**Yurén, T.; Hirsch, A. y Barba, B. (2013) “Educación y valores. Formación del campo de investigación, avances y perspectivas” En: Hirsch, A. y Yurén, T. (/coord.) *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002 – 2011*, ANUIES – COMIE, pp.37 -77.**

**Presentación**

Los temas, las cuestiones que se estudian y la delimitación de los enfoques que forman hoy el área de investigación en *Educación y valores* son resultado de muchos años de trabajo por parte de investigadores ubicados en diversas instituciones de educación superior mexicanas. Para los trabajos de elaboración del estado del conocimiento el área está integrada por las siguientes subáreas: Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad, Valores profesionales y ética profesional, Valores de los profesores y estudiantes, Valores estéticos y de la corporeidad, Valores en la filosofía y en la política educativas, Equidad de género y, finalmente, Formación ciudadana y derechos humanos.

Al igual que otras áreas de la investigación educativa (IE) en nuestro país, que se han conformado y están en proceso de consolidación, la de *Educación y valores* se ha caracterizado por su activa presencia en el contexto de los congresos nacionales de investigación educativa (CNIE) que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, A.C.), así como por la construcción de redes de investigadores y la realización de actividades académicas específicas en el campo de la educación. En otras áreas de investigación, también se realizan trabajos sobre valores, ya sea porque están implícitos en sus temas de estudio o en algunos de sus contenidos –por ejemplo, en las áreas de Aprendizaje y desarrollo humano, Currículum, Educación ambiental y sustentabilidad, Multiculturalismo y educación, Política y gestión, Convivencia escolar-, o bien porque contienen alguna subárea que de manera expresa los atiende, como es el caso de la dedicada a la Formación ética y valores, en el área de Procesos de formación.

 Esta forma de presentarse la amplia cuestión de los valores en la IE puede comprenderse por dos razones principales. Una se refiere al hecho de que la conformación del campo de la investigación en *Educación y valores* es un proceso, una realidad dinámica que ha dependido de la formación e incorporación de investigadores al estudio de los fenómenos y problemas educativos que se agrupan bajo los términos de esta área, por una parte, y de la formación y evolución de otras áreas de la IE, por la otra, en las cuales no pocos de los asuntos estudiados están relacionados con la cuestión humana de los valores. La segunda razón, no desligada de la primera, se refiere a la ubicua presencia de las cuestiones axiológicas en la investigación social, campo mayor en el que se ubica el de la IE. De la primera razón se ocupará el primer apartado de este capítulo en relación con el último decenio. En relación con la segunda se harán algunas consideraciones en el apartado final.

 Este capítulo está integrado por cuatro apartados: en el primero de ellos se hace una reconstrucción del proceso de formación del campo de la IE en educación y valores relacionándolo de manera fundamental, por ser un punto de referencia de gran trascendencia, con la historia de los congresos del COMIE.

 En el segundo apartado se comenta la metodología que se siguió en el proceso de construcción del estado del conocimiento, el criterio de delimitación de su objeto de estudio y el estatuto epistemológico de este trabajo.

 En el tercer apartado se presenta una visión de conjunto de la investigación en *Educación y valores* en los años comprendidos entre 2002 y 2011. Este apartado está apoyado en la información y en el análisis de cada una de las subáreas, las cuales presentan su temática particular en sendos capítulos de este libro.

 El cuarto apartado del capítulo ofrece una visión prospectiva de la IE en *Educación y valores,* tomando en cuenta tanto el estado del conocimiento que se encuentra en este libro como algunos elementos de los estados del conocimiento previos, así como las necesidades que plantea el desarrollo de la educación y sus políticas públicas, en específico, su componente valoral. Las políticas educativas son una de las principales motivaciones para la realización de la investigación sobre los valores en la educación, junto con el interés de los investigadores por ampliar el conocimiento en este campo. Otras temáticas que impulsan la IE en el campo de los valores, cuya relevancia ha aumentado por la gravedad de los problemas que vive actualmente la humanidad y, específicamente México, son las que se refieren a la manera en la que las instituciones, los procesos educativos y los educadores están contribuyendo a la formación en el ámbito de la moralidad, la ciudadanía y la ética profesional.

**La conformación del campo de la investigación en *Educación y valores***

Entre las formas de comprender y representar el proceso de formación social y académica de una temática particular de investigación y sus enfoques de trabajo, está la noción de campo, la cual se ha aplicado al desarrollo de la IE en México.[[1]](#footnote-1) Aquí se usa para describir el proceso de desarrollo de la investigación en *Educación y valores* sobre todo en uno de sus aspectos, el organizativo, como actividad de la comunidad de investigadores que cultivan estos temas dentro del campo general de la IE.[[2]](#footnote-2) Si la IE es el campo general, nos referiremos a *Educación y valores* como un campo particular o área del conocimiento, cuya particularidad obedece a la delimitación de su temática.

 Es conocido que la educación es una acción social de naturaleza ética y que envuelve varias prácticas morales. Esto origina debates y problemas diversos en la formulación y realización de las políticas públicas y en el estudio de sus múltiples variables y componentes teóricos y prácticos. Del mismo modo, se sabe que la filosofía y la teoría de la educación tienen entre sus tareas esenciales la de dilucidar cuestiones éticas y morales relativas a la comprensión y la práctica de la acción educativa. En la vida posrevolucionaria de México fue dominante durante varias décadas una concepción política y escolar derivada de la llamada *ideología educativa de la Revolución Mexicana* que, como otros elementos del sistema político servía a los fines de legitimación y dominio y era, si acaso, objeto de ciertas variaciones en las sucesivas administraciones federales. Los cuestionamientos al carácter autoritario y excluyente del sistema político incluyeron siempre el tema de la educación, particularmente en dos ámbitos de la vida nacional. En primer lugar, en el de la libertad de educación, que ha constituido un tema de debate porque en él se ponen en juego, por un lado, los derechos de la persona y de los padres de familia y, por otro, la laicidad de la educación. En la reforma constitucional de 1992 se observa la manera en la que se resolvió la tensión al respecto en los últimos años del siglo XX,[[3]](#footnote-3) aunque el debate al respecto sigue abierto.

En segundo lugar, está el cuestionamiento social al presidencialismo autoritario, que se expresó de modo fundamental en el movimiento estudiantil de 1968. Este movimiento representa, con los antecedentes sociales de esa década y la anterior, un punto de partida indiscutible para la democratización del país, de la vida política y de la educación. La educación para los derechos humanos y la educación para la democracia se fueron conformando en la teoría pedagógica y en la práctica escolar y han sido un factor muy importante en la transición a la democracia.

No obstante los sucesos anteriores, la cuestión de los valores como asunto relevante de la educación y de las políticas públicas empezó a recibir atención especializada en los ámbitos de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación hasta la década de los años ochenta. Sin duda, esos trabajos se iniciaron como una expresión de la preocupación social y académica acerca de la función formativa de la escuela y su necesaria contribución a la educación política, moral y ciudadana, necesidad claramente manifiesta en los conflictos de los decenios anteriores.[[4]](#footnote-4)

La primera expresión de amplia difusión pública, al menos en el ámbito del sector público responsable de la educación, el ámbito académico y alguna parte del magisterio de educación básica, sobre la necesidad de mejorar la función formativa de la escuela y de hacer investigación sobre los valores en la política y la práctica educativas fue el Plan Maestro de Investigación Educativa (Latapí, 1981), documento difundido con ocasión del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981. Este Plan, con todo y ser patrocinado por un organismo público, no tenía carácter de política pública; era un documento indicativo, acorde al Programa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que lo había elaborado.

En lo que concierne a la cuestión de la IE en las materias del desarrollo moral y la formación valoral de los alumnos –dos conceptos o descriptores que bien pueden aglutinar la diversidad de enfoques y temas propios del vínculo entre educación y valores - se observa que la constitución del campo ha sido comparativamente más tardía que otros, como el de educación y sociedad, una de las áreas importantes desde el primer CNIE y en la cual se hacían referencias al problema de los valores, como el de la justicia social. En el amplio proceso de conformación del campo de la IE, la definición del área*[[5]](#footnote-5)* de *Educación y valores* ha recorrido comparativamente menos camino, tiene quizá un menor reconocimiento temático y académico y su estructuración fue tardía entre los investigadores de la educación y entre los educadores. Hoy, sin embargo, esa situación ha cambiado, y de ese proceso se ocupa este apartado.[[6]](#footnote-6)

 El desarrollo moral y la adquisición o internalización de valores es uno de los objetivos fundamentales de la educación. Por una parte, sus fundamentos jurídicos están históricamente establecidos en México; tienen un origen y una construcción de profundo sentido social y político y un conjunto de significados antropológicos en los que se expresa el derecho a la educación y sus garantías, en oposición a una consideración de los mismos que sólo quisiera verlos como asuntos conceptuales o ideales sin historia política y social. Además de lo anterior y, aunque no con la generalidad e intensidad necesaria a la vida social y escolar, se han logrado avances en su atención en los planes y programas si se considera el lapso de 1992 a 2012.

Por otra parte, ante el hecho de que la escuela no ha atendido eficazmente esta parte de su función formativa, un amplio y diverso conjunto de sujetos sociales (investigadores, organizaciones no gubernamentales, autoridades electorales, gobernantes, dirigentes de padres de familia, etc.) han señalado lo injustificable de tal carencia y expresado la necesidad urgente de mejorar la formación ética en la socialización escolar. ¿Cómo se ha incorporado el tema en la IE y cómo se ha manifestado en los congresos del COMIE? ¿Qué ha aportado la IE al conocimiento y comprensión de esta cuestión? ¿Qué temas se han estudiado y con qué enfoques? No pueden responderse aquí todos los cuestionamientos, desde luego; sólo se mencionan algunos elementos sobre la incorporación del área temática al campo general de la IE.

 Hasta el año de 1999, los congresos nacionales de IE no dedicaron un área temática a los valores y al desarrollo moral y, en contraste, desde el segundo congreso (1993) el área temática dedicada a los *sujetos* quedó establecida como una de las áreas básicas de los CNIE con el nombre de S*ujetos de la educación y formación docente,* aunque el nombre tuvo después varios cambios. A esa área, sin ser la única, estuvo asociado casi de manera natural el tema de los valores en la escuela y en la formación de los individuos. Aún estando definida como área, la revisión de la investigación del periodo 1981-1992 mostró que el conocimiento sobre los alumnos estaba fragmentado y disperso, con pocos trabajos que consideraran al alumno como centro de su indagatoria (Ducoing y Landesman, 1996: 14; Carvajal y Spitzer, 1996: 27) y los estudios existentes se concentraban en la educación media y la superior (Barba, 2000: 138). En varios congresos esta área fue una de las que recibieron trabajos relacionados con los valores.

El Congreso de 1981 no tuvo subtemas o referencias menores dentro de las áreas teóricamente más vinculadas con los valores o el desarrollo de la moralidad, como es el caso de las áreas de educación y sociedad, procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo curricular o evaluación de la calidad. Por ejemplo, Cámara (1981:341) no identifica algún trabajo de evaluación de la calidad relativo a valores o desarrollo moral: “el criterio más usado para evaluar la calidad es el rendimiento académico”. Se sabe, dice, que “la educación es de bajísima calidad” (ibid.) y que es necesario evaluar otros aspectos, pero no se menciona la formación valoral o el desarrollo moral.

Un repaso de los documentos respectivos permite darse cuenta que tanto el desarrollo moral como la formación de valores no se habían constituido en preocupaciones específicas de la IE. El tema de los alumnos tampoco tuvo un lugar propio en la organización del Congreso y los trabajos de esa materia se presentaron en varias áreas, por ejemplo, educación y sociedad.

 Un documento del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT presentado en el Congreso, el *Plan Maestro de Investigación Educativa* (Latapí, 1981), ofreció una síntesis de la investigación sobre las funciones de la educación y afirmaba que respecto a la función de asegurar el aprendizaje y el desarrollo intelectual existía una concepción “extremadamente escolarizada de la práctica cotidiana” (*op. cit.*, cap. I: 20) caracterizada por enfatizar la transmisión de conocimientos, unas relaciones autoritarias y verticales y el fomento de la pasividad y docilidad del alumno que impiden el “desarrollo del espíritu crítico y creativo” y hacen del alumno “un ser dependiente” (*op. cit.*, I: 20-21). Ya en estos juicios está implicado, como puede apreciarse, el tema de la formación moral y valoral.

 En cuanto a la función de socialización se afirma en el citado texto que “hay pocos estudios que permitan esclarecer en qué medida el sistema educativo mexicano ha logrado transmitir a sus educandos los valores y actitudes que pretende inculcar” (*op. cit*., I: 21). Para favorecer tal adquisición de valores se requiere cumplir dos condiciones: la primera, modificar planes y programas y “ofrecer oportunidades en la vida misma de la escuela y de la comunidad para poner en práctica los valores que se pretenden transmitir” (*Ibid*.) y, segunda, “modificar las condiciones sociales contrarias a los valores deseables, principalmente las relacionadas con la democracia y la solidaridad social” (*op. cit.* I: 22). Pasados varios años, la primera de las condiciones empezó a realizarse, pues en los planes y programas de educación básica de 1992 y 1993 se afirmó de una forma muy clara que la formación de los valores cívicos requiere una vida escolar que los haga reales en la experiencia cotidiana.

En síntesis, el documento del Programa Indicativo del CONACYT dejaba asentado que el estado de la función escolar de la socialización “deja mucho qué desear” (Ibid.). El Plan Maestro proponía orientar la IE a la “identificación de los problemas de la educación nacional, su análisis y solución y a anticipar y hacer posibles los cambios educativos necesarios para los cambios estructurales deseables (cap. III: 3)

 Pasado el Congreso, la primera actividad académica relativa a los valores fue el Coloquio de la Red de Información Educativa celebrado en 1982. El documento respectivo reúne la investigación sobre el tema y expresa que es escasa (1982: 58), al tiempo que permite percatarse de la diversidad conceptual que encierra la referencia a los valores. Es importante hacer mención de una conclusión del documento en la que se afirma el interés de la SEP en la promoción de los valores en la educación formal (*op. cit*., p. 60). Fue hasta 1993, durante el gobierno de Carlos Salinas, cuando la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo una reforma curricular en la que se dio un mayor impulso al tema de los valores.

 En la planeación de los trabajos del II CNIE, que se realizó en el año de 1993, el tema de los valores, junto con otros, fue incorporado como un tema nuevo en la organización (Wuest, 1995c).[[7]](#footnote-7) El área temática en la que se incluyeron las investigaciones sobre valores fue llamada *Educación, sociedad, cultura y políticas educativas*, que reunió una variedad de temas. Dentro de esta área se ubicó el tema de educación y valores, desvinculándolo del área de sujetos, donde no se hizo ninguna referencia a los valores.

Un importante producto del Congreso fue la obra titulada *Educación, cultura y procesos sociales* (Wuest, 1995a). En este libro, uno de sus capítulos sintetiza el estado del conocimiento sobre el tema amplio que integraba diversas concepciones y expresiones prácticas de “educación y valores, ambiental y para los derechos humanos” (Wuest, 1995b:311-395). El primer tema concentró el 55% de 89 trabajos y 45% de ellos los temas restantes (*op. cit.*, p. 316). Un hecho significativo del desarrollo de la reflexión y la investigación sobre los valores es que la mayoría de los trabajos que se reunieron en esa obra es de 1986 y años siguientes (*op. cit.*, p. 370). Además, se hace notar también la variación en los enfoques conceptuales sobre los valores. Incluso se afirma que estos temas emergentes, relacionados con “el problema cultural” son objeto de desvalorización social (Wuest, 1995c:13-14). La diversidad temática del área en cuestión en el segundo CNIE y el juicio expresado por Wuest indican una de las dificultades de la constitución del campo de la investigación en valores.

 El análisis de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje también identificó algunos temas en los que hay implicaciones valorales, pero los valores como tales no están identificados como objeto de enseñanza-aprendizaje. Se mencionan la educación ambiental, el análisis del canon de valores de los libros de texto y la educación para la paz y los derechos humanos (Taboada y Valenti, 1995).

 Puede concluirse que hasta 1992 no había un programa de investigación definido sobre los valores en educación y mucho menos sobre el desarrollo moral, tema éste último ni siquiera mencionado como una de las teorías de referencia para la formación de valores.[[8]](#footnote-8) A inicios de ese año se publicó un trabajo teórico (Barba, 1992) en el que se presenta la teoría cognitivo-evolutiva de L. Kohlberg sobre el desarrollo moral como una alternativa para la formación valoral.

 En los siguientes congresos del COMIE el tema de los valores se presentó de la siguiente manera. En el tercer CNIE (1995) los trabajos de investigación sobre la educación y los valores fueron incluidos dentro del área temática *Educación, sociedad y cultura*. Se recibieron pocos trabajos y éstos no ofrecían un análisis heurístico detallado del concepto de valor subyacente o definiciones teóricas que expusieran con relativa amplitud los fundamentos de las investigaciones.

 En el cuarto CNIE, realizado en el año de 1997, el tema de los valores se dispersó entre varias de las áreas temáticas. En el área de *Sistema educativo: filosofía, historia y cultura* –que fue el área en la que formalmente se ubicó- el tema de los valores en educación recibió tres trabajos; en el área de *Instituciones Educativas: procesos curriculares y de gestión* se presentaron trabajos sobre educación en derechos humanos y educación ambiental, y, finalmente, el área de *Alumnos y procesos de aprendizaje*, dentro del tema de actitudes y valores, recibió sólo un trabajo sobre los valores.

 El siguiente CNIE, el quinto, celebrado en el año 1999, no tuvo variaciones significativas en la organización temática y los trabajos pertenecientes a los temas valorales o de desarrollo moral pudieron ser presentados en varias áreas.

 En la organización del sexto CNIE, celebrado en el año 2001, una de las áreas volvió a ser llamada *Educación, cultura y sociedad* y en ella se ubicaron las investigaciones dedicadas a los valores; el desarrollo moral no aparecía aún como denominador para algún conjunto de trabajos.

 En los trabajos preparatorios del séptimo CNIE que se celebró a finales del año 2003 en la Universidad de Guadalajara, el tema de los valores estaba mejor estructurado debido a dos factores nuevos. Uno consistió en el trabajo previo al Congreso para la elaboración de los estados del conocimiento de la IE mexicana relativa al periodo 1992-2002 (Weiss, 2003). Esta actividad permitió dar una configuración de conjunto al campo de la investigación en educación y valores con la denominación de *Educación, valores y derechos humanos*. Tanto en la estructura del Congreso como en la publicación del estado del conocimiento, los trabajos sobre valores fueron ubicados en el área temática titulada *Educación, derechos sociales y equidad*. Una versión provisional del estado del conocimiento había sido presentada en el sexto Congreso y en el séptimo se difundió el texto definitivo (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003).

 El segundo factor que contribuyó a la definición teórica y temática del campo de la investigación en educación y valores consistió en el trabajo de naturaleza comunicativa y académica que los investigadores del campo realizaron con el fin de promover y sistematizar la actividad de investigación, su difusión y crítica y la organización de los investigadores en una asociación específica. Para ello, se realizó una jornada académica en la ciudad de Cuernavaca a principios del año 2003 y ahí se planteó el propósito de constituir una asociación o red de investigadores. En una reunión especial con ocasión del CNIE de Guadalajara, el grupo de investigadores acordó constituir la *Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores* y definió su estructura directiva que tuvo entre sus primeras tareas la de formular unos estatutos, los cuales fueron presentados, analizados y aprobados en la asamblea que la Red celebró en la ciudad de Hermosillo, Sonora, durante la celebración del octavo CNIE en el año 2005. La red adoptó estatutariamente el nombre aprobado en la ciudad de Guadalajara y su sigla REDUVAL. Posteriormente la Red fue registrada como Asociación Civil, lo cual fue comunicado a sus miembros en la asamblea realizada en la ciudad de Mérida, Yucatán, durante la celebración del noveno CNIE en el año 2007.

 En lo que respecta a las investigaciones sobre educación y valores, en el octavo CNIE fueron presentadas en el área de *Educación, cultura y sociedad.*

 Como resultado de la constitución de REDUVAL y de los trabajos preparatorios del noveno congreso (2007), los investigadores del campo de educación y valores estuvieron en posibilidad de participar al interior del COMIE con el propósito de estructurar un área temática particular que fue aprobada con el nombre de *Educación y valores* en una asamblea de socios del COMIE, llevada a cabo en la ciudad de Pachuca, Hgo., en el año 2006. Esta área, formada con seis subáreas inicialmente, ha sido la estructura académica para los congresos de 2007, 2009 –en esa ocasión integrada con 10 subáreas- y 2011.

***Delimitación del área, estatuto epistemológico y procedimiento***

El estado del conocimiento del área *Educación y Valores* se desarrolló siguiendo un procedimiento general acordado en la reunión de socios del COMIE realizada en la ciudad de Puebla en 2010 y en una reunión posterior efectuada para ese propósito. A partir de los acuerdos a los que se llegó en esas reuniones –referentes al tipo de material que se revisaría y los rubros que orientarían el análisis- el grupo de trabajo de esta área procedió a organizar el proceso en función de: a) la delimitación del área y b) el estatuto epistemológico del producto que se desarrollaría.

*El área: un campo temático de la investigación educativa*

El área se ha ido conformando a lo largo del tiempo como un campo temático en virtud de algunos problemas y objetos de estudio teóricos y pedagógicos que de manera recurrente y concurrente han trabajado diversos investigadores. Si, usando un lenguaje habermasiano, decimos que un tema es un fragmento del mundo de la vida que se ha convertido en problemático (Habermas, 1989), hemos de admitir que la injusticia, la inequidad, la corrupción y la violencia que corroen a las sociedades contemporáneas ponen en un primer plano tres temas: la ética, la moral y los valores. En una perspectiva integradora de estos tres temas en relación con la acción social y la responsabilidad del Estado, han adquirido gran importancia tres cuestiones que tienen una relación íntima: el fortalecimiento de la democracia, el reconocimiento, vigencia y protección de los derechos fundamentales de los seres humanos y el cambio en la educación.

 No es extraño que diversos investigadores hayan coincidido en relacionar estos temas con la educación, dando lugar al campo temático que nos ocupa y que –conforme a los acuerdos de la reunión de socios del COMIE en Puebla, en 2010- queda delimitado de la siguiente manera: “El área *Educación y valores* se ocupa de la dimensión ética de los sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como de las estrategias desplegadas para la formación valoral (en sus dimensiones ética, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, los valores profesionales y la ética profesional”. El área quedó delimitada por su temática. En cambio no se fijaron límites a los abordajes disciplinares y a las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas; lejos de ello, se ha procurado favorecer la interdisciplinariedad y las múltiples miradas sobre un mismo problema o fenómeno en el campo educativo.

*El estado del conocimiento como forma de investigación.*

Además de la delimitación del área, el grupo de investigadores que emprendió la tarea de elaborar el estado del conocimiento correspondiente determinó un procedimiento acorde al estatuto epistemológico de ese producto. Tal estatuto se resume en el siguiente aserto: un estado del conocimiento es una investigación de segundo nivel que consiste en una reconstrucción analítico-sintética, con un componente valorativo del proceso de desarrollo y de los avances en el conocimiento, los métodos y los enfoques epistemológicos alcanzados en un campo o tema de indagación, durante un intervalo de tiempo intencionalmente delimitado. Dicho aserto requiere de algunas precisiones que apuntamos a continuación. [[9]](#footnote-9)

Consideramos como productos de primer nivel aquellos que tienen como referente un fragmento de la realidad educativa (prácticas, discursos, instituciones, etc.). En este nivel, hay investigaciones con base empírica y/o teórica que hacen un aporte al conocimiento y la comprensión de los fenómenos educativos, y estudios que consisten en la sistematización de experiencias educativas y de intervención o en diagnósticos y evaluaciones cuya finalidad es diseñar e implementar soluciones a problemas identificados o transformar e innovar.[[10]](#footnote-10)

En un segundo nivel se encuentran trabajos cuyo referente son las investigaciones y estudios de primer nivel. Los trabajos de segundo nivel pueden ser: a) informativos, si describen o dan noticia de uno o varios productos de investigación preexistentes, como los inventarios bibliográficos o las reseñas informativas; b) de complementación, si contribuyen a ampliar o profundizar un tema, tomando posición al respecto (como los ensayos teóricos o los debates en torno a temas trabajados en investigaciones previas); c) críticos, si juzgan la validez de una investigación con base en un análisis (como las recensiones o comentarios críticos), y d) estados del conocimiento cuyo referente son las investigaciones y estudios desarrollados en un campo determinado con límites espacio-temporales fijados claramente.

Una vez aclarado que se trata de un trabajo de segundo nivel, procederemos a exponer por qué decimos que un estado del conocimiento es un trabajo analítico-sintético.

 La etimología del término “*síntesis*” conduce por lo menos a dos posibles significados que, si bien están emparentados, tienen diferente sentido. Inicialmente, el término significó literalmente “*con-posición*” (*σύν-θησις*). Con este sentido, la síntesis alude a una posición que se asume después de haber superado posiciones antitéticas. La expresión *“con-posición”,* en latín devino *“composición”* del verbo *“componere",* que significa “disposición”, “arreglo”, “organización”, “estructuración”. Con este sentido, la palabra síntesis alude a la combinación de elementos que estaban separados y se contrapone al análisis (*ανάλυσις*), que significa la disolución de un conjunto en sus partes o elementos. La oposición entre análisis y síntesis parece profundizarse cuando se examina el uso que se ha dado a estos términos en la historia de la Filosofía. Los diccionarios especializados en esta disciplina, identifican la síntesis con la deducción y el análisis con la inducción. Siguiendo con las dicotomías, se señala que la síntesis es un proceso que va de lo simple a lo complejo, de la causa al efecto, de lo necesario a lo contingente, de la condición a lo condicionado, mientras que el análisis procede en sentido inverso. También se dice que el análisis es un método de invención o descubrimiento, mientras que la síntesis es un método de doctrina. Si hacemos una condensación de las dicotomías mencionadas, la causa resultaría ser lo simple y, al mismo tiempo, lo general y lo necesario. Esto resulta lógico en una determinada concepción de corte metafísico, pero resulta inadecuado en el campo de lo social en el que la condición de existencia[[11]](#footnote-11) de los fenómenos es contingente y particular.

 Dada la insuficiencia de una visión puramente etimológica que no aclara plenamente las dicotomías anteriores, para los propósitos del trabajo en el campo de lo social retomamos la manera en la que se entienden el análisis y la síntesis en la modernidad. Galileo sostuvo que el rigor científico requiere de un doble movimiento: analítico y compositivo; por su parte, Descartes planteó que para construir el conocimiento se requería de un análisis riguroso seguido de un trabajo de recomposición. La tradición dialéctica hegeliano-marxista que tuvo gran influjo en las ciencias sociales del siglo XX, también mostró la necesaria relación entre estos dos momentos –análisis y síntesis- al postular como procedimiento metódico el paso de lo abstracto (o momento analítico) a lo concreto (o momento de síntesis). Desde esta perspectiva, el momento de concreción es una síntesis en el doble sentido de *composición* y *con posición.* Se trata de una composición de lo desintegrado analíticamente, con base en la cual se toma una posición. Cabe aclarar que la composición no se obtiene por una operación de adición de partes o de ensamblaje de piezas que en algún momento se separaron, sino que es el resultado de interrelacionar en un todo coherente los elementos que resultan de una operación analítica, la cual se lleva a cabo mediante abstracciones.

 Con base en estas distinciones, el estado del conocimiento no es una posición que se sostiene argumentalmente frente a otras posiciones total o parcialmente antitéticas. Es una posición que se funda en una composición –es decir en una operación sintética de combinación y articulación- mediada por operaciones de carácter analítico. El término “reconstrucción analítico-sintética” resume el triple movimiento: análisis, trabajo de composición y toma de posición. Visto de esta manera, el análisis no se opone a la síntesis, sino que la hace posible. La síntesis no cancela el análisis sino lo requiere y lo potencia. La posición que se adopta depende de la valoración que se hace de la producción y dicha valoración se funda en pautas de juicio explicitadas.

*El procedimiento y la contribución del estado del conocimiento*

El camino que se siguió para realizar esta tarea se enuncia de manera sencilla, pero requirió de un complejo trabajo colaborativo que movilizó múltiples recursos humanos, materiales y económicos. De manera resumida, el procedimiento consistió en: a) formar el equipo de trabajo; b) identificar los trabajos por revisar; c) elaborar resúmenes analíticos; c) sistematizar y contrastar la información, y e) reconstruir aportes, avances, tendencias e insuficiencias. A continuación detallamos cada una de estas actividades.

*Conformación de grupo de trabajo.*

En noviembre de 2010, se discutió la delimitación del área y se determinaron siete subáreas temáticas que se fueron ajustando a lo largo del trabajo, hasta quedar como se presentan en esta obra. Se acordó ahí mismo quiénes coordinarían los trabajos por cada una de las subáreas temáticas y se propuso una forma de coordinación general de todas las subáreas. También se definieron los criterios para la búsqueda y organización de materiales (artículos arbitrados, libros, capítulos de libros, ponencias y tesis de posgrado). A partir de ese momento, los coordinadores de las subáreas procedieron a conformar su grupo de trabajo, incorporando en él a investigadores que se ocupaban de la temática de la subárea y a estudiantes de posgrado.

*Identificación de los trabajos.*

Identificar los trabajos correspondientes al área y, dentro de estos, los que correspondían a cada una de las subáreas, significó varias operaciones. La primera consistió en la *determinación de los centros físicos de información y los espacios electrónicos* en los que se haría la consulta (páginas electrónicas de revistas especializadas, índices o redes de revistas, y centros de información y documentación situados principalmente en universidades, así como la página del COMIE).Se distribuyó entre los integrantes de los equipos el trabajo de consulta en los centros físicos y páginas electrónicas para proceder a la *localización y registro de los trabajos del área.* Posteriormente se hizo una *clasificación de esos trabajos por subáreas* y por tipos de productos: libros de autor, capítulos de libros, artículos en revistas arbitradas, ponencias y tesis. Los listados se distribuyeron entre todos los coordinadores de subárea, quienes procedieron a identificar los trabajos susceptibles de análisis.

*Elaboración de resúmenes analíticos*.

Cada coordinador realizó una relación de los trabajos correspondientes a la subárea y distribuyó los materiales entre los integrantes del equipo para elaborar los resúmenes analíticos, utilizando para el efecto las fichas cuya estructura había sido acordada en las reuniones generales. Se procedió entonces a la lectura completa de cada uno de los materiales y a la elaboración de la ficha correspondiente. Posteriormente, los coordinadores de cada subárea procedieron a revisar las fichas y hacer las correcciones pertinentes. Finalmente, se procedió a una depuración que consistió en determinar cuáles de las fichas encajaban efectivamente en la subárea. En ese proceso, hubo intercambios entre las subáreas y muchos de los documentos que se ficharon no fueron considerados para el estado del conocimiento por no corresponder a alguno de los tipos de trabajos previstos, porque su contenido no era pertinente a los objetivos del estudio, o porque los resultados de la investigación habían sido expuestos en otros trabajos que sí fueron considerados.

*Sistematización de la información.*

La información contenida en las fichas analíticas se organizó en cuadros de contraste que permitieron identificar regularidades, tendencias, discontinuidades o cambios a lo largo del tiempo. A partir de esos cuadros de contraste fue posible elaborar tablas, gráficas y descripciones detalladas del conjunto de materiales reunidos, clasificados y organizados. Esta parte del trabajo y la que se describe en el párrafo siguiente constituyen apartados relevantes que son mostrados de manera específica en cada uno de los capítulos de las subáreas que contiene este libro.

*Reconstrucción analítico-sintética.*

A partir del trabajo realizado con las fichas analíticas y los cuadros de contraste se procedió a hacer un trabajo analítico con base en las categorías que dieron estructura al trabajo (tipo de producción, temas trabajados, metodologías, hallazgos, entre otros) y las categorías teóricas que dieron significado y sentido a la parcela de conocimiento que quedó delimitada en cada subárea (por ejemplo: eticidad, corporeidad, ética profesional, etc.). El trabajo de síntesis permitió destacar los aportes, los avances, las tendencias y las ausencias o insuficiencias, primero por subáreas y luego por el área en general

*Contribución del estado del conocimiento de la década 2002-2011*

Haciendo una revisión y comparación de los estados del conocimiento publicados en 1993 y 2003, Weiss (2003) señala que esos trabajos revelan que en la IE en México se pasó de un enfoque centrado en la Pedagogía a un enfoque multidisciplinario y multirreferencial de ciencias sociales y humanidades. Por su parte, Rueda (2003) –quien fuera coordinador del comité científico de los estados del conocimiento de la década de los noventa- consideró que la realización del trabajo no sólo significó una aportación al desarrollo de la investigación en la medida en la que se produjo un conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la IE, sino que también contribuyó de manera indirecta a su fomento por varias razones: a) ser la condición de posibilidad de la conformación de redes de académicos de distintas instituciones y ampliar y fortalecer relaciones de colaboración; b) facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad de investigar en el campo de la educación; c) contribuir a la formación de los estudiantes que se integraron a los equipos; d) ampliar la difusión del conocimiento derivado de la IE a distintos públicos, y e) contribuir a la consolidación del COMIE. También puso énfasis en que el estado del conocimiento[[12]](#footnote-12) era una obra producida por investigadores pero orientada a la consulta de un amplio público (decisores, educadores e investigadores).

Recuperando esta última idea, podemos decir que a diferencia de trabajos hechos por investigadores para otros investigadores, los estados del conocimiento sobre la IE producidos en México se han elaborado con la intención de que su uso sea amplio e incite al usuario a consultar trabajos diversos, favoreciendo así que el impacto social de la IE sea cada vez mayor.

 Lo que se persigue con el estado del conocimiento en el área de *Educación y valores* que se presenta en esta obra, fue continuar con la tradición del COMIE de diseminar el conocimiento brindando un análisis y valoración de la investigación realizada en la década 2002-2011, con la finalidad de prestar un servicio al amplio público de decisores, educadores, investigadores y estudiantes que se forman para realizar IE en México.

**Una visión de conjunto del estado del conocimiento en *Educación y valores***

*Tipos y distribución geográfica de la producción y los autores*

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en el área en su conjunto, considerando las cantidades y tipos de los productos examinados en las siete subáreas, sus autores, su género y las entidades federativas en que se localizó la información.

 La tabla1 muestra la composición y distribución de los 892 trabajos que en total fueron revisados.

**Tabla 1. Tipos de producción en las siete subáreas (en números absolutos)**

La evidente diversidad entre las subáreas es producto de múltiples factores. Los que cabe destacar son los siguientes: a) la constitución de las subáreas ha sido y es un proceso heterogéneo en lo que se refiere a la construcción de sus temas y su socialización entre los(as) investigadores(as); b) las condiciones institucionales que dan soporte a las actividades de investigación en las subáreas son muy variadas; c) la formación formal y continua de los(as) investigadores(as) que se dedican a los temas de las distintas subáreas también repercute en las diferencias, y d) en las subáreas se siguió un proceso de selección diferente de los trabajos por revisar. La gráfica 1 muestra los totales en los productos analizados por subárea, cuyas variaciones expresan el impacto de factores como los señalados. Independientemente de los factores señalados, es destacable la abundante aportación de la subárea *Valores profesionales y ética profesional*, con 287 obras, que es más de dos veces mayor que la del promedio aritmético de las subáreas, de 127 obras. Es clara la contribución al respecto del proyecto interinstitucional que desde la UNAM impulsó Ana Hirsch.

**Gráfica 1. Participación porcentual de las subáreas en la producción total del Área 6**

La gráfica 2 destaca a nivel del área la distribución porcentual de los 892 productos en los cinco tipos de productos considerados en el estado del conocimiento. Aunque muestra fuertes variaciones entre ellos, permite reconocer que los libros de autor, los capítulos de libros y los artículos de revistas arbitradas, es decir, los productos de mayor difusión y más expuestos a la crítica de los(as) investigadores(as), constituyen poco más de dos tercios (el 68%) del total de las obras examinadas, lo cual es signo del avance en la profesionalización de la investigación educativa mexicana. No sorprende que el número más bajo se ubique en los libros de autor, que requieren de un trabajo con un mayor grado de especialización y o más tiempo de trabajo, en comparación con un capítulo o un artículo.

**Gráfica 2. Distribución porcentual de la producción total según tipos de productos**

La gráfica 3 compara la distribución porcentual de las obras analizadas en las siete subáreas, considerando cinco tipos de productos: libros de autor, capítulos de libros, artículos en revistas arbitradas, ponencias y tesis de posgrado. Algunas de las diferencias que resultan de la comparación son destacables porque generan preguntas en relación con la investigación, su validación y su difusión. Tal es el caso de las tesis de posgrado en el que la diferencia entre subáreas llega a ser de 36%: en contraste con la subárea *Valores de los profesores y estudiantes,* en la que no se incluyó ninguna tesis de posgrado (0%), en la subárea sobre *la corporeidad, el movimiento y la educación física* se revisaron 62 tesis de posgrado lo que constituyó el 36% de las obras examinadas en esa subárea. Por lo que se refiere a las tesis, cabe señalar la enorme dificultad que resulta localizar las tesis generadas en las diversas entidades federativas del país, pues se difunde limitadamente lo realizado al respecto. Indagar más en las bases de datos de las universidades públicas y privadas representa un trabajo muy laborioso por la dificultad de acceder a los materiales cuando estos no están publicados electrónicamente -como lo hace de manera exitosa la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)- y cuando la publicación, aunque sea electrónica, no está disponible para todo público.

**Gráfica 3. Distribución porcentual de la producción de cada subárea según tipos de productos.**

La gráfica 4 presenta la participación porcentual de las siete subáreas en la revisión de las 71 obras del tipo *libros de autor* revisadas en este estado del conocimiento.

**Gráfica 4. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de libros de autor**

De la misma manera, las gráficas 5, 6, 7 y 8 exponen la participación porcentual de las siete subáreas en la revisión de: los 302 capítulos de libros, los 235 artículos en revistas arbitradas, las 169 ponencias y las 115 tesis de posgrado.

|  |  |
| --- | --- |
| **Gráfica 5. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de capítulos de libros** | **Gráfica 6. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de artículos** |
| **Gráfica 7. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de ponencias** | **Gráfica 8. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de tesis** |

Al reunir los datos de las siete subáreas se muestra de forma clara que los años de mayor producción son de 2009 a 2011 (ver tabla 1). En estos años se concentra el 52.15% de toda la producción, lo que da cuenta, una vez más, del enorme crecimiento que ha tenido, y es esperable que así prosiga en los años siguientes, el Área de Educación y Valores.

*Libros de autor*. En este tipo de producción, los tres años de mayor producción son 2006, 2010 y 2011. Le siguen 2007 y 2008 y con las cifras más bajas del 2002 al 2005.

*Capítulos.* Los dos años de mayor producción son 2011 y 2009 y después 2006, 2008, 2007, 2010 y con las cifras más bajas, de nuevo, los años de 2002 a 2005.

*Artículos.* Los años recientes son otra vez, los que tienen mayor producción. En orden descendente están: 2010, 2011 y 2009 y luego 2005 a 2007, 2003, 2008, 2004 y 2002.

*Ponencias.* 2009 es el que tiene en este tipo de producción la cifra más elevada, seguido de: 2011, 2007 y 2010. Después está 2005, y con cifras muy bajas los demás años.

*Tesis.* En el 2010 se sitúa la mayor producción y después 2007 y 2009 con el mismo número, 2008 y el resto con cifras más bajas.

**Tabla 2. Número de autores y género en las siete subáreas**

Todos los trabajos analizados para este estado del conocimiento fueron publicados en el periodo de 2002 a 2011 bajo la autoría de 658 investigadores, de los cuales 407 son mujeres (61.86%) y 251 hombres (38.14%).

**Tabla 3. Entidades federativas en donde se realiza la producción - por subáreas**

Las subáreas del *Estado del Conocimiento en Educación y Valores* en cuya producción participó un mayor número de entidades federativas son: Eticidad, Moralidad y Esteticidad, y Valores Profesionales y Ética Profesional. En ambos casos, son 17 las entidades que participan, lo cual representa apenas el 53.12% del total de la República Mexicana.

Después se encuentran las subáreas de Valores de Profesores y Estudiantes y Corporeidad, Movimiento y Educación Física con 15 entidades federativas cada una. Quince entidades representan el 46.87% del total de 32. Con 12 entidades federativas (37.50%) está Equidad y Género, con 11 (34.37%) Formación Ciudadana y Derechos Humanos y con 9 Filosofía y Política (28.12%).

 Aunque hubiera sido deseable que la investigación en el Área de Educación y Valores se realizara en todo el país, los resultados nos muestran que no es así. A pesar de que se recopilaron y analizaron 862 trabajos, estos están concentrados en un máximo de 17 entidades, principalmente en el Distrito Federal, el Estado de México y Puebla, que aparecen como productoras en las siete subáreas. Después están Jalisco, Morelos y Nuevo León, entidades en las que se produjeron trabajos de seis de las subáreas.

Ninguno de los trabajo analizados para este estado del conocimiento se produjo en alguna de las siguientes entidades federativas: Baja California Sur, Campeche, Durango, Guerrero, Nayarit, Oaxaca, Quintana Roo y Tlaxcala.

Consideramos, pues, que es necesario generar estrategias, en las redes académicas existentes y en proyectos colectivos, con el fin de lograr una mejor comunicación con investigadores de esas entidades federativas. El papel del COMIE puede ser, en ello, un mecanismo significativo.

*Avances y tendencias*

Las cifras de producción que señalamos arriba revelan que el área *Educación y valores* se ha ido consolidando a lo largo de la década. Por otra parte, puede apreciarse que aún cuando prevalece una fuerte centralización de la investigación en el área, hay grupos de trabajo que tienen una producción constante en diferentes estados de la República, especialmente en aquellos donde hay posgrados con líneas de investigación asociadas a esta área y donde hay grupos de trabajo cuya conformación ha llevado varios años. Lo que presentamos a continuación da cuenta de otros aspectos que revelan avances y tendencias en el área.

*La investigación en el área Educación y valores: ayer y hoy*

La cantidad de trabajos que se consideraron para construir el estado del conocimiento que aquí presentamos es uno de los indicadores que revelan avances en la construcción del conocimiento. Una revisión de lo hecho en el pasado nos permite apreciar esto. Para el estado del conocimiento de la década 1982-1991 se consideraron 90 trabajos;[[13]](#footnote-13) para el de la década 1992-2001, los trabajos considerados fueron 292 (Maggi et al., 2003: 931-933); para la década 2002-2011 se consideraron 892 trabajos.

Asimismo, se elevó considerablemente el número de autores. En la década pasada se registraban 286 autores, mientras que en la que estamos reportando se registran 658 autores.

Además de crecer en cantidad, se ha incrementado la calidad de las investigaciones y se ha ampliado el espacio de difusión y diseminación del conocimiento en el área. En la tabla 4 se puede apreciar que en la década pasada el 41.6% de la producción estaba compuesta por trabajos que, tenían poca difusión y, consecuentemente, un impacto muy restringido (artículos de divulgación o de alcance local, informes de circulación interna y tesis). Si bien hubo un buen porcentaje de capítulos y libros, fue muy bajo el que correspondió a artículos en revistas arbitradas. La composición de la producción se modificó profundamente en la década que reportamos, pues aumentó considerablemente el porcentaje de artículos arbitrados. Como puede observarse en la tabla, en esta década no se consideraron trabajos de circulación restringida o de divulgación, mientras que en la década pasada éstos constituyeron la cuarta parte de la producción. Ciertamente, en la década que estamos reportando disminuyó el porcentaje de libros de autor, pero al aumentar el número de capítulos, también aumentó el número de libros colectivos que no se consideran en la tabla. En suma, los resultados muestran mayor preocupación de los investigadores por someter a dictaminación sus trabajos y difundirlos en publicaciones formales y de amplio impacto.

**Tabla 4. Comparativo de la producción a lo largo de dos décadas.**

*Aportaciones y métodos*

El cambio en el tipo de publicación en esta década es también un indicador de que el tipo de aportación de los investigadores al campo de conocimiento se ha modificado. Aunque no se tienen cifras precisas con respecto al tipo de aporte de los trabajos de la década pasada, por la valoración que se hace en los distintos capítulos (en Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003), podemos suponer que una buena parte de la producción se limitaba a reflexiones o ensayos de corte prescriptivo, o artículos que no cumplían con los cánones de las revistas indexadas y con arbitraje. En contraste, en los trabajos que se reportan en el estado del conocimiento de la década 2002-2011, cerca del 12% de los trabajos hacen alguna contribución teórica[[14]](#footnote-14) al campo (ya sea con base empírica o con base en teorías de corte filosófico, sociológico, antropológico o jurídico), interrelacionando proposiciones y conceptos que permiten explicar o hacer inteligible una clase abstracta de comportamientos o situaciones. Las tres quintas partes son trabajos que constatan lo que ocurre en la realidad educativa; en su mayoría (41.6%) se trata de trabajos descriptivos, pero también los hay de corte explicativo (9.4%) o crítico (6.1%). La mayor parte de los trabajos descriptivos, explicativos y críticos llegan a construir teoría sustantiva pero no teoría general, ni modelos teóricos. Mientras que los descriptivos ponen de manifiesto cómo es un fragmento de la realidad educativa, los explicativos se ocupan de mostrar por qué se produce un fenómeno de determinada manera y los críticos, además de explicar, señalan, a partir de determinadas pautas o criterios debidamente argumentados, qué es lo que habría que cambiar o evitar.

También hay una pequeña parte de trabajos de corte exploratorio (3.8%), un pequeño porcentaje (2.6%) de estudios históricos y otro reducido número de trabajos (7.3%) que hacen propuestas de programas, modelos, códigos e intervenciones educativas sobre la base de otras investigaciones. El resto (17.2%), son reflexiones sustentadas en investigaciones previas.

Puede asegurarse que el nivel epistémico de la producción se elevó considerablemente en la década que reportamos, aunque se reconoce que aún es poca la producción de teoría general y que sería deseable generar un porcentaje más amplio de trabajos de nivel explicativo y crítico.

**Gráfica 9. Cantidad de investigaciones por tipo de aporte**

En congruencia con la cantidad de investigaciones relacionada con cada tipo de aporte, encontramos que, en un poco más de las dos terceras partes de los trabajos, los investigadores del área construyeron un *corpus* de datos obtenidos en el campo, sin detrimento de la consulta de diversos documentos: una buena parte trabajó sólo con datos cualitativos, un porcentaje menor trabajó sólo con datos cuantitativos y hubo un conjunto de investigaciones en las que se combinó el manejo de datos cuantitativos y cualitativos. En poco menos de la tercera parte se construyó el conocimiento basándose únicamente en documentos (informes nacionales e internacionales, leyes, documentos institucionales y obras teóricas). Solo en un porcentaje mínimo se utilizaron datos de archivo histórico.

**Gráfica 10. Porcentaje de investigaciones por tipo de datos trabajados.**

Los métodos para trabajar los datos fueron muy variados y abarcan una amplia gama. Haciendo una agrupación gruesa de ellos, podemos decir que para manejar los datos cuantitativos (ver gráfica anterior) se utilizaron métodos estadísticos. En las tres cuartas partes de las investigaciones en las que se manejaron datos de campo cualitativos, los métodos empleados fueron de carácter interpretativo (etnografía, fenomenología, interaccionismo, teoría fundamentada, entre otros); en la otra cuarta parte de las investigaciones en las que se manejó ese tipo de datos, se aplicaron métodos analíticos (análisis del discurso, análisis de contenido, analítica de representaciones, entre otros). En los trabajos en los que el *corpus* de información estuvo constituido por documentos escritos de distinta índole, encontramos que sólo una pequeña parte (equivalente al 5 % del total de los trabajos del área) revelan la aplicación de algún método filosófico (dialéctica, hermeneútica, crítica, entre otros). La mayor parte de ellos se ajustó a las reglas de construcción de una disertación o un ensayo académico para obtener conclusiones o sostener una tesis. En una muy pequeña parte de los trabajos (menor al 2% del total del área) se hizo una reconstrucción diacrónica (histórica, de autobiografías o de experiencias).

*Los niveles y tipos educativos estudiados*

Como puede observarse en la figura 3, el tipo educativo más trabajado en la década fue la educación superior (casi 39%), incluyendo a la educación normal. Esto se debió especialmente al prolífico trabajo que se realizó en el marco del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional coordinado por Ana Hirsch. También hay un amplio porcentaje que aborda la educación en general o el sistema educativo en su conjunto (28%). La educación básica fue objeto de estudio en una buena cantidad de los trabajos del área (23%). En este caso hay que aclarar que hubo diferencia en cuanto a los niveles. Mientras que en el tema de corporeidad hubo más investigaciones en el nivel de primaria, en el tema de formación cívica y ética hubo un número mayor de investigaciones en el nivel de secundaria; el nivel de preescolar fue muy poco investigado en todas las subáreas. La educación media superior que había sido prácticamente olvidada en la década anterior, es el objeto de estudio del 5.26% de los trabajos del área. Hay, en cambio, pocos trabajos que se ocupan de la educación no formal e informal, y es mínimo el porcentaje de trabajos que abordan la educación especial y la educación inicial.

**Gráfica 11. Cantidad de trabajos por tipo, nivel y modalidad.**

*Un breve balance*

Ciertamente, podemos congratularnos de los avances cuantitativos y cualitativos que se han tenido en la década que estamos reportando, pero sin duda hay todavía mucho por hacer para consolidar la investigación en el área *Educación y valores*. Algunos aspectos resultan prioritarios: en primer término, se requiere avanzar en la descentralización de la investigación; en segundo término, es conveniente que a la par de la consolidación del área como un campo de investigación, se vayan fortaleciendo los grupos de trabajo y manteniendo su interés en las temáticas propias de dicho campo; en tercer término, conviene avanzar en la formación de los investigadores para que sean capaces de desarrollar teoría general sin abandonar perspectivas multi e interdisciplinarias y brindar explicaciones sin perder la capacidad de comprensión de los fenómenos; por último, resulta necesario abordar las temáticas del área en los niveles y modalidades en los que aún es muy incipiente la investigación, como la educación normal, el nivel medio superior y la educación extraescolar.

**Los años por venir**

La visión prospectiva que se presenta en este apartado se funda en tres elementos: primero, el estado del conocimiento sobre la educación y los valores que se expone en los estudios particulares llevados a cabo por los grupos de trabajo de cada una de las subáreas; segundo, una visión de conjunto apoyada en los tres estados del conocimiento realizados hasta el presente (Wuest et al. 1995a, Maggi et al., 2003 y el de 2002-2011 que se expone en este documento); tercero, a la luz de lo anterior, una valoración de las necesidades de investigación que pueden identificarse en la situación actual del sistema educativo y su relación con la vida social.

*La investigación en Educación y valores: problemas y retos*

En el primer estado del conocimiento publicado en dos versiones (Wuest, 1993 y 1995ª), se advertía sobre la complejidad del campo, la necesidad de la interdisciplinariedad y la escasez de trabajos, además de la insuficiente producción de teorías y metodologías para estudiar los valores. Existía una fuerte centralización de la investigación en el campo y el hecho de que la temática se solía pasar a un segundo plano, por su amplitud, complejidad y falta de elementos teóricos para abordarla. Al ocuparse de los obstáculos para la investigación, este trabajo postulaba, incluso, que las investigaciones sobre los valores no eran una prioridad en las instituciones “para el logro de las metas educativas” (Wuest, 1993: 44; Cf. 1995a: 373-375.). Esta cuestión no ha cambiado mucho, pues no obstante que ha mejorado de manera significativa la evaluación de la educación, la que se lleva a cabo en relación con la formación en valores es comparativamente poca. La de mayor alcance es la que se realiza por medio de la prueba ENLACE respecto de la Formación Cívica y Ética, pero puede afirmarse que su calidad debe ser mejorada.

 En el estado del conocimiento de la década 1992-2001, se reconoce una cierta expansión de la producción y la vigencia de las temáticas del campo. Se planteaba la necesidad de considerar como transversal el tema de los valores y promover una nueva cultura política, evitando adoctrinamientos y favoreciendo el juicio crítico y las competencias para construir una eticidad que dignificase la vida. Se insistía, también, en la necesidad de plantear la formación valoral más allá del ámbito de la educación básica.

 Lo que apuntamos en los apartados anteriores da cuenta de que en la década 2002-2011 la investigación en el área *Educación y valores* continuó su paulatina configuración y crecimiento para mostrarse en el conjunto de la IE como un campo especializado, por la precisión de sus temas centrales y enfoques de estudio.

 Otra característica del campo que se pone de manifiesto en el presente estado del conocimiento es que sus temas de estudio han recogido cuestiones de relevancia para la vida social, la vida en las escuelas y el desarrollo de las políticas educativas. En esa tónica, hay que tener en cuenta que la vida social se va modificando por efecto de múltiples factores y que ello modifica también los requerimientos educativos. El cambio en la sociedad y en sus necesidades de educación da origen a nuevas situaciones y cuestiones que pueden ser puestos de manifiesto por medio de la investigación.

 Hace diez años, cuando redactamos la presentación del estado del conocimiento 1992-2001 describíamos un panorama caracterizado por una eticidad planetaria deficitaria. Lejos de mejorar, nuestro entorno sociocultural se ha ido degradando en diversos aspectos. Hablábamos de brecha entre países pobres y ricos. Ahora esa brecha se está modificando porque el crecimiento económico está beneficiando ya no a países enteros sino a unas pocas corporaciones en el mundo y esa concentración está impactando negativamente a una gran capa de la población mundial empujando a muchos a la migración, la delincuencia, o la muerte por inanición. El movimiento de los indignados en numerosos países y los numerosos movimientos que luchan por la democratización de la vida pública, así como por la paz, la justicia y la dignidad en múltiples puntos del planeta nos hablan de los problemas que hoy vive la humanidad. A este respecto, la situación de México continúa en estado de crisis tanto por las condiciones internas de su economía –bajo crecimiento y alto nivel de desigualdad- y las limitaciones que ha enfrentado el fortalecimiento de la vida democrática, como por las consecuencias que se derivan de su inserción creciente en la economía global.

Cuando iniciaba la década también hablábamos de conflictos bélicos que parecían no tener término y de sus efectos devastadores. Ahora los recursos y el patrimonio de las próximas generaciones se ve afectado no sólo por conflictos locales o internacionales, sino también por el cambio climático y las crisis alimentarias que parecen recurrentes. En ese entonces, nos referimos también al narcopoder. Ahora éste sigue siendo fuente de corrupción de personas, instituciones y organizaciones y, para colmo, la estrategia para combatirlo ha generado tantos daños colaterales que se ha vuelto un elemento más de la terrible inseguridad que padecemos. A todo ello se suma la insuficiente y deficiente cobertura en salud y educación y el elevado índice de desempleo que va en aumento en la medida en que las grandes corporaciones van engullendo o anulando al pequeño comercio y la pequeña industria. En nuestro país, estas condiciones son fuente de desesperanza e incertidumbre para las generaciones jóvenes, son caldo de cultivo de fundamentalismos de todo tipo, y constituyen la razón de ser del miedo y la desconfianza que se apoderan de una gran parte de la población.

Ante esta persistente situación crítica de la vida social, así como de los elementos de la actividad económica y política que son contrarios u obstaculizadores de la plena vigencia de los derechos humanos –el de educación entre ellos, que es a la vez supuesto y condición de otros-, es importante resaltar una contribución singular que hace la investigación del área de educación y valores, aportación que consiste en un esfuerzo por recuperar el sentido pleno de la actividad educadora en todo tipo de institución escolar. Así, al ocuparse de las condiciones del desarrollo moral, de la eficacia de la formación para la democracia, o al destacar el profundo valor formativo de la educación física, entre otras cuestiones, este campo de investigación hace una contribución fundamental al conocimiento social y a la teoría pedagógica. Varios hallazgos que las subáreas muestran en sus respectivos capítulos abonan a esta interpretación.

Esta contribución que rescata y restituye a la escuela su sentido antropológico no es, desde luego, privativa de este campo de la investigación, pero sí le es esencial a su configuración teórica y epistemológica.

 Preguntarnos qué es lo que están haciendo las instituciones educativas y los educadores y educadoras en relación con estas graves condiciones, es la pre-ocupación (en el sentido de cuidado anticipado) de quienes nos dedicamos a la investigación en el campo *Educación y valores*. El estado del conocimiento que aquí presentamos nos alerta en relación con diversas insuficiencias o vacíos en la investigación educativa. Apuntamos aquí los más relevantes:

1. El clima y la cultura escolares así como el discurso oficial y el discurso docente están contrarrestando los efectos de las acciones y los programas orientados a la formación de hábitos democráticos y al logro de la equidad de género.
2. Los procesos y dispositivos educativos no están contribuyendo suficientemente a la formación de disposiciones para el juicio moral, el manejo de la afectividad, el tratamiento de la diferencia y la toma de decisiones que contribuyan a mejorar la convivencia y a ejercer una ciudadanía responsable e informada que se oriente hacia el logro de la justicia y la equidad. Esta cuestión y la indicada en el inciso precedente muestran la necesidad de impulsar de manera más intensa los estudios organizacionales y los relativos a la práctica escolar, a fin de lograr una comprensión de los diversos factores que obstaculizan el logro de los fines formativos que la escuela persigue o, en forma positiva, los factores que hacen eficaz a la escuela en su cometido de lograr la formación de valores y el desarrollo moral
3. No se explotan suficientemente en la escuela los beneficios del deporte y el arte en la formación integral de los sujetos y, específicamente, su efecto en la formación sociomoral.
4. No parece que se esté considerando la influencia que pueden tener los campos de conocimiento en la socialización de los valores profesionales y en la adquisición y desarrollo de competencias éticas del profesional que se está formando en las instituciones de educación superior, las cuales están obligadas por las normas jurídicas del país a ofrecer una educación en valores.
5. Se requiere continuar profundizando en el análisis y la crítica de las políticas y la legislación en el campo educativo, en dos vertientes: una, señalando las insuficiencias de las políticas para atender con calidad el derecho a la educación y la formación en valores de los mexicanos y las mexicanas que asisten a las escuelas y, dos, realizando investigaciones que evalúen la eficacia formativa de los programas y acciones que se implementan con propósitos de lograr la formación en valores.
6. Las propuestas en el ámbito de la ética profesional, la formación moral y la formación en valores deben tener un fuerte sustento teórico y empírico. En esta cuestión, las instituciones de educación superior públicas y privadas tienen una enorme responsabilidad social y política, pues uno de sus fines legales primordiales, el de educar, no es atendido en todas sus implicaciones filosóficas debido al predominio de enfoques profesionalizantes centrados en la instrucción y en las competencias más estrictamente ligadas con la actividad económica. Todo ello ocurre con detrimento de la formación personal y social.
7. No se está atendiendo suficientemente la formación de los docentes de los diferentes tipos y modalidades educativos para que puedan contribuir a la formación moral y valoral que resulta crucial en esta época.
8. Dado que la formación de una ciudadanía crítica es una tarea permanente y que la transición a la democracia en México es un proceso aún inicial y con varias debilidades sociales, políticas y gubernamentales, es pertinente poner un mayor énfasis en el conocimiento de lo que se hace y debiera hacer para promover y fortalecer la vida democrática.

*Escenarios y perspectivas*

Todo lo anterior nos conduce a plantearnos cómo podría ser la investigación en el área Educación y valores para los próximos años. Podemos imaginar dos escenarios cualitativamente opuestos:

* En un primer escenario, podemos suponer que los problemas sociales y sus repercusiones en el ámbito educativo son de tal gravedad y complejidad que hacen indispensables los estudios e investigaciones que sirvan de base para las políticas, los programas y las acciones en el ámbito de la relación entre la educación y los valores. Tanto en el nivel de las políticas públicas, como de las instituciones y responsables de su gobierno o dirección y de los educadores hay conciencia de la necesidad de atender las problemáticas que atañen al área. El apoyo que se brinda a las y los investigadores desde las instituciones del sistema educativo favorece la realización de trabajos multi e interdisciplinarios. En todo el país, las líneas de investigación asociadas al área alimentan la formación de nivel posgrado y la conformación de grupos de investigación que se ocupan de las temáticas del área y atienden los vacíos e insuficiencias que se detectan gracias al estado del conocimiento.
* En un segundo escenario, los problemas sociales continúan siendo graves y complejos pero la racionalidad instrumental acaba por dominar el sistema educativo y las temáticas del área pasan a un segundo o tercer plano. El trabajo va perdiendo continuidad porque, frente a la falta de apoyo a las investigaciones, las nuevas generaciones de investigadores optan por temáticas que atraen más fácilmente financiamientos. La investigación en el área detiene su proceso de descentralización y va perdiendo impulso a medida que los grupos de investigación se desintegran por jubilación de sus líderes y pérdida de interés de las y los jóvenes investigadores. Los vacíos e insuficiencias aumentan en lugar de decrecer.

Algunas de las acciones orientadas hacia la realización del primer escenario, al menos en algunos aspectos, son las siguientes: consolidar los grupos de investigación en el área gracias a la conciencia de los problemas y al compromiso moral de la nueva generación de investigadores/as que tendría que tomar el relevo; continuar realizando proyectos interinstitucionales y hacer esfuerzos por abrir líneas de investigación asociadas al campo en todo el país, así como por consolidar las líneas de investigación ya abiertas; asociar esas líneas de investigación a los posgrados, y formar investigadores capaces de producir las teorías y las metodologías apropiadas al área, de construir conocimiento con una perspectiva multi e interdisciplinaria, y de incursionar en ámbitos insuficientemente trabajados. Los escenarios que aquí hemos esbozado nos muestran que más allá de las políticas que se generen en el ámbito de la IE y de la importancia que socialmente se le den a las temáticas del campo, resulta clave el papel que jueguen las nuevas generaciones de investigadores/as en la consolidación del área. De ahí la necesidad de fortalecer su formación y compromiso.

En cada uno de los escenarios, si bien con variantes en las formas de la acción que ocurren en ellos o que pueden emprenderse debido a los rasgos y dinámica que los caracterizan, adquiere mucha importancia la investigación sobre los valores en la educación mexicana de acuerdo con las perspectivas que atienden cada una de las subáreas. De manera particular, es necesario relacionar en la medida de lo posible –sin desconocer las diferencias y especificidades entre los estudios teóricos y los estudios aplicados, por ejemplo-, todo el esfuerzo de investigación con las políticas públicas, tomando en consideración las diversas vertientes de trabajo que representan sus procesos de diseño, implementación y evaluación. Con ese fin, un criterio que puede impulsarse o establecerse para la elaboración de programas o proyectos de investigación, es el de incorporar el propósito de ofrecer información científica que sea de provecho para el mejoramiento de las políticas. Contribuir a fortalecer las políticas y el conocimiento que la sociedad tenga de ellas es una forma de trabajo que ayudará a eliminar o disminuir las contradicciones que las subáreas han identificado entre la teoría pedagógica y la planeación, por un lado, y la experiencia real de los estudiantes en las escuelas, por el otro. Esto, claro está, sin detrimento de la investigación que se haga en relación con lo que pasa en las aulas.

También resulta indispensable continuar impulsando el trabajo grupal en el área de *Educación y valores* y procurar la realización de trabajos que integren enfoques teóricos. Asimismo, será conveniente lograr, al interior del COMIE, que el conjunto de trabajos de investigación que se ocupan en forma expresa de temas relativos a los valores y la formación moral se incorporen al área de *Educación y valores,* pues ello favorecerá la organización de las actividades y el enriquecimiento de los diversos grupos. Lo anterior requiere de un trabajo de comunicación al interior y al exterior del COMIE para ir estrechando lazos de colaboración.

En esta vía, cabe reconocer el papel destacado que ha jugado REDUVAL, A.C. (Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores). Desde su creación, esta agrupación ha favorecido la incorporación de nuevos/as investigadores/as al área, la realización de proyectos interinstitucionales, la difusión de la producción en el área y la elaboración de estados del conocimiento parciales. Ello nos habla de la importancia de cuidar el desarrollo de esta agrupación y consolidar el campo de investigación que, a los ojos de quienes elaboramos este estado del conocimiento, es prioritario: *Educación y valores.*

**Bibliografía**

Barba, Bonifacio (1992). “Una educación para el ser humano. Los Derechos Humanos como fundamento del desarrollo humano transpersonal”, en *Revista Latinoa­mericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXII, núm. 2, pp. 39-54.

Barba, Bonifacio (1994). "La nueva Ley General de Educación", en *Sinéctica* (México), núm. 4, pp. 8-16.

Barba, Bonifacio (1998). "La formación de valores y la participación social", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol. I, Ciudad de México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada-CONACULTA-Fondo de Cultura Económica, Colección Biblioteca Mexicana, pp. 240-281.

Barba, Bonifacio (2000). El razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato de Aguascalientes, en E. de los Santos (coord.), *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*, Colima: Universidad de Colima-COMIE-SEP, pp. 137-160.

Barba, Bonifacio (2004). *Escuela y sociedad. Evaluación del desarrollo moral*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cámara de Diputados (2009). *Derechos del pueblo mexicano: México a través de sus constituciones*. *Actualización 2006-2009* (7ª edición), Ciudad de México: Cámara de Diputados de la LX Legislatura-Senado de la República-Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación-IFE-Miguel Ángel Porrúa, edición electrónica.

Carvajal, Alicia y T Spitzer (coords.) (1996). Alumnos, en P. Ducoing y M. Landesman (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 25-82.

Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981). *Documentos* base, 2 vols., Ciudad de México: Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Covarrubias, José de Jesús (2010). *Historia de la Constitución Política de México (Siglos XX y XXI)* (2ª edición)*,* Ciudad de México: Editorial Porrúa.

Ducoing, Patricia y Monique Landesman (coords.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz, Ángel (coord.) (1997). *Currículum, evaluación y planeación educativas*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-CESU-ENEP Iztacala.

 Díaz, Ángel (coord.) (1995a). La investigación en el campo del currículo. 1982- 1992, en *Ibid*., 1985b, pp. 19-172.

Díaz, Ángel (coord.) (1995b), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Latapí, Pablo (dir.) (1981). *Plan maestro de investigación educativa*, Ciudad de México: Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa-CONACT.

López, Florentino (coord.) (1995). Aprendizaje y desarrollo, en M. Rueda, (coord.) (1995), *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*, Ciudad de México: COMIE-Universidad Veracruzana, pp. 15-64.

Maggi, Rolando, Hirsch, Ana, Tapia, Medardo y Teresa Yurén (coords.) (2003). Educación, valores y derechos humanos, en M. Bertely (coord. general). *Educación, derechos sociales y equidad*, 3 vols., Ciudad de México: COMIE-SEP-CESU, Colección La Investigación educativa en México. 1992-2002, vol. III, pp. 923-1079.

Martínez, Felipe (1996). La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano, en G. de Landsheere, *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México*, Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica, pp. 347-380.

 Red de Información Educativa (1982). *Los valores en la educación. Documento introductorio*, Ciudad de México: RIE, A. C.

 Rueda, Mario (coord. general) (2003-2005). *La investigación educativa en México. 1992-2002*, 11 vols., 15 tomos, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-SEP-CESU.

Rueda, Mario (coord.) (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*, Ciudad de México: COMIE-Universidad Veracruzana.

Rueda, Mario (2003). Presentación de la colección en E. Weiss (Coord.) *El campo de la investigación educativa.* Ciudad de México: COMIE-CESU-SEP. Colección La investigación Educativa en México 1992-2002, Vol. 1.

Taboada, Eva y Giovanna Valenti (coords.) (1995). Ciencias histórico-sociales, en G. Waldegg (coord.) (1995a). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, 2 vols., Ciudad de México: COMIE-Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, vol. 1, pp. 119-255.

Weiss, Eduardo (coord. general) (1995-1997). *La investigación educativa de los ochenta. Perspectiva para los noventa*, 9 vols., Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la investigación educativa.* México: COMIE-CESU-SEP. Colección La investigación Educativa en México 1992-2002, Vol. 1.

Wuest, Teresa (coord.) (1993). *Educación y valores*, Ciudad de México: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa-SNTE.

Wuest, Teresa (coord.) (1995a), *Educación, cultura y procesos sociales*, Ciudad de México: COMIE-Coordinación de Humanidades de la UNAM, Colección La investigación Educativa en los Noventa. Perspectivas para los noventa, vol. 7.

 Wuest, Teresa (coord.) (1995b), Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos, en *Ibid.*, 1995a, pp. 311-195.

Wuest, Teresa (1995c), Prólogo, en *Ibid.*, 1995a, pp. 11-35.

Yurén, Teresa (2004). “L´état des savoirs : son statut et ses effets épistemiques et sociaux”. En AECSE. *5o Congrés international d’ actualité de la recherche en éducation et en formation*. Paris, AECSE-CNAM 31 de agosto al 4 de septiembre 2004. [www.aecse.net](http://www.aecse.net)

**Tabla 1. Tipos de producción en las siete subáreas (en números absolutos)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Subáreas / Tipos de producción | Eticidad, Moralidad y Esteticidad | Valores Profesionales y Ética Profesional | Filosofía y Política | Equidad deGénero | Valores de Profesores y Estudiantes | Corporeidad, Movimiento y Ed.Física | Formación Ciudadana y DH | Total |
| Libros de autor | 13 | 13 | 5 | 3 | 10 | 23 | 4 | **71** |
| Capítulos de libros | 33 | 137 | 14 | 19 | 26 | 11 | 62 | **302** |
| Artículos  | 54 | 67 | 7 | 20 | 13 | 46 | 28 | **235** |
| Ponencias  | 16 | 51 | 11 | 16 | 33 | 31 | 11 | **169** |
| Tesis de posgrado | 7 | 19 | 5 | 8 | 0 | 62 | 14 | **115** |
| Total | **123** | **287** | **42** | **66** | **82** | **173** | **119** | **892**  |

Elaboración de A. Hirsch, con base en la información de las siete subáreas.

**Tabla 2. Número de autores y género en las siete subáreas**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Número autores y género | Eticidad, moralidad y esteticidad | Valores profesionales y ética prof. | Filosofía y Política | Equidad de género | Valores de profesores y estudiantes | Corporeidad, movimiento y ed. física | Formación ciudadana y DH | Total por entidades federativas |
| Femenino | 38 | 87 | 15 | 70 | 62 | 91 | 44 | 407 |
| Masculino | 18 | 60 | 12 | 12  | 32 | 84 | 33 | 251 |

Elaboración de A. Hirsch, con base en la información de las siete subáreas.

**Tabla 3. Entidades federativas en donde se realiza la producción - por subáreas**

Nota: las entidades donde se localizaron trabajos están marcados con una **X**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Entidades federativas/ subáreas | Eticidad, moralidad y esteticidad | Valores profesionales y ética prof. | Filosofía y Política | Equidad de género | Valores de profesores y estudiantes | Corporeidad, movimiento y ed. física | Formación ciudadana y DH | Total por entidades federativas |
|
| Aguascalientes | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| Baja California | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Coahuila de Zaragoza | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Colima | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Chiapas | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 |
| Chihuahua | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Distrito Fedederal  | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Guanajuato | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| Hidalgo | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 |
| Jalisco | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Estado de México | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Michoacán de Ocampo | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Morelos | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 6 |
| Nuevo León | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Puebla | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Querétaro de Arteaga | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| San Luis Potosí | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Sinaloa | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Sonora | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Tabasco | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Tamaulipas | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| Veracruz de Ignacio de la Llave | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Yucatán | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Zacatecas | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total por subárea | 17 | 17 | 9 | 12 | 15 | 15 | 11 |   |

Elaboración de A. Hirsch, con base en la información de las siete subáreas.

**Tabla 4. Comparativo de la producción a lo largo de dos décadas**.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Década | Núm. trabajos | Libros | Capítulos | Art. arb. | Ponencias | Tesis | Otros\* |
| 1992-2001 | 292 | 19.8 % | 26.7% | 5.8% | 6.1% | 17.1% | 24.5% |
| 2002-2011 | 892 | 7.9% | 33.8% | 26.3% | 18.9% | 12.8% | -- |

\*Artículos de divulgación o de alcance local e informes de circulación restringida.

Elaboración de T. Yurén con base en Maggi et al., 2003 y capítulos 2-8 de este libro.

**Gráfica 1. Participación porcentual de las subáreas en la producción total del Área 6.**

Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

**Gráfica 2. Distribución porcentual de la producción total según tipos de productos**

Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

**Gráfica 3. Distribución porcentual de la producción de cada subárea según tipos de productos.**

Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

**Gráfica 4. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de libros de autor**

Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

|  |  |
| --- | --- |
| **Gráfica 5. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de capítulos de libros** | **Gráfica 6. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de artículos arbitrados** |

Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

|  |  |
| --- | --- |
| **Gráfica 7. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de ponencias** | **Gráfica 8. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de tesis** |

Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

**Gráfica 9. Cantidad de investigaciones por tipo de aporte.**

Elaboración de T. Yurén con base en lo reportado en los capítulos 2 a 8.

**Gráfica 10. Porcentaje de investigaciones por tipo de datos trabajados.**

Elaboración de T. Yurén con base en lo reportado en los capítulos 2 a 8.

**Gráfica 11. Cantidad de trabajos por tipo, nivel y modalidad.**

Elaboración de T. Yurén con base en lo reportado en los distintos capítulos.

1. Sobre el desarrollo de la investigación educativa en México puede verse: Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) y Martínez (1996); además, tanto en los estados del conocimiento coordinados por Weiss (1995-1997), como en los coordinados por Rueda (2003-2005) existe un volumen que se ocupa específicamente de la investigación sobre la IE. Asimismo, se pueden consultar las memorias de los CNIE publicadas en versiones electrónicas por el COMIE con el apoyo de otras instituciones, usualmente las instituciones sede de los CNIE y otros patrocinadores. [↑](#footnote-ref-1)
2. Desde el trabajo coordinado por Teresa Wuest (1993) –una versión preliminar del estado de conocimiento publicado en 1995- se usa el concepto de campo para referirse al estudio de la educación y los valores. [↑](#footnote-ref-2)
3. Un elemento de esa reforma al artículo 3º Constitucional, que fue impulsada por uno de los partidos que en ese momento estaba en la oposición (el PAN), consistió en eliminar la obligación de que la educación impartida por los particulares fuese laica. El texto vigente del Artículo 3º puede verse en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>. La evolución histórica del mismo artículo es presentada en Cámara de Diputados (2009) y Covarrubias (2010). Esa reforma de analizada en Barba (1994). [↑](#footnote-ref-3)
4. Acerca de la formación en valores, además de los contenidos de carácter histórico y programático que pueden observarse en algunos de los documentos registrados en la nota número uno, véase Bonifacio Barba (1998). [↑](#footnote-ref-4)
5. A los campos particulares de IE se les ha organizado en el seno del COMIE como “áreas temáticas”. [↑](#footnote-ref-5)
6. En la revisión del tema que se expone se utilizan varios elementos de Barba (2000, 2004). [↑](#footnote-ref-6)
7. En ese momento, la novedad de estos campos –calificados como emergentes- es también reconocida en los estudios relativos al currículo. Ver Díaz (1997, 1995a). [↑](#footnote-ref-7)
8. En la revisión de la investigación sobre procesos de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 1995) se identifica el tema de las “competencias sociales” pero no se le relaciona con alumnos, con valores o con desarrollo moral o con el tema más amplio del “desarrollo del conocimiento social” (ver López, 1995:41s). [↑](#footnote-ref-8)
9. Una primera versión de estas precisiones se presentaron en Yurén, 2004. [↑](#footnote-ref-9)
10. Esta distinción entre investigaciones y estudios corresponde a lo que se suele considerar investigación básica e investigación aplicada. Véase por ejemplo el estudio sobre la investigación educativa en México efectuado por el *Center for Educational Research and Innovation* (OCDE-CERI, 2004). Sin embargo, la coincidencia no es total en relación con lo que se plantea en ese estudio pues mientras sus autores consideran que la investigación básica es fundamentalmente de carácter disciplinar y la aplicada es multi o interdisciplinar, la distinción que nosotros hacemos entre investigaciones y estudios es independiente de su carácter uni, multi o interdisciplinar. [↑](#footnote-ref-10)
11. Para evitar usar el término “causa” que implica relaciones invariantes, en las Ciencias Sociales se emplean términos como “antecedente”, “condición” o “factor asociado”. [↑](#footnote-ref-11)
12. Aunque Rueda aludía al estado del conocimiento de 2003, cabe señalar que esas características también las cumplió el estado del conocimiento de la década anterior. [↑](#footnote-ref-12)
13. En Maggi y colaboradores (2003) se mencionan 101, pero incluyen 11 referencias de1992 que nosotros agregamos a las de la siguiente década. [↑](#footnote-ref-13)
14. Se trata de producción de teoría general (Sautu et al., 2005) o de lo que Goetz y LeCompte (1988) llaman “teorías de rango intermedio”, que son conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar –o, en nuestros términos, hacer inteligible- una clase abstracta de comportamientos, de sujetos o de fenómenos. Esta clase de teorías no alcanzan el nivel de la gran teoría o de los modelos teóricos que configuran una visión del mundo, pero son de un nivel de abstracción mayor que las teorías sustantivas. Estas últimas son conjuntos de categorías interrelacionadas que se aplican a determinados aspectos de una población dada, en ciertos escenarios y tiempos. Una clasificación semejante hacen Sautu y colaboradores (2005: 34-35) cuando distinguen entre: proposiciones teóricas, teorías sustantivas, teorías generales y supuestos paradigmáticos. Lo que aquí clasificamos como trabajos teóricos con base empírica son aquellos que si bien parten del estudio de casos, logran un avance significativo en la construcción de teoría de carácter general. [↑](#footnote-ref-14)