós Papeles pedagógicos.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 2018. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre. 2011. *Las estrategias de reproducción social*. México: Siglo XXI editores
- Bowles, Samuel, Herbert Gintis y Bo Gustafsson (eds.). 1994. *Markets and democracy: participation, accountability and efficiency*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Bratman, Michael. 1990. ¿What is Intention? In *Intentions in Communication*, Editors John Cohen and Morgan, M. Pollack, Cambridge: MIT Press.15-31.
- Braverman, Harry. 1975. *Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX*. México: Nuestro Tiempo.
- Bunge, Mario. 2012. *La ciencia: su método y su filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- Burns, Tom y Georges M. Stalker. 1961. *The management of innovation*. Chicago: Quadrangle Books.
- Cabrera, Dulce María. 2014. La institucionalización de la investigación educativa en México: cuatro ángulos de abordaje. *Revista del IICE*, 35: 19-33.

- Castellanos, Juan Manuel. 2016. Reflexión acerca de la enseñanza de la investigación en tres programas de formación: Antropología, Sociología y Maestría en Ciencias Sociales. En *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo IV*, coordinado por Elías Gallegos. México: UNAM, 95-128.
- Castells, Manuel. 1996. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cataño, Gonzalo. 2004. Max Weber y la educación. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 13(3): 395-404.
- CEE. 2013. 50 años de historia del Centro de Estudios Educativos. Origen, permanencias y transformaciones en su identidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(3): 153-178.
- Cohen, Yehudi. 1979. The state system, schooling and cognitive and motivational patterns. In *Special Forces Schooling*, editors for Shimahara Nobuo and Adam Scrupski. Nueva York: Mc Kay, 103-140.
- _____. 1970. Schools and Civilization systems. In *The social Sciences and the comparative study of educational systems*, editor Joseph Fischer. Scranton: International Textbook, 55-147
- COMIE. 2003. La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19): 847-898.
- Corcuff, Philippe. 2013. *Las Nuevas Sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Crozier, Michael y Erhard Freidberg. 1977. *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial.
- De Alba, Alicia (coord.). 2003. *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*. México: COMIE-CESU-SEP.
- _____. 1987. *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*. México: UNAM.
- Deacon, Roger. 2016. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2): 177-187.
- Durkheim, Emile. 1975. *Educación y sociología*. Barcelona: Homo sociologicus. Ediciones península.
- Echeverría, Javier. 1995. *Filosofía de la ciencia*. Madrid: AKAL.
- Fernández Enguita, Mariano. 2016. El informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *Revista de Sociología de la educación*. 9(1): 37-45.
- _____. 1999. *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ferrarotti, Franco. 1985. *The myth of inevitable progress*. Westport: Greenwood Press.
- Fleck, Ludwik. 1979. *Genesis and Development of a Scientific Fact*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frege, Gottlob. 1973. Sobre sentido y referencia. En *La búsqueda del significado. Lecturas de significado del lenguaje*, editado por Luis M. Valdés. Madrid: Tecnos, 29-49.
- Freud, Sigmund. 1989. *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza.
- Galán, Arturo, Marta Ruiz y Juan Carlos Sánchez. 2014. Repensar la investigación educativa: de las relaciones lineales al paradigma de la complejidad. *Revista española de pedagogía*, 258: 281-298.
- García, Lorenzo, Marta Ruiz y Miriam García. 2009. *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid. UNED.NARCEA.
- Garfinkel, Harold. 2006. *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Giroux, Henry. 1983. *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann.
- _____. 1981. *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gonzalbo, Pilar. 2010. El virreinato y el nuevo orden en la educación. En *Historia mínima de la educación en México*, coordinado por Dorothy Tanck. México: El Colegio de México, 36-66.
- Guba, Egon. 1990. *The paradigm dialog*. London: SAGE Publications, Inc.
- Guerrero Santos, Antonio. 2010. *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Gurvitch, Georges. 1977. *The social frameworks of Knowledge*. New York: Torchbook Library Edition Harper & Row Publishers.
- Habermas, Jürgen. 2007. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- _____. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hardie, Charles D. 2014. *Truth and Fallacy in Educational Theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hoyos, Carlos (coord.). 1997. *Objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: CESU.UNAM. Plaza y Valdez Editores.
- Ibarra Colado, Eduardo. 2001. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM.
- Jonathan, Ruth. 1981. *Educational theory: its nature, scope and limits*. Thesis PHD. Leicester: Leicester University.
- King, Arthur y John Arnold Brownell. 1966. *The curriculum and the Disciplines of Knowledge*. Nueva York: John Wiley.
- Kripke, Saul. 1986. A Problem in the Theory of Reference: The Linguistic Division of Labor and the Social Character of Naming. In, *Philosophy and Culture*. Compile for Venant Cauchy. Montreal. Éditions du Beffroi, 241-247.
- Krishnan, Armin. 2009. ¿What are Academic Disciplines? Some observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate. Southampton: ESRC National Centre for Research Methods NCRM.
- Kuhn, Thomas. 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo. 2004. *La SEP por dentro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latour, Bruno y Steve Woolgar. 1995. *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Le Bon, Gustavo. 2000. *Psicología de las masas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Likert, Rensis. 1961. *New patterns of management*. Nueva York: Mc GrawHill.
- Loyo, Engracia y Anne Staples. 2010. Fin del siglo y de un régimen. En *Historia mínima de la educación en México*, coordinado por Dorothy Tanck. México: El Colegio de México, 127-153.
- Luis Guzmán, Martín. 1967. *Escuelas Laicas. Textos y documentos*. México: Empresas Editoriales.
- Marglin, Stephen. 1971. Orígenes y función de la parcelación de tareas. ¿Para qué sirven los patrones? En *Crítica de la razón del trabajo*, compilado por André Gorz. Barcelona: LAIA, 45-96.
- Martín, Enrique. 2003. Una crítica de la sociología de la educación crítica. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 2: 9-28.

- Marx, Karl. 1975. *El capital.*, Madrid. Editorial Siglo XXI, Libro 1, vol. 2, pp. 437-449.
- Mayo, Elton. 1933. *Problemas humanos de una civilización industrial.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mc Gregor, Douglas. 1961. *El aspecto humano en las empresas.* México: Diana.
- Mead, George Herbert. 1990. *Espíritu, persona y sociedad.* México: Paidós Studio.
- Moreno, María. 2010. *Historias de formación para la investigación en doctorados.* México: Plaza y Valdez.
- Moreno, Omar y María Georgina Cárdenas. 2012. Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de psicología en México. *Perfiles educativos*, XXXIV(136): 118-136.
- Mouzelis, Nicos 1967. *Organización y burocracia. Un análisis de las teorías modernas sobre organizaciones sociales.* Barcelona: Península.
- Münsterberg, Hugo. 1913. *Psychology and industrial efficiency.* Boston: Houghton Mifflin Company.
- Naishtat, Francisco. 2005. *Problemas filosóficos en la acción individual y colectiva: una perspectiva pragmática.* Buenos Aires: Prometeo libros.
- Naval, Concepción. 2008. *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico.* Pamplona: EUNSA-Astrolabio.
- Navarrete, Zaira y Héctor Manuel Manzanilla. 2017. Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1): 65-82.
- Ornelas, Carlos. 2009. *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo.* México: FCE. CIDE. NAFIN.
- Parsons, Talcott. 1959. The School Class as a Social System: Some of its a function in American Society, *Harvard Educational Review*, XXI: 297-318
- Peters, Thomas y Robert Waterman. 1982. *En busca de la excelencia.* México: Lasser Press.
- Popkewitz, Thomas. 1988. Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- Powell, Walter y Paul Dimaggio, (comps.). 1991. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México: F.C.E. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Industrial. UAEM.
- Putnam, Hillary. 1984. El significado de "significado". *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 14(3/4): 345-405.
- Ramírez Díaz, José. 2017. Racionalidad, comunicación y gestión política en las reformas educativas de 1993 y 2013. *CPU e. Revista de Educación*, 24: 125 -153.
- _____. 2016. Ensayo para evitar la ruina de la educación a partir del sexenio de Peña Nieto. *Revista ETHOS*, 39: 37-60
- _____. 2005. La atribución de sentido educativo a la práctica docente. Tesis de grado de Doctor. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Retana, Óscar Gustavo. 2009. La institucionalización de la investigación científica en México. Breve cronología. *Ciencias*, 94: 46-51.
- Ricoeur, Paul. 1981. *El discurso de la acción.* Madrid: Catedra.
- Ringer, Fritz. 1977. *Education and Society in Modern Europe.* Bloomington: University Press.
- Riquelme, Gabriela. 2009. El Consejo Nacional de la Educación Superior y la investigación científica: expresión de la política educativa cardenista *Perfiles Educativos*, XXXI(124): 42-56.
- Roethlisberger, Fritz y William Dickson. 1939. *Management and the worker.* Boston: Harvard University Press.

- Samaja, Juan. 2005. *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sánchez, Ricardo. 1995. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva en la investigación de las ciencias sociales y humanas*. México: UNAM. IISUE.
- Santoni, Antonio. 1996. *Historia social de la educación*. Morelia: IMCED.
- Searle, John. 1989. *Intentionality: an essay in the philosophy of mind*. Cambridge: University Press.
- Schultz, Theodore. 1961. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1): 1-17.
- Schutz, Alfred. 1993. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Schutz, Alfred. 1977. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silverman, David. 1970. *Teoría de las organizaciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños. 2011. *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE. Educación y pedagogía.
- Staples, Anne. 2010. El entusiasmo por la Independencia. En *Historia mínima de la educación en México*, coordinado por Dorothy Tanck. México: El Colegio de México, 97-126.
- Strawson, Peter. 1999. Sobre el referir. En *La búsqueda del significado. Lecturas de significado del lenguaje*, editado por Luis M. Valdés. Madrid: Tecnos, 57-82.
- Tanck, Dorothy. 2010. *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- _____. 1979. Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México. *Historia Mexicana*, 29, (1): 3-34
- Taylor, Frederick y Henry Fayol. 1987. *Administración industrial y general & Principios de la administración científica*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- Terrén, Eduardo. 1996. Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación. *Política y Sociedad*, 21: 133 – 148.
- Turner, Barry. 1990. *Organizational symbolism*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Villoro, Luis. 1996. *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Weber, Max. 1993. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. 1972. *Ensayos de Sociología contemporánea*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Weiss, Eduardo y Norma Gutiérrez. 2003. Comunicación de la investigación educativa. En *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, coordinado por Eduardo Weiss. México: COMIE-CESU-SEP, 169-192.
- Wittgenstein, Ludwig. 2017. *Investigaciones Filosóficas*. México: UNAM. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- _____. 2003. *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Filosofía.
- Woodward, Joan. 1971. Administración y tecnología. En *El hombre industrial*, compilado por Tom Burns. Buenos Aires: Tiempo Nuevo.
- Zemelman, Hugo. 2011. *Conocimiento y sujetos sociales*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB)
- _____. 2004. *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL.
- _____. 1987. *El conocimiento como construcción y como información*. Foro Nacional de profesores universitarios, México: CISE/DGICSA/SEP/CGAD/ANUIES, pp. 81-94.