



**PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN MORAL EN  
MÉXICO: META-ANÁLISIS DE UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO**  
RESEARCH PRACTICES ON MORAL EDUCATION: META-ANALYSIS OF A STATE OF  
KNOWLEDGE

**Volumen 14, Número 1**

Enero - Abril

pp. 1-22

Este número se publicó el 30 de enero de 2014

Teresa Yurén  
Cony Saenger  
Aurea Rojas

*Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



# PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN MORAL EN MÉXICO: META-ANÁLISIS DE UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO

## RESEARCH PRACTICES ON MORAL EDUCATION: META-ANALYSIS OF A STATE OF KNOWLEDGE

Teresa Yurén<sup>1</sup>  
Cony Saenger<sup>2</sup>  
Aurea Rojas<sup>3</sup>

**Resumen:** En este artículo llevamos a cabo un meta-análisis de un estado del conocimiento (EC) sobre formación moral en México de 2002 a 2011, con la finalidad de caracterizar las prácticas de investigación en ese campo y develar: a) las formas en las que esas prácticas son modeladas por determinadas estructuras; b) los indicios que permiten inferir que dichas prácticas conllevan agencia y operan a contracorriente de esas estructuras; y c) las implicaciones que esas prácticas tienen en la academia y en el campo de estudio. Para hacer este trabajo se revisó el conjunto de resúmenes analíticos y cuadros de contraste que se elaboraron para el EC y a analizar los resultados de este, aplicando categorías provenientes de Bourdieu (práctica social, campo, reglas del campo, habitus) y de Sewell (agencia, estructura), así como herramientas provenientes del análisis crítico del discurso (Van Dijk y Torfing). Como resultado del meta-análisis, se determinó un conjunto de reglas que estructura la investigación científica en México y que explica el tipo de prácticas y los cambios producidos en ellas. También se sacaron a la luz algunos indicios que muestran que tales prácticas conllevan agencia, la cual opera a contracorriente de las reglas y debilita las estructuras, al tiempo que consolida el campo de formación moral como campo válido de estudio para atender problemas socialmente relevantes.

**Palabras clave:** EDUCACIÓN MORAL, PRÁCTICAS SOCIALES, AGENCIA, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, MÉXICO.

**Abstract:** In this paper, we have done a meta-analysis of the state of knowledge on moral education in Mexico, from 2002 to 2011. The purpose was to characterize research practices of the field and to reveal: a) the ways in which these practices are shaped by certain structures, b) the evidence that allows to infer that such practices convey agency and operate counter to these structures, and c) the implications of such practices in academia and in the field. In order to achieve this, we reviewed all abstracts and tables of contrast that were considered in the state of knowledge, we applied some theoretical perspectives and categories from authors like Bourdieu (social practice, field, field rules, habitus) and Sewell (agency, structure), as well as some tools from Van Dijk and Torfing for critical discourse analysis. As a result of the meta-analysis, we identified a set of rules that structure scientific research in Mexico and explain the types of practices and the changes produced. It also brings to light evidence that such practices result in agency which operates counter to the rules and weakens the structures, while it consolidates the moral education field as a valid field of study, where socially relevant problems are attended.

**Key words:** MORAL EDUCATION, SOCIAL PRACTICES, AGENCY, EDUCATIONAL RESEARCH, MEXICO.

---

<sup>1</sup> Profesora investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (ICE-UAEM), México. Dirección electrónica: [yurent@uaem.mx](mailto:yurent@uaem.mx)

<sup>2</sup> Profesora investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos ICE-UAEM, México. Dirección electrónica: [conysaenger@yahoo.fr](mailto:conysaenger@yahoo.fr)

<sup>3</sup> Estudiante del Doctorado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (ICE-UAEM), México. Dirección electrónica: [aurearojasmendoza@yahoo.com.mx](mailto:aurearojasmendoza@yahoo.com.mx)

**Artículo recibido:** 10 de mayo, 2013

**Devuelto para corrección:** 23 de agosto, 2013

**Aprobado:** 12 de diciembre, 2013

## 1. Introducción

A partir de los años noventa, en México la formación moral (o "educación valoral", "formación en valores", "formación ética", entre otras denominaciones) se reconoció como un campo de estudio que forma parte de uno más amplio: el de la investigación educativa. Esto se debió, en buena medida, a que, a principios de esa década, un grupo de académicos<sup>4</sup> elaboró un estado del conocimiento (en adelante EC) que respondió a la necesidad de conocer logros, alcances y límites de la investigación educativa en México. Una de las áreas temáticas incluidas en ese EC fue "Educación y valores", que contenía un apartado dedicado a la investigación sobre formación moral (Wuest, 1993). En la década siguiente se incrementó la investigación sobre formación moral debido, en mayor parte, a que la asignatura "Civismo", que se impartía en Educación Básica, se transformó en "Formación cívica y ética",<sup>5</sup> primero en el nivel de educación secundaria y después en el de primaria. Lo que ponemos en el foco de interés de la investigación que aquí reportamos, son las prácticas en el campo de la investigación sobre formación moral, lo que ha contribuido a que estas se transformen y a las implicaciones de esos cambios.

Aunque es muy abundante la literatura sobre la investigación educativa y sobre la formación moral, son pocos los trabajos en torno a la actividad de investigación en este último ámbito. En los años noventa, un artículo de Schmelkes (1996) aludía a la "preocupante escasez", en México, de trabajos sobre formación valoral (en la que incluía la formación moral). Más tarde, Barba (2007) señalaba que la investigación educativa sobre los valores y la formación moral no se había desarrollado en México tanto como hubiera sido deseable, aunque se podía apreciar un interés creciente en esa línea; además, insistía en que ese tema había sido muy poco relacionado con el de la eficacia escolar. Por su parte, Escámez (2007) publicó un artículo en el que detalla el proceso de cambio en la investigación sobre la educación valoral y moral en España a lo largo de varias décadas, mostrando cómo se pasó de la educación centrada en actitudes y valores a la educación orientada a favorecer el desarrollo moral. En Estados Unidos, donde hay una gran producción sobre educación moral, también es reducida la que se refiere a las prácticas de

---

<sup>4</sup> Por iniciativa de ese grupo de académicos, en 1993 se creó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, A. C.), organización que se comprometió, desde entonces, a publicar cada diez años el EC de la educación.

<sup>5</sup> Se utilizó el término "ética" en lugar de "moral" porque, desde el siglo XIX, y a lo largo del siglo XX, el término "moral" solía recubrir contenidos de corte religioso que habían sido excluidos del *currículum* oficial.

investigación sobre educación moral. Entre los trabajos sobre este tema destaca el de Leming (2008), quien después de analizar tres oleadas de investigación sobre educación moral en Estados Unidos, argumenta que el paradigma experimental predominante se basa en una mirada ingenua del rol del investigador y propone una vía que permite comprender la interacción entre investigación y prácticas de intervención.

En una vía distinta, nuestro objetivo en este artículo es caracterizar las prácticas de investigación sobre formación moral en México y develar: a) las formas en las que dichas prácticas son condicionadas por reglas estructurales que rigen en el campo de la investigación educativa; b) los indicios que permiten inferir cuáles prácticas conllevan agencia y operan a contracorriente de esas reglas; c) las implicaciones que esas prácticas tienen en los académicos y en el campo de estudio.

## 2. Referente teórico

Las prácticas de investigación son un tipo de prácticas sociales. Según Bourdieu (2002), estas resultan de la relación entre el *habitus* y un conjunto de capitales en un campo social determinado; a ello alude la fórmula «[(*habitus*) (capital)] + campo = práctica» (p. 99). De acuerdo con este autor, un campo es un universo social con reglas propias (lo que denominaremos aquí "reglas del campo"); en él opera una forma de interés que conlleva pugna entre quienes participan: cada uno le apuesta a algo en su intervención. En el caso que nos ocupa, las prácticas de investigación sobre formación moral comparten con otras prácticas el obedecer a las reglas del campo más amplio de la investigación educativa, pero tienen cierta especificidad que deriva de su objeto de estudio.

El campo al que nos referimos es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales, definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital cultural (medible por el volumen de producción de conocimiento científico bajo la forma de publicaciones arbitradas), que se traduce en capital simbólico (porque del número y calidad de productos científicos depende el reconocimiento del investigador), así como en capital económico (puesto que el reconocimiento suele traer consigo subsidios o ingresos que se añaden, bajo la forma de "estímulos", al salario normal del académico).

Como en cualquier campo, la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo de la investigación educativa en México, depende de las reglas

específicas de este y de la manera en que las prácticas se ajustan a dichas reglas o bien se resisten a ellas o las reinterpretan. Por esta razón, en este trabajo nos abocamos a sacar a la luz dichas reglas, teniendo en cuenta que, si bien se trata de un campo relativamente autónomo, está en buena medida dominado por el campo económico, desde donde se imponen directrices para la investigación mediante mecanismos de evaluación y financiamiento: se hace investigación si hay financiamiento para ello, y esto depende de los resultados que arroje la evaluación que se hace de los proyectos de investigación y de la producción de los investigadores que los proponen.

Resulta adecuado el tropo empleado por Bourdieu (1999) cuando dice que la actividad en un campo funciona como un *mercado* en el que los actores compiten por los beneficios específicos que ahí se juegan, para lo cual deben adaptar su *habitus* al campo. Tal adaptación depende del tipo y volumen del capital con el que cuentan los actores, su trayectoria en el campo y su capacidad para aplicar las reglas.

Aunque emplearemos algunas categorías que retomamos de la obra de Bourdieu, consideramos con Sewell (2006) que en el concepto de *habitus* hay inherente una falta de agencia que hace suponer que las estructuras son inmodificables por la acción humana. El argumento de Sewell resulta convincente para apoyar la tesis de que las estructuras -que incluyen lo que hemos llamado "reglas del campo"- no son simplemente restricciones, sin más, de la agencia, pues también facilitan la adquisición de disposiciones y habilidades para transformar la realidad natural y social, de manera que "las capacidades estructuralmente formadas pueden ser puestas a trabajar de manera creativa e innovadora" (p. 148). La agencia tiene lugar justamente cuando los actores movilizan recursos y esquemas culturales de manera creativa, al reinterpretarlos y transponerlos a nuevos contextos. Esto es posible porque las prácticas ocurren en estructuras diversas y en variados niveles y esferas institucionales.

Siguiendo esta idea, consideramos que las mismas reglas y prácticas reproductoras de estructuras, que imponen límites y falta de libertad, dotan a los actores de recursos para actuar de otro modo. Esto es lo que hace posible que tenga lugar lo que Foucault (1993) denomina "suceso", es decir, una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, una dominación que se debilita de alguna manera (p. 20). En el caso que estudiamos, lo que nos interesa es identificar lo que llamaremos "indicios agenciales" de las prácticas de

investigación en formación moral, que se traducen en cambios en las estructuras que enmarcan las prácticas o al menos en resistencias a dichas estructuras.

### 3. Metodología

El cuerpo de datos sobre el que se trabajó en este artículo es un conjunto de 62 trabajos que se utilizaron para elaborar el EC de la investigación sobre formación moral en México en la década 2002-2011 (incluido en Yurén y Andrade, 2013). Para obtener ese conjunto de datos se llevó a cabo el siguiente procedimiento: a) se identificaron en las principales bibliotecas y revistas arbitradas los trabajos que correspondían a la temática de la formación en valores o formación moral; b) se elaboró un resumen analítico por cada uno de los trabajos identificados; c) se depuró el conjunto de trabajos siguiendo criterios de calidad; y d) se sistematizaron y contrastaron entre sí los datos para sacar conclusiones.

En un primer momento el análisis permitió caracterizar y valorar la producción de la década. En un segundo momento tomamos los resultados de ese análisis como base para hacer un análisis en otro nivel. Dicho de otro modo, a partir del trabajo analítico que se hizo para el EC en el campo de la formación moral en la década 2002-2011, procedimos a hacer un meta-análisis con el fin de inferir el tipo de prácticas de investigación que hizo posible la producción, develar las reglas del campo y la manera en la que dichas prácticas se ajustan a las reglas contribuyendo a reproducir elementos estructurales relevantes, o bien presentan resistencia a esas reglas y las transforman. Finalmente, buscamos sacar a la luz las implicaciones que esto tiene en el campo de estudio y en el quehacer académico.

El meta-análisis se llevó a cabo utilizando como herramientas analíticas dos categorías que retomamos de la obra de Bourdieu (2002): "prácticas sociales" y "reglas del campo". A estas agregamos la categoría de "indicios agenciales" que construimos a partir del concepto de agencia que sostiene Sewell (2006). Además, aplicamos otras herramientas analíticas provenientes de la perspectiva metodológica del análisis crítico del discurso: a) de Torfing (1998) retomamos la idea de *sobre-determinación* que consiste en el tránsito de la carga simbólica de un campo discursivo a otro, de modo que se opera un desplazamiento del segundo por efecto del primero; b) con base en Van Dijk (2003), buscamos *macro-proposiciones*, es decir, expresiones de *estructuras semánticas globales* que definen "el elemento que mayor impacto ejerce sobre los ulteriores discursos y acciones" (p. 152); con base en este mismo autor, destacamos los *significados locales* explícitos e implícitos que

forman parte del modelo mental de los hablantes y que se encuentran incluso en aquello que se omite. Lo que aquí exponemos es sólo la parte principal del meta-análisis.

#### **4. Resultados y su análisis**

##### **4.1 De la docencia a la publicación arbitrada**

Para determinar las prácticas de investigación que son nuestro objeto de estudio, es preciso tener en cuenta un cambio relevante que se operó en las prácticas académicas de los profesores de tiempo completo (PTC) de las instituciones de educación superior (IES) públicas. Dicho cambio tuvo lugar en 1997, cuando la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal creó el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Si bien en las grandes universidades había grupos de investigadores/as, la mayoría de los académicos eran PTC que se dedicaban casi exclusivamente a la docencia. Con ese programa, las reglas del campo académico se modificaron profundamente y con ello la identidad de los académicos, a quienes, no sin tensiones y crisis (Dubar, 2002), se les impusieron las tareas de investigar, gestionar sus proyectos de investigación y formar a otros en la investigación.

Esos cambios se reflejan en tres EC sucesivos, en los que se puede observar que hay una evolución considerable en cuanto al volumen y características de la producción en la investigación sobre "Educación y valores". En la década 1982-1991 se registraron 88 trabajos (incluyendo 23 que se referían a educación ambiental); de ellos, sólo 12 se reportaron bajo el título "Transmisión o formación de valores y psicogénesis de la moral" (Wuest *et al.*, 1993). En la década 1992-2001 se identificaron 292 trabajos (sin incluir educación ambiental) de los cuales 68 se reportaron bajo el título "Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela" (aunque también se incluían en este rubro investigaciones sobre valores de profesores y estudiantes) (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003). En la década 2002-2011 se registraron 892 trabajos en el campo "Educación y valores", de los cuales 62 corresponden a "Educación y valores en los ámbitos de la eticidad y la moralidad" (sin incluir investigaciones sobre valores de profesores y estudiantes) (Yurén y Andrade, 2013).

**Tabla 1**  
**Porcentaje y forma de publicación por década en el campo de formación moral.**

<i>Forma de publicación</i>	<i>1982-1992</i>	<i>1992-2001</i>	<i>2002-2011</i>
<i>Artículos arbitrados</i>	-	18%	33.8%
<i>Libros</i>	33.3%	13%	4.8%
<i>Capítulos</i>	-	26%	48.3%
<i>Ponencias</i>	33.3%	9%	12.9%
<i>Tesis</i>	8.3%	15%	-
<i>Otros documentos</i>	25%	19%	-
<b>Total de publicaciones en número absolutos</b>	<b>12</b>	<b>68</b>	<b>62</b>

**Fuente:** Yurén y Andrade, 2013.

Como se aprecia en la tabla 1, en el último EC no se consideraron tesis ni documentos en publicaciones informales, a diferencia de lo que ocurrió en décadas anteriores. Además, en esta década se tomó en cuenta únicamente la versión publicada en un medio más formal cuando la investigación se expuso en distintos documentos. Las ponencias arbitradas y publicadas en memorias de congresos sólo fueron consideradas cuando las investigaciones ahí reportadas no aparecieron en artículos o capítulos de libros.

La tabla 1 revela no sólo que los criterios de selección fueron más estrictos con el paso del tiempo, sino también el efecto que ha tenido sobre quienes hacen investigación la presión para que publiquen en revistas arbitradas o libros dictaminados. Esta presión obedece a que los recursos ordinarios y extraordinarios para el personal académico y para la institución en la que labora, dependen en buena medida de la evaluación realizada sobre la producción en investigación (entre otras formas de producción). Entre las instancias evaluadoras están, además del PROMEP, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), así como diversos organismos que acreditan la calidad de los programas educativos de las instituciones. Cabe mencionar que, en una buena parte de las IES públicas, el financiamiento para la investigación proviene de fondos concursables (CONACYT, PROMEP y fundaciones diversas), de manera que, quienes consiguen financiamiento, son los investigadores más experimentados. Esto, que está en el núcleo de otra de las reglas del campo, dificulta que los investigadores menos experimentados tengan el suficiente apoyo para su trabajo y retrasa su proceso formativo.

En esa misma tabla también se refleja una tendencia nacional, que da cuenta del cambio en las prácticas, pues según datos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (en adelante CONACYT) (2011) el número de artículos en revistas arbitradas va en aumento. Sólo en ciencias sociales se pasó de 140 artículos en 2002 a 451 (estimado) en 2011. Sin embargo, la producción es todavía limitada en comparación con otros países: por ejemplo, ese mismo año en México se publicaron 10,449 artículos en todos los campos del conocimiento, mientras que en Brasil se publicaron 34,863 y en Turquía 24,969. Desde luego, la insistencia en que se produzcan artículos arbitrados tiene relación con la necesidad de lograr "mayor competitividad" en el campo de la producción científica, aunque ello resulte difícil con apenas el 0.4% del PIB dedicado en México al rubro de investigación científica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [en adelante OCDE], 2012). Esta es quizás la regla central que rige actualmente en el campo de la investigación.

Las reglas del campo se traducen en una fuerte presión sobre los PTC para que sean más competitivos en la investigación y ello impacta en sus vidas personales y profesionales. Sin embargo, son esas mismas reglas las que han contribuido a que los profesores se hagan de recursos (conocimientos, métodos, estrategias de producción) y destinen tiempo y energías, tanto para comprender y criticar la realidad que es objeto de estudio, como para cambiar sus prácticas académicas de manera creativa.

Si de los PTC y de su producción depende en buena medida el financiamiento de las instituciones, entonces puede afirmarse que las mismas reglas del campo que los constriñen y han modificado su identidad, les han brindado la posibilidad de acceder a recursos no humanos -financiamiento e infraestructura, entre otros- y humanos -conocimientos, habilidades y grupos de trabajo- (Sewell, 2006) que les colocan en una posición de ventaja en relación con el resto de los actores del campo y les brindan una relativa autonomía y un margen de libertad para distribuir su tiempo y atender las múltiples tareas que les demanda su estatus (trabajo de campo, conferencias, comisiones dictaminadoras, entre otras). No obstante, esta posición siempre es provisional, pues tiene que ser sostenida a costa de grandes esfuerzos para ajustarse a los cánones internacionales de investigación y a los niveles de exigencia que se van elevando día con día. Ello significa un desgaste personal importante en su salud y sacrificios en su vida personal.

También resulta claro que, en aras de publicar más artículos y capítulos en los que se exponen partes de investigaciones amplias, se abandona la tendencia a escribir libros en los

que es factible profundizar en la teoría y avanzar en esta vía. Esto tiene la desventaja de no entrar a la competencia en el ámbito internacional en este aspecto de la investigación, pero tiene como ventaja un impacto más inmediato en el ámbito local y la posibilidad de aplicar soluciones adecuadas a los problemas que se observan.

#### **4.2 Investigación, formación y redes: una combinación que ayuda a la equidad**

Otra tendencia que revelan los EC sobre formación moral es una paulatina descentralización. Mientras que en la década 1992-2001 el 58% de la producción provenía de la Ciudad de México y su zona conurbada, en la década 2002-2011 sólo el 27% de la producción se concentró en esa área geográfica.

Los organismos evaluadores contribuyeron a ese proceso descentralizador de diversas maneras; por ejemplo, el SNI otorga un monto ligeramente mayor a los investigadores de las IES estatales, y el CONACYT, en algunas de sus múltiples convocatorias, da preferencia a los proyectos de investigación provenientes de universidades públicas estatales, e incluso ha generado un fondo dedicado al desarrollo de investigaciones que atienden problemas específicos de los Estados. No obstante, la descentralización no se hubiera dado de existir indiferencia y apatía en los académicos ante las posibilidades que se abrieron. Lejos de ello, algunos aprovecharon las oportunidades para aprender y producir, y han estimulado a otros a avanzar en esa vía, configurando así nuevas prácticas.

En el campo que nos ocupa, parece haber un círculo virtuoso entre las prácticas de investigación y la formación de investigadores. Al revisar los EC de las dos últimas décadas se ha podido constatar que en las universidades en las que más se investiga sobre la formación moral se han desarrollado líneas de investigación relacionadas con este campo que dan sustento a currículos de posgrado. Esto permite suponer que la participación de los académicos en la formación de investigadores de alto nivel les demanda un mayor dominio de saberes teóricos y metodológicos que repercute favorablemente en sus prácticas de investigación. Por otra parte, la exigencia del PNPC de que los PTC incorporen a sus estudiantes a los proyectos de investigación que desarrollan y a sus publicaciones, ha favorecido que los estudiantes vayan adquiriendo en la práctica las competencias para investigar y para exponer los resultados de la investigación. Esto no sólo ha dado como resultado una mejor formación de los egresados de esos posgrados, sino que ha atraído un

mayor financiamiento (bajo la forma de apoyo financiero a las investigaciones, becas para los estudiantes, ingresos extraordinarios para los PTC por la vía de estímulos) que se traduce en mejores condiciones para el desarrollo de la investigación. La figura del investigador solitario ha cedido su paso a la de grupos de investigación en los que participan investigadores experimentados e investigadores en formación. Esto es también signo de las nuevas prácticas.

Como un valor agregado, la combinación de la producción y la formación a la que nos hemos referido, ha permitido, de manera indirecta, avanzar en la vía de la equidad en la distribución de recursos, pues, al favorecer que los posgrados en los que participan los investigadores reconocidos sean incluidos en el PNPC, se han obtenido becas para los estudiantes, muchos de ellos de bajos recursos. Asimismo, el cambio en las prácticas les ha permitido a los investigadores e investigadoras obtener recursos para desarrollar investigaciones sobre cuestiones que no son prioritarias para las instancias de financiamiento y evaluación, pero que sí lo son para un amplio número de investigadores en el campo que nos ocupa. Estos son indicios agenciales de las nuevas prácticas.

A los indicios que acabamos de mencionar hay que agregar que la relativa autonomía de los PTC ha servido para establecer relaciones entre diversos grupos de académicos y redes cuya constitución o desarrollo suele ser apoyada por las instancias evaluadoras (CONACYT, PROMEP) o por los propios investigadores que encuentran en esas formas de asociación una vía de desarrollo y una posibilidad de generar nuevos cuadros para la investigación. En el campo de la formación moral, la elaboración de los estados del conocimiento fue la base para la formación de una asociación civil que funciona como red nacional de investigadores en "Educación y Valores", y en cuyo entramado operan otras redes informales. A diferencia de las redes entre "cuerpos académicos consolidados", alentadas por el CONACYT y el PROMEP, las redes que se organizan al margen de las instituciones buscan consolidar el campo de investigación para darle fuerza a un grupo de temáticas que no son rentables desde la perspectiva de los organismos que otorgan financiamiento, pero que son relevantes desde la perspectiva de los involucrados. Dichas redes dan sustento a un conjunto de actividades e interacciones cuyo propósito es formar cuadros de jóvenes investigadores comprometidos con la crítica y el cambio social. Estas se sostienen por sí solas y gozan de una autonomía mayor que las que son apoyadas

oficialmente. De este modo, las nuevas prácticas llevan también una buena carga de agencia.

### 4.3 Perspectivas y resistencias: en busca de comprensión crítica

En el último EC puede apreciarse que el porcentaje de la producción en las IES públicas pasó del 73% al inicio de la década, al 87% al final de esta. Esto puede atribuirse a un creciente interés en el tema por parte de los/as investigadores/as de esas instituciones; sin embargo, hay otro aspecto que debe ser considerado: el meta-análisis mostró que en el EC de la década 1992-2001 se consideraron trabajos que provenían de IES privadas y aludían a aspectos religiosos,<sup>6</sup> mientras que en el último EC se aplicó el criterio de no aceptar trabajos con esas características. Esto, que es signo también del cambio de prácticas, probablemente tuvo incidencia en los porcentajes de producción que se registran.

Otro indicio del cambio en las prácticas es que buena parte de la producción se va orientando hacia perspectivas críticas. Sigue siendo importante la perspectiva psicológica y psicopedagógica que se funda en Piaget (1935), Vigotsky (1978), Kohlberg (1981), Rest (1988) y Puig (1996), pero en la última década también se recurrió a autores que se ubican en la pedagogía crítica como Freire (1978), Gimeno (1999), Giroux (1985) y McLaren (1994). La formación moral es relacionada frecuentemente con la identidad y las representaciones, para lo cual se recurre a Dubar (2002), Moscovici (1973), Jodelet (1999) y Abric (2001), y se vincula con el tema de los dispositivos de formación, acudiendo a autores como Alberó (2004), Tremblay (2003), Honoré (1989) y Bernard (2006), y con el tema de la ética, en donde abundan las referencias a Habermas (1985, 1989) y Ricoeur (1996). Destaca el hecho de que cada vez son más quienes investigan y hacen análisis crítico de los dispositivos de formación y del discurso ético recurriendo a obras de sociólogos como Bourdieu (2002), Bauman (2003), Beck (1998), Giddens (2003) y Touraine (2001); filósofos como Foucault (1987, 1993) y Deleuze (1995); antropólogos como García Canclini (1989); y especialistas en ciencia política como Laclau (1996). En los aspectos metodológicos de corte etnográfico se recurre a Geertz (1987), Goetz y Le Compte (1988), Rodríguez, Gil y García (1996), y en perspectivas analíticas destaca el análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois (1996).

---

<sup>6</sup> En el EC de 1992-2001, se mencionan trabajos que aluden a la dignidad vinculada con la idea de un bien infinito o un ser absoluto (Yurén, 2003).

Esa gama de referentes muestra, además, que, pese a la enorme producción en inglés sobre formación moral, los artículos publicados en esa lengua son escasamente citados y más bien se citan libros que han sido traducidos al español. Puede decirse que la literatura de origen anglosajón no tiene un peso preponderante y, en cambio, tiene una buena recepción la producción proveniente de diversos países europeos y de autores mexicanos que tienen fuerte influencia en el campo, como Latapí (1999), Schmelkes (1997), Barba (2007) y López Calva (2007), entre otros. Asimismo, puede verse la influencia de varios filósofos críticos mexicanos como Villoro (1997), Sánchez Vázquez (1980) y Dussel (1998).

Desde el discurso de los actores que dominan el campo (instancias nacionales e internacionales que determinan la función que debiera tener la investigación), la limitación lingüística a la que nos referimos no se ajusta a las reglas del campo. Por ejemplo, según la OCDE (2012), México debiera "apoyar la inversión en I y D [investigación y desarrollo] e innovación, introduciendo reformas orientadas a: garantizar una mayor eficiencia del gasto" (p. 46). Esta expresión, que es una *macro-proposición* (Van Dijk, 2003) en la que se confirma la *sobre-determinación* (Torfing, 1998) de la esfera financiera sobre la académica, nos revela la pauta que rige para juzgar la investigación. Si el impacto de la investigación es reducido, ello hace "ineficiente" el gasto en investigación.

La escasa producción en inglés y el tipo de temas que trabajan ponen de manifiesto el *significado local* (Van Dijk, 2003) que se le otorga a la investigación: se ve como una actividad orientada a aportar soluciones a problemas contextuados en México y a influir en las políticas públicas, más que como actividad para producir teoría. Es decir, se le da preferencia a la investigación aplicada por encima de la básica. Al mismo tiempo, trabajar con fuentes provenientes de diversos países, más allá del mundo anglosajón, ha provisto a los/as investigadores/as de categorías novedosas y de perspectivas que facilitan la inserción de la teoría en *prácticas creativas* (Sewell, 2003). Tal es el caso, por ejemplo, de acciones de algunas ONG que se nutren de las investigaciones mexicanas y trabajan dispositivos innovadores; también es el caso de profesores de diversos niveles educativos que se apoyan en las investigaciones para modificar su práctica docente. Esto es muestra de que las prácticas de investigación influyen en el cambio educativo, lo cual es otro indicio agencial.

La preocupación por la comprensión de la realidad inmediata y la crítica de lo existente como finalidades de las prácticas de investigación se refleja también en los métodos de investigación que reporta el EC. Sólo en un 30% de los trabajos se hace análisis estadístico

y en un buen número de éstos dicho análisis se combina con métodos cualitativos. En el 40% de las investigaciones se realiza un trabajo de corte comprensivo (etnografía, teoría fundamentada, fenomenología), el 20% trabaja con herramientas de análisis crítico del discurso y el 21% construye disertaciones teóricas o ensayos de corte crítico o propositivo.

#### 4.4 Preocupaciones y formas de aportación

Conviene aclarar que en el área denominada "Educación y valores", además de la formación moral, se trabajaron los siguientes temas: ética profesional, valores de los profesores y estudiantes, formación ciudadana y derechos humanos, valores de la corporeidad, valores de la esteticidad, equidad de género, y valores en la filosofía y la política educativas. Para diferenciarse de estos temas, el EC sobre formación moral quedó acotado a las investigaciones sobre dispositivos y procesos de educación formal, no formal e informal, que directa o indirectamente se orientan a promover valores y actitudes morales y a contribuir al desarrollo del juicio moral.

La delimitación del campo de formación moral no impide que a su interior haya diversos temas. Estos fueron agrupados en siete rubros: a) el 22.5% de las investigaciones aborda la formación de *valores morales* en su relación con el *currículum*, con el clima y el proyecto escolares, o con las condiciones socioeconómicas; b) el 21% de los trabajos aborda de manera específica la promoción de algunas *competencias éticas* (como valoración, autovaloración, decisión, resiliencia, responsabilidad, atención a la diferencia y la diversidad, entre otras); c) el 16% de los trabajos se ocupa de determinar el estadio de *desarrollo del juicio moral* en estudiantes de diversos niveles y de identificar los factores que propician u obstaculizan ese desarrollo; d) el 14.5% estudia la influencia de dispositivos hetero o autoformativos en la formación del *ethos juvenil*; e) el 11% se ocupa de los *valores en la escuela*, o más precisamente de los valores religiosos, familiares y de la comunidad que entran en tensión con la normativa escolar; f) el 8% se refiere a la manera en la que los dispositivos auto y heteroformativos contribuyen a la configuración del *ethos docente*; g) el 6% aborda el tema de la formación moral vinculada con la formación ciudadana. Como puede verse, los temas también hablan de las preocupaciones de los/as investigadores/as.

Esos temas fueron abordados con referencia a diversos niveles educativos. Un 11% de los trabajos aborda el sistema educativo en su conjunto y el 89% se ocupa de algún problema en un nivel educativo específico. Son numerosos los trabajos que abordan

problemas de la educación primaria (24%), media superior (23%) y superior universitaria (18%). La producción referida a educación secundaria (7.4%) y educación no formal (7.4%) es menor que en los otros niveles, aunque aumentó ligeramente en relación con años anteriores. En donde resulta escasa es en el área de educación especial, en el nivel de educación preescolar y en el de educación normal. Tal escasez haría pensar que hay menor interés de los/as investigadores/as en lo que pasa en esas escuelas, pero los elaboradores del EC apuntan a dificultades para acceder a las escuelas y, en el caso de las escuelas normales, aluden al todavía pequeño número de investigadores en ese ámbito.

Por ello, superar las barreras para entrar a las escuelas a realizar investigación, es uno de los retos que cada investigador tiene que enfrentar de manera individual, pues no hay otras vías (acuerdos, convenios, políticas o disposiciones de la autoridad) para superarlas. No extraña, por eso, que el 28% de las investigaciones se basen sólo en documentos y que el 35% del total de investigaciones en el área "Educación y valores" se refiera a problemas en el nivel de la educación universitaria, pues es el nicho natural de los investigadores y donde encuentran menos obstáculos para acceder.

Además de la diversidad de temáticas, otro factor que revela que se ha ido modificando la calidad de la producción y, por ende, las prácticas, es el tipo de aportación. Mientras que en décadas anteriores hubo una buena cantidad de trabajos de corte reflexivo y prescriptivo, en la década 2002-2011 creció el número de trabajos que hacen algún aporte teórico (12%) y los que logran un nivel explicativo (24%), de los cuales casi en la mitad se hace un trabajo crítico. Sin embargo, siguen siendo mayoría los trabajos de corte descriptivo (51%) y un buen porcentaje son trabajos exploratorios, propuestas (modelos o programas) y, en algunos casos, ensayos de corte reflexivo o crítico (17%). Puede afirmarse que hay cada vez menos propuestas o reflexiones en las que no se cuenta con datos empíricos y buenos referentes teóricos y, en cambio, hay cada vez más artículos explicativos y críticos. A esto han contribuido, sin duda, los criterios de evaluación que se aplican a la producción y que forman parte de las reglas del campo.

#### **4.5 Cuestiones centrales, hallazgos y ausencias**

Una cuestión de la que se ocupa un buen número de personas investigadoras es la que se refiere a la *eticidad* (o conjunto de normas y valores prevaletentes) en la que se socializa a los educandos. El EC analizado destaca los siguientes hallazgos: el clima y la

cultura escolares influyen fuertemente en la eficacia de la formación moral y valoral; el clima autoritario que suele prevalecer en la escuela es contrario a la colaboración y la participación de alumnos en la definición de normas; las sanciones frecuentes afectan la motivación; la disciplina basada en ritos refuerza la arbitrariedad en la intervención docente; los factores que favorecen la formación moral son la laicidad que se opone al adoctrinamiento, la explicación de principios y el fomento de la autonomía y la reflexión; la forma de tratar la alteridad, la diversidad y la diferencia en la escuela es determinante en la formación moral. Además, se insiste en que la socialización es deficitaria cuando no se tiene en cuenta el mundo de la vida de los/as estudiantes o se violenta la identificación de estos/as con sus comunidades de origen.

Otra cuestión que ocupa a un grupo de investigadores/as se refiere a la clase de *sujetos morales* que se están formando y las condiciones en las que esto ocurre. Varios trabajos revelan que el nivel de desarrollo del juicio moral prevaleciente en los estudiantes de nivel medio y superior es el convencional, de acuerdo con la escala de Kohlberg (1981). Otros apuntan algunas asociaciones relevantes: se observa mayor desarrollo en semestres avanzados de las licenciaturas y en el posgrado, así como en algunas carreras como Filosofía y Derecho; en algunos casos se observó mayor desarrollo en mujeres que en hombres. Se constata que, donde no se promueve el desarrollo cognitivo, hay menor desarrollo moral y que la familia es el ámbito de experiencia social de mayor influencia en el desarrollo moral. También se hace referencia a otras competencias éticas cuya adquisición se ve como insuficiente: la introspección para deliberar y decidir; el cuidado de sí (como condición de la construcción del sujeto ético); la inteligencia emocional; la capacidad de juicio prudencial; la capacidad para generar normas; la capacidad autocrítica y comunicativa como base de la agencia moral; la capacidad de criticar la eticidad existente tanto en el ámbito público como privado; y la responsabilidad con y para el otro en el presente y para el futuro. En congruencia con lo anterior, se hace la crítica de programas que fomentan la formación de sujetos obedientes y heterónomos.

Una tercera cuestión que destaca el EC se refiere a las características de los *dispositivos para la formación moral*. Varios trabajos referidos al *ethos* juvenil revelan que diversos dispositivos escolares heteroformativos favorecen la heteronomía y la exclusión de los diferentes. A diferencia de otras modalidades, la telesecundaria (menos heteroformativa) contribuye a generar relaciones de confianza y afecto, y mejor autoconocimiento. Cuando los

dispositivos resultan opresivos, provocan fugas autoformativas hacia dispositivos heterotópicos en los que los jóvenes se sienten acogidos (cibercafés, grupos con intereses religiosos o políticos, o grupos de graffiteros, entre otros) y se favorece la co-formación.

También en la formación de docentes se constata que los dispositivos heteroformativos obturan la duda y la crítica y no favorecen el juicio moral y el prudencial; la sacralización de la figura docente y la ritualización de las prácticas provocan un *ethos* resistente al cambio que se asume como figura pastoral. En cambio, los dispositivos con carga autoformativa contribuyen a la configuración de un *ethos* autónomo.

Por último, el EC analizado reporta investigaciones que reconocen la ventaja de incluir unidades curriculares para la formación moral, pero insisten en la evaluación de estas con participación de maestros, alumnos y padres de familia. Asimismo, se recomienda develar la filosofía subyacente a las propuestas educativas y al modelo educativo, y cuidar el *discurso didáctico* porque influye en la educación moral. La articulación entre proyecto escolar y formación moral se ve como necesaria.

Lo que revelan las cuestiones abordadas por quienes investigan y sus hallazgos es que la misma práctica que apunta la reproducción de las reglas estructurales conforme a las cuales se prioriza el orden de la rentabilidad sobre las necesidades humanas, "hace posible su transformación mediante transposiciones de esquemas y removilizaciones de recursos" (Sewell, 2006, p. 173). Al procurar mayor rigor y originalidad en las investigaciones se han ido conociendo mejor los problemas locales y ello ha permitido formular soluciones priorizando lo humano por encima de criterios económicos.

Hay, sin duda, algunos vacíos que, si bien no se señalan en el EC que analizamos, se pueden advertir gracias al meta-análisis. Vale la pena destacar esos vacíos por dos razones: por una parte, porque lo que se omite también revela el modelo mental prevaleciente (Van Dijk, 2003); por otra, porque conviene avanzar en cubrir esos vacíos si se considera que, al invertir las prioridades, no sólo se modifican las prácticas, sino la relación de fuerzas (Foucault, 1993) que subyace a las reglas del campo. El primero de esos vacíos alude a la manera en la que los ambientes virtuales y los usos de las tecnologías digitales influyen en la construcción del *ethos* y en la formación moral; el segundo es la manera en la que repercute en la formación moral el clima de violencia que se vive en el país y el envilecimiento de la eticidad que deriva del narcopoder y la trata de personas; y el tercero atañe a la necesaria

inclusión en la formación moral del sentido de justicia y equidad, en un país en el que más de la mitad de la población vive en situación de pobreza.

Pese a esos vacíos, cabe enfatizar que una buena parte de las investigaciones se ocupa de sectores de la población en situación de marginación social, pobreza o discriminación, lo cual da un matiz especial a la producción en su conjunto. A ello hay que agregar que los hallazgos dan cuenta de que, si bien se ha incursionado en temas que ya han sido trabajados en otras latitudes, estos se han abordado desde perspectivas que derivan del significado local que se le da a la investigación: una actividad académica orientada a la comprensión de los problemas educativos locales y a la crítica de lo existente.

## **5. Conclusiones**

Las prácticas de investigación en México se configuran en un rejuego de resistencias y adaptación a las reglas del campo. En estas se revela la fuerte influencia de las directrices de organismos internacionales de carácter financiero que sobredeterminan el ámbito educativo. Las principales reglas que estructuran el campo son las siguientes: 1) hay que garantizar una mayor eficiencia del gasto para investigación; 2) sólo se brinda financiamiento a los proyectos que son evaluados favorablemente, y la evaluación se rige por los criterios de competitividad (calidad e impacto principalmente) y rentabilidad; 3) se requiere aumentar el volumen de la producción mediante el establecimiento de sistemas de estímulos para los investigadores y la transformación de los PTC en investigadores, modificando sus funciones y condiciones de ingreso y permanencia.

La aplicación de estas reglas generó crisis identitarias, tensiones en las universidades y resistencias; por ello, el cambio de prácticas se dio lentamente y ha requerido un proceso de formación en la investigación que no ha sido fácil, ni homogéneo. Esa lentitud se refleja en el hecho de que en muchas áreas del conocimiento todavía se está lejos de tener un alto nivel de competitividad, como es el caso de la investigación sobre formación moral.

El meta-análisis que hicimos sobre los EC en formación moral revela que la investigación en este campo se orienta a cumplir algunos criterios de competitividad, como el de publicar cada vez más artículos arbitrados (lo cual es signo de que la producción adquiere rigurosidad y consistencia), pero está lejos de ajustarse a todos (por ejemplo, se publica poco en inglés, pese a que esto significa menor impacto internacional). En cambio, los temas elegidos y los métodos empleados son indicios agenciales, pues dejan ver que, quienes

investigan sobre la formación moral, están interesados en aportar soluciones a problemas locales e influir en el cambio de las prácticas escolares y las políticas nacionales. Esto revela un compromiso social y una visión crítica que no se adapta a las reglas del campo.

Otra consecuencia de las prácticas reguladas es que el aumento en la producción de artículos y capítulos de libro ha ido en detrimento de la producción de libros de autor, en los que se suele profundizar y producir teoría. En contraparte, la producción se centra en análisis de casos y problemas contextualizados, lo que contribuye a comprenderlos mejor y a aplicar medidas debidamente sustentadas para solucionarlos.

La aplicación de las reglas del campo ha conducido a prácticas estructuralmente formadas, pero estas han significado el acceso a recursos con los que no contaban los académicos (conocimientos y metodologías, vínculos con investigadores del país y el extranjero, entre otros), además del aumento de sus capitales (cultural, económico, social y simbólico). Esto ha colocado a los PTC en una posición de ventaja, aunque siempre en un equilibrio precario que genera incertidumbre y demanda de un fuerte gasto de energía.

Pese a esto, los recursos a los que acceden los/as académicos/as que se han dedicado a la investigación les han permitido ganar cierta autonomía. A esa situación que significa un beneficio personal, se añade la posibilidad de participar en redes formales o informales que, a diferencia de aquellas que apoyan los organismos financieros, se generan para consolidar el campo de investigación y dar fuerza a temáticas no rentables, pero pertinentes socialmente. Además, han permitido generar redes donde se forman investigadores jóvenes comprometidos con la crítica y el cambio social bajo el signo de la equidad.

En suma, es en los aspectos que van a contracorriente de las reglas donde se manifiesta la agencia de las investigadoras y los investigadores y se puede apreciar que han movilizado recursos y esquemas culturales de manera creativa reinterpretándolos y, en ocasiones, transponiéndolos a contextos de vulnerabilidad social.

Puede decirse, entonces, que, si bien las reglas del campo han constreñido las tareas académicas orientándolas con criterios de eficiencia y rentabilidad, también hicieron posible el acceso a recursos que se han empleado de manera creativa, al orientar la investigación a la solución de problemas que frecuentemente se relacionan con las necesidades de sectores de la sociedad poco atendidos.

## 6. Agradecimientos

Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México) por el apoyo brindado al proyecto de Ciencia Básica 128664, en el marco del cual se desarrolló este trabajo. Asimismo, agradecemos la participación en la elaboración de resúmenes analíticos de Héctor Maldonado (Universidad de Monterrey), así como de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Alma Álvarez, Evelyn Moctezuma, Luisa Prado, Patricia Ibañez y Cruz Carrillo.

## 7. Referencias

- Abric, Jean-Claude. (2001). Metodologías de recolección de las representaciones sociales. En Jean-Claude Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones sociales* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Albero, Brigitte. (2004). La autoformación en contexto institucional. Entre la contingencia y la utopía. En Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (Eds.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* (pp. 175-199). México: Limusa-Noriega / UAEM.
- Barba, Bonifacio. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 23-36. Recuperado de <http://www.rinace.net/vol5num5e.htm>
- Bauman, Zygmunt. (2003). *Modernidad líquida..*) Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bernard, Michel. (2006). *Formación, distancias y tecnologías*. Barcelona: Pomares.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (2a. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2011). *Sistema integrado de información sobre investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación*. Recuperado de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/Estadistica.jsp>
- Deleuze, Giles. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann y otros, *Michel Foucault, filósofo*, pp. 155-163. Barcelona: Gedisa.

- Dubar, Claude. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dussel, Enrique. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, España: Trotta Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía.
- Escámez, Juan. (2007). Los valores y la educación en España (1975-2001). En María Teresa Yurén y Sonia Stella Araújo (Eds.), *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (pp. 27-58). México: UAEM-Correo del Maestro-La Vasija.
- Foucault, Michel. (1987). *La arqueología del saber* (12a ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1993). Nietzsche, la genealogía, la historia. En Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (Eds.), *Michel Foucault. Microfísica del poder* (pp. 7-32, Colección Genealogía del Poder, No. 1). Madrid, España: La Piqueta.
- Freire, Paulo. (1978). *Pedagogía del oprimido* (20 ed.). México: Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giddens, Anthony. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos* (44), 36-65.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, Jürgen. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península. Colección Homo sociologicus.
- Habermas, Jürgen. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Honoré, Bernard. (1989). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Barcelona: Narcea.
- Jodelet, Denise. (1999). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Ed.), *Psicología Social, II Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, Laurence. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, CA: Harper y Row Pubs.

- Laclau, Ernesto. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Latapí, Pablo. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: CESU-UNAM / Plaza y Valdés.
- Leming, James S. (2008). Research and Practice in Moral and Character Education. Loosely Coupled Phenomena. En Larry P. Nucci y Darcia Narváez (Eds.), *Handbook of moral and Character Education*, pp. 135-157. Nueva York: Routledge.
- López Calva, Juan Martín. (2007). *Más allá de la educación en valores*. Puebla: Trillas.
- Maggi, Rolando, Hirsch, Ana, Tapia, Medardo y Yurén, María Teresa. (2003). Parte II. Educación, valores y derechos humanos. En María Bertely (Ed.), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002* (pp.921-1979, Vol. 3.III). México: COMIE-SEP-UNAM.
- McLaren, Peter. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Moscovici, Serge. (1973). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (enero de 2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*. Recuperado de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
- Piaget, Jean. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán. Librería española.
- Piret, Anne, Nizet, Jean, y Bourgeois, Etienne. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruselas: De Boeck Université.
- Puig, Joseph. (1996). *La construcción de la personalidad moral* (Colección Papeles de Pedagogía, No. 30). Barcelona: Paidós.
- Rest, James. (1988). Why does college promote development in moral judgment? *Journal of moral education*, 17(3), 183-194.
- Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1980). *Filosofía de la praxis* (3a ed.). México: Grijalbo.
- Schmelkes, Silvia. (1996). Educación y valores: Hallazgos y necesidades de investigación. *Foro Internacional sobre Valores e Ideología en Educación*. Zacatecas, Zac.: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas - International Center for Higher Education and Philantropy de Tucson, Arizona.

- Schmelkes, Silvia. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos.
- Sewell, William H. (2006). Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación. *Arxius* (14), 145-176.
- Torfing, Jacob. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En Rosa Nidia Buenfil (Ed.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 31-54). México: Plaza y Valdés – Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso.
- Touraine, Alan y Khosrokhavar, Farhad. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós. Colección Estado y Sociedad No. 96.
- Tremblay, Nicole A. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal, Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Dijk, Teun. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Ruth Wodak y Michael Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, Lev S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.
- Villoro, Luis. (1984). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Villoro, Luis (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México. El Colegio Nacional.
- Wuest, Teresa et al. (1993). Educación y valores. En Comité Organizador (Eds.), *2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa*, No. 23. México: Comité Organizador.
- Yurén, María Teresa. (2003). El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001). En María Bertely (Ed.), *Educación, derechos sociales y equidad*, pp. 943-966. México: COMIE-SEP-CESU.
- Yurén, Teresa y Andrade, Sara. (2013). Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad. En Teresa Yurén y Ana Hirsch (Eds.), *La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011* (pp. 97-141, Colección Estados del conocimiento). México: ANUIES-COMIE.