



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA,  
TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN (FTYCE).  
PONENCIAS: DESCRIPCIÓN ANALÍTICA.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

ITZEL CASILLAS AVALOS

**ASESORA DE TESIS**

DRA. ALICIA DE ALBA

**México, D.F., 2010.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Todo lenguaje es un alfabeto de símbolos cuyo ejercicio presupone un pasado que los interlocutores comparten; ¿cómo transmitir a los otros el infinito Aleph, que mi temerosa memoria apenas abarca? [...] Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré sucesivo, porque el lenguaje lo es. Algo, sin embargo, recogeré.

Jorge Luis Borges, 2004, *El Aleph*

## Agradecimientos

Para la realización de esta tesis transité un sinnúmero de caminos, algunos familiares y cercanos, otros áridos y desolados, pero siempre con el acompañamiento y apoyo de varias personas; entre ellas, agradezco especialmente:

A mi padre, por el esfuerzo que realiza día con día para hacer posible mi formación académica y por estar ahí para mí. A mi madre, por haber sido como fue, ya que eso me condujo hasta aquí. A mis abuelos paternos, porque les debo gran parte de mí.

A Leonel, Yunuenn, Fahiel, José Clemente y María Isabel, mis hermanos, por los momentos compartidos y por demostrarme que es más valioso el cariño entre nosotros que el compartir a nuestros padres.

A Jaime, quien me ha acompañado en este y otros esfuerzos con amor, cariño, paciencia, comprensión, dedicación y crítica. Le agradezco el creer en el valor de lo que hago, por tener siempre palabras de inspiración para que esta tesis llegara a su término, por su cuidadosa lectura y sus consejos siempre enriquecedores. Sin su ayuda hubiera sido imposible la consecución de este logro. ¡Gracias por iluminar la relación tan estrecha entre la Filosofía y la Pedagogía, nuestras grandes pasiones!

A mi familia, por el apoyo brindado para que mi formación mostrara sólo un punto de concreción con este trabajo y por alentarme a continuar por este camino sembrando formas de pensar lo educativo.

A la Dra. Alicia de Alba, quien fue la principal guía en esta aventura. Gracias por su ejemplo de entrega a la Pedagogía, por el tiempo invertido en este trabajo, por las horas de desvelo, por su amor y compromiso ante la construcción de un mundo con una mejor educación. Me considero afortunada por tener la oportunidad de aprender a su lado. Siempre resultará poco el tiempo para conocer sus ideas sobre la educación.

A la Dra. Claudia Pontón, mi maestra, por haber creído en mí, permitirme aprender lo que implica el mundo de la investigación educativa y por la lectura que hizo del proyecto y conclusión de este trabajo. No estaría donde estoy sin su apoyo, gracias a ella pude incorporarme al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de mi casa de estudios, la UNAM, institución de la que obtuve un invaluable apoyo.

A la Mtra. Bertha Orozco, por la inspiración que me brinda el expresar siempre su gran pasión por lo que hace. Gracias también por la lectura hecha a esta tesis.

A la Mtra. Ana Valle y la Mtra. Ana Gallardo, por haber leído este trabajo y enriquecerlo con sus críticas. Será un placer coincidir en los recintos en los que me he ido formando, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y el IISUE.

Al gran equipo de Investigación Formativa del “Programa Educación, Debates e Imaginario Social”, que por más de veinte años ha ido consolidando una forma de realizar investigación educativa y estableciendo importantes relaciones académicas, profesionales y personales con frutos invaluable. Gracias por dejarme ser parte de esto.

Al comité organizador del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), por permitirme colaborar en la planeación y desarrollo del evento, lo cual posibilitó la realización de este trabajo.

A los integrantes del Seminario de Hermenéutica del Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL) de la UNAM, el Dr. Mauricio Beuchot, el Dr. Ricardo Blanco y el Dr. Jesús Martínez Malo, por su siempre cálido recibimiento y por incitarme a explorar una línea importante para la reflexión pedagógica: la hermenéutica.

A Armando Torres, jefe de cómputo del IISUE, por su ayuda y consejos en la sistematización de la información requerida para esta investigación.

A mis amigos: E.B., Víctor Arratia, Diana Chávez, Raúl Vital, Sofía Maldonado, Isabel Hernández, Diana Guzmán, Blanca García, Arely Gómez, Carmina Galicia, Iliana Hernández y Careli Herrera, por estar a mi lado en diversas etapas haciendo de mi paso por la universidad algo más valioso.

A los alumnos de Teoría Pedagógica I y II de los semestres 2010-1 y 2010-2 porque de ellos he aprendido más que en varios años de estudio.

A los profesores que siempre confiaron en que llegaría hasta aquí, aquellos que me dieron su voto de confianza y que aún hoy siguen enseñándome el camino.

Gracias a todos ustedes.

# Índice

Introducción. 7

Capítulo 1. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE): la configuración de un campo en la Investigación Educativa. 13

1.1 La investigación educativa en México: elementos contextuales. 13

1.1.1 El momento constitutivo de la investigación educativa en México. 14

1.1.2 Los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) y los estados de conocimiento. 16

1.2 Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. 22

1.2.1 Desarrollo de FTyCE en la investigación educativa. 23

1.2.2 FTyCE como campo. 32

1.2.3 Genérico y Subordinado: dos formas de existir 36

1.3 Producción del campo FTyCE.. 38

1.3.1 Genérica y subordinada. 41

1.3.2 Líneas de investigación, debates y autores. 42

1.3.3 Nacional/Regional 44

1.3.4 Eventos académicos. 47

Capítulo 2. El espacio del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación 50

2.1 Los eventos académicos como espacios. 50

2.2 El Primer Congreso Internacional de FTyCE.. 54

2.2.1 Líneas temáticas. 56

2.2.2 Conferencias magistrales. 59

2.2.3 Conversaciones académicas. 60

2.2.4 Ponencias. 62

2.2.5 Especialistas invitados y ponentes participantes. 66

2.3 Evaluación preliminar del evento. 69

2.3.1 Impacto y consideraciones generales. 69

2.3.2 Difusión y asistentes. 71

2.3.3 Actividades del congreso. 73

Capítulo 3. La descripción analítica: una elección metodológica. 76

3.1 La descripción analítica como opción metodológica. 76

3.2 Delimitación de la investigación. 84

3.2.1 Objetivos. 84

3.2.2 Objeto de estudio y pregunta de investigación.	85
3.2.3 Supuestos hipotéticos y justificación.	85
3.3 Sistematización de información: construcción de una base de datos sobre las ponencias.	89
3.3.1 Notas sobre bases de datos afines.	89
3.3.2 La base de datos sobre las ponencias del congreso.	94
3.3.3 Requerimientos técnicos y captura de información.	99
3.3.4 Conceptualizaciones.	100
Capítulo 4. Las ponencias presentadas: referentes de consolidación de FTyCE..	107
4.1 Caracterización inicial	107
4.2 Visión panorámico-estadística del contenido.	110
4.2.1 Palabras clave.	110
4.2.2 Cobertura, sujetos abordados y modalidad educativa.	112
4.2.3 Objetivos.	113
4.2.4 Referentes teórico-conceptuales.	115
4.2.5 Metodología y procesamiento de información.	118
4.2.6 Resultados.	120
4.2.7 Fuentes de información.	121
4.2.8 Énfasis temáticos.	122
4.3 Acercamiento a las ponencias.	126
4.3.1 Análisis por genérico y subordinado.	126
4.3.2 Análisis por línea temática.	131
4.4 Referentes de consolidación de FTyCE..	141
4.4.1 Cambio y permanencia en FTyCE..	142
4.4.2 Las condiciones actuales de producción en FTyCE..	148
4.4.3 Consideraciones en torno al campo: alcances y retos.	152
Conclusiones.	154
Fuentes de Información.	164
Índice de Tablas y Gráficas.	173
Índice de Abreviaturas.	174
Anexos.	176
Anexo 1. Conceptualizaciones de genérico y subordinado en textos sobre FTyCE..	177
Anexo 2. Formato de inscripción de ponencias.	183
Anexo 3. Formato de dictaminación de ponencias del congreso.	184
Anexo 4. Datos de las ponencias (autores, título, línea temática de inscripción y sede de participación)	186

Anexo 5. Primera institución, dependencia, departamento y país/estado de los autores de las ponencias 192

Anexo 6. Segunda institución, dependencia y país/estado de los autores de las ponencias. 196

Anexo 7. Cartel del evento. 199

Anexo 8. Formulario de la base de datos sobre las ponencias. 200

Anexo 9. Descripción y especificaciones para el llenado de la base de datos. 203

Anexo 10. Listado de autores abordados/citados una vez. 214



## Introducción

El desarrollo del conocimiento teórico y filosófico sobre lo educativo ha transitado del desconocimiento a una presencia, aún limitada, en el campo de la investigación educativa. Esto se muestra claramente a raíz de los esfuerzos que al interior del área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) se han realizado y de los cuales se da cuenta en los estados de conocimiento de 1993, 1995 y 2003 y los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) impulsados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), órgano institucional máximo de la investigación educativa en México. La falta de un lugar propio en el Primer CNIE y el reiterado descrédito para los trabajos de estas temáticas se basan en la imposibilidad de aplicación *ipso facto* de sus resultados a un ámbito práctico y que resuelvan *per se* los problemas educativos del país.

No obstante, refutando esta idea se sostiene que “existe una estrecha, aunque no directa, relación entre el avance teórico del campo [educativo] y la posibilidad de resolver los problemas urgentes que en él se presentan, y que al contrario de quienes proponen la ‘moratoria a la teoría’, abandonar la teoría implica de múltiples formas ‘abandonar’ también los problemas señalados y su urgencia” (De Alba, 2000:19). Es decir, se toma a la teoría como un instrumento para pensar y abrir nuevas posibilidades de explicación, comprensión y resolución de las problemáticas educativas, asumiendo, entonces, la idea de que se puede tener mejores intervenciones en la realidad al contar con mejores teorías (De Alba, 2003:33).

Este trabajo ubica las condiciones en que se generan, apropian, circulan y significan los trabajos de carácter teórico y filosófico en la conformación del campo educativo, a través de reconocer la importancia de FTyCE, más que como *área* de la investigación educativa, como un *campo* intelectual y simbólico (Bourdieu, 2002),<sup>1</sup> ya que “las áreas establecidas por el COMIE constituyen modalidades de organización y los campos inscritos recogen una diversidad de posiciones de los investigadores ahí involucrados, de relaciones personales e institucionales que, a su vez, tienen que ver con el tejido social plural del mundo de la academia” (Ducoing, 2003:22). Esto es, se destaca aquello que tiene que ver más con las formas de relación que se establecen entre y en torno a los elementos que conforman un campo: actores (investigadores

---

<sup>1</sup> Para ahondar en esta noción, consúltese el apartado 1.2.2 de esta tesis.

educativos), un interés específico (las temáticas teóricas y filosóficas sobre lo educativo), formas de producción y circulación de capital simbólico,<sup>2</sup> entre otros.

Ahora bien, el estado de este campo en el ámbito de la investigación educativa puede verse principalmente a través de tres momentos: el primero tomando en cuenta como punto de partida el I CNIE celebrado en 1981, donde se hace presente su falta, posteriormente, un segundo momento en 1993, con la celebración del II CNIE y la publicación de los estados de conocimiento donde se le reconoce como un ámbito particular ubicando su constitución, y finalmente, un tercero, en el año 2003, con la publicación de nuevos estados de conocimiento, dándose cuenta del proceso de consolidación de este campo con identidad propia. Sin embargo, su proceso de conformación, crecimiento, desarrollo y consolidación no se limita a estos momentos, sino que es necesario remontarse a la totalidad de CNIE donde la temática ha participado, los 3 estados de conocimiento (1993, 1995 y 2003) y finalmente las condiciones que le permitieron en el 2007 la realización de su primer congreso específico, el Primer Congreso Internacional de FTyCE.

El interés por realizar un trabajo que aborde este campo deriva de mi participación en dicho congreso, como parte del comité organizador, donde se pusieron a la luz debates que atañen directamente a la conformación del campo educativo. De manera que en este trabajo se condensa mi experiencia en el evento, así como lo que éste dice sobre el campo temático que le dio origen. No obstante, hacer un balance que abarque por completo el impacto e incidencia del congreso, ya sea para el campo de FTyCE, como en la investigación educativa, sería un trabajo arduo, complejo y que rebasaría los límites de una investigación concreta como la que se plantea. Es por esto que se decide tomar únicamente las ponencias presentadas en el marco de este evento y realizar desde ahí un acercamiento que permita pensar la consolidación del campo de FTyCE.

En términos generales, en el presente trabajo se articulan posibles respuestas a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se ha dimensionado el área FTyCE en una perspectiva

---

<sup>2</sup> Por capital simbólico se alude a un conjunto de bienes producidos dentro de un campo que no son valorables en tanto existentes o materiales (como los económicos), sino que tienen, adquieren o les es reconocido un valor significativo, muestra del interés específico de dicho campo. En palabras de Bourdieu (2002:121): “el capital vale *en relación con* un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo, y que sólo se puede convertir en otra especie de capital dentro de ciertas condiciones. [...] es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo”.

histórica y conceptual? ¿Cuál es su relación con el campo de la investigación educativa? ¿De qué elementos conceptuales se ha abrevado para conformarlo como campo? ¿Cómo se dimensionó y organizó el Primer Congreso Internacional de FTyCE? ¿Cuál fue su impacto en el ámbito de la investigación educativa y en especial en el campo de FTyCE? ¿Con qué tipo de ponencias se contó en el congreso y cuál es el perfil de sus autores? ¿Cuáles son los tópicos abordados dentro de cada línea temática definida en el congreso? Por lo cual, el trabajo gira en torno a tres aspectos nodales, el primero de ellos es la constitución y consolidación como campo de FTyCE; el segundo remite a una caracterización general del Primer Congreso Internacional de FTyCE celebrado en diciembre del año 2007, para recuperarlo como un espacio (Gómez, 2003a) que ofrece posibilidades para dimensionar al campo que le otorgó especificidad temática; y finalmente, un tercero que conlleva un análisis de ciertos rasgos visibles de las ponencias presentadas en dicho congreso.

Así, se ponen en juego las condiciones de producción del conocimiento educativo, tomando en cuenta a los eventos académicos como espacios de socialización, discusión, legitimación y consolidación del capital simbólico de un campo, pero también como espacios de vinculación de los agentes del campo con una esfera más amplia de investigadores educativos, quienes mantienen un interés en sus temáticas. Se hace visible, por tanto, los nexos que mantiene FTyCE con otros campos de investigación educativa, y los que se tienen entre los elementos que lo conforman.

El análisis de las ponencias es aquí presentado como una descripción analítica que se asume como una fase de reconstrucción de la realidad que fue investigada (Orozco, 2007b). Este tipo de descripción permite que esta investigación pueda ser considerada como cuantitativa y analítico-interpretativa, al conjuntar la explicación y la comprensión a partir de los datos y su interpretación.

Las investigaciones sobre filosofía y teoría de la educación son objetivo de nuestra cámara; intentamos enfocar distintos acercamientos para captar detalles (*close up*) o para destacar constelaciones (panorámica); hacer tomas desde diversos ángulos y, en cada uno de ellos, iluminar y oscurecer zonas poniendo así de relieve ciertos rasgos; dar menos o mayor velocidad a la exposición para capturar movimientos ínfimos o procesos globales; abrir y cerrar dispositivos buscando lo que nuestra mirada aún no ha visto. Esta multiplicidad de acercamientos a la producción de nuestro tema es lo que intentamos ordenar en un texto (Buenfil, 1995:230).

Se asumen como el objeto del presente trabajo las investigaciones sobre filosofía y teoría de la educación, enfocando en las ponencias aquellos elementos que permitan captar un panorama general y a detalle sobre FTyCE, haciendo énfasis en aquello que ofrece una nueva perspectiva del campo para plantear rasgos de su consolidación, así como de sus problemáticas y temáticas imperantes. Se hacen un cúmulo de aproximaciones desde diversos elementos a las ponencias, mostrando una mirada a las condiciones de FTyCE y de los trabajos que se consideran parte de él. Se intenta esclarecer la complejidad del campo, percibir aquello que le subyace, lo que lo ha llevado a plantearse de esa manera y lo que le permitió la realización de su primer congreso internacional. Esto se ve claramente desde el esquema que proporciona el capitulo de este texto.

Con el primer capítulo titulado “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE): la configuración de un campo en la Investigación Educativa” se muestra el estado del campo, recuperando las investigaciones precedentes a ésta, sobre todo los estados del conocimiento derivados del campo como área temática del COMIE, y a través de los cuales se ha mostrado la constitución del campo y se han formulado descriptores del mismo. Asimismo, se enmarca el tratamiento del campo en su inextricable relación con la investigación educativa en el país, sobre todo a partir de antecedentes muy precisos, como los inicios de esta última en la década de los sesenta y su desarrollo en las dos décadas posteriores, además de la presencia en los CNIE. Finalmente, se ofrece un recuento general respecto de la producción académica reportada en los estados de conocimiento destacando los trabajos considerados como genéricos o subordinados, es decir, aquellos que abordan las temáticas de forma directa o que en el tratamiento de otros temas hacen elaboraciones teóricas y filosóficas, el lugar geográfico de su procedencia, las temáticas, debates y autores abordados y los eventos académicos que trataron temas afines al campo.

En el segundo capítulo, titulado: “El espacio del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, se da la ubicación del espacio/evento en el cual se inscribieron las ponencias que constituyen el referente principal de la presente investigación. Se hace una recuperación general del congreso, destacando las instituciones convocantes, los grupos de investigadores que formaron parte del Comité Organizador, las modalidades de participación (conferencias magistrales, conversaciones académicas y presentación de ponencias) y los aspectos de su organización. Se hace énfasis en las líneas temáticas que fueron

definidas en el congreso, ya que son fundamentales para el análisis del contenido de las ponencias. Por último, se incluyen algunas consideraciones que conforman una primera evaluación de los resultados e impacto del congreso.

Posteriormente, en el tercer capítulo, titulado “Precisiones metodológicas” se expone la delimitación de la investigación, la especificidad con la que fue planteada, así como los supuestos de los que se partió. Además, se presenta la descripción analítica como una fructífera metodología para los trabajos que tratan de ofrecer un panorama sobre un campo de conocimiento, como en este caso, de FTyCE. Finalmente, gran parte de este capítulo está dedicado a la manera en que se realizó la sistematización de la información derivada del análisis a través de la creación de una base de datos, de la cual se exponen sus particularidades técnicas y conceptuales. En síntesis, se presentan los elementos conceptuales y herramientas de carácter metodológico de la investigación llevada a cabo.

En el cuarto y último capítulo, titulado: “Las ponencias presentadas: referentes de consolidación del campo FTyCE” se expone la descripción analítica de las ponencias ofreciendo una caracterización inicial (que incluye la distinción por tipos de documentos - ensayos, reportes finales o parciales de investigación, reflexiones fundamentadas, o aportaciones conceptuales-, el número de autores por ponencia y sus instituciones de procedencia). Además, se ofrece una visión panorámico-estadística a partir de los índices de frecuencia respecto: las palabras clave como sus descriptores, la cobertura, modalidad y sujetos abordados, los objetivos, enfoques teórico-metodológicos, autores abordados o utilizados, las nociones conceptuales utilizadas, los tipos de procesamiento de información, los resultados y las fuentes de información. En seguida, se muestran dos tipos de acercamientos a las ponencias, una que se da a través de la distinción entre las genéricas y las subordinadas, destacando los énfasis temáticos a los que correspondieron, y otro a partir de las seis líneas temáticas del congreso ubicando líneas de pensamiento, enfoques teórico-metodológicos, temáticas predominantes y emergentes, nuevas articulaciones y autores más recuperados. Por último, se plantea que las ponencias son susceptibles de ser tomadas en cuenta, en tanto materiales de un congreso específico de FTyCE, como producción académica de los autores del campo, misma que se constituye como parte de su capital simbólico otorgándole mayor grado de consolidación.

Cada uno de estos capítulos finaliza con un balance que permite ir cerrando nodos importantes para la argumentación desplegada a lo largo del trabajo, pero que, además, permiten estrechar los lazos entre los capítulos que lo conforman. A manera de conclusión, se hace una recuperación de cómo es que el análisis arroja elementos fundamentales para considerar que las ponencias son nuevos referentes de consolidación del campo de FTyCE. Además, se enuncian algunos posibles trabajos posteriores derivados del análisis realizado.

Para finalizar, aunado a las fuentes de información, se incluyen anexos que posibilitan una lectura más completa de los elementos tomados en cuenta en la investigación o bien de los resultados arrojados de ésta, mismos que fueron conformados, en mayor medida, gracias a la base de datos que se creó. Estos anexos también incluyen información importante del campo, tal y como las definiciones de las nociones de genérico y subordinado a lo largo de los trabajos sobre FTyCE o bien la recuperación de documentos del congreso como el cartel y su formato de dictaminación de ponencias.

La invitación es leer este trabajo como un texto que se coloca en diálogo con otros, y cuyo objetivo será alcanzado en la medida en que sea recuperado para ubicar la importancia de los trabajos presentados en los eventos académicos para la consolidación de un campo de conocimiento como FTyCE.

# **Capítulo 1. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE): la configuración de un campo en la Investigación Educativa**

El área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), donde surge el congreso que será abordado en este trabajo, tiene una estrecha relación con el ámbito de la investigación educativa. Específicamente al interior del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) debido a que su conformación data de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) y los estados de conocimiento impulsados por tal institución. En este capítulo se plantea un estado del área que permite su configuración como un campo de la investigación educativa.

## **1.1 La investigación educativa en México: elementos contextuales**

La investigación educativa permite ubicar la situación pasada, contemporánea y en prospectiva de la educación, así como sus problemáticas principales, posibles vías de solución, etc. Este tipo de investigación es una tarea compleja que podría ser dimensionada a partir de su objeto de estudio (educación-realidad educativa), las formas de aproximación a él (como los enfoques teóricos y metodológicos) y los investigadores que la llevan a cabo (su formación), pero en cuya caracterización inciden distintos ámbitos, como el institucional desde donde los actores toman parte de ese proceso y producen resultados académicos (investigaciones, documentos, programas, etcétera).

Específicamente en México, el desarrollo de la investigación educativa tiene vínculos con el panorama económico, social y político imperante, es por esto que hasta la década de los sesenta empieza a adquirir importancia, ya sea para apoyar políticas educativas o sustentar acciones de mejora y transformación. En este contexto, a la educación se le adjudica un papel importante en el desarrollo económico y social del país, siendo necesario, entonces, impulsar su expansión a través de múltiples acciones, para las cuales se buscaba una fundamentación (sobre todo estadística), seguimiento y evaluación en la investigación educativa (Castro *et al*, 1987). Es decir, “la investigación educativa nace como un conocimiento para la intervención

eficiente en los procesos educativos” (Granja, 2002:81) estando marcada por las propuestas de reforma educativa y las instituciones gubernamentales que en ese entonces la impulsaban.<sup>1</sup>

### ***1.1.1 El momento constitutivo de la investigación educativa en México***

En la década de los sesenta, la investigación educativa, además de estar consignada al sustento de acciones planificadas al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y demás organismos de carácter oficial, surge “como una práctica profesional, cuando investigadores de tiempo completo desempeñan como función exclusiva el estudio de la realidad educativa” (Castro *et al*, 1987:11), sobre todo en centros privados o relacionados con instituciones universitarias. En este sentido, en 1963 Pablo Latapí, con el apoyo de la Compañía de Jesús, establece el Centro de Estudios Educativos (CEE), siendo la primera institución dedicada especialmente al estudio de la situación educativa mexicana. En el ámbito de la producción de investigación educativa, es desde este centro que un año más tarde Latapí realiza un Diagnóstico Educativo Nacional,<sup>2</sup> mismo que se constituye como un antecedente relevante para las posteriores indagaciones respecto del estado de la educación en México.

Por lo tanto, se puede reconocer que la investigación educativa en México comienza propiamente en los años sesenta, lo cual no quiere decir que antes de esta fecha no hubiera trabajos que abordaran la situación educativa, sino que estos no eran significativos en términos de cantidad e impacto. Por su parte, los años setenta marcaron una importante época de apertura de centros e institutos que impulsan la investigación educativa en el país, algunos de ellos relacionados con instituciones de educación superior.

En 1971, se funda el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el cual marca, al igual que el CEE, el inicio de la investigación educativa como una práctica profesional desarrollada por académicos especializados en diversas áreas del conocimiento

---

<sup>1</sup> Si bien fueron estas instancias gubernamentales, principalmente la Secretaría de Educación Pública (SEP), las que la impulsaron en esta década, dos fueron las instituciones en las cuales la investigación educativa se constituye como tal, el Centro de Estudios Educativos (CEE) (institución privada) y el Departamento de Investigación Educativa (DIE), fundado en el seno del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esto se desarrolla en el siguiente rubro.

<sup>2</sup> Este diagnóstico tuvo como título: “Diagnóstico educativo nacional: balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años”. Véase: Latapí, 1964.



educativo. Además, en 1977, se establece el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuyos antecedentes se encuentran en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza creado en 1969. Posteriormente, al interior de la UNAM se fueron fundando otras instituciones que a lo largo de su trayectoria realizaron importantes aportaciones de la investigación educativa: el Centro de Didáctica (1972), el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) en 1977 y el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), transformado en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) desde 2006. Asimismo, en la década de los setenta es de suma importancia la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971 y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en 1974, de la UNAM; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1973 y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978.<sup>3</sup>

En este proceso de institucionalización de la investigación educativa merece especial mención la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en 1971 con el propósito de “elaborar los criterios generales que permitiesen un desarrollo científico nacional” (Castro *et al*, 1987:18). Esta institución establece actualmente los parámetros de la investigación de calidad y excelencia en el país en todas las áreas de conocimiento.

En conjunto, en la década de los sesenta y en la de los setenta se da el inicio de “lo que propiamente se designa como investigación educativa, como un nuevo conocimiento que favoreció reorientaciones en la discusión y estudio sobre lo educativo” (Granja, 2002:81) no sólo por su visible importancia para la propuesta de políticas, sino también para el mundo académico, donde este tipo de investigación comienza su profesionalización. Posteriormente, la década de los ochenta ofrece un panorama más prolífico, como se verá a continuación, por la realización del Primer CNIE y los subsecuentes que marcan un parte aguas en el desarrollo de la investigación sobre educación en el país y el rumbo que ha seguido hasta hoy en día.

---

<sup>3</sup> Para mayor información respecto a las instituciones que se crean en esta época consúltese a Weiss (1997:265).

### *1.1.2 Los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) y los estados de conocimiento*

En 1981 el CONACyT convocó a la realización de un Primer CNIE para la formulación de un Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE).<sup>4</sup> Este congreso, encabezado por Pablo Latapí, contó con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y directivos de instituciones de educación superior. Su propósito, además, contemplaba “desarrollar un proceso continuo de reflexión, búsqueda, discusión, asimilación” (Primer CNIE, 1981:13) respecto de la investigación sobre temáticas específicas. Por ello, se conformaron comisiones temáticas, integradas por un grupo de investigadores relacionados con las líneas de trabajo, las cuales, realizaron documentos base que recogían el estado de la investigación sobre la temática en cuestión y que serían presentados en el congreso.<sup>5</sup> Las temáticas fueron:

- Educación y sociedad
- Cobertura y calidad de la educación
- Formación para la docencia
- Proceso de enseñanza-aprendizaje
- Educación informal y no-formal
- Desarrollo curricular
- Planeación y administración educativas
- Investigación de la investigación educativa
- Desarrollo de tecnología educativa

Se coincide con Josefina Granja al afirmar que con la realización de este congreso “tuvimos una radiografía inicial sobre las formas de observar la educación y sus problemas, desarrolladas

---

<sup>4</sup> Aunque como conclusión del congreso se contó con este programa que “parte de la problemática educativa en el país, indica las funciones esperadas de los servicios educativos y termina con indicaciones de temas de investigación e innovación necesarias” (Weiss, 2007:132), no fue puesto en marcha gracias a la crisis económica que enfrentaba el país en los años ochenta y al rechazo de los universitarios.

<sup>5</sup> Al respecto, Villamil (2005:227-245) presenta los nombres de los investigadores que participan dentro de cada comisión temática, los apartados que incluyen estos documentos, las ideas principales y las conclusiones a las que se llegaron.

en la sociedad mexicana durante los años setenta” (2002:81). Esto en tanto que, en conjunto, los documentos demuestran que “la discusión académica desembocaba no sólo en sugerir necesidades de información y documentación para elaborar diagnósticos más certeros o de fortalecimiento de los espacios de investigación educativa, sino [que] pasaba directamente a recomendar políticas y acciones educativas” (Weiss, 1997:267-268). Es decir, la importancia de la investigación educativa radicaba en el impacto y traducción de sus resultados en acciones específicas, en un ambiente donde la urgencia era la formulación de políticas educativas que conllevaran una mejora de la situación educativa del país. Esto en total concordancia con el panorama de la investigación educativa en la década de los setenta que antes se describió.

Posteriormente, tomando como antecedente este primer congreso y más de diez años después, en 1993, se organiza el II CNIE que contó con 30 campos temáticos organizados en 6 áreas:

- *Sujetos de la educación y formación docente* (alumnos; docentes de los niveles básico y normal; académicos; formación de docentes y profesionales de la educación)
- *Procesos de enseñanza y de aprendizaje* (aprendizaje y desarrollo; procesos de enseñanza y prácticas escolares; medios educativos y nuevas tecnologías; evaluación del aprendizaje; lengua, lectura y lenguas extranjeras; aprendizaje y enseñanza de las matemáticas; enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales y la tecnología; aprendizaje y enseñanza de las ciencias histórico-sociales; enseñanza y aprendizaje de la salud, del medio ambiente, de la educación físico-deportiva y de la recreación)
- *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales* (currículum, gestión y desarrollo institucional; planeación institucional; evaluación de la educación y orientación educativa)
- *Educación, sociedad, cultura y políticas educativas* (políticas educativas y científicas; planeación educativa; calidad de la educación; educación y valores; comunicación y cultura; educación y trabajo)
- *Educación no formal, de adultos y popular* (educación de adultos, popular y comunitaria; educación a la familia para el desarrollo de sus hijos)

- *Teoría, campo e historia de la educación* (historiografía de la educación; filosofía, teoría y campo de la educación; estudios sobre la investigación educativa)

Es visible la diversificación y ampliación de las áreas temáticas; algunas de ellas mantienen presencia como en el primer congreso y otras emergen. De esto destaca también el hecho de que estos dos primeros congresos hayan sido organizados por campos temáticos y no desde un enfoque disciplinar, pues demuestra que la investigación educativa es un campo de estudio multi e interdisciplinar, ya que precisamente lo que busca un congreso de investigación, como los de esta naturaleza, es el intercambio de concepciones, metodologías y resultados (Weiss, 1997:272).

Además, este segundo congreso, en su totalidad, implicó la colaboración de aproximadamente 180 investigadores provenientes de 40 diferentes instituciones (Weiss, 1997:270) en las dos siguientes fases:

- 1) La organización de Congresos Temáticos Nacionales<sup>6</sup> cuyo producto fueron 30 estados de conocimiento publicados en 1993 como cuadernos de la colección *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa* que correspondían a los campos temáticos de las seis áreas ya mencionadas y;
- 2) Un congreso nacional de síntesis donde se discutieron y comentaron los documentos anteriores para ser publicados como libros en 1995 (año en que se organiza el III CNIE) bajo el mismo nombre que la colección anterior y ahora integrada por 9 volúmenes.

Cabe mencionar que un estado de conocimiento se comprende como el “análisis sistemático y la valoración del conocimiento y la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado” (Rueda, 2003:4), cuyo objetivo es identificar “los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-

---

<sup>6</sup> Estos congresos se llevaron a cabo en distintos Estados de la República: Estado de México, Veracruz, Nuevo León, Jalisco, Michoacán y Guanajuato.

metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción” (Rueda, 2003:4) respecto de un campo determinado. En este sentido, los documentos del primer congreso,<sup>7</sup> así como los del segundo y los que posteriormente se harían, son estados de conocimiento que ofrecen una visión general del estado de la investigación educativa.

A raíz de este II CNIE se establece el 3 de septiembre de 1993 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE),<sup>8</sup> el cual ha fungido desde su creación hasta hoy en día como la institución por excelencia que ha contribuido al desarrollo de la investigación educativa a partir de las siguientes tareas fundamentales:

[...] la realización de un Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años a partir de 1993; la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, que ya forma parte del Padrón de revistas científicas del CONACyT; la elaboración de los estados de conocimiento cada diez años o la constitución de redes interinstitucionales sobre temas específicos de investigación educativa (Zorrilla, 2003:278).

Como se menciona, cada dos años, a partir del congreso recién reseñado, el COMIE ha buscado celebrar un CNIE que permita reunir al gremio de investigadores educativos en un ambiente de colaboración e intercambio de trabajos relevantes sobre educación. Así, en 1995 se realizó el III CNIE en la UPN en la Ciudad de México con la presentación de 424 ponencias aceptadas, 5 paneles y, aproximadamente, 2,200 asistentes. En 1997, se llevó a cabo el IV CNIE en la ciudad de Mérida, Yucatán, teniendo como sede a la Universidad Autónoma de Yucatán. Dos años después, en 1999 se organizó el V CNIE en Aguascalientes; en 2001 el VI CNIE en Manzanillo, Colima; y en 2003 el VII CNIE en Guadalajara, Jalisco.<sup>9</sup> En este último se concreta un nuevo esfuerzo por producir conocimiento sobre las áreas temáticas del COMIE durante la década comprendida entre 1992 a 2002 a través de la presentación de 12 estados de conocimiento (con 17 volúmenes en total) de la colección *La investigación educativa en*

---

<sup>7</sup> Pablo Latapí reconoce en su última obra *Finale Prestissimo* (2009) que “la idea de elaborar para el congreso minuciosos estados del conocimiento de la IE [investigación educativa] cada diez años se debió, quiero reconocerlo, al ingeniero José Antonio Esteva, quien la propuso para el primer congreso; dichos estados han caracterizado los congresos nacionales desde entonces” (Latapí y Quintanilla, 2009:57).

<sup>8</sup> El COMIE es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación en el país. Para el 2008, contaba con aproximadamente 309 investigadores de diversas instituciones de la República. (COMIE, 2008).

<sup>9</sup> Teniendo 2.100 asistentes en el VI CNIE y 2.000 en el VII CNIE (COMIE, 2008).

México 1992-2002 donde participaron 433 académicos.<sup>10</sup> Estos estados de conocimiento se realizaron sobre las siguientes áreas:

- El campo de la investigación educativa
- Acciones, actores y prácticas educativas
- Educación, derechos sociales y equidad
- Aprendizaje y desarrollo
- La investigación curricular en México
- Educación, trabajo, ciencia y tecnología
- Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos
- Sujetos, actores y procesos de formación
- Políticas educativas
- Historiografía de la educación en México
- Filosofía, teoría y campo de la educación
- Corporeidad, movimiento y educación física

Posteriormente, en 2005 se celebró el VIII CNIE en Hermosillo, Sonora; en 2007 el IX CNIE en Mérida, Yucatán; y en septiembre del año 2009 se llevó a cabo el X CNIE en Veracruz, Veracruz.<sup>11</sup>

Es conveniente resaltar que a partir de estos CNIE la investigación educativa adquiere relevancia, se empieza a constituir como un campo<sup>12</sup> y va definiendo las líneas y temáticas de

---

<sup>10</sup> Estos estados de conocimiento se comenzaron en el 2000 para ser presentados en el 2003.

<sup>11</sup> Se contó la asistencia de 2,200 interesados en la investigación educativa en el VII CNIE, 2,500 en el IX CNIE (COMIE, 2008) y aproximadamente la misma cantidad en el X CNIE.

<sup>12</sup> La investigación educativa es comprendida como un campo a partir de la teoría de Bourdieu (2002). Esta noción ha posibilitado reflexiones sobre la investigación educativa, por lo que es condición común encontrar que se le dimensione como tal. Un autor nodal es Emilio Tenti quien en 1983 define a la investigación educativa como un campo “en proceso de construcción [que] se caracteriza por poseer tres propiedades básicas: débil estructuración, baja autonomía relativa y escaso prestigio científico” (1983:382). Muestra de su baja autonomía relativa se da en las dos primeras décadas de haber surgido como tal, al no haber un mercado de especialistas que consumieran los productos de la investigación educativa y al no existir quienes pudieran establecer las normas del juego, el “cliente” (puesto que era a pedido expreso) más importante era el de la política educativa a través de los organismos gubernamentales. Además, Weiss (2003) destaca que la noción de campo es polisémica pero que al ser aplicada al ámbito educativo ésta sugiere un campo de estudios y de investigación que va en contra de la mera disciplina pedagógica y de las ciencias de la educación. Además, ubica ciertos rasgos que han contribuido a la

investigación sobre cómo se produce conocimiento en el ámbito educativo. Esto se puede verificar al observar detenidamente las áreas y/o campos integrados por grupos de investigadores que se conforman y que pretenden, desde el I CNIE, dar una visión global de la investigación educativa, sus prioridades, su situación y su impacto en la práctica educativa (Primer CNIE, 1981:13). Además, estos CNIE son importantes en la medida en que cada uno:

[...] ofrece una vista confiable del estado de la investigación; en él se hacen evidentes los distintos niveles de desarrollo en las diferentes áreas del conocimiento, las zonas de influencia de los paradigmas de indagación, los temas emergentes y los consolidados, la distribución geográfica de la investigación, las instituciones más activas y las incipientes, los grupos afianzados y los que se inician, las ausencias y las carencias. Es un espacio en el que se manifiesta, en toda su riqueza y diversidad, la investigación educativa mexicana; es por tanto, el momento de repensar nuestro quehacer y de revisar, como comunidad, el rumbo que se debe seguir (Waldegg, 1997:9-10).

De igual manera, los objetivos de estos CNIE son (COMIE, 2008):

- a) fomentar el desarrollo, intercambio y difusión de la investigación educativa;
- b) propiciar la comunicación entre investigadores y la conformación de grupos o redes de académicos con intereses afines;
- c) favorecer el diálogo entre investigadores educativos, maestros, directivos escolares, políticos y funcionarios; e
- d) identificar a jóvenes investigadores educativos y fomentar su profesionalización.

El conocimiento derivado de la investigación educativa se ha venido difundiendo principalmente a través de estos CNIE y de los estados de conocimiento, acciones que el COMIE ha desempeñado y que se complementan con otras que han permitido que el conocimiento que se genera a través de la investigación educativa llegue, aunque sea someramente, a la transformación de la realidad educativa.

Ahora bien, como se pudo observar, una de las áreas del COMIE, tanto de los CNIE como de los estados de conocimiento, es “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, que

---

consolidación de la investigación educativa como un campo hasta la década de los noventa. Más adelante se realizan mayores precisiones en torno a la teoría de los campos de Bourdieu.

constituye el marco en el cual se inscribe el congreso que se pretende abordar en el presente trabajo. A continuación se hace un recuento de la manera en que se fue concibiendo su desarrollo en el campo de la investigación educativa.

## **1.2 Filosofía, Teoría y Campo de la Educación**

El área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) se define por su trayectoria en la investigación educativa mexicana y los trabajos que los investigadores han hecho en torno a ella. Los siguientes descriptores constituyen el primer intento por definir al área de FTyCE, los cuales son los objetos en torno a los cuales los investigadores se adhieren como sus productores (Buenfil, 1995:226):

- 1) Filosofía de la educación, teoría educativa, pedagogía, epistemología de la pedagogía y de las ciencias de la educación, campo pedagógico y campo educativo.
- 2) Enfoques temáticos de la educación que producen conceptualizaciones desde su propia mirada disciplinaria (psicología, sociología, antropología, política, historia, etcétera).
- 3) Enfoques teóricos y metodológicos sobre la educación en donde, a partir de posiciones específicas, se contribuya a la conceptualización de lo educativo como objeto (psicoanálisis, psicogenética, conductismo, funcionalismo, marxismo, estructuralismo, hermenéutica, etnografía, genealogía, entre otras).

Estos descriptores si bien se han utilizado en los estados de conocimiento, en cada CNIE se han modificado identificando aquello que le es propio al área. Es por esto que su última descripción se encuentra en la convocatoria del X CNIE celebrado en septiembre del 2009 donde se menciona incluye todos aquellos trabajos que aborden:

[...] la genealogía y constitución de la educación como campo de conocimiento y los debates contemporáneos que en torno a este campo se dan desde las humanidades y las ciencias sociales. Incluye contribuciones a la filosofía de la educación, los debates ontológicos, la teoría del conocimiento y el pensamiento crítico en educación; las perspectivas filosóficas sobre la formación moral y ciudadana, así como estudios de autores clásicos y contemporáneos en el



campo de la educación; estudios teórico-filosóficos sobre política educativa y estudios sobre la formación en la temática que abarca el área (COMIE, 2009:5).

Incluyendo además que se conforma por las siguientes subáreas:

- a) Debates contemporáneos en las humanidades, las ciencias sociales y la educación
- b) Teorías del conocimiento y educación
- c) Filosofía de la educación
- d) Construcción y genealogía del campo de conocimiento educativo
- e) Debates ontológicos y educación
- f) Perspectivas filosóficas sobre la educación moral y ciudadana
- g) Autores clásicos y contemporáneos
- h) Debates sobre la identidad disciplinaria en el campo

Sin embargo, el área y lo que la constituye no puede entenderse si no es a partir de momentos cruciales en su trayectoria, como lo son: los CNIE (desde el primero hasta el último realizado) y las publicaciones que se derivan de éstos, de manera particular los estados de conocimiento que recogen la investigación sobre el área de la década de los ochenta y noventa. A continuación se aborda el desarrollo del área en función de su participación en la investigación educativa mexicana.

### ***1.2.1 Desarrollo de FTyCE en la investigación educativa***

El primer momento crucial para la conformación del área se da cuando en el I CNIE, llevado a cabo en 1981, no se contemplaba un lugar específico para la teoría y la filosofía, siendo éstas consideradas como trasfondo de las discusiones generadas al interior de las demás áreas temáticas. No obstante:

Esta falta de un lugar específico o propio de la teoría, se plantea en la historia del campo temático de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación como punto de partida, pues a pesar de no tener un lugar particular se ve en todas las líneas temáticas de este congreso y da pauta para diferenciar y señalar el desarrollo que tuvo hasta llegar al II CNIE (Villamil, 2005:21).

Es decir, el hecho de no haber estado presente como un área temática en este primer congreso hizo que se ubicara, aunque de manera limitada, su importancia al atravesar los discursos que se generaron al interior de las áreas de investigación. Sin embargo, no fue sino hasta el Segundo CNIE que se contempla a FTyCE como parte del área temática denominada: Teoría, campo e historia de la educación, para dejar de ser “el telón de fondo de una discusión” (Buenfil, 1993a:7). Como parte de este congreso se elabora bajo la coordinación de Rosa Nidia Buenfil el cuaderno número 29 que es el estado de conocimiento del área de la década de los ochenta,<sup>13</sup> cuyo proceso de elaboración de este documento implicó aspectos como: “exploración del área temática, categorización inicial de la información, sistematización de la información, puesta en común de recursos analíticos, análisis de área temática desde diferentes ángulos” (Buenfil, 1993b:28). Este escrito recoge la primera aproximación a una definición del área, las formas de abordarla y su desarrollo en términos de la producción que toca las temáticas por las que se constituye. Este texto reporta que “la presencia de la temática [...] desde una perspectiva institucional actualmente parece reducida, aunque desde una perspectiva histórica muestra creciente presencia” (Buenfil, 1993a:8). Esto es, si se consideran las instituciones que desarrollan investigación sobre el área o que contemplan líneas de investigación relacionadas con ella, ésta aparece casi nula ya que las temáticas primordiales son otras, mientras que tomando en cuenta el número de investigaciones o documentos que se realizaron en la década se denota un crecimiento.

Además, se menciona que durante la década analizada (comprendida entre 1982-1992), se identifica que el desarrollo del campo atraviesa cuatro momentos, uno de antecedentes y cuatro de constitución. Respecto de los antecedentes, se ubican claramente tres: el primero de ellos es la falta en el I CNIE; el segundo es un trabajo de Emilio Tenti de 1983, uno de los primeros en abordar de manera directa la problemática de constitución de teorías educativas; y por último, dos cursos impartidos por Gustavo Vainstein entre 1979 y 1981 con los títulos de “Análisis de la tecnología educativa” (llevado a cabo en la ENEP Iztacala) y “Teoría Pedagógica” (realizado en la ENEP Zaragoza) (Buenfil, 1995:256). En el primer curso,

---

<sup>13</sup> El periodo analizado comprendió de 1982 a 1992.

Vainstein abordó la temática desde la Escuela de Frankfurt y en el segundo, trabajó a partir de la escuela francesa, principalmente los aportes de Durkheim.

Mientras que los momentos de constitución se dividen de la siguiente manera:<sup>14</sup> 1) primer acercamiento al estudio de la constitución del conocimiento educativo (1982-1984); 2) inicios del abordaje directo de las teorías de la educación (1985-1989);<sup>15</sup> y 3) consolidación incipiente de la investigación sobre filosofía y teoría de la educación (1990-1992). Sin embargo, aunque es visible el avance durante los últimos años analizados, “ello no significa que se pueda hablar ya de consolidación. Es importante redoblar el trabajo y el esfuerzo para mejorar las condiciones de legitimidad y, sobre todo, de calidad” (Buenfil, 1993a:51).

Por otra parte, como ya se mencionó, se organizaron los Congresos Nacionales Temáticos donde participa el área de FTyCE en Guanajuato<sup>16</sup> recibiendo los comentarios de Emilio Tenti y Rodolfo Cortés del Moral, para dar paso, posteriormente, al congreso de síntesis en la Ciudad de México,<sup>17</sup> en donde se instauró la idea de dar una moratoria a la teoría “en el entendido que dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a investigaciones destinadas a la construcción del campo teórico de la educación es algo que debe ‘detenerse’ dada la urgencia de otros problemas nacionales” (De Alba, 2000:19). Cuestión que, por supuesto, afecta al campo de FTyCE y demerita en mucho los esfuerzos hechos para darle un lugar propio en el marco de ese segundo CNIE. No obstante, una vez incorporada la discusión se dio paso a la publicación en 1995 de nuevas versiones de los estados de conocimiento de 1993. En ésta publicación se encuentra que durante en el periodo de 1982-1992 el área sostuvo:

[...] luchas constantes, a veces subterráneas, otras abiertas, en favor de su sobrevivencia y legitimación. [...] [Hay] aumento en el número de publicaciones sobre el tema, la conformación de un gremio especializado en el estudio de éste y la realización de encuentros académicos especializados (Quintanilla; 1995:13-14).

---

<sup>14</sup> Una descripción concreta de estos momentos puede encontrarse en Buenfil (1993a:36-40).

<sup>15</sup> En este segundo periodo son relevantes las memorias de dos eventos realizados en la ENEP-Aragón: el “Foro de Análisis de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón” (realizado en 1985 pero publicado en 1986) y el “Debate actual de la Teoría Pedagógica en México” (llevado a cabo en 1987 pero publicado en 1989).

<sup>16</sup> Para mayor información respecto de este Congreso Nacional Temático llevado a cabo del 29 de septiembre al 1 de octubre de 1993 en Guanajuato puede consultarse a Tapia (1993) quien ofrece una síntesis de éste desde distintos ángulos (asistentes, instituciones, ponentes, etc.) y a Jiménez (2001:140) quien presenta una ficha de análisis respecto de este congreso destacando las instituciones participantes, los nombres de algunos investigadores, así como el título de las ponencias presentadas. Además, presenta un breve apartado respecto de la relación de este congreso con la configuración teórica del campo educativo.

<sup>17</sup> Donde se recibieron comentarios al documento de FTyCE por parte de Pablo Latapí y Carlos Pallán.

Además, un rasgo importante es que para 1995 se decide cambiar el nombre del área a “filosofía y teoría de la educación”, ya que “ambas aluden a la configuración conceptual del campo educativo, por lo que resultaba, en cierta medida, redundante la expresión inicial” (Buenfil, 1995:226). Sin embargo, esta cuestión sólo se encuentra presente en ese estado de conocimiento, ya que la denominación continuó siendo Filosofía, teoría y campo de la educación.<sup>18</sup>

Posteriormente, la situación de subordinación del área no cambió para el III CNIE (1995), ya que se contempló dentro del área “Educación, sociedad y cultura”, la cuarta de las seis existentes, dando cuenta de “la pobreza relativa que enfrenta nuevamente este ámbito, ya que éste fue abordado en la mesa correspondiente, pero el trabajo al respecto sólo duró un día con una organización muy delimitada, con poca difusión y casi nula circulación lo cual vemos en que sólo se presentaron ocho trabajos” (Jiménez, 2001:57).<sup>19</sup>

En 1997, FTyCE se contempló dentro del área temática V *Sistema Educativo: filosofía, historia y cultura* en el marco del IV CNIE. En este congreso, como una de las actividades más importantes, se llevó a cabo un simposio con un título homónimo al libro *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* coordinado por Alicia de Alba (2000) en donde fueron publicados los trabajos ahí presentados. En este libro, se menciona la trayectoria de los estudios sobre teoría y filosofía de la educación a través de los estados de conocimiento de 1993 y 1995, reflexionando que aunque desde entonces se ha profundizado en el estudio de la teoría de la educación “es hasta hoy que reafirmamos la importancia de esta línea de investigación y continuamos profundizando el debate para llegar a consolidar, junto con otros colegas interesados, la constitución del campo teórico de la educación en México” (De Alba, 2000:12).

Cinco años después, en el año 2000 se convocó a la realización de nuevos estados de conocimiento, ahora respecto del periodo entre 1992-2002, con el fin de dar una continuidad a las tareas del COMIE. Es de destacar que para este momento el área cuenta ya con un lugar propio y no depende de otras. Esta investigación de perspectiva nacional y regional (haciendo

---

<sup>18</sup> A reserva también del VIII CNIE del 2005 donde se vuelve a denominar filosofía y teoría de la educación.

<sup>19</sup> Los títulos de las ponencias, así como los investigadores que participaron en este congreso se muestran en la ficha de análisis que presenta Jiménez (2001:165).

uso de la regionalización vigente en el 2000 del CONACyT)<sup>20</sup> del área implicó el trabajo de “un equipo de más de treinta personas (contando investigadores y auxiliares de investigación, en bibliotecas de catorce universidades y centros de investigación en diferentes estados del país” (Buenfil, 2004:1007) siendo necesario establecer una coordinación general, a cargo de Alicia de Alba y una regional a cargo de Rita Angulo.<sup>21</sup> Además de otras coordinaciones específicas, tales como: de producción, cuya responsabilidad recayó en Rosa Nidia Buenfil; de eventos, a cargo de Marcela Gómez Sollano; de la base de datos (sistema relacionado de bases de datos SRBD)<sup>22</sup> para la sistematización de la información encontrada, bajo la responsabilidad de Claudia Pontón, Armando Torres y Ana Laura Gallardo; programas curriculares a cargo de Bertha Orozco e investigación del contexto internacional, asumida por Marcela González Arenas.

El estado de conocimiento del 2003 es de suma importancia puesto que, más allá de sólo presentar la información sistematizada en torno a los trabajos que abordan la temática del área, se presentan elementos “que van desde el planteamiento de las herramientas conceptuales hasta la constitución y genealogía del campo” (De Alba, 2003:41). En la década analizada se sostiene que “si bien se reconoce un avance [del área], es aún necesario trabajar en la visibilidad y reposicionamiento [...] que depende de los sujetos mismos y del campo” (De Alba, 2003:633). Pero, además, se identifica claramente “la tendencia de la conformación de este ámbito como un campo con identidad propia que muestra signos importantes de su consolidación” (Gómez, 2003b:357).

Haciendo una comparación entre las temáticas instauradas en 1993 y las áreas definidas en 2003,<sup>23</sup> para la realización de los estados de conocimiento, se observa que “los temas Alumnos, Académicos (...) Filosofía y teoría de la educación y Estudios sobre la investigación educativa han tenido continuidad y constituyen núcleos relativamente estables de la

---

<sup>20</sup> Para conocer las 10 regiones contempladas, así como los coordinadores de los grupos de trabajo y el mapa de su distribución geográfica véase a Pontón *et al*, 2003:184-185).

<sup>21</sup> Sin embargo, en el estado de conocimiento de 2003 sólo se hacen algunas aproximaciones al estado de la investigación en las regiones puesto que esas indagaciones respecto de la investigación relacionada con el área continuaron en la región sur que comprende los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca (Angulo *et al*, 2007) y en el Estado de Veracruz (Figueroa, 2007).

<sup>22</sup> Consúltase el apartado 1.3 de este capítulo y todo el capítulo 3 de esta tesis.

<sup>23</sup> Eduardo Weiss (2007) hace un análisis de la estabilidad de los campos temáticos de los estados de conocimiento de 1993 y del 2003, identificando cuáles de ellos se autoevaluaron como consolidados, cuáles se diversificaron o especializaron y cuáles emergieron.

investigación educativa mexicana” (Weiss, 2007:133). Cuestión que hace visible que el área ha logrado estabilidad a la par que otras presentes desde el I CNIE.

Continuando con la trayectoria del campo en los CNIE, se tiene conocimiento que en el VII del 2003 en Hermosillo, Sonora, se llevó a cabo un simposio intitulado: “Filosofía, teoría y campo de la educación. Regiones, dimensiones y actores” donde se trabajaron tres ejes temáticos: el primero de ellos dedicado a la presentación de aspectos conceptuales, epistémicos y metodológicos que han hecho posible pensar a FTyCE, el segundo que aludió a los avances de la investigación respecto del área desde una perspectiva regional y de formación de investigadores y el último que planteaba una prospectiva del campo. Este evento, sin duda, marca un avance en la apertura y aumento de la presencia del área dentro de los congresos nacionales.<sup>24</sup>

Para dar cuenta de la participación al interior de FTyCE en los CNIE celebrados desde 1993 hasta el 2003 se retoma una tabla donde se registran las ponencias y conferencias magistrales que le correspondieron en comparación con las totales de los congresos. Se observa la poca participación en el marco del segundo congreso, la cual es aún menor en el tercero, pero que del cuarto al séptimo logra estabilizarse e ir adquiriendo mayor número de ponencias.

---

<sup>24</sup> Para conocer las ponencias presentadas, así como los investigadores que participaron, se puede consultar: Área FTyCE, 2005).

Tabla 1. Participación de FTyCE en los CNIE (1993-2003)

*Posicionamiento de Filosofía y teoría  
en el Congreso Nacional de Investigación Educativa*

Año	Congreso	Σ Ponencias			Σ Conf. magistrales		Ponencias en memorias	
		Totales	Del campo	%	Totales	Del campo	Totales	Del campo
1993	II	344	12	3.4	—*	—	—	—
1995	III	241	8	3.3	10	—	436	8
1997	IV	265	22	8.3	15	0	114	15
1999	V	364	21	8.3	23	2	339	25
2001	VI	238	33	13.4	20	2	227	15
2003	VII	289	20	6.92	11	2	277	19

Fuente: Tabla elaborada por Rosa Nidia Buenfil con información proporcionada por los archivos del COMIE.

\* Esta marca es para indicar que no había información disponible y también marca la diferencia con "0", que indica que no se registró un solo caso.

Fuente: Buenfil, 2004:1027

Por otro lado, es también de destacarse un evento que no se gestó dentro del COMIE, pero que abordó al área. Este evento fue el Seminario de Metodología de la Investigación “La investigación de los pares”, coordinado por Lourdes Velásquez (investigadora del CESU –hoy IISUE–) donde una sesión se dedicó a las “Metodologías de la investigación en filosofía, teoría y campo de la educación”, en la cual participaron Alicia de Alba y Adriana Puiggrós. Esta sesión se llevó a cabo en el CESU el 19 de mayo de 2005 y lo más destacable es la reflexión generada en torno al área en función a las metodologías empleadas tanto para los estados de conocimiento como para los trabajos que abordan la teoría y la filosofía educativa.

También, se puede mencionar el papel que jugó el área dentro del IX CNIE llevado a cabo en el 2007,<sup>25</sup> donde se identificó que “se perfila una propuesta editorial que permite

<sup>25</sup> Las ponencias presentadas en el área en este congreso pueden consultarse en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat08.htm>>.

seguir consolidando al área de FTyCE” (Cabrera y Pontón, 2007:3), resaltando, además, las siguientes temáticas de articulación que le dan identidad al campo (Cabrera y Pontón, 2007:3):

- 1) Constitución conceptual e histórica del campo de la educación y la pedagogía;
- 2) Posturas teórico metodológicas relacionadas con la constitución epistemológica y conceptual de la educación como objeto de estudio;
- 3) Recuperación de los debates filosóficos e históricos como herramientas analíticas para el estudio y análisis de los problemas educativos;
- 4) El debate sobre la identidad disciplinaria y de los profesionales del campo de la educación y del campo de la investigación educativa y;
- 5) Posicionamientos académicos-éticos-intelectuales sobre la problemática teórica y de los procesos de legitimación del área de FTyCE.

Finalmente, en el X CNIE, celebrado en Veracruz, Veracruz en septiembre del 2009, se presentaron como parte de las actividades del área de FTyCE un total de 29 ponencias, 2 simposios y una conferencia magistral a cargo de Ángel Pérez Gómez con el título: “Competencias, conocimiento y currículum en la era de la información y la perplejidad”.<sup>26</sup>

Hasta aquí, se ha presentado el lento avance –en relación con otras áreas del COMIE– que reporta FTyCE a través de los estados de conocimiento y algunos CNIE. Sin embargo, las instituciones académicas que han priorizado la investigación en este rubro, los actores involucrados (por su afinidad temática o por su participación formal dentro del área) y las investigaciones derivadas de sus proyectos de investigación han contribuido a su crecimiento. A lo cual pueden aunarse las tareas emprendidas en conjunto e interinstitucionalmente desde la Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en FTyCE (actualmente conocida como Redica-FTyCE y anteriormente como RICAFTyCE), la cual se inicia en 2001 gracias al establecimiento de los equipos regionales para el estado de conocimiento de 2003.<sup>27</sup> El objetivo de esta red es “expandir las reflexiones sobre las configuraciones filosóficas, teóricas y

---

<sup>26</sup> En este congreso se presentó la ponencia “Las ponencias del primer congreso internacional de FTyCE: una visión panorámica”, que registraba los primeros avances de este trabajo. Esta ponencia contó como parte de las actividades del área de FTyCE.

<sup>27</sup> Los integrantes de esta red son o han sido principalmente de los siguientes Estados de la República: Chiapas, Coahuila, Guerrero, Veracruz, Nuevo León, Tabasco, Yucatán, Estado de México y Distrito Federal, aspecto que da muestra de las entidades en donde la investigación en esta área ha sido desarrollada.



metodológicas de la investigación educativa en México, mediante la realización de acciones colaborativas que incorporen investigadores, cuerpos académicos y grupos de investigación de diversas instituciones y entidades” (Redica-FTyCE, 2009).

Al respecto, se coincide con Margarita Zorrilla (2003) en que la formación de este tipo de redes especializadas de investigadores contribuye al fortalecimiento de la investigación educativa, lo cual resulta visible tomando en cuenta el cúmulo de actividades que se han desempeñado al interior de esta red y de las más de 20 comunidades académicas que aparecen en el portal *web* del COMIE.

Para concluir este apartado es necesario mencionar que tomando en cuenta las áreas y temáticas conformadas por el COMIE, para la realización de los estados de conocimiento y CNIE, como ya se apuntó, se da cuenta de que la investigación educativa no refiere a un sólo ámbito disciplinar, sino más bien a temáticas que se han conformado como campos desde la perspectiva de Bourdieu (2002). Las áreas, comprendidas como “núcleos organizadores de los diversos tópicos sobre los que trabajan los investigadores” (Ducoing, 2003:21), fueron conformadas obedeciendo a una lógica de organización mas “que a categorías conceptuales que mantienen un debate permanente en lo relativo a la estructura y funcionamiento del área. [Lo cual no excluye la] posibilidad de construcción conceptual y de juegos e interjuegos vinculados con la producción del conocimiento entre los propios productores inscritos en una misma área” (Ducoing, 2003:21). Por su parte, “los ‘campos’ constituyen pequeños submundos sociales, relativamente autónomos en donde circula —diría Bourdieu— un cierto capital científico entre los diferentes agentes que participan en el campo, es decir, un capital simbólico, determinado por el conocimiento y reconocimiento de la producción de los *partenaires*” (Ducoing, 2003:21-22), es decir, de los pares. En palabras de Weiss y Chavoya:

Il est important de souligner une particularité de la recherche en éducation au Mexique: ses domaines de recherche ne se réfèrent en général pas à une discipline (sociologie, psychologie) mais à des thèmes (apprentissage, élèves, formation des professeurs, pratiques éducatives, curriculum, éducation et travail, éducation et diversité culturelle, etc.). Quelques-uns seulement son réellement considérés comme des «champs» selon la vision de Bourdieu. Par exemple, les chercheurs en philosophie et théorie de l'éducation [...] (Weiss y Chavoya, 2006: 246).

Este aspecto, permite desarrollar con precisión en el siguiente apartado algunos elementos que posibilitan pensar a FTyCE como un campo de la investigación educativa.

### **1.2.2 FTyCE como campo**

Más allá de ser un área del COMIE, FTyCE logra caracterizarse como un campo intelectual y simbólico, como un “espacio social relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos” (Bourdieu, 2002:4) que se conforma a partir de las relaciones de fuerza, poder, producción, legitimación e intercambio que se establecen en torno al objeto de éste, en un sistema donde intervienen los actores y los espacios sociales e institucionales desde donde producen sus aportaciones.<sup>28</sup> En palabras de Bourdieu (2002:120), un campo se delimita:

[...] definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados).

En este sentido, son imprescindibles las descripciones que se han hecho sobre FTyCE y que, de manera general, se resumen en un interés por el conocimiento teórico y filosófico de la educación. Pero, para que el campo funcione, debe existir gente que esté dispuesta a entrar en el juego, agentes que deben estar dotados “de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera” (Bourdieu, 2002:120). Deben conocer el campo, cómo es que se ha establecido, qué intereses los reúnen, esto es, contar con el *habitus* que éste implica:

[...] un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de “creencias” [...] propiedades que dependen de la historia (nacional e internacional) de la disciplina, de su posición (intermedia) en la jerarquía de las disciplinas, y que son a la vez condición para que funcione el campo y el producto de dicho funcionamiento (Bourdieu, 2002:120).

---

<sup>28</sup> El anclaje de la teoría de los campos a FTyCE se ubica en De Alba (2003:38-39).

El *habitus*, por tanto, corresponde a un cúmulo de conocimientos, modos de proceder, de construir y abordar el objeto del campo, compartidos entre los agentes. Es producto y condición del campo, parafraseando a Bourdieu (2002:107), es aquello que genera y relaciona las prácticas y formas de pensar características de los agentes, y a su vez, conforma una posición o trayectoria en el interior del campo.

A continuación se retoma el recuento de la teoría de los campos de Bourdieu que realiza Emilio Tenti (1983) a la vez que se hacen algunas precisiones en cuanto a FTyCE:

- 1) Los productos de un campo científico sólo pueden ser entendidos tomando en cuenta a los productores y a las condiciones sociales en las que se da la producción, puesto que “cada campo científico es un espacio de juego que incluye a sujetos e instituciones especializadas en la producción, la difusión y consagración de conocimientos” (Tenti, 1983:379). Dentro de un campo se da una lucha entre agentes e instituciones por el dominio de la autoridad científica, es decir, el poder de hablar y actuar legítimamente ante una comunidad científica. Estos aspectos han sido difíciles de conseguir en el campo de FTyCE dada su característica de subordinación a otras temáticas al considerar la teoría y filosofía como meros marcos teóricos o bien por desconocer su valor para la formulación de políticas educativas.
- 2) Tal y como ya se mencionó, los agentes de un campo (en este caso los investigadores educativos) poseen intereses comunes, el principal es el objeto específico del campo al cual se adhieren, en este caso, las temáticas que conforman a FTyCE. Además, en un campo hay reglas de común acuerdo que regulan las posiciones de cada uno de los agentes involucrados. Al respecto, en FTyCE para el estado de conocimiento de 2003 se trabajó bajo el enfoque de la investigación formativa<sup>29</sup> que implicó la posibilidad de que los agentes del campo correspondieran no sólo a investigadores consolidados o quienes ostentan nombramientos institucionales, sino también aquellos que se

---

<sup>29</sup> Las características más importantes de este tipo de investigación se resumen en lo siguiente: es jerárquica en tanto que se toma en cuenta la autoridad académica de cada uno de sus miembros, es formativa y abierta, brinda espacios de autonomía relativa, hay exigencia de compromiso con el proyecto de investigación e interés por las relaciones humanas dentro del grupo, hay rigor académico y respeto por las perspectivas o enfoques para abordar el objeto de estudio (De Alba, 2003:127).

encuentran en proceso de formación, como estudiantes de maestría y doctorado, siempre reconociendo su nivel jerárquico dentro del trabajo de investigación.

- 3) El significado de la producción de un campo sólo puede entenderse si se analiza el mercado de consumidores al que está destinado; “los intelectuales pueden producir para sus pares, para el público de los interesados o bien para el público en general” (Tenti, 1983:380). En cuanto al consumo de la producción del campo FTyCE “suele estar restringido a quienes tienen un interés especial por la teoría o el trabajo filosófico y por ende no existe un mercado amplio de consumo de esa producción” (Yurén, 2003:31) limitando, de cierta manera, la presencia que pudiera tener en el mercado de la producción de la investigación educativa. Hay otras áreas que al diversificar su mercado logran posicionarse de mejor manera en términos de reconocimiento y cantidad al ir dirigidas a un mercado ampliado que abarca no sólo a los pares interesados.
- 4) Los campos poseen un grado variable de autonomía relativa que implica su capacidad para establecer sus propias reglas de producción y evaluación de sus productos, además de las normas de entrada y permanencia. Al respecto, dentro del campo de FTyCE se encuentra ya precisado que es imprescindible que cada uno de los agentes sea:

[...] coproductor del conocimiento propio de esta área y ser identificado como tal; compartir objetos de investigación que, al ser abordados desde una perspectiva filosófica, teórica y/o metodológica, llegan a concretizarse en una producción que incluye proyectos de investigación, ponencias, avances, reportes de investigación, artículos, libros, etc.; elementos entre los cuales es factible distinguir posiciones, enfoques, tendencias, prácticas regulares y temas recurrentes (Angulo *et al*, 2007:56).

Por otra parte, la identidad de FTyCE, lejos de ser fija y estable, es relacional, lo cual puede ser entendido por los nexos que establece con otras áreas de conocimiento de la investigación educativa y por las “relaciones entre los elementos constitutivos del campo en cuestión [eventos, programas posgrado, producción en libros, artículos, etc.]” (Buenfil, 1993a:46). Este campo, entonces:

Es relacional ya que no puede definirse al margen de sus nexos (antagonismo, diferencia, equivalencia) con otros cuerpos de conocimiento, tanto con otras disciplinas (psicología, sociología, filosofía, por ejemplo) como con posicionamientos teóricos, metodológicos, etcétera. Tampoco puede

delimitarse al margen de otras funciones de la vida académica como son la investigación, docencia, difusión y cada vez con mayor claridad, la administración o el diseño de políticas (Buenfil, 2004:1031).

Asimismo, el contenido de los estados de conocimiento son componentes para hablar del reconocimiento y consolidación de FTyCE como campo a partir de que muestran la producción, el capital simbólico acumulado, los posicionamientos teórico-conceptuales y metodológicos, los eventos organizados, las propuestas de formación que contemplan la temática y las condiciones institucionales que atraviesan sus agentes para la producción y difusión de sus bienes en la consecución de autoridad científica. Ya en el primer estado de conocimiento se declara que:

Las pesquisas realizadas muestran que el desarrollo cuantitativo y cualitativo del campo ofrece evidencias precisas de haber iniciado un proceso de consolidación. Ello permite presumir un nivel de estructuración del campo que es condición de su autonomía con respecto de otros campos y de la posibilidad de que le sea reconocido académicamente el derecho a un espacio propio y específico. Ello se sostiene en el incremento en el volumen y diversificación en los productos de investigación, la circulación de material bibliográfico, la realización de eventos y el impulso de algunos programas de posgrado (Buenfil, 1993a:48).

En este sentido, la consolidación de FTyCE como un campo de investigación se ha logrado, aunque no de manera completa, gracias a los planos de concreción en que se produce la relación entre los agentes y las temáticas por las cuales éste se constituye.<sup>30</sup> Estos planos de concreción “que permitieron definir la estructuralidad del campo y que se conceptualizaron como espacios constituyentes” (Pontón y Piña, 2006:17) fueron: las producciones de autores tanto nacionales como extranjeros, los eventos académicos, la formación relacionada con FTyCE en los posgrados y las redes y grupos de investigación.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Estos planos de concreción son retomados como espacios desde la perspectiva de Gómez Sollano (2003a). Sin embargo, esto se retoma en el presente trabajo con mayor énfasis en el siguiente capítulo, al establecer cómo un evento académico se constituye como un espacio donde se fortalece la consolidación del campo.

<sup>31</sup> Los eventos académicos han sido nodales para la sedimentación del campo. Es precisamente en este punto donde interesa el Primer Congreso Internacional de FTyCE, en tanto evento académico, no sólo por ser el primero en abordar explícitamente el campo, sino porque aporta elementos para pensar su consolidación.

Finalmente, se ha reconocido que dentro del ámbito educativo, la investigación que incorpora la teoría y la filosofía se genera de dos formas, una que las toma como temas en sí mismas y otra que las toma como medio para dilucidar distintos temas. De ahí que se decidiera, desde el estado de conocimiento de 1993, tomar las categorías de genérico y subordinado, para establecer una distinción analítica entre estas dos formas de abordar el objeto de este campo. A continuación se ahondará más en la concepción de estas dos categorías, ya que se constituyen como elementos fundamentales para pensar el contenido de las ponencias que son objeto del presente trabajo en función a su relación con el campo de FTyCE.

### ***1.2.3 Genérico y Subordinado: dos formas de existir***

A través de los diversos documentos que refieren a FTyCE se puede ubicar cómo es que las categorías de genérico y subordinado han sido incorporadas, conceptualizadas o modificadas en función del desarrollo mismo del campo. Como inicio, en el estado de conocimiento de 1993, por genérico se alude:

[...] al trabajo que aborda temas de filosofía de la educación, teoría de la educación o campo educativo como objeto y directamente (i.e. se pregunta por lo constitutivo de las prácticas, procesos y agencias educativas, por sus variaciones, por el status del conocimiento sobre ellos y las condiciones que lo posibilitan) diferenciándose de otras áreas temáticas por construirlos conceptualmente (Buenfil, 1993a:7).

Y como subordinados se comprenden principalmente: “aportes a la conceptualización de lo educativo que hubiesen sido generados inicialmente desde otro campo. Por ejemplo, se han desarrollado algunos avances interesantes sobre lo educativo a partir de investigaciones enfocadas al docente, a la historia, al currículum” (Buenfil, 1993a:8).

Esta conceptualización inicial no fue modificada sustancialmente en los estados de conocimiento publicados en 1995, 2003 y los regionales del 2007, no obstante, es importante tomar en cuenta las especificaciones que se fueron realizando en torno a lo que se incluye en estas categorías,<sup>32</sup> principalmente las temáticas propias de cada uno de estos dos rubros.<sup>33</sup> Así,

---

<sup>32</sup> Para una comparación a mayor profundidad, consúltese el cuadro “Conceptualizaciones de genérico y subordinado en libros de FTyCE” (anexo 1) donde se encuentran extractos (a manera de citas) respecto de las

respecto de los genéricos se establecieron tópicos generales que englobaran la producción de este tipo, estos fueron: filosofía (de la educación), teoría(s) (de la educación), pedagogía, investigación y metodología de la investigación.<sup>34</sup>

Por otro lado, también se menciona que los subordinados contenían una gran dispersión temática donde los principales temas tratados fueron: formación, didáctica, escuela, currículum, políticas educativas, entre otras. Aunque estas temáticas no son propiamente del campo de FTyCE, en la construcción de los trabajos que las tratan “se observa una posición central en la descripción, despliegue y disposición de las elaboraciones filosóficas y/o conceptuales como un dispositivo para cuestionar, analizar y prescribir normas para la investigación, la enseñanza, las habilidades académicas, etcétera” (Buenfil, 2004:1008) haciendo que su inclusión como textos del campo sea imprescindible.

Sin embargo, aunque pareciera ser una distinción peyorativa es únicamente conceptual y analítica, reconociendo que los trabajos considerados como subordinados son tan constitutivos del campo como los genéricos. Se asume, por tanto, que ambas son:

[...] dos formas de aportar al campo, dos funciones distintas en su conformación, modos de operar, de profundizar lo consolidado, potenciar lo existente, formas de jugar en los intersticios del campo, de empujar sus límites; se trata de modos distintos de permanecer en él, de desplazarse de un lado a otro, de desdibujarse y, eventualmente, dejar de formar parte de este campo (Buenfil, 2003b:256).

Genérico y subordinado no han sido las únicas categorías que se han utilizado para una distinción de tal magnitud, se han ensayado otras como las de central y periférica, temática y disciplinaria (Buenfil, 1995:228) pero no se han encontrado unas que disipen por completo los malos entendidos o confusiones de las que son objeto. Asimismo, el uso de estas categorías ha servido para “evitar la disyuntiva planteada entre quienes argumentan que la filosofía y la teoría de la educación se alimenta básica o exclusivamente de trabajos regionales y quienes

---

caracterizaciones hechas de lo genérico y lo subordinado. Además, en el capítulo 3 de este trabajo puede encontrarse la apropiación de estas categorías en función de esta investigación.

<sup>33</sup> Se tienen dos registros al respecto: 1) la distinción que se hace en el estado de conocimiento del 2003 respecto de lo constitutivo de lo genérico y lo subordinado (De Alba, 2003:49, 255-256 y 272-274); 2) una recuperación posterior: (Buenfil, 2004:1009-1011).

<sup>34</sup> Esta clasificación fue retomada para los fines de esta tesis, puede consultarse su descripción en el capítulo 3.

afirman que su producción es específica y debe delimitarse no sólo a otras temáticas sino también a otras disciplinas” (Buenfil, 1995: 228).

Aunque pareciera fácil de comprender tal distinción, las problemáticas no se han hecho esperar, por un lado “ha sido difícil convencer a los lectores de que con este término [subordinado] no se hace una valoración peyorativa sino una distinción descriptiva” (Buenfil, 2004:1009); y por otro lado “desde un punto de vista la función operativa de esta distinción, [...] a la hora de tener los títulos en frente no fue tan sencillo tener la certeza sobre cómo clasificarlos” (Buenfil, 2003b:256). Incluso se hace necesario repensar y refuncionalizar el uso de las categorías ya que tal y como lo denuncian en el estado de conocimiento de Veracruz: “la complejidad de los eventos académicos, de los programas de posgrado, de la producción escrita, en esta área, rebasa líneas fronterizas, límites establecidos” (Figueroa, 2007:180).

Estas dos categorías son fundamentales para el ejercicio que se pretende en este trabajo pues permiten una primera diferenciación de los trabajos del campo y, en este caso, de las ponencias presentadas en un evento académico que retomó a FTyCE como temática. A continuación, para finalizar el contenido de este capítulo, se ofrece un panorama general de la producción del campo FTyCE a partir de algunos rubros que permiten dimensionar concretamente sus avances o retrocesos.

### **1.3 Producción del campo FTyCE**

La producción del campo de FTyCE abarca no sólo aquellas investigaciones finalizadas, los libros, artículos, sino también documentos que de una u otra manera muestran cómo es que el campo ha proliferado en el ámbito académico. En este sentido, para el estado de conocimiento de 1993 y en adelante, se decidió analizar como materiales y productos del área: artículos de revista, libros de autor, tesis, reportes o informes de investigaciones, ponencias, memorias, y documentos electrónicos producidos en cada una de las décadas. Además, en los estados de conocimiento se contempla un análisis de los programas de formación, especialmente de posgrado, que de forma directa o indirecta contemplen la temática como eje curricular,<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Al respecto pueden consultarse los estados de conocimiento (Buenfil 1993a y 1995; De Alba, 2003). Especialmente consúltese a Orozco (2003) quien afirma que los programas curriculares de posgrado se reconocen como espacios formativos que fortalecen y contribuyen a la consolidación del campo. Además, se puede consultar



aunado a los eventos académicos en donde FTyCE haya tenido presencia, ya que esto es parte de las condiciones en que se da la configuración del campo.

Para la sistematización de esta información, en la década de los ochenta se realizó una base de datos muy incipiente que no obtuvo mayor impacto que su utilización para la realización del estado de conocimiento. Por el contrario, para el 2003 se realizó un sistema relacionado de bases de datos (SRBD) que en su momento se consideró como:

[...] una estrategia de recuperación, almacenamiento y consulta de información, de las diferentes áreas en las que este campo temático ha cobrado fuerza [...]; no sólo para impulsar y promover líneas y proyectos de investigación relacionados con nuestro tema sino, también, con la finalidad de estimular el crecimiento y legitimación del campo de la investigación educativa en general (Pontón *et al*, 2003:143).

Esta herramienta es un conjunto correlacionado de bases de datos que estuvo en línea a través del servidor del CESU de la UNAM (ahora IISUE) y que recogió información específica para la realización del estado de conocimiento en la década de estudio, como los eventos académicos, programas curriculares en los que la temática tuviera presencia y toda la producción académica (libros, artículos, antologías, etc.). Este sistema de bases de datos permitió pensar y funcionalizar las categorías analíticas desde las que se haría el análisis de la producción de FTyCE.<sup>36</sup>

En específico, para el análisis de la década de 1982 a 1992 se contemplaron 175 trabajos como parte del área, de los cuales el 8.47 % fueron libros, 27% capítulos de libro, tesis un 8.47%, 23.73 % ponencias y artículos de revista 30.50%. Desde un panorama cualitativo, se pudo identificar que en esta década los productos analizados gozaban de una heterogeneidad que:

[...] abarca desde la exégesis prolija hasta la invención; desde la recopilación hasta el análisis; desde el producto cuidadosamente acabado hasta el reporte burocrático; desde los artículos bien fundamentados en la literatura más actual hasta los ensayos que involucran un aporte original sin mencionar fuentes (Buendía, 1995:227).

---

un estudio que realizó Pérez Arenas (2007) respecto de la formación en filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación, haciendo importantes aportes respecto de la inmersión del área en el ámbito de los posgrados.

<sup>36</sup> Se profundiza en esta base de datos en el capítulo tres de esta tesis.

Para la década de los noventa de 1992 a 2002 se encontraron 1,334 trabajos,<sup>37</sup> los cuales se presentaron de la siguiente forma: artículos de revista (53.6%), libro como autor (12%), tesis (13.86%), capítulo de libro (9.30%), memorias (4.87%), libro como compilador (3.14%), antología (0.37%) y reporte de investigación (1.49%) (Buenfil, 2003b:266).<sup>38</sup> Destaca de estos documentos, al igual que en la década anterior, una gran heterogeneidad respecto de sus objetivos, formas de abordaje y calidad. Por lo cual, se concluye que “la producción de FTyCE se ha incrementado, profundizado y diversificado, a pesar de no tener una elevada legitimidad en ciertos ámbitos de la investigación educativa” (Buenfil, 2003b:252) puesto que se le ha casado con las expresiones “no prioritario”, “prorrogable”, “dispensable” e incluso se le ha tomado como la razón para que no se atiendan los “verdaderos problemas”.

Esto último es una condición atribuible a todos los campos, puesto que el capital que se produce (en este caso la producción académica) “vale en relación con un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo, y que sólo se puede convertir en otra especie de capital dentro de ciertas condiciones” (Bourdieu, 2002:121), mismas que aún no se han hecho presentes para FTyCE. En este sentido, se puede afirmar que es trascendente para este campo que en esta década haya “un avance insoslayable de la producción del campo y de los medios tecnológicos para procesarla” (Buenfil, 2003b:301) por la realización del SRBD que dejó asentado el análisis de la producción encontrada.

Sin embargo, parte importante del análisis de la producción de FTyCE se da a través de su clasificación en genérica y subordinada, la ubicación concreta de las líneas de investigación, debates y autores que se abordan en el contenido de los trabajos y cómo se hace visible el campo en función a una perspectiva de tensión centro-región (Angulo, 2003) que permite apuntalar la discusión en torno a las condiciones en que se gestan los trabajos del campo. Por

---

<sup>37</sup> De los cuales se analizaron a profundidad sólo 449 trabajos, a partir de la realización de los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE), una base de datos especial que formaba parte del SRBD y que fue fundamental para el análisis de la información, ya que en ella “se despliegan los distintos indicadores para caracterizar los textos y examinarlos de acuerdo con las categorías analíticas [...]” (Pontón *et al*, 2003:158) permitiendo con ello profundizar en los bienes simbólicos que produce el campo. Estos trabajos en su mayoría fueron localizados en la región metropolitana, es decir, en las entidades de la zona céntrica del país.

<sup>38</sup> Es importante hacer notar que parte de la producción corresponde a materiales derivados de eventos académicos, por ejemplo, las memorias de congresos y ponencias, además de algunos libros y compilaciones que son producto directo de ellos, ya que la centralidad que estos adquieren en el campo permite tomar un evento académico y su producción como elementos para pensar al campo.

otra parte, los eventos académicos han permitido la presencia de FTyCE en el ámbito de la investigación educativa por lo que su recuperación en los estados de conocimiento adquiere importancia.

A continuación se hace hincapié en estos cuatro aspectos (genérico/subordinado; contenido; centro-región; eventos) de FTyCE, dado que aportan elementos fundamentales para el análisis que esta investigación pretende.

### 1.3.1 Genérica y subordinada

La producción académica del campo de FTyCE ha sido vista desde distintas aristas, una de las más importantes se define por la relación entre la temática que se aborda y lo que estrictamente define al campo. Así, catalogándose los trabajos en genéricos y subordinados, los resultados que se muestran en los estados de conocimiento dejan ver que los trabajos subordinados han tenido una fuerte presencia en el campo, al grado en que desde 1993, han predominado en cifras. Los trabajos genéricos han logrado aumentar significativamente de un 32% a un 43.93% de 1993 al 2003, emparejándose a los subordinados que van de un 68% en 1993 a 56.07% en 2003. Estas dos consideraciones se dan contemplando un nivel general de la producción nacional. Sin embargo, en el estado de conocimiento de la región sur y en el estado de Veracruz los trabajos subordinados superan por mucho a los genéricos en cuanto a porcentajes. Esta información se ve de manera más clara en la siguiente tabla:

Tabla 2. Documentos de FTyCE analizados en los estados de conocimiento					
Documento	1993	1995	2003	Región sur 2007	Veracruz 2007
<b>Documentos contemplados</b>	175	231	1,334	118	171
<b>Genéricos</b>	32%	27%	43.93%	13.55%	38.60%
<b>Subordinados</b>	68%	73%	56.07%	86.45%	61.40%
Fuentes: Buenfil (1993a:29; 1995:305; 2003b:265 y 331); Angulo <i>et al</i> (2007) y Figueroa (2007). Sistematización: Itzel Casillas Avalos.					

Hablar en términos de porcentajes y hacer una lectura horizontal hace perder de vista la riqueza de los trabajos genéricos que se identificaron a lo largo de los estados de conocimiento, pero se refuerza la idea de que los trabajos subordinados han sido parte importante para el desarrollo del campo y que son tan constitutivos como los genéricos.

También, como se observa en la tabla, es de suma importancia la elevación del total de productos del área registrados a lo largo de las dos décadas analizadas en los estados de conocimiento, por un lado, en 1993 se concentraron 175, mientras que para el 2003 se encontraron 1,334. Esto aunque sea en términos numéricos “indica la expansión de Filosofía y teoría como un campo particular dentro de la superficie más amplia de la investigación educativa” (Buenfil, 2004:1007). A continuación se destacan las líneas de investigación y debates más importantes que se han dado al interior de la producción académica del campo.

### ***1.3.2 Líneas de investigación, debates y autores***

Las líneas de investigación que de 1982-1992 se identificaron y que de mayor a menor porcentaje de productos que las abordaban fueron:<sup>39</sup>

- a) Constitución de teorías educativas que abordan las formas como se analiza la construcción del conocimiento sobre lo educativo y la delimitan como: pedagogía, ciencia(s) de la educación y destacando la relación con la epistemología y las condiciones en que se produce el conocimiento.
- b) Estudios disciplinarios, donde se aborda el conocimiento sobre lo educativo enfatizando la perspectiva disciplinar y donde comienzan a aparecer trabajos multi, pluri y transdisciplinarios.
- c) Textos sobre pedagogía, la delimitación de su objeto, el desarrollo de la disciplina y su vínculo con prácticas educativas.
- d) Teoría e investigación educativa, donde se ubica la relación entre este tipo de investigación y teorías específicas, el papel de la práctica conceptual y las prácticas educativas.

---

<sup>39</sup> La información que se presenta respecto de las líneas y debates de la década de 1982 a 1992 es tomada, a manera de resumen, de Buenfil (1993b:32-33).

- e) Poder, discurso, modernidad y posmodernidad en un intento de incorporar los debates actuales.

Además, los debates del periodo de 1982 a 1992 se concentraron en el carácter científico de la pedagogía, la polémica ciencia(s) de la educación *vs.* pedagogía, el carácter prescriptivo de la pedagogía *vs.* pedagogía como reflexión analítica sobre lo educativo y, finalmente, la educación en relación con la polémica modernidad-posmodernidad. Por su parte, en la década de los noventa:

[...] tiende a excluirse la referencia a autores exclusivamente pedagógicos (como Clavijero, Barreda, Natorp, Rogers [quienes fueron mayoritariamente abordados en la primer década]; como pedagogo se consolida el interés por Freire y sobresale claramente la perspectiva transdisciplinaria de Foucault y Habermas. En lo que respecta a debates explícitos e implícitos en el área, se incluyen debates sobre si las tecnologías de la comunicación aportan sólo información o además elementos formativos. Se incrementó notablemente el interés por la polémica modernidad-posmodernidad y se tendió a la exclusión del debate exclusivamente pedagógico entre ciencia(s) de la educación y pedagogía (Buenfil, 2003b:300).

Especialmente, en cuanto a las temáticas abordadas de 1992 al 2002, destacan aquellas que:

[...] aluden a la construcción de las teorías, los conceptos y las formas del conocimiento educativo, sea en términos ontológicos, lógicos o epistemológicos (con sus variantes racionalistas, críticas del racionalismo ilustrado. Sigue en el centro de la producción el tema de los sujetos de la docencia, la educación, el sujeto pedagógico, el sujeto del conocimiento, del aprendizaje. Los trabajos sobre autor también siguen presentes, tanto los clásicos como los contemporáneos y, en este sentido, merece mención especial Foucault (Buenfil, 2004:1014).

En términos de comparación, en la década de los noventa el carácter científico o no de la pedagogía pierde importancia, la polémica modernidad-posmodernidad gana interés, los estudios de autor se mantienen (aunque se diversifican) y hay una gran cantidad de temas emergentes como las cuestiones de género, los enfoques generacionales, la cultura, las cuestiones cívicas y éticas, el impacto tecnológico, entre otras. En cuanto a los autores que se

citan o abordan en los trabajos, éstos emanan de diversos enfoques, perspectivas, disciplinas e incluso su diversidad es tal que provienen tanto del ámbito nacional como internacional.<sup>40</sup>

Según Bourdieu (2002:125) “esta transformación sistemática de los problemas y los temas no es producto de una búsqueda consciente (y calculada o cínica), sino un efecto automático de la pertenencia al campo y del dominio de la historia específica del campo que ésta implica”. Esto es, el conocimiento del campo que implica su pertenencia produce que haya un movimiento al interior de él que conduzca al cambio de los problemas y temas que se atienden en él.

Es importante también mencionar que las temáticas, debates y autores abordados en los trabajos identificados en la región sur y en Veracruz tienden a variar por las condiciones propias del contexto de su realización (Angulo *et al*, 2007 y Figueroa, 2007), cuestión que se enfatiza a continuación a través de una breve exposición de las características que adquiere la investigación nacional y regional sobre FTyCE. Esto a su vez permitirá situar en perspectiva el desarrollo del campo en las regiones que abarcó el congreso, que se aborda en la presente investigación, al contar con tres sedes: centro, sur y norte.

### ***1.3.3 Nacional/Regional***

La investigación del campo FTyCE puede ser diferenciada tomando en cuenta la zona geográfica desde donde ha sido producida. Principalmente, se reconocen dos sitios: el centro y regiones del país, el primero “que cuenta con condiciones suficientes de posibilidad ([...] [donde] se ubican instituciones y centros de investigación consolidados) y el otro, ubicado en regiones en donde recientemente se vislumbran tendencias que podrían conducir a la consolidación de esta área de investigación que emerge” (Angulo *et al*, 2007:135).

Desde 1993 en el análisis de FTyCE se decidió incluir no sólo información encontrada en el área céntrica del país, sino convocar a la recopilación de datos de las entidades federativas, al solicitarse:

[...] información vía cuestionarios, contactos institucionales y entrevistas (personales o telefónicas) a un total de 64 instituciones entre universidades

---

<sup>40</sup> Para un mapa más detallado respecto de los autores consúltese a Buenfil (2003b; 2004:1014-1015).

autónomas y particulares, estatales y del Distrito Federal, departamentos y secciones de actualización profesional, institutos, centros de investigación y otras. Cabe señalar que se obtuvo información muy desigual sobre las entidades federativas y se recibieron datos de 36 instituciones (Buenfil, 1993b:27).

Como se puede observar, fueron casi nulos los resultados en cuanto a una comparación en la dimensión geográfica,<sup>41</sup> situación que es retomada en el estado de conocimiento de 2003, donde se pone especial énfasis a la recuperación de las regiones tal y como se mencionó anteriormente (cuyo trabajo dio paso a la realización de los estados de conocimiento regionales que muestran las condiciones específicas del desarrollo del área en la región sur –Chiapas, Guerrero y Oaxaca– y en Veracruz). Es importante mencionar que la producción del área en 2003, que correspondía al ámbito nacional, se conformó por un 81.85% del total de 1,334 documentos, teniendo participación 18 entidades federativas.<sup>42</sup>

Las condiciones de la investigación educativa en general son distintas ya que en los Estados de la República aún se encuentra en un estado de proceso, mientras que ha logrado solidez en el centro, esto debido a las condiciones socio-económicas tan diferenciadas que enfrentan y que no permiten, en los estados, contar con las posibilidades de desarrollo en investigación (falta de infraestructura en las instituciones, de recursos de información, de tecnologías para la comunicación y acceso a internet, escaso financiamiento de proyectos, entre otras). En las regiones, la investigación está supeditada a los programas de financiamiento, los cuales priorizan aquellas investigaciones que tengan una dimensión práctica y utilitaria por la urgencia de toma de decisiones e impulso de programas educativos que permitan aminorar las condiciones de pobreza y desigualdad social imperantes, razón por la cual la investigación en teoría y filosofía sobre educación se ha encontrado desvalorizada (Angulo *et al*, 2007). Es decir, “los aspectos filosóficos y teóricos quedan relegados en atención a las necesidades inmediatas” (Angulo *et al*, 2007:134) siendo entonces de mayor importancia aquellas temáticas que se piensa

---

<sup>41</sup> A pesar de esto se considera un área pionera en el intento de incorporar la dimensión de lo regional en el análisis de la producción en investigación educativa realizado a través del COMIE, especialmente respecto de las temáticas que conforman al campo (Angulo *et al*, 2007:35).

<sup>42</sup> De este porcentaje, el 36.28% correspondió al Distrito Federal; con más de 10% contaron Michoacán y el Estado de México; Chiapas reportó más de 100 trabajos; con menos de 50 se encontraron: Guerrero, Tlaxcala, Tabasco, Yucatán, Durango, Zacatecas y Jalisco; y con menos de 10 trabajos: Aguascalientes, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Veracruz y Guanajuato (Buenfil, 2003b:267).

dan como resultado conocimientos susceptibles de ponerse en práctica de inmediato para atender los problemas educativos.<sup>43</sup>

En las regiones, la información y trabajos que podrían vincularse con el área son más dispersos porque sus condiciones no han permitido, hasta el momento: la creación de bases de datos confiables y tan completas como las que existen en la zona centro del país, la efectiva comunicación de los investigadores educativos, así como la difusión de sus productos, constituyéndose esto en una limitación importante para la ubicación de ciertos rasgos de consolidación del campo. Esto conlleva la afirmación de que el área “está consolidada en el centro del país y es más débil en otras regiones” (Angulo *et al*, 2007:22). En este contexto, es de vital importancia la creación de la Redica-FTyCE cuya convocatoria ha reunido a investigadores de todo el país y es a través de estas acciones que los investigadores de los Estados adquieren la posibilidad de interlocución académica con los demás investigadores que abordan temáticas afines a las suyas.

Así, a pesar de que “las condiciones socioculturales, históricas (benéficas y problemáticas) se entretujan imbricadamente en la producción académica en FTyCE” (Figuroa, 2007:135), este campo ha logrado posicionarse en las regiones y Estados de la República. Tal es el caso del estado de Veracruz, donde FTyCE “ha crecido. Creemos que su identidad se está fortaleciendo, aun cuando su futuro sea incierto, tanto por sus procesos cognitivos como por los múltiples factores condicionantes en su construcción” (Figuroa, 2007:179). FTyCE ha mostrado un desarrollo desigual en el centro y regiones del país, lo cual da muestra de las condiciones propias del área (desconocimiento y desvalorización frente a otras temáticas de impacto inmediato en las prácticas educativas) que posibilitan o impiden el desarrollo de la investigación educativa a lo largo y ancho del país.

Algo muy relacionado con la tensión centro-región es el ámbito institucional desde donde la temática es desarrollada y en este sentido, a partir de los estados de conocimiento se reconoce que la UNAM a través de diversas dependencias como la FFyL, el CESU-IISUE, el CISE, las FES, al igual que otras instituciones como el DIE del CINVESTAV del IPN, la UPN, el ISCEEM, la UAM, la UJAT, la UNACH y la UV han patrocinado y difundido las

---

<sup>43</sup> Se desconoce la importancia de la filosofía y la teoría en el sentido que ya se enfatizaba en la introducción, como un instrumento para explicar, comprender y plantear una resolución a las problemáticas educativas.



investigaciones del área; o bien es donde se encuentran adscritos la mayor parte de los investigadores preocupados por las temáticas del campo.

Además, es de reconocer el papel que han desempeñado las instituciones de carácter público en el centro del país y las universidades autónomas estatales, al ser los “espacios que concentran la mayor parte de investigadores y la producción del campo de la investigación educativa en la región [sur]” (Angulo *et al*, 2007:27) aspecto que quizá pueda ser común a otras regiones del país, como Veracruz que así lo demuestra en su estado de conocimiento estatal. No obstante, aunque se identifica la participación institucional de varios Estados de la República, sigue teniendo más presencia y peso la investigación que se produce y difunde desde las que se concentran en el centro del país, siendo estas las que más han aportado elementos para el desarrollo del campo.

La investigación en los tópicos del área, si bien ha aparecido en las instituciones, desde 1993 ha sido secundaria en comparación con temas como formación, currículum, política educativa, entre otros, cuya razón principal parece obedecer no sólo a los intereses de los investigadores sino al perfil y papel que juega una determinada institución en función a los objetivos y propósitos para los que fue creada.

En el siguiente apartado se ofrece un panorama general respecto de los eventos que se han encontrado y analizado de FTyCE, lo cual es de suma importancia puesto que se pretende un análisis de un evento cuya especificidad temática es precisamente este campo.

#### ***1.3.4 Eventos académicos***

Los eventos de carácter académico se constituyen como espacios con posibilidades para la interlocución de los agentes del campo, la difusión de los bienes simbólicos que producen, así como para incrementar la visibilidad del campo apoyando su consolidación en el marco de la investigación educativa. En este sentido, los eventos se constituyen como “una de las puertas de ingreso al campo y una posibilidad de irse posicionando en él, por ello tienen un papel nodal en la constitución y genealogía del mismo” (De Alba, 2003:619).

En 1993 y 1995 se tomaron en cuenta 200 eventos, de los cuales FTyCE estuvo presente sólo en un 6%, ya sea porque haya sido su deseo expreso de contribuir a las temáticas del área o porque implícitamente se hayan hecho aportaciones (Buenfil, 1993a:16). Los

eventos que abordaron cuestiones más relacionadas con la temática versaron sobre la conformación teórico-disciplinaria del campo educativo (desde una perspectiva histórica, el *status* científico del conocimiento sobre la educación, la fundamentación epistemológica del campo, las particularidades de su conformación en México, entre otras), el tratamiento de lo educativo desde enfoques disciplinarios (sociología, psicología, etc.) o teórico-metodológicos (psicoanálisis, etnografía, etc.) y temáticas relacionadas con autores, perspectivas o corrientes determinadas que impactan o impactaron el conocimiento sobre lo educativo (Buenfil, 1993a).

Para el 2003 se ubicaron 706 eventos de los cuales se consideraron como genéricos el 43% y el 57% restante como subordinados. Estos eventos trataron temas relacionados con la conformación del campo educativo y pedagógico, las construcciones conceptuales en educación, las teorías educativas propiamente, pensadores contemporáneos y clásicos, debates en boga como modernidad-posmodernidad, epistemología y tecnología, perspectivas antiesenciales, problemas filosóficos y éticos, perspectivas analíticas diversas como la hermenéutica, análisis de discurso, psicoanálisis, genealogía, entre otras, así como temáticas donde se incorpora lo conceptual (formación, educación ambiental, política educativa, etc.) (Gómez, 2003b:373).

Como se observa, hubo un incremento en el número de eventos, así como en las temáticas y su nivel de genericidad respecto del campo de FTyCE. Esto lleva a afirmar que “se ha dado un crecimiento, diversificación -regional, temática, institucional- y consolidación de los eventos relacionados con el campo temático que nos ocupa y quienes lo promueven, así como la emergencia de nuevos actores relacionados con temáticas vinculadas con este campo” (Gómez, 2003b:378).

En el caso de la región sur durante la década de los noventa, es resaltable la identificación de 27 eventos con relación al área donde participaron investigadores locales, de otros Estados e incluso extranjeros, enriqueciendo con eso la investigación sobre la temática en la región (Angulo *et al*, 2007:166-171). En el Estado de Veracruz en la década comprendida entre 1992 y 2002 se localizaron 69 eventos, ubicándose como la segunda entidad a nivel nacional, después del Distrito Federal, que es sede de las discusiones del área. De estos 69 eventos, 35% fueron ubicados como genéricos y 65% como subordinados (Jaramillo, 2007:94). Cabe mencionar que este Estado ha resultado atractivo para ser sede y foro de múltiples eventos académicos tanto nacionales como internacionales, sin embargo, ya “se

encuentra frente a la posibilidad de pasar de asistentes y anfitriones a los eventos académicos a productores en la temática Filosofía, Teoría y Campo de la Educación” (Jaramillo, 2007:102) dado que sus condiciones de producción en el área también han demostrado un avance.

Con esto se muestra cómo los eventos han sido parte importante de la conformación de FTyCE como un campo de la investigación educativa, al hacerlo presente como el marco de los diálogos entre investigadores educativos del país. Especialmente se destacará a continuación la organización del Primer Congreso Internacional de FTyCE en el 2007, un evento que, además de tomarlo como su especificidad temática, adquiere un papel importante en su consolidación a la par de los demás planos o espacios que lo constituyen.

## Capítulo 2. El espacio del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación

En este capítulo se presentan las características del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), evento en el que se presentaron las ponencias que son objeto de estudio del presente trabajo. Se hace una recuperación de las actividades académicas llevadas a cabo, las instituciones convocantes, los invitados tanto nacionales como internacionales, el proceso de organización, la estructura académica definida para el congreso, así como aproximaciones para su evaluación. Asimismo, se recupera la noción de “espacio” para comprender este evento como un lugar donde se ponen en juego los elementos que conforman un campo temático como lo es FTyCE, especialmente aquellos que contribuyen a su consolidación.

### 2.1 Los eventos académicos como espacios

Los eventos académicos ofrecen múltiples oportunidades para la investigación educativa, la principal se identifica con la difusión de ésta a través de la presentación en público de los trabajos que los investigadores realizan para su discusión. Hablar de los eventos “adquiere una especial connotación debido a que es uno de los principales escaparates donde se expresa la variedad de inquietudes que movilizan tanto a especialistas, en su calidad de ponentes invitados *ex profeso*, como a los sujetos y a las instituciones convocantes” (Jaramillo, 2007:87). Así, los eventos constituyen:

[...] espacios de presentación, circulación, intercambio, socialización, actualización y debate de ideas en los que un público especializado y/o interesado en ciertas temáticas intenta aproximarse a las producciones, elaboraciones y reflexiones que los “especialistas” someten a la consideración de los “pares” o de un auditorio más amplio (Buenfil, 1993a:15).

En los estados de conocimiento (1993-1995 y 2003) se reconoce la importancia de los eventos académicos para la investigación educativa, especialmente para FTyCE, instaurándose la noción de “espacio” para denominarlos y concebirlos como puntos de concreción del campo

donde convergen sus agentes, temáticas y la lucha por la legitimación y autoridad científica. Desde el punto de vista de Gómez Sollano (2003a:97), cada “espacio”:

[...] además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido. Uno de estos momentos de articulación y condensación de múltiples contenidos y producción de significantes está relacionado con los eventos académicos que juegan, junto con otros espacios, como condición de posibilidad –material y simbólica– en la conformación de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación [...] Los eventos forman parte de un entramado complejo en el que se produce el conocimiento de lo educativo; por ello no nos dicen todo del campo [...] pero sí nos permiten pensar algunas de sus articulaciones y momentos de fijación, temporal y precaria (Gómez, 2003a:97).

Los eventos académicos independientemente de su tipo (conferencias, coloquios, congresos, encuentros, foros, homenajes, jornadas, mesas redondas, presentaciones de libros, reuniones, seminarios, simposios, talleres), periodización (mensual, bimensual, semestral, anual, bianual, etc.), carácter (institucional, estatal, regional, nacional, internacional) o costo (gratuito o con cuota) se sitúan como “[...] espacios en los que se articulan, de manera particular, procesos, saberes, discursos, actores, condiciones de producción/circulación, etcétera, en la configuración del campo temático” (Gómez, 2003a: 346). Son, por excelencia, lugares donde se da cabida a la comunicación entre agentes y se produce de manera ardua la difusión y discusión de los bienes simbólicos que se producen al interior de un campo.

Las características que presentan la mayoría de los eventos llevan a pensarlos como espacios educativos que “cumplen con la función de ampliar y activar las potencialidades del pensamiento, con base en determinadas exigencias racionales que pueden traducirse en estímulos gnoseológicos, lo que lleva a considerar las condiciones particulares del sujeto, así como el contexto social, económico y cultural en que se desenvuelve” (Gómez Sollano Marcela, 1994, cit. en Jiménez, 2001:63-64). Es decir, los eventos ofrecen a los agentes (que producen para el evento) y a los asistentes la posibilidad de potencializar su conocimiento, interviniendo factores de índole personal (podría pensarse en la jerarquía o nivel académico de cada uno de los participantes), así como el contexto donde se desarrolla (institucional, temático, etc.).

En este sentido, “en los eventos se expresan algunos de los mecanismos de inserción y conformación de campos de producción cultural y científicos que los agentes involucrados generan” (Jaramillo, 2007:89). En especial, al interior del campo de FTyCE los eventos “juegan como espacios de socialización, intercambio, apropiación y recreación de resultados de investigación y elaboraciones relacionadas con el área” (Villamil, 2005:6). Por otra parte, a partir de ellos, se deriva un sinnúmero de elementos para pensar las temáticas por las que se constituye el campo ya que son:

[...] ámbitos desde los cuales se privilegian y significan, en determinado momento y por una comunidad específica, ciertas líneas de interés que expresan algunos mecanismos y estrategias de inserción y conformación de los campos de producción cultural y científicos recortados, entre otros aspectos por relaciones de fuerza, intereses, rupturas, etc., constituyéndose así en parte del capital simbólico (de reconocimiento o interlocución) que los diferentes agentes e instituciones pudieron acumular en el curso de procesos particulares ligados a la investigación, formación, enseñanza o difusión (Buenfil, 1995:242).

Como ya se observó en el capítulo anterior, los eventos académicos como parte de las condiciones en las que se analizó al campo en los estados de conocimiento han adquirido centralidad para FTyCE ya que “jugaron en los 90’s [y actualmente] como espacios que favorecen la discusión y proyección de las elaboraciones hechas por los especialistas” (Villamil, 2005:7). A este respecto, los eventos adquieren relevancia no sólo por ser espacios en donde los investigadores mantienen una interlocución académica, sino también porque “podría afirmarse que son un indicador de la vitalidad de una institución, grupo o región” (Jaramillo, 2007:88). Lo cual enfatiza, entonces, la relación de estos escenarios con el grupo o institución que los realiza, convoca o financia. Esto se puede constituir como una limitante u oportunidad, puesto que, en la medida en que un determinado grupo de investigadores o, incluso, de temáticas, estén mejor posicionados a un nivel institucional o de legitimidad ante otros grupos académicos, mayor será la proyección de un evento.

El hecho de que se realicen eventos en relación con FTyCE habla de la existencia de agentes que están contribuyendo a su presencia y visibilidad en el panorama de la investigación educativa. Esto “sugiere una posible estrategia para instituir la legitimidad de la temática en las instituciones ya que al realizar el evento se evidencia la importancia de la temática, se abren

posibles líneas de trabajo y se establecen contactos académicos con otros investigadores en el área” (Buenfil, 1993a:28).

Sin embargo, a pesar de saber todo lo que ofrecen los eventos académicos para la investigación educativa en general y para FTyCE en particular, se reconocen las limitaciones que se tienen para su realización, principalmente las de carácter económico u otras referidas a la falta de medios de difusión tanto de la convocatoria del evento como de sus resultados a manera de publicaciones. Aunado a la falta de importancia que prestan las instancias financiadoras (como el CONACyT) al ámbito de la investigación educativa, haciendo necesario que desde las propias instituciones educativas se impulsen estos espacios.

Por otro lado, Claudia Pontón acierta en mencionar que un evento académico “se politiza, se usa como un escenario más de divulgación comercial que de producción y que de replanteamiento y cuestionamientos de aspectos importantes” (entrevista en Jiménez, 2001:256), resaltando que si bien esta situación ocurre, también constituyen una gran posibilidad para generar consenso entre los investigadores. Es precisamente este último aspecto que se quiere resaltar para ubicar a los eventos “como parte de las condiciones en las que se reconocen, se idealizan, diferencian, se legitiman y socializan los resultados que los especialistas realizan. Por ello dichos eventos son vistos como posibilitadores de la producción del campo pedagógico” (Jiménez, 2001:5). Finalmente, los espacios (eventos académicos) permiten ubicar “las condiciones en las cuales se generan los conocimientos sobre lo educativo y los espacios en los que circulan, apropian y resignifican por los agentes concretos, particularmente aquellos de carácter teórico conceptuales que han tenido un papel relevante en la conformación del campo educativo y pedagógico, específicamente en nuestro país” (Villamil, 2005:6).

Lo anterior posibilita que se piense la incidencia en el campo de FTyCE a partir de un evento académico particular como el Primer Congreso Internacional de FTyCE, cuyas implicaciones histórico-temporales, simbólicas y geográficas llevan a ubicarlo como un espacio en donde se dieron lugar las relaciones que conforman, legitiman y consolidan al campo. Si se retoma este congreso es no sólo gracias a que su nombre indica una referencia al campo de FTyCE o por su relación con las temáticas por las que este campo se conforma, sino también porque se reconoce que la mayor parte de quienes intervinieron en la realización de este evento

fueron algunos de los agentes que desde el segundo estado del conocimiento han luchado por la presencia del campo en el ámbito de la investigación educativa.

## 2.2 El Primer Congreso Internacional de FTyCE

El Primer Congreso Internacional de FTyCE fue producto de un equipo de trabajo conformado por investigadores nacionales de diversas universidades del país, mismo que sesionó constantemente por casi dos años para la organización de este evento académico. El comité de organización constó de más de 50 integrantes,<sup>1</sup> entre ellos directivos, investigadores, profesores, administrativos, jefes de cómputo y alumnos.<sup>2</sup> Este congreso se asumió como un “espacio de análisis, crítica y reflexión de la educación como objeto y campo de estudio en el siglo XXI” y bajo el subtítulo de “Inclusión, Tensión y Exclusión”, en un contexto de tensión entre Crisis Estructural Generalizada (CEG)<sup>3</sup> y globalización, este evento tuvo como propósito:

Propiciar un espacio de análisis, crítica y reflexión conceptual, que permita incorporar, analizar y coadyuvar a posicionar a la educación, como objeto y como campo, en el ámbito de las discusiones actuales de las ciencias sociales y las humanidades en la primera década del Siglo XXI. Discusiones filosóficas y teóricas, que trastocan las nociones de conocimiento y ciencia, a partir de la incursión de la lógica de la lingüística – específicamente de la semiótica – en el espacio epistémico, en las últimas décadas del Siglo XX y que continúan con transformaciones importantes, en esta línea, en esta primera década del Siglo XXI, movimientos en el espacio epistémico y ontológico que se han denominado como giro lingüístico y giro retórico, entre otros y que muestran diversos usos de la teoría y tradiciones de pensamiento en su devenir histórico y epocal. De tal forma que se abra la reflexión sobre lo educativo hacia el análisis y la comprensión de la condición humana misma en el momento actual y de las problemáticas propias de este momento histórico, como lo son: la discusión del papel de la teoría misma en su relación con la educación (autores, escuelas, tradiciones, posturas), la constitución de los nuevos

---

<sup>1</sup> Además del apoyo de más de 40 estudiantes de licenciatura para cuestiones técnicas y de logística.

<sup>2</sup> La información precisa de los integrantes del comité académico de organización estuvo disponible en la página electrónica del congreso <<http://www.cesu.unam.mx/ftycecongreso2007>>, aunque esta estuvo incompleta ya que se iban incorporando algunos investigadores de las sedes del congreso según se iba requiriendo.

<sup>3</sup> Esta crisis es entendida como el “debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etcétera, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etcétera” (De Alba, 2003:50-51). Es producto de la transición de siglo, el neoliberalismo dominante, el cambio tecnológico y la ausencia o renuncia, a proyectos sociales y políticos.



sujetos sociales, el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la cuestión de la cultura, el género y el ambiente, la importancia de las particularidades de América Latina y de sus regiones y al interior de sus países y sus pueblos, en su compleja relación con otras latitudes del mundo, la cuestión de las migraciones de principios de siglo, la problemática de la inclusión y la exclusión cultural, social y política (Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), Página Electrónica del Congreso).

El congreso tuvo como sedes: la Coordinación de Humanidades (UNAM), el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), en donde se asumió la coordinación general encabezada por la Dra. Alicia de Alba; la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) bajo la coordinación de la Mtra. Rosario Chávez Moguel; la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) con la coordinación de la Dra. Rocío Ramos Jaubert y el Dr. Julio Cufarfan; y la FES Acatlán (UNAM). En las primeras dos sedes hubo actividades presenciales, mientras que en las demás se desarrolló el congreso de manera virtual, a través de video transmisión en tiempo real. Cabe mencionar que las actividades presenciales se dividieron de modo que los primeros tres días fueran en la sede centro (Coordinación de Humanidades e IISUE) y los dos días restantes se llevaran a cabo en la sede sur (UNACH).

Este evento tuvo el apoyo y fue convocado por las siguientes instituciones: la UNAM, a través del IISUE, en especial de los integrantes de los seminarios de “Teoría y Educación” y “Currículum Siglo XXI”, la Coordinación de Humanidades, el posgrado en pedagogía de la FFyL y la FES-Acatlán; la UNACH a través del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano; la UAdeC, la UV, la UPV, el ISCEEM, el CONACyT, el COCyTECH, y la RICAFTyCE (hoy Redica-FTyCE).

Este congreso, como su nombre lo indica, se constituyó como un foro para la presentación y discusión de trabajos relacionados con filosofía, teoría y campo de la educación, sin embargo, se decidió precisar algunas líneas temáticas que definieran de modo más particular aquellos debates y temas que interesaba se abordaran al interior de las actividades del congreso, mismas que fueron conferencias magistrales, conversaciones académicas y presentación de ponencias.

### 2.2.1 Líneas temáticas

La especificidad temática del congreso estuvo dada por seis líneas temáticas que a su vez definieron la estructura organizativa del evento. No obstante, aunque se contó con una descripción de cada una de ellas, misma que se dará a continuación, se tuvo la suficiente amplitud para que conferencistas, panelistas y ponentes inscribieran sus aportaciones, es decir, estas líneas tenían sólo una función enunciativa de los contenidos generales para las discusiones que se pretendían abordar en el congreso.

#### 1) *La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI*

Esta se definió como la general e introductoria del congreso al articular las demás líneas temáticas. Su propósito fue:

[...] abrir la discusión filosófica sobre las formas de pensamiento que se debaten actualmente, en relación con la condición humana en su compleja trama histórica, social, política y cultural. Importa debatir sobre las formas de pensamiento complejo para hablar de las formas de crisis que condicionan a la humanidad en lo general, y en este marco reflexionar cómo tales condiciones de exterioridad tensan las condiciones internas sociales y culturales de la América Latina, para observar el devenir de la historia desde un posicionamiento que afirme las fortalezas de nuestras culturas, múltiples y diversas, que desde sus elementos de diferencialidad puedan contender y vivir en el mundo global de hoy, en tensión con los efectos de una severa crisis, de cara al futuro buscando perfilar horizontes de imaginación y esperanzas regionales (Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007:2).

#### 2) *Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones*

Esta línea recuperó las aportaciones en torno a la relación teoría y educación en la primera década del Siglo XXI, abarcando los trabajos:

[...] que se han nutrido de la discusión de las últimas décadas del siglo pasado y de la década actual sobre el carácter de la educación y de las teorías que dan cuenta de ella. Pueden ubicarse en esta línea:

a) Aquellas reflexiones sobre la cuestión de la teoría y la práctica, el lugar de los estudios sobre la educación en la polémica sobre la ciencia.

- b) Los trabajos que aportan elementos que dotan o cargan y recargan al campo de la educación con nuevas perspectivas,
- c) Así como las nuevas problemáticas y temáticas educativas, traducidas muchas de ellas en temas emergentes, entre otros, la educación intergeneracional o el enfoque generacional en la educación, la pedagogía social y la educación para personas mayores;
- d) El tratamiento de viejos temas desde ópticas distintas y,
- e) Las articulaciones que en torno a todo ello se producen.
- f) Temas que podríamos considerar clásicos acerca de escuelas de pensamiento, autores latinoamericanos y de otras latitudes, que han dedicado su obra o parte de ella a la cuestión educativa (Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007:3).

### 3) *Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control*

Como su nombre lo indica, esta línea incluyó todas las reflexiones respecto a las instituciones “desde diversas ópticas y ángulos analíticos, tomando en cuenta la dimensión social y cultural en su inextricable entrecruzamiento con la subjetividad, la cuestión del poder, que atraviesa a toda institución y la importancia e implicaciones de la gestión institucional.”(Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007:3). La finalidad de esta línea es un acercamiento:

[...] a la comprensión del surgimiento, conformación, funcionamiento, trayectoria y transformación de las instituciones, en particular de las educativas, incorporando nuevas lógicas, perspectivas teóricas que van más allá de los estudios clásicos sobre la institución, sin restar importancia a éstos. Estas nuevas miradas permiten observar ángulos de mayor complejidad en la constitución de las identidades institucionales y las relaciones intersubjetivas que se entretienen en ellas (Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007:3).

### 4) *Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental*

Para esta línea temática se decidió tomar a la cultura, el género y la cuestión ambiental como tres dimensiones nodales constitutivas del presente “que apuntan a la construcción y comprensión del futuro, nos obligan a poner especial cuidado en las teorías y las articulaciones conceptuales que dan cuenta de las mismas y que se esfuerzan por traducirlas al campo educativo a través de estudios, propuestas, modelos, aportaciones curriculares, etc.” (Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007:3). Dimensiones que a su vez se entrelazan con problemáticas de suma importancia hoy en día como son:

[...] las migraciones de esta primera década del Siglo XXI, en distintas latitudes del mundo y de manera particular en América Latina, el cúmulo de contactos culturales que se viven y experimentan cotidianamente o bien que se obstaculizan; la crisis ambiental que día a día nos muestra que su avance pareciese inexorable; y la cuestión del género, la cual se abre de la problemática de las mujeres, a las nuevas formas de relación familiar, al tópico de la masculinidad, las sociedades de convivencia, las demandas de la comunidad lésbico gay y el replanteamiento de los roles entre hombre y mujer y entre los distintos actores sociales (Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007:3).

#### 5) *Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones*

La intención de esta línea fue colocar la noción de sociedad de conocimiento y de la información en el seno del debate, analizando:

[...] hasta dónde este acto de nombrar a la sociedad implica la exclusión y la invisibilidad de vastos sectores de las sociedades actuales, en particular, de las latinoamericanas. A la vez que se enfatiza la importancia que tienen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como constitutivas de los nuevos sujetos y actores del Siglo XXI y el papel que en ello tiene la educación, a través de sus políticas, sus propuestas, sus modelos, sus experiencias, sus avances en el campo educativo curricular (Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007:4).

#### 6) *Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina*

Esta línea pretendió situar el debate entre las posturas modernas y aquellas que surgen como crítica a éstas y que son llamadas antiesencialistas, postfundamento o posmodernas en su relación con la educación en América Latina. Esto a partir de considerar:

La caída del Muro de Berlín el 16 de noviembre de 1989, simboliza el desplome del socialismo real y del magno proyecto de la Modernidad que le dio cobijo, tanto a este proyecto político social como a todos aquellos surgidos en occidente y en otras latitudes del mundo, a partir de la Revolución Francesa (1789). Tal desplome implica la crítica y el resquebrajamiento de los fundamentos nodales de la cultura occidental, como lo son la noción y la búsqueda de la verdad, la razón como égida absoluta y soberana de la condición humana y del actuar humano y la historia teleológicamente ordenada, entre algunos de los más importantes. Lo anterior vino a acentuar la crisis que ya se vivía a nivel mundial y a poner en tela de juicio y bajo la óptica de la duda y la

interrogación a valores, conocimientos, noción de ciencia, problemática de la constitución ontológica y en general, las visiones de mundo dominantes en el mundo occidental y en todos aquellos pueblos que lo habían seguido (Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007: 4).

Como se pudo observar, a la vez que las líneas conglomeraban temas específicos, eran lo suficientemente amplias para que el congreso abriera la posibilidad de presentar y discutir una diversidad de temáticas que tuvieran relación con FTyCE. Estas líneas sirvieron también como guías para las actividades del congreso, las cuales se relatan enseguida.

### **2.2.2 Conferencias magistrales**

Las principales actividades desplegadas en el marco del congreso fueron la presentación de conferencias magistrales a través de mesas redondas. Se presentaron un total de 33 conferencias magistrales<sup>4</sup> a cargo de 36 invitados (dos de ellas fueron producto de la contribución de dos autores). Del total, 22 fueron presentadas en la sede centro en los primeros tres días del congreso. Los títulos y temas de las mesas redondas fueron los siguientes:<sup>5</sup>

- 1) Exclusión e inclusión de lo teórico en las ciencias sociales y las humanidades en la primera década del Siglo XXI. El mundo y América Latina
- 2) De Pedagogía y Ciencias de la Educación ¿La especificidad de lo educativo?
- 3) Representaciones sociales, diversidad cultural y ciudadanía
- 4) Instituciones, sujeto, espacio biográfico e identidad
- 5) Política e imaginación en América Latina
- 6) Educación, ética y humanismo en las sociedades de los conocimientos y las informaciones en el mundo, América Latina y sus regiones
- 7) Modernidad y posmodernidad en América Latina (Conferencia magistral sola)
- 8) Educación e imágenes en la sociedad actual (Conferencia magistral sola)

---

<sup>4</sup> En el programa aparecen 35, sin embargo, no se contó con la presentación de una de ellas y la última conferencia, que iba a dictar la Dra. Alicia de Alba, fue sustituida por unas breves palabras de cierre.

<sup>5</sup> Estos temas fueron abordados en su mayoría en dos mesas redondas, a excepción del 3 que sólo fue una y los dos últimos (que fueron los títulos de dos conferencias magistrales presentadas en el tiempo de una mesa redonda).

Como se podrá observar, estas temáticas están estrechamente vinculadas con las líneas temáticas que dieron lugar al congreso. Es importante el énfasis puesto en América Latina, así como a diversos temas que constituyen parte importante de las discusiones actuales en el terreno de la educación, tal es el caso de la ética, el espacio biográfico, ciudadanía y sociedad del conocimiento.<sup>6</sup> Por otra parte, el hablar de la polémica pedagogía *vs.* ciencia (s) de la educación a partir de identificar la especificidad de lo educativo, aunado a la reflexión sobre situación de lo teórico en el ámbito de las ciencias sociales y humanas en el presente siglo aportó interesantes referentes dignos de ser analizados a mayor profundidad.

Es preciso mencionar que estas conferencias magistrales fueron impartidas por reconocidos investigadores a nivel nacional e internacional que fueron invitados para tal efecto, por lo que las conferencias fueron presentadas en dos idiomas, español e inglés (haciendo necesario en algunos de los casos la traducción simultánea al español). Para esta actividad se contó con un panel de moderadores que estuvo conformado por 12 académicos de las distintas sedes y una traductora.

### ***2.2.3 Conversaciones académicas***

Las conversaciones académicas fueron una modalidad de participación creada para el congreso con el propósito de ahondar los debates relacionados con las líneas temáticas del congreso. Sin embargo, esta actividad “se distingue de una conferencia magistral porque se conversa sobre un tópico, temática o problemática acotada y específica, exponiendo puntos de vista y abordajes sobre un mismo eje de discusión” (Orozco, 2007a).

La conversación académica permite que los participantes expongan sus puntos de vista, idea, tesis o interrogantes respecto del tema general propuesto, para que al mismo tiempo se genere un debate que apunte tópicos de discusión. Las temáticas de las conversaciones académicas fueron:

---

<sup>6</sup> Sin embargo, se verá cómo en las ponencias no aparecen con este énfasis los temas de ética, ciudadanía y América Latina.

- 1) Formación teórica y posgrado. En esta conversación se sugirió pensar el reto de la enseñanza y el aprendizaje de la teoría en los programas de posgrado, especialmente los relacionados con el ámbito de la educación.
- 2) Nuevas miradas, asuntos emergentes (educación ambiental, interculturalidad, género y subjetividad). Como el tema lo indica, se trató de abordar la emergencia de las perspectivas que incorporan el género, el enfoque generacional, la interculturalidad y la problemática ambiental.
- 3) Filosofía, teoría y campo de la educación: tensión centro-región. Se destaca la apertura de una interlocución entre el centro y las regiones respecto de FTyCE, la cual enfrenta múltiples factores que la tensionan, tales como la dispersión, falta de acceso a la información y el nulo apoyo para la obtención de financiamiento.<sup>7</sup>
- 4) Teoría y gestión universitaria. Se refirió a la centralidad que ha adquirido el conocimiento a nivel mundial y a partir de la cual las universidades se ven en la necesidad de cambiar sus modelos de gestión tradicionales por unos más flexibles. Importó aquí reflexionar cómo la teoría para la gestión universitaria ha cobrado importancia de manera lenta.

Cada una de estas conversaciones fue planeada y desarrollada de la siguiente manera: a) presentación de los panelistas, b) el moderador, a partir de la temática general, lanzó una idea provocadora<sup>8</sup> que permitiera la discusión, c) una primera ronda de participación de panelistas, d) el moderador hizo una síntesis de las exposiciones y recogió los puntos más sobresalientes, e) se dio una segunda ronda de exposiciones por parte de los panelistas donde la idea fuera cerrar, complementar o dejar sobre la mesa elementos para una futura discusión y finalmente, f) el moderador terminó la conversación con la importancia de continuar trabajando temas como el abordado.

---

<sup>7</sup> Esta temática se aborda con énfasis en el apartado 1.3.3 de la presente tesis.

<sup>8</sup> Esta idea provocadora fue entendida como una precisión de la temática pero que visibilizara puntos de discusión o problemáticos para que se motivara la participación de los panelistas de la conversación. Las ideas provocadoras para cada conversación se encuentran en Orozco, 2007a.

Aunque la conversación académica no estaba planeada para la lectura de una ponencia o conferencia por parte de un panelista, sino más bien para la discusión de un elemento de la temática general, cada uno realizó un documento corto que le sirviera de guía para ubicar los elementos que considerara de relevancia. Así, se contó con la participación de 19 panelistas en las cuatro conversaciones académicas<sup>9</sup> y con la colaboración de cuatro moderadores en quienes recaía la responsabilidad de guiar la conversación.

#### **2.2.4 Ponencias**

Una de las partes más importantes del congreso fue la apertura para la presentación de ponencias, puesto que permitió que aquellos interesados en las temáticas participaran enviando sus contribuciones, las cuales nutrieron los contenidos del evento y que, para esta investigación, permiten dimensionar su convocatoria y alcance. A continuación se hace énfasis en tres aspectos: 1) características que se pidieron para inscribir las ponencias, 2) proceso de registro y dictaminación y finalmente 3) presentación.

##### *1) Características de las ponencias*

El formato que se pidió para la inscripción de las ponencias se resume a lo siguiente: extensión máxima de 3,000 palabras sin contar las referencias bibliográficas, notas, cuadros o tablas que debían incluirse al final, texto en Times New Roman 12 puntos, a doble espacio, en procesador de textos Microsoft Word (paquetería de Office) o compatible. Se solicitó, también, que no se incluyeran notas a pie de página, sino al final del documento. Además, se debió incluir un resumen con extensión máxima de 250 palabras, nombre de los autores, institución y dependencia de procedencia, el título de la contribución y un encabezado que indicará la línea temática y la sede en que se deseaba inscribir. Cabe destacar que se constató que no todas las ponencias cumplieron con estas indicaciones por lo que no constituyó como un filtro para el proceso de dictaminación.

---

<sup>9</sup> Uno de estos participantes presentó una contribución hecha por él y un autor más y otra contribución más (de dos autores) fue leída por un moderador (no contando como panelista).



Por otro lado, se hizo explícito que se contarían como ponencia reportes de investigación parciales o finales, ensayos, reflexiones fundamentadas o aportaciones conceptuales (teóricas). Esto fue un referente importante para el análisis de las ponencias, sin embargo, a falta de una descripción precisa de lo que se comprendía por cada uno de estos se elaboró una para la clasificación de los textos.<sup>10</sup>

## 2) Registro y proceso de dictaminación

El registro de las ponencias se llevó a cabo en línea desde la página electrónica del congreso y a través de un formato específico donde se debían llenar los campos solicitados y adjuntar el documento.<sup>11</sup> Una vez hecho esto, las ponencias se concentraron en un servidor receptor que generaba una ficha de inscripción. La recepción de ponencias se llevó a cabo del 30 de junio y el 30 de septiembre de 2007, ascendiendo a 60 las ponencias enviadas, de las cuales 33 se inscribieron en la sede centro, 25 en la sede sur y 2 en la sede norte. Además, en términos totales, 8 se inscribieron en la línea temática uno, 17 en la línea dos, 10 en la tres, 5 en la cuatro y 10 en la cinco y en la seis, respectivamente.<sup>12</sup>

Estas ponencias se sometieron a un triple dictamen ciego que permitió, a partir de criterios de calidad y pertinencia temática,<sup>13</sup> la selección de 49 ponencias de las 60 inscritas. Las cuales, aceptadas para ser presentadas en dos de las sedes, centro y sur,<sup>14</sup> conforman el material de análisis de la presente investigación. Este proceso contó con un banco de 37 dictaminadores elegidos “a partir de los integrantes del Comité organizador del congreso y las propuestas derivadas por cada una de las sedes” (Pontón y Casillas, 2008) por su relación con el campo de FTyCE y las temáticas del congreso. El proceso de dictaminación “se inició la primera semana de octubre del 2007 y (...) los últimos dictámenes se recibieron el primero de noviembre, día en que se notificaron los resultados” (Pontón y Casillas, 2008) vía correo electrónico a cada uno de los autores.

---

<sup>10</sup> Consúltese el capítulo tres de esta tesis.

<sup>11</sup> Este formato se encuentra en el anexo 2.

<sup>12</sup> Véase la tabla 3 más adelante.

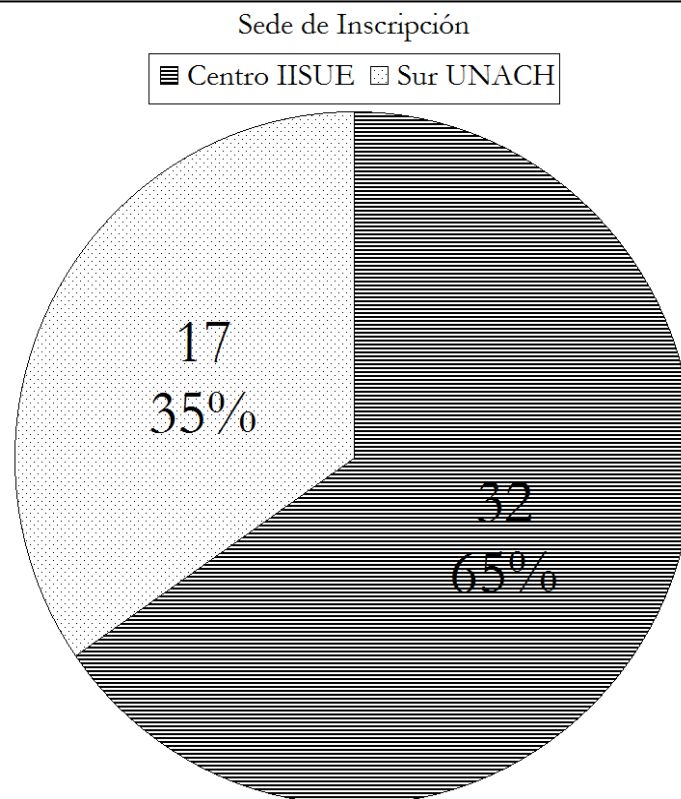
<sup>13</sup> Los formatos de dictamen contemplaban dos rubros: evaluación de la calidad académica y calidad de la presentación, destacando aquellos elementos que permitían evaluar la relación del contenido con FTyCE y la coherencia argumentativa y de estructura de la ponencia. El diseño del formato retomó elementos del utilizado en el IX CNIE. Véase este formato en el anexo 3.

<sup>14</sup> Hubo una participación nula en la sede norte (las únicas dos que se inscribieron fueron rechazadas).

### 3) *Presentación de ponencias*

En el marco del congreso, como ya se mencionó, se presentaron 49 ponencias,<sup>15</sup> de las cuales: las que se presentaron en la sede centro, ascienden a un total de 32, lo que representa un 65% del total; y las presentadas en la sede sur son 17, es decir, el 35%. A su vez, 7 de las que se aceptaron estaban inscritas en la línea uno, 12 en la dos, 10 en la tres, 5 en la cuatro, 10 en la cinco y 5 en la seis.

Gráfica 1. Sede de inscripción de las ponencias presentadas



Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

<sup>15</sup> Consúltense la tabla del anexo 4, donde se presentan los nombres de los autores de las ponencias, los títulos, la línea temática de inscripción y la sede de participación.

La programación de las ponencias se decidió en cada una de las sedes, por lo que se tiene conocimiento sólo de la manera en que se presentaron en la sede centro. En esta última, se destinaron los tres primeros días para la presentación de ponencias (días en que fue sede presencial) y se realizaron tres mesas simultaneas por día. En cada mesa se presentaron de tres a cuatro ponencias de la misma línea temática y fungieron como moderadores seis investigadores que tienen relación con las temáticas que se abordarían.

Tabla 3. Tabla de concentrado de numeraria (sede y línea temática/inscritas y aceptadas)

Línea temática	Sede Centro		Sede Sur		Sede Norte		Totales Inscritas por línea	Totales Aceptadas por línea
	Inscritas	Aceptadas para ser presentadas	Inscritas	Aceptadas para ser presentadas	Inscritas	Aceptadas para ser presentadas		
1	5	5	3	2	0	0	8	7
2	11	10	5	2	1	0	17	12
3	6	6	4	4	0	0	10	10
4	4	4	1	1	0	0	5	5
5	4	4	6	6	0	0	10	10
6	3	3	6	2	1	0	10	5
TOTAL Inscritas por sede	33		25		2		60	
TOTAL Aceptadas Por sede		32		17		0		49
TOTAL rechazadas por sede	1		8		2			

Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Como ya se destacaba, la mayor participación se concentró en la línea temática dos, teniendo, tanto en las inscritas como en las aceptadas después del dictamen, más cantidad de ponencias. Esta línea, “*Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones*”, planteaba la reflexión de la relación teoría y educación en el Siglo XXI. Por otra parte, resalta las pocas ponencias inscritas en la línea temática cuatro “*Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental*” y de igual manera en ésta y en la seis *Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en*

*América Latina*” después de la dictaminación. En esta tabla es también visible la cantidad de ponencias aceptadas y rechazadas por sede, dejando sin participación alguna a la sede Norte.

### ***2.2.5 Especialistas invitados y ponentes participantes***

El congreso sirvió de foro para la presentación de trabajos de 57 especialistas invitados nacionales e internacionales y 56 ponentes, lo cual contribuye al crecimiento del campo y de la investigación educativa. Estos investigadores, provenientes de diversas instituciones de educación superior y centros de investigación, trataron temas de diversa índole en las actividades del congreso.<sup>16</sup>

En cuanto a los invitados nacionales es de destacarse la presencia de investigadores de todo el país. En total, se contó con la participación de 44 investigadores, la mayoría de los cuales integraron el comité de organización, o bien, son reconocidos por sus trabajos en el área de FTyCE a través de los estados de conocimiento y los CNIE. Además, es importante mencionar que de los 44 participantes 17 fueron de los estados de la república, siendo los demás de la Ciudad de México y la zona conurbada.

Las instituciones de las que provenían fueron: la UNAM, el IPN, la UNACH, la UAdeC, la UAM, la UAGRO, la UV, la UPV y el ISCEEM. A continuación se encuentran los investigadores nacionales y sus dependencias de adscripción:

1. Alicia de Alba (IISUE-UNAM, México)
2. María Teresa Bravo Mercado (IISUE-UNAM, México)
3. Ángel Díaz Barriga (IISUE-UNAM, México)
4. Carlos Ángel Hoyos Medina (IISUE-UNAM, México)
5. Claudia Pontón Ramos (IISUE-UNAM, México)
6. Juan Manuel Piña Osorio (IISUE-UNAM, México)
7. Hugo Casanova Cardiel (IISUE-UNAM, México)
8. Lourdes Chehaibar Náder (IISUE-UNAM, México)
9. Bertha Orozco Fuentes (IISUE-UNAM, México)
10. Concepción Barrón Tirado (Posgrado Pedagogía e IISUE-UNAM, México)
11. Raquel Glazman (FFyL-UNAM, México)
12. Marcela Gómez Sollano (FFyL-UNAM, México)
13. Ana María Martínez de la Escalera (FFyL-UNAM, México)
14. Ana María Salmerón (FFyL-UNAM, México)

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que de cada uno de ellos se contó con sus datos curriculares y datos de localización, información que servirá para realizar posteriormente un directorio de especialistas del área.

15. Ambrosio Velasco (FFyL-UNAM, México)
16. Miguel Ángel Pasillas (FES-Iztacala-UNAM, México)
17. Hermelinda Osorio Carranza (FES- Acatlán-UNAM, México)
18. Marco Antonio Jiménez (FES-Acatlán-UNAM, México)
19. Carmen Calderón (CCH-UNAM, México)
20. Rosa Nidia Buenfil Burgos (DIE/CINVESTAV-IPN, México)
21. Josefina Granja (DIE/CINVESTAV-IPN, México)
22. Eduardo Remedi (DIE/CINVESTAV-IPN, México)
23. José Carvajal (DIE/CINVESTAV-IPN, México)
24. León Olivé (IIF-UNAM, México) [envió contribución pero no asistió]
25. Marisa Belausteguigoitia (PUEG-UNAM, México)
26. Francisco Piñón (UAM-I, México)
27. Gerardo Ávalos (UAM-X, México)
28. David Pérez Arenas (ISCEEM, México)
29. Marcela González Arenas (UPV, México)
30. Lyle Figueroa de Katra (UV, México)
31. Rosario Chávez Moguel (UNACH, México)
32. Leticia Pons Bonals (UNACH, México)
33. Juan Carlos Cabrera (UNACH, México)
34. Manuel Martínez Delgado (UAZ, México)
35. Sigifredo Marín Esquivel (UAZ, México)
36. Rocío Ramos Jaubert (UAdeC, México)
37. Julio Cufarfán (UAdeC, México) [envió contribución pero no asistió]
38. Juventina Salgado Román (UAGRO, México)
39. Rita Angulo Villanueva (UAGRO, México)
40. Jesús Samper (UAGRO, México)
41. María Leticia Sánchez Pazarán (CAM-Chilpancingo, México)
42. Pedro Canto (UADY, México) [envió contribución pero no asistió]
43. Carlos Alonzo Blanqueto (UADY, México) [envió contribución pero no asistió]
44. Patricia Medina Melgarejo (UADY, México)

Asimismo, se contó con las contribuciones de 13 reconocidos investigadores internacionales en el ámbito de la teoría, filosofía e investigación educativa. Los países de procedencia fueron Estados Unidos, Argentina, Costa Rica, España, Inglaterra y Alemania. A continuación se mencionan sus nombres y dependencias de adscripción:

1. Peter McLaren (UCLA-USA)
2. Thomas Popkewitz (Universidad de Wisconsin, USA)
3. Gustavo Fischman (Universidad de Arizona, USA)
4. Leda Badilla (Universidad de Costa Rica, Costa Rica)
5. Yamileth González (Universidad de Costa Rica, Costa Rica)
6. Inés Dussel (FLACSO, Argentina)
7. Perla Zelmanovich (FLACSO-Argentina)

8. Roberto Follari (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)
9. Leonor Arfuch (UBA, Argentina)
10. Wilfred Carr (Universidad de Sheffield, Reino Unido)
11. Violeta Núñez (Universidad de Barcelona, España)
12. Monika Witsch (Universidad de Essen, Alemania)
13. Marlene Montes de Sommer (Universidad de Kassel, Alemania)

A su vez, parte importante del diálogo generado en el congreso corrió a cargo de los ponentes cuyas contribuciones fueron aceptadas. Las 49 ponencias presentadas estuvieron a cargo de 56 autores, los cuales estuvieron distribuidos de la siguiente manera: 90% (44) de las ponencias contó con un autor, el 8% (4 ponencias) con dos y el 2% (1 ponencia) con 4 autores.

Las instituciones de procedencia de los ponentes fueron diversas, algunos de ellos incluso dieron dos al ser una de ellas la institución laboral y otra de estudios. Por orden de mayor a menor mención las instituciones de los ponentes fueron: UNAM (19 ponentes), UNACH (13), ISCEEM (13), UV (3), UNICACH y Escuela Normal Superior de México (2 cada una), Escuela de Bellas Artes de Toluca, IPN, UAM, Universidad de Manizales (Colombia) y Universidad de Brasilia (Brasil) (1 cada una).<sup>17</sup>

Respecto de la primer dependencia de los autores de las ponencias destacan: la FFyL de la UNAM con 7 menciones; la Facultad de Humanidades de la UNACH con 5 menciones; la FES-Aragón de la UNAM y la Facultad de Pedagogía de la UV con 3; el IISUE y la FES-Iztacala con dos menciones; y con una mención: Academia de San Carlos, UAM-Azcapotzalco, CINVESTAV, CEPPAC de la UnB, CUAED, FES-Zaragoza y ENP 9 de la UNAM, Departamento de Investigación de la Escuela de Bellas Artes de Toluca, División Chalco y Ecatepec del ISCEEM y Escuela de Lenguas y Facultad de Ciencias Químicas de la UNACH.

En cuanto a los departamentos específicos de estas dependencias se mencionaron: Colegio de Química de la ENP 9, división SUA, Doctorado y Maestría en pedagogía de la FFyL, Doctorado en pedagogía de la FES-Aragón (todos de la UNAM); Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano y la Licenciatura en pedagogía, ambos de la Facultad de Humanidades de la UNACH: el DIE del CINVESTAV del IPN; y el posgrado de la Escuela Normal Superior de México.

---

<sup>17</sup> Véanse las gráficas del anexo 5.

Es importante resaltar que 17 de las dependencias de procedencia de los autores corresponden al DF, 15 al Estado de Chiapas, 11 al Estado de México, 4 a Veracruz y dos internacionales, una de Colombia y otra de Brasil.

Además, en lo que refiere a la segunda institución y dependencia de adscripción de los autores, pueden mencionarse: RIIE (Red Internacional de Investigación Educativa), ISCEEM, IPN, la FFyL, la ENP5 y la Facultad de Ciencias de la UNAM, la Secretaría de Educación de Chiapas, la Escuela de Medicina Homeopática de la Universidad de la IV República. En este sentido, 3 se ubican en el DF, 2 en el Estado de México, 1 en Chiapas, 1 en Veracruz y las demás sin dato.<sup>18</sup>

## **2.3 Evaluación preliminar del evento<sup>19</sup>**

En este rubro se intentan hacer aproximaciones a lo que podría ser considerada una valoración del congreso, sin embargo, no se pretende agotar las aristas desde las cuales podría pensarse el impacto del evento. Además, la importancia del congreso se irá denotando a partir de los frutos que ofrezca para la discusión teórica y filosófica sobre lo educativo, ya sea a través de las ideas que en él se vertieron o aquellas que provocó. Asimismo, se ofrecerán algunos datos (estadísticos y cualitativos) que permiten dimensionar al evento, principalmente atendiendo a tres rubros: 1) cuestiones generales, 2) difusión y asistentes y 3) las actividades del congreso.

### ***2.3.1 Impacto y consideraciones generales***

Lo primero que se debe destacar de este congreso son las tres dimensiones que abarcó, por un lado la nacional, al conjuntar gran parte de los investigadores dedicados a las temáticas definidas, por otra parte una regional presente al contar con dos sedes desde las que se intentó difundir la producción teórica y filosófica sobre educación, que, como ya se vio, ha sido una de las áreas que más trabajo ha costado por las condiciones de las propias regiones y finalmente la

---

<sup>18</sup> Revítese el anexo 6.

<sup>19</sup> El 28 de enero de 2008 el comité organizador del congreso llevó a cabo una reunión de valoración y evaluación del congreso. En dicha reunión, los responsables de diferentes comisiones expresaron sus consideraciones respecto de las actividades desplegadas. A continuación presento algunas de las observaciones que ahí se mencionaron y algunas otras que incluyo desde mi particular participación en el evento.

dimensión internacional, al poder contar con investigadores de diversos países cuyo nivel académico es reconocido en el ámbito educativo. En este sentido, se dieron cita una gran cantidad de investigadores cuyo nombre ya se ha expuesto, pero cuya trayectoria hace referencia a aportaciones al campo de FTyCE. Vale la pena destacar que el hecho de reunir a tantos especialistas fue una tarea ardua pero cuyo fruto principal fue contar con un excelente nivel de contribuciones.

El congreso, además, ofreció elementos para un público diverso, por un lado a los investigadores les permitió establecer una interlocución académica con colegas tanto nacionales como internacionales y atender a una diversidad de temáticas, a los alumnos en proceso de formación, como los de posgrado, les ofreció la oportunidad de escuchar a distinguidos ponentes, pero también de participar en el congreso a través de sus ponencias. En este sentido, se recupera una de las opiniones de la coordinadora general del congreso, quien menciona que “todos sabemos el nivel que tuvo el evento por sus participantes, por su obra, por su voz, lo que sí es importante es subrayar el asombro de muchos de los asistentes por haber tenido la oportunidad de estar en tantas presentaciones de ponentes tan destacados, conocidos y reconocidos nacional e internacionalmente, en tan sólo una semana” (De Alba, 2007).

Sin embargo, es de destacar que el mayor impacto estuvo en los asistentes, especialmente en los estudiantes de licenciatura, puesto que “ampliaron su perspectiva acerca del campo pedagógico. Encontraron temáticas sobre las que consideran deben leer más. Conocieron temas, conceptos, planteamientos no vistos a lo largo de su carrera” (Orozco, 2008:1). Esto visibiliza la parte formativa de este tipo de eventos que ya se abordó al dimensionarlos como espacios.

Por otra parte, algo destacado fue la modalidad del evento, puesto que atendiendo al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se decidió llevarlo a cabo de manera presencial y virtual, a través de transmisión simultánea y en tiempo real entre las sedes. No obstante, para que las transmisiones pudieran llevarse a cabo, fue necesario hacer uso no sólo de herramientas tecnológicas, sino de infraestructura y financiamiento, lo cual hizo presente la falta de este tipo de recursos en las instituciones universitarias. A pesar de esto y de las pruebas hechas con anticipación, las cuales no auguraban un buen funcionamiento, la transmisión se llevó a cabo de manera exitosa.



En términos generales, este congreso implicó la movilización de distintos tipos de recursos, por un lado, los humanos para la organización, planeación y realización del evento, por otro, los recursos de comunicación (sobre todo aquellos que incorporan las herramientas tecnológicas) y, por último, los financieros que posibilitaron contar con la presencia de tantos especialistas y entregar los materiales que se dieron al inicio del congreso (bolsas, memoria de las ponencias, etcétera).

De los problemas que se enfrentaron, los más importantes fueron: 1) la inscripción el primer día, puesto que no todos los que habían hecho su pago enviaron el boucher para hacer el registro necesario y ese día fue imposible realizar los recibos retrasando el trámite; 2) no se contó con la cantidad suficiente de materiales del congreso para los asistentes y ponentes debido a que no se hizo una buena contabilización de los inscritos hasta el inicio del congreso; 3) las constancias de asistentes y ponentes se retrasaron más de lo previsto, entregándose incluso una o varias semanas después de concluido el evento; 4) la difusión si bien no fue escasa, no fue la necesaria para la envergadura del evento. Asimismo, una consideración importante que se hizo presente durante el congreso fue la cercanía en fechas con el X CNIE y por ser fin de año, esto debido a la carga de trabajo a la que se vieron sometidos algunos de los investigadores que participaron como invitados o quienes colaboraron en la organización del evento.

Finalmente, mención especial merecen todas las instituciones que apoyaron para la realización del congreso, pero destaca el apoyo del IISUE a través de su directora actual, Lourdes Chehaibar, quien en todo momento dio las facilidades para que el congreso se realizara y llevara a cabo. Al igual que la DGSCA de la UNAM para las cuestiones relacionadas con la transmisión y a la Coordinación de Humanidades de la UNAM por el alojamiento durante la semana del congreso, en especial a Alejandro Aguilar (responsable académico de las actividades de la Coordinación) y a Mario del Razo (jefe de cabina del auditorio).

### ***2.3.2 Difusión y asistentes***

La difusión se realizó mediante una página electrónica, un foro virtual, carteles distribuidos en versión electrónica y publicados en diferentes gacetas de instituciones universitarias y algunos más colocados en zonas de difusión, correo electrónico e incluso invitación personal. La

página electrónica presentaba a los interesados la información relevante sobre el evento.<sup>20</sup> Se incluyeron los objetivos, las líneas temáticas, el programa general y de ponencias en cada sede, el directorio, lista de integrantes del comité y subcomisiones, la inscripción en línea de las ponencias, además de información sobre hospedaje y servicios turísticos en las sedes. Esta página tuvo 2078 visitantes desde su apertura hasta su cierre en junio de 2008.

Además, se realizó un foro<sup>21</sup> auspiciado por la UNACH donde al igual que en la página principal se incluyeron elementos de importancia como avisos, notas, descripción de líneas temáticas, etc. pero que permitía a su vez hacer preguntas o iniciar debates en torno a las contribuciones presentadas durante el congreso. Cabe destacar que a pesar de que se anunció este foro durante todo el congreso, la participación fue poca o casi nula. En cuanto al cartel,<sup>22</sup> en la reunión de evaluación del congreso se coincidió en que contenía demasiada información, haciendo complicada su comprensión en cuanto a las formas de participación, sedes y demás, sin embargo, se afirma que fue el modo de difusión más utilizado y a partir del cual la mayor parte de los asistentes se percataron del evento. El proceso de difusión fue demasiado exhaustivo, aunque se pudo contar al final con un directorio de difusión (de teléfonos y direcciones electrónicas de personas interesadas o de instituciones) susceptible de ser utilizado para próximos eventos.

La difusión es uno de los elementos más importantes en la convocatoria de un evento, es finalmente el medio a través del cual los interesados obtienen la información necesaria para participar. Así, hablando de los asistentes, mismos que dejan entrever la pertinencia y calidad de la difusión hecha, en el cierre, Alicia de Alba (2007) comentó: “Bertha [Orozco Fuentes] tiene mejor los datos, pero me parece que tuvimos una participación de alrededor de ochocientas personas, aunque Lourdes Chehaibar [directora actual del IISUE] en la clausura habló de alrededor de mil”.

Según el reporte final de la sede norte, dado por Rocío Ramos Jaubert, en dicha sede hubo un total de 279 inscritos, 28 comentaristas internos y 48 personas de apoyo en la organización, de las cuales, 13 fueron maestros de la Universidad de Coahuila y los demás

---

<sup>20</sup> La página electrónica fue: <<http://www.cesu.unam.mx/fycecongreso2007>> y estuvo disponible desde junio de 2007 hasta junio de 2008.

<sup>21</sup> El foro estuvo en línea a través de la página: <<http://www.campodelaeducacion.unach.mx>>, el cual estuvo disponible aproximadamente hasta enero del 2009.

<sup>22</sup> El cartel se puede ver en el anexo 7.

estudiantes. La asistencia fue de un máximo de 180 asistentes a un 20 como mínimo por actividad, contando como promedio de 60 a 80 personas. Por su parte, en el reporte de la sede sur, presentado por Juan Carlos Cabrera y Leticia Pons se reportó que hubo 260 inscritos y 30 personas en el equipo de organización. Sin embargo, se contó con la asistencia de 300 personas, las cuales mantuvieron una asistencia del 80%. En la sede centro se contó con aproximadamente 250 inscritos, 5 investigadores que formaron parte del equipo organizador y 25 estudiantes de apoyo. De los asistentes a esta sede se puede mencionar que procedían de diversas instituciones entre las que destacan: IISUE, FFyL de la UNAM, ISCEEM, UV y UPV.

Además se abrió un plan de becas de asistencia al congreso dirigido a alumnos de licenciatura y posgrado en pedagogía de la UNAM, incluyendo alumnos de la FFyL, FES-Aragón y FES-Acatlán. Este plan “si bien no fue previsto, considero importante incluirlo en otros futuros eventos” (Orozco, 2008:2) para evitar los problemas que ya se mencionaron respecto de la inscripción, entrega de materiales y constancias. Aunado a esto, se debe contabilizar el total de los investigadores que participaron y que no formaron parte en la organización del evento. Se confirma, entonces, el aproximado de más de mil personas que se dieron cita en el congreso.

Aunque se dice fácil, convocar a tanta gente y hacerlos partícipes del evento fue una tarea que requirió de mucho trabajo previo y durante el congreso. A continuación se hará énfasis en la evaluación de las actividades del congreso, especialmente de las ponencias.

### ***2.3.3 Actividades del congreso***

Como ya se mencionó, las actividades del congreso fueron tres: conferencias magistrales presentadas en mesas redondas, conversaciones académicas y presentación de ponencias. Estas actividades se llevaron a cabo durante los cinco días del congreso y en términos de evaluación, lo más destacable fue la saturación de actividades, visible en el poco tiempo para la participación de los conferencistas magistrales en las mesas redondas (20 min), así como el poco tiempo que se podía destinar a la participación del público. Asimismo, la carga de actividades durante mañana y tarde.

Sin embargo, en términos del impacto de las contribuciones presentadas, se puede mencionar que se contó con “planteamientos de punta en el campo de las teorías educativas”

(Orozco, 2008:1). Al respecto, desde la observación de Orozco (2008:4), los tópicos abordados en el congreso fueron: Tics y educación, autobiografía, valores y ciudadanías, el tema de la subjetividad con nuevos enfoques, gestión, poder y educación, sociedad del conocimiento, papel de las teorías, una reactivación del debate de la didáctica (sobre todo a partir de la conferencia de Ángel Díaz Barriga) y el uso de nuevas configuraciones metodológicas.

Al respecto de las conferencias magistrales, se refuerza la idea de que fueron de un excelente nivel académico por la calidad de los ponentes, pero que debió de destinarse un mayor tiempo a cada participante. Por otra parte, una de las actividades que más expectativas generó fue la de la conversación académica puesto que “esta modalidad de debate es poco conocida en nuestro medio (investigación educativa), [y en] la primera conversación del lunes todavía los participantes más bien expusieron ponencias” (Orozco, 2008) dificultando con ello la organización prevista para ellas. Se considera entonces que “esta modalidad debemos cultivarla y ensayarla en futuros eventos” (Orozco, 2008).

En cuanto a las ponencias fue importante la presentación de un total de 49 de las 60 inscritas, esto en términos de que la mayor parte de las ponencias aprobaron el proceso de dictaminación que incluía evaluaciones sobre su pertinencia y calidad. Al respecto se precisa que se rechazaron sólo 11, de las cuales 1 deseaba participar en la sede centro, 8 en la sur y 2 de la norte. Se destaca, igualmente, que la inscripción de ponencias para cada sede fue muy desigual, la mayoría fueron para la sede centro y sólo dos para la norte, mismas que fueron rechazadas en los dictámenes.

Además, es importante mencionar que por cuestiones de tiempo no se pudo hacer una discriminación inicial de las ponencias verificando el formato que se solicitó (límite en extensión, resumen, tipo y tamaño de letra, interlineado, notas al final, etcétera)<sup>23</sup> por lo que algunas de las consideraciones más importantes del rechazo de algunas iban en ese sentido (por ejemplo, que la ponencia era demasiado extensa). Asimismo, las justificaciones de no aceptación de las ponencias hablaban de una mala redacción, falta de una argumentación fundamentada y coherente, aparato crítico, estructuración del texto y la no explicitación de referentes empíricos. Por otro lado, en lo que refiere al proceso de dictaminación, es preciso decir que fue una labor que implicó bastante tiempo, siendo necesaria una mayor seriedad este

---

<sup>23</sup> Las condiciones del formato solicitado se encuentran en el apartado 2.2.4.

tipo de procesos y la colaboración de cada dictaminador en ello, puesto que algunos dictámenes se recibieron demasiado atrasados, dificultando cumplir con los plazos agendados para la entrega de resultados.

Hablando de las ponencias presentadas en la sede centro, se tiene conocimiento de que no se presentaron las 32 programadas ya que dos ponentes no pudieron asistir los días del congreso. Una de estas ponencias provenía de Manizales, Colombia y la otra del DF, México.<sup>24</sup> En esta sede, una de las problemáticas que se presentó fue la falta de equipo de cómputo en algunas de las instalaciones provocando con ello que algunas no se presentaran tal y como estaban previstas.

En términos generales, vale mencionar que este congreso se desarrolló sin contratiempos que interfirieran en las actividades programadas. De los aspectos más importantes del evento destacan: el poder de convocatoria que se mostró con la asistencia de casi mil asistentes, el impacto académico al contar con la presencia y contribución de destacados investigadores que han hecho aportaciones invaluable a la construcción teórica del campo educativo, la incorporación de la tecnología vía la video transmisión en tiempo real entre las sedes del congreso por más de diez horas al día durante los cinco días, el nivel académico de las discusiones, ideas, etc. vertidas en las diferentes actividades del congreso y cuya huella se verá en aquellos que las retomen. Especial mención merece la cantidad de ponencias que deseaban presentarse en el congreso, de las cuales sólo 49 lo hicieron y que se retoman para focalizar una valoración más precisa del propio congreso y del campo temático que le dio origen.

---

<sup>24</sup> Sin embargo, el análisis que se presenta de las ponencias toma en cuenta estas dos. Además, se presenta la información de la sede centro puesto que fue la sede en la que participé en el comité de organización.

## Capítulo 3. La descripción analítica: una elección metodológica

Una vez expuesto en los dos capítulos anteriores la manera en que se ubica y contextualiza al campo de FTyCE, además de haber presentado una caracterización del Primer Congreso Internacional del campo, en este capítulo se expone la elección metodológica que se consideró la más productiva para el tipo de tratamiento y análisis de la información de la investigación realizada. Se expone la categoría descripción analítica (Orozco Fuentes: 2005, 2007b) y se pretende precisar las particularidades de esta elección en el marco de la investigación. Se presenta la delimitación del objeto de estudio, la justificación de la investigación, los objetivos y los supuestos planteados. Asimismo se exponen las herramientas, sobre todo tecnológicas, empleadas. Se hace énfasis en el acercamiento a FTyCE y en particular al primer congreso del campo a través de las ponencias inscritas y presentadas en dicho evento.

### 3.1 La descripción analítica como opción metodológica

Tal y como se ha venido mencionando, esta investigación retoma las ponencias presentadas en el Primer Congreso Internacional de FTyCE para analizarlas de manera que se permita pensar al campo. En este sentido, el presente trabajo trata de ser una *descripción analítica*, en los términos en los que ésta ha sido planteada por Bertha Orozco desde el 2005,<sup>1</sup> y recuperada después en 2007, en función del trabajo que demanda la realización de estudios tipo estado de conocimiento. Para esta investigación, se asume el ejercicio descriptivo como una fase de los procesos de investigación que “consiste en dar cuenta de un fenómeno social, en términos de su empiricidad o conjunto de fenómenos interconectados” (Orozco, 2007b:1).

Se tomó a las ponencias como el material empírico, a partir del cual se obtuvieron “datos”,<sup>2</sup> para llegar a una descripción que condense y permita poner de manifiesto “las formas de interconexión de datos empíricos para mostrar y hacer entendible el comportamiento de los fenómenos sociales, leídos, analizados, para conceptualizar explicaciones básicas en una

---

<sup>1</sup> En el 2005 Orozco presenta una ponencia en el evento que se lleva a cabo sobre metodologías de investigación en FTyCE en el CESU (ahora IISUE) de la UNAM, misma que posteriormente presenta, con algunas modificaciones, en el IX CNIE celebrado en el 2007 en Mérida, Yucatán.

<sup>2</sup> Los datos son tomados aquí como observables empíricamente (desde la lógica empírico-analítica), pero cuyas relaciones o articulaciones son re-construidas por el investigador (lógica de las ciencias sociales) (Orozco, 2007b).

coyuntura presente” (Orozco, 2007b:2). Además, el objetivo de esta descripción del análisis<sup>3</sup> de las ponencias consiste en “mostrar un panorama de un campo temático particular [FTyCE], para obtener un acercamiento general y comprensivo de éste, del cual deriven vetas de indagación posterior” (Orozco, 2007b:1). De tal forma, el presente trabajo se centra en las explicaciones básicas a las que fue posible acceder en torno al objeto de estudio. Se está consciente de la multiplicidad de vetas que han quedado sugeridas de manera implícita o explícita para posteriores indagaciones y estudios sobre FTyCE.

En cuanto a estas explicaciones básicas sobre las que se trabajó y en particular sobre la opción de la *descripción analítica*, es importante situar que el debate en torno al uso de la descripción en las Ciencias Sociales y Humanidades se remonta a la posición que se tome en el debate entre la perspectiva empírico analítica de explicación o *Erklären* y la perspectiva hermenéutica de la comprensión o *Verstehen*. En términos de la Escuela de Frankfurt y la tradición del pensamiento alemán, retomados por Mardones y Ursúa (2003), entre la tradición aristotélica (de la comprensión, que se pregunta por el ¿para qué? y ¿por qué?) y la galileana (de explicación causal, que se cuestiona por el ¿qué? y ¿cómo?).<sup>4</sup> Históricamente la contraposición entre explicar y comprender es formulada por el historiador Droysen (Grondin, 2008:39 y Mardones y Ursúa, 2003:21), idea que retoma Dilthey, para el cual “la comprensión se considera como un método de significaciones, sentidos, relaciones complejas de sentidos, a diferencia de la explicación que concierne a hechos, a relaciones causales, etcétera.” (Alcántar, 2002:98), esto en estrecha relación con su idea de que a las ciencias del espíritu (hoy llamadas ciencias sociales y humanidades) les compete la comprensión (como *Verstehen*), en contraposición a las ciencias de la naturaleza, las cuales tienen como finalidad la explicación (como *Erklären*).<sup>5</sup>

No obstante, es Max Weber quien hizo explícito el intento de conjuntar las dos perspectivas de conocimiento, la de explicación y comprensión para “[...] descubrir el sentido

---

<sup>3</sup> “Analizar, en sentido general, es una actividad minuciosa de rastreo y desarmado que busca trascender los sentidos que se nos imponen” (Baz, 1998:63).

<sup>4</sup> Esta distinción más que tomar sus nombres por Galileo y Aristóteles, se da por las ideas que de éstos se han retomado para conformar “dos planteamientos diferentes acerca de las condiciones que ha de satisfacer una explicación que se quiera denominar científica” (Mardones y Ursúa, 2003:14).

<sup>5</sup> Esta contraposición obedece a la situación de imposición y presencia del positivismo en el siglo XIX ante el cual se sometía a las ciencias sociales y humanas, contexto en que Dilthey desarrolla estas ideas y principalmente aquella que busca en la hermenéutica una metodología y una epistemología que les dé cientificidad a estas ciencias (Beuchot, 2004).

de las acciones del sujeto, en su manera concreta de expresarse en la acción social. [Ya que] La mejor manera de captar el sentido de una acción es la manifestación objetiva de la misma, comprobable por vía empírica, y explicable con metodología causal” (García, 2002:139). Esta idea la plantea pues identifica que la explicación no alcanza a develar el sentido de las acciones humanas, pero la mera comprensión puede derivar en un psicologismo subjetivista. Sugiere así una sociología comprensivo-explicativa que lleve a la comprensión del sentido de la acción social a través de la explicación.

Weber [...] va a insistir en la comprensión como el método característico de las ciencias, cuyos objetos presentan una relación de valor, que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes, con una significatividad que no poseen los objetos de las ciencias naturales, los átomos, por ejemplo. Esta significatividad permite identificar y seleccionar tales objetos (Mardones y Ursúa, 2003:21).

En este contexto, según la ubicación en una u otra perspectiva, se tendrá una concepción distinta del trabajo descriptivo y analítico, no obstante, es común en la actualidad encontrar una combinación o complementariedad de la explicación y la comprensión en la búsqueda de investigaciones que atiendan a las especificidades del objeto de las ciencias sociales como fenómenos complejos imbricados en contextos simbólicos, pero sin perder de vista los registros empíricos que dan cuenta de dicho objeto. Ante esto, Beuchot (2008:85) advierte que “[...] en estas disciplinas [sociales y humanidades] se unen y fusionan la comprensión y la explicación; llegamos a un recodo del camino en el que casi se puede decir que comprender es explicar y viceversa”.

Además, “hablando en un sentido amplio, la confrontación puede ser expresada en términos de explicación causal [*Erklären*] versus explicación teleológica [*Verstehen*]” (Mardones y Ursúa, 2003:18), por lo cual, se recupera una explicación donde la causa “cobra sentido según el *modo en que* se tejen relaciones o los pliegues del fenómeno, por lo tanto la causalidad no es necesaria sino contingente e involucra la subjetividad (posición) del investigador” (Orozco, 2007b:5). Esto es, la explicación no se puede limitar a una relación de causa-efecto, puesto que para comprender un campo de investigación social dada su complejidad se requieren explicaciones de tipo multideterminadas y multicausales que rebasan en mucho esa noción del paradigma empírico-analítico (Orozco, 2007b).



Lo que se hace en la descripción, como la que en este texto se propone, es producir, como ya se señaló, una explicación que presente de una manera organizada un cúmulo de datos interrelacionados según el propósito del investigador, para lo cual, el trabajo descriptivo exige una sistematización lo suficientemente clara para acceder a un plano explicativo coherente.<sup>6</sup> Aquí se describen, entonces, “relaciones de sentido que se des-cubren a partir de la selección y organización de datos cualitativos en bases de datos y sus índices de frecuencias para identificar tendencias por donde se perfila un campo determinado” (Orozco, 2007b:5).

Este tipo de descripción, asimismo, se asemeja a la tarea del antropólogo, quien según Juan Manuel Piña realiza una descripción inicial y una densa, donde la primera es sólo una descripción somera de lo que ocurre, mientras que la segunda tiene como propósito “entender el sentido de las acciones, de los actos, de la comunicación dentro de un espacio delimitado” (Piña, 2007:22). La analogía entre la descripción antropológica y la que se realiza en un estado de conocimiento le permite a Piña hablar de la labor realizada en el estado de conocimiento de la región sur (Angulo *et al*, 2007), donde a su juicio los investigadores “conjugan la teoría con la empiria de manera creativa (o), como lo indican, heurística sin quedarse solo con el dato, sino interpretándolo, interrogándolo [...] Su actividad fue similar a la realizada por un antropólogo, quien se encarga de describir densamente las acciones desplegadas por los actores de una comunidad” (Piña, 2007:24).

En la descripción analítica, situándose en la complementariedad de los métodos, propuesta por Weber (al conjuntar explicación y comprensión), aunado a las propias exigencias de los objetos de las ciencias sociales y humanas (donde es insoslayable la recuperación de ambos), podrían destacarse algunos momentos, que más que suceder de forma progresiva, se van presentando en la investigación de forma inextricable (Orozco, 2007b:7-10):

- 1) En un primer momento la descripción se avoca a la observación a nivel cuantitativo y si es el caso, estadístico, de los datos empíricos que son seleccionados desde el interés particular que tiene el investigador.

---

<sup>6</sup> Para el caso concreto de esta investigación se dio a partir de la realización de una base de datos que más adelante será expuesta en términos de su construcción y operación.

- 2) El segundo momento implica la explicación de estas primeras observaciones que se ciñen a lo numérico o porcentual, es decir, lo susceptible de ser expresado en tablas o gráficas, visualizando aquello que interesa poner de manifiesto en cuanto al campo de conocimiento.
- 3) En el tercer momento, podría hablarse de la descripción que se produce al acomodar o interrelacionar los datos disponibles guiado por un objetivo o hipótesis. Es aquí donde se reconoce la operación analítica del investigador al entrecruzar la información y la parte cualitativa más fuerte del proceso puesto que se pone en juego la manera en que éste expone las relaciones entre los datos que seleccionó, es decir, ese acto de nombrar que “es una operación analítica para significar hallazgos producidos en el proceso de la descripción” (Orozco, 2007b:9).

En otros términos se diría que el primer momento es una descripción de las cuestiones cuantitativas y estadísticas, un segundo se da a partir de la explicación de éstos y finalmente una descripción que integra ambos planos ya mencionados relacionándolos a partir de la mirada (Pérez Arenas, 2008) o ángulo de visión (Zemelman, 2006) del investigador.

Comprendo *la mirada* como el ángulo desde donde nos posicionamos para hacer una lectura de la realidad y los problemas que de ella decidimos investigar, es algo que va más allá de la postura teórica que asumimos, las categorías y conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprenderlos; tiene que ver más con la incorporación de todo esto a los esquemas de pensamiento que nos permiten elegir y tomar decisiones personales en relación con un objeto de estudio y una práctica social (Pérez Arenas, 2008:19).

Esto es, el ángulo de lectura, la *mirada*, es una especie de *desde dónde* (se piensa, se habla, se ubica y se construye-produce) en el proceso de investigación que marca las pautas para ubicar y organizar los elementos y las particularidades que forman parte de aquello específico de lo que se quiere dar cuenta. Este *desde dónde* no está aislado de las preguntas fundamentales del *para qué* (vinculada con la parte teleológica, la pertinencia y la temporalidad) y del *qué* (que implica la delimitación del objeto) caracterizadas por Zemelman (2006). Este ángulo de lectura o mirada, corresponde, desde mi punto de vista, apoyado en los autores citados, a las lógicas de razonamiento que permiten y llevarán al sujeto a la producción de un conocimiento particular durante el proceso de investigación.

En cuanto a estos momentos, se hablaría, en este caso, de las numerarias o gráficas que se realizaron sobre distintos indicadores relacionados con las ponencias del congreso a partir de destacar de su relación con el campo de FTyCE. Para esto es importante la base de datos que se construyó, misma que permitió la sistematización de la información a partir de categorías o rubros ya pensados para tal efecto (producto de un primer posicionamiento en función del campo y a las relaciones que podrían destacarse en las ponencias) y de la cual se habla en el siguiente apartado. Este tipo de descripción a través de dichos momentos se recupera en la presente investigación y permite la conformación del relato que aquí se presenta, pero que adquiere mayor sentido en el último capítulo, donde se expresa concretamente la descripción analítica de las ponencias seleccionadas y analizadas según el propósito de la investigación.

En síntesis, con base en la opción de la *descripción analítica*, en esta investigación se intenta ir un poco más allá de una descripción llana o reduccionista resultado “de un excesivo trabajo descriptivo realizado sin la suficiente orientación teórica que nos permita entender las regularidades que lo organizan y posibilitan” (Saur, 2008:67) y en esa línea, se intenta mostrar algunos elementos de las lógicas bajo las cuales se piensa no sólo aquello que merece ser analizado en la perspectiva de mirar al campo de FTyCE, sino también las formas en que se hace posible hacerlo (a raíz de tomar a los eventos académicos como espacios Gómez Sollano: 2003a, 2003b)<sup>7</sup>. Aunque se presenta un “compendio informativo” o “material meramente ilustrativo” (Saur, 2008) se hace un esfuerzo por dejar en claro cuáles son las características que presentó la muestra de estudio (ponencias inscritas y presentadas) buscando establecer su relación con un campo de producción simbólica, con lo cual se trata de ir más allá de la mera “caracterización detallada de cierto referente empírico” (Saur, 2008), aunque se está consciente de las limitaciones alcanzadas en dicho intento.

Para la presente investigación es necesario tomar en cuenta referentes que inciden en el proceso y que aportan elementos para afianzar los resultados, como base de la estrategia metodológica. Estos se distinguen entre:

---

<sup>7</sup> Gómez Sollano conceptualiza al espacio “desde una doble dimensión: además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal” (2003a:97).

- 1) contextuales que se define por los elementos que dan luz a la ubicación del objeto de estudio, no sólo espacial y temporalmente, sino dentro de un contexto temático determinado. Se toman en consideración los antecedentes de conformación de FTyCE y la especificidad del Primer Congreso Nacional de FTyCE donde se inscriben las ponencias;
- 2) teórico-conceptuales que constituyen el marco teórico que permite establecer la interpretación y;
- 3) de información (los documentos que se retoman para la investigación y desde los que emanan los datos que se retoman, especialmente se destacan las ponencias como el material empírico).

Los documentos como referentes empíricos constituyen, junto con los teóricos y contextuales, el corpus de una determinada indagación. Tanto el referente empírico como el teórico se enlazan, se trastocan en diferentes momentos del proceso de construcción de un objeto de estudio. En este interjuego analítico (de los referentes empíricos con los teóricos y los teóricos con los empíricos) se producen conocimientos sobre lo educativo (Cruz, 2008:129).

Aquí sería importante enfatizar que las ponencias, son tomadas como textos, recuperando esta noción desde el terreno de la hermenéutica,<sup>8</sup> para reconocer que “la parte sustancial de nuestros materiales empíricos son, como todos discurso o acción humana, hechos simbólicos” (Baz, 1998:59) que requieren mucho más que una cuantificación. Esto lleva a plantear la necesidad de una interpretación de estos textos que permita su comprensión, puesto que un texto es uno de los componentes del acto de interpretación donde además intervienen el autor y el intérprete con sus intencionalidades (*intentio auctoris* e *intentio lectoris*, respectivamente), las cuales confluyen y se entrecruzan en la intención del texto (*intentio operis*).<sup>9</sup> Es así que adquiere sentido entender la interpretación no como descripción “[...] por parte de un observador

---

<sup>8</sup> Ya Pontón (2002:45) ubica a la hermenéutica como una perspectiva de investigación en educación en México, a la par de la teoría crítica y la interdisciplinariedad, ya que “las tres remiten al problema de los hechos sociales como algo que se construye socialmente; establecen una articulación conceptual entre distintos cuerpos teóricos; plantean procedimientos intersubjetivos que permiten validar las teorías sociales como teorías científicas y, de manera particular, tanto la teoría crítica como la hermenéutica reivindican a las ciencias sociales a partir de una ética discursiva”.

<sup>9</sup> Hay quienes incluyen el contexto tanto del autor como del intérprete, sin embargo, se obvia la presencia de este elemento, en tanto que para la comprensión (como finalidad del acto de interpretación hermenéutico) es fundamental la ubicación de contextos.

«neutral», sino como un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no disponen, sino en el cual y por el cual son dispuestos” (Vattimo, 1991:61-62).

Al respecto, se cuenta con perspectivas hermenéuticas que ponen énfasis en llegar a la intencionalidad del autor y lo expresado dentro del texto, las cuales son consideradas como objetivas; y aquellas que ponen en el centro al intérprete y su intencionalidad, mismas que son pensadas como subjetivas. En las primeras aparecen diluidas las intenciones de aproximación al texto por parte del intérprete y en las segundas aparece todo mediado conforme a la lectura e intención de este último, perdiendo de vista aquello que quiso o no decir el autor. En este sentido, más que irse por una de estas dos (la explicación y la comprensión), se toma la posibilidad de respetar (hasta donde sea posible) las condiciones del propio texto, es decir, la intención del autor expresada en él, pero haciendo una lectura de éste desde la intención particular de la presente investigación que no lo ponga en detrimento, sino, más bien, que lo tome en cuenta y su interpretación permita comprenderlo en un marco más abierto (en este caso, la posibilidad de pensar a partir de una ponencia-texto el campo de FTyCE).

Esto se relaciona con la descripción analítica que se intenta realizar puesto que expresa la manera en que se comprende el material empírico y la forma en que se interpreta. Además, la descripción construye un relato que intenta explicar para llegar a la comprensión, mismo que se relaciona con la finalidad de la comprensión del acto de interpretación de la hermenéutica.<sup>10</sup> Para finalizar, conviene recordar que “el conocimiento descriptivo también expresa un mapeo de posturas al interior del campo, exhibe tensiones, ausencias, tendencias y perfiles de éste, también sitúa la emergencia de nuevas vetas de indagación” (Orozco, 2007b: 3) permite, por tanto, visibilizar el estado de un campo, como en los estados de conocimiento donde se declara que FTyCE ha transitado de un grado incipiente de constitución a rasgos de consolidación importantes.

---

<sup>10</sup> Conviene hacer referencia a que la “interpretación tiene que ver más con los procesos, con las operaciones, con la sistematicidad de los datos para reconstruir y dar cuenta después del contenido o sentidos que los sujetos otorgan a los actos interpretados; mientras que la comprensión puede ir encaminada al producto final, al conocer terminal, no por esto total o último, [sino] que avanza en un conocer más profundo” (Alcántar, 2002:97-98).

Asimismo, según Margarita Baz, “realizar una tarea analítica significa ir construyendo herramientas conceptuales y estrategias de desmontaje de los hechos densos que son motivo de nuestra investigación, y que nunca podrán ser dotados de total inteligibilidad” (Baz, 1998:62), lo cual se ha intentado expresar precisamente en este apartado, en los que componen este capítulo y los que anteceden. A continuación se exponen los aspectos que se refieren a la delimitación de la investigación y posteriormente la forma en que se realizó el análisis y su sistematización en una base de datos que se creó, como se ha señalado, expresamente para esta investigación.

## **3.2 Delimitación de la investigación**

A continuación se presentan los objetivos, tanto el general como los particulares, a los que pretendió dar atención esta investigación, así como los supuestos que guiaron el desarrollo de la misma, cada uno acompañado de una justificación pertinente para su planteamiento. Además, se enuncia el objeto de estudio específico que se aborda y la pregunta central a la cual se plantean respuestas tentativas en el último capítulo.

### **3.2.1 *Objetivos***

El objetivo central de la investigación se planteó en términos de plantear referentes de consolidación del campo de FTyCE a partir de la identificación de rasgos temáticos, institucionales, geográficos, entre otros, de las ponencias presentadas (y sus autores) en el Primer Congreso Internacional del campo. Se toma como referente aquello a lo que alude el signo lingüístico. El referente puede ser material, en tanto que se refiere a un objeto concreto, o inmaterial, como una idea. En este sentido, por “referente de consolidación” se entiende todo aquello (material e inmaterial) que deje indicio del grado de consolidación de un campo de conocimiento en los siguientes aspectos: capital simbólico acumulado, criterios propios para el ingreso y permanencia de sus agentes así como para la producción y evaluación de sus productos, prestigio social y autonomía –con respecto a otros campos–, y la existencia de un mercado para el consumo de sus bienes. Las ponencias, en este caso, son consideradas como referentes de consolidación en la medida en que por su relación temática con el campo, forman

parte de su capital simbólico y nos dan elementos para pensar las condiciones de producción y presencia de FTyCE en el país.

Este objetivo, a su vez, se complementa con otros dos de orden más particular: 1) describir y hacer aproximaciones a los resultados de las actividades del Primer Congreso Internacional de FTyCE a partir de dichas ponencias y 2) ubicar líneas de pensamiento, enfoques teórico-metodológicos, temáticas predominantes y/o emergentes y autores más recuperados en el contenido de dichas ponencias. Estos objetivos permitieron delimitar de manera más clara el objeto de estudio y la pregunta de investigación que en seguida se mencionan.

### ***3.2.2 Objeto de estudio y pregunta de investigación***

El objeto de estudio de esta investigación se definió de la siguiente manera: la consolidación del campo de FTyCE, a partir del análisis de las 49 ponencias presentadas (aceptadas para tal efecto después de un proceso de dictaminación) en el Primer Congreso Internacional del campo. En este objeto de estudio pueden advertirse dos partes, una que refiere a la consolidación de FTyCE en tanto campo de investigación educativa y otra que alude a la realización de un análisis específico de las ponencias presentadas en un evento académico que tuvo lugar tomando como referente a FTyCE. Estas dos partes, unidas como el objeto de estudio, llevaron a formular una pregunta rectora que guió la investigación y a la cual se pretende dar respuesta: ¿Cómo las ponencias presentadas en el congreso reflejan y constituyen referentes para la consolidación de FTyCE como campo?

El hecho de establecer esta pregunta permitió definir y realizar una estructuración inicial del desarrollo de la tesis e ir precisando las formas de aproximación al objeto de estudio. Esto, a su vez, exigió buscar aquellos supuestos que se ponen en juego y a partir de los cuales se planteó esta investigación, lo cual se hace explícito en el siguiente apartado.

### ***3.2.3 Supuestos hipotéticos y justificación***

La presente tesis se sustenta con base en algunos supuestos hipotéticos que permitieron tomar posición frente al campo de FTyCE, así como ante el congreso que enmarca las ponencias que

forman parte del objeto de estudio. En términos generales, estos supuestos se plantean de la siguiente manera:

*1.- FTyCE es un campo consolidado y conformado a partir de los CNIE, los estados de conocimiento, sus agentes, la producción discursiva, los bienes simbólicos que se han generado y acumulado al interior de él, así como los elementos que son constitutivos del mismo: los eventos, los programas curriculares que contemplan la temática, etc.*

FTyCE más que ser un área de investigación educativa que se conforma a partir de los CNIE y los estados de conocimiento que se han desarrollado en dos décadas (1982-1992 y 1992-2002) ha dado muestras de ser un campo de investigación con capital simbólico acumulando y agentes que se adscriben a él. Es decir, FTyCE se ha visualizado como un campo de producción intelectual con una dinámica propia que rebasa en mucho lo que se describe en los estados de conocimiento y su participación en los CNIE, es un campo que va más allá de las actividades que impulsa explícitamente el COMIE.

Por otra parte, como ya se presentó en el primer capítulo de este trabajo, FTyCE ha alcanzado un grado de consolidación y estructuración importante caracterizado entre otras cosas por el capital acumulado, su apropiación y los hallazgos en relación con aquello que constituye al campo.

*2.- El papel de lo teórico y filosófico ha adquirido mayor importancia dentro del ámbito de la investigación educativa, en contraste con su abordaje como trasfondo o marco teórico en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa.*

Para 1993 “[...] la estructuración temática del primer Congreso no incluía entre sus líneas temáticas ninguna dedicada explícitamente a la problemática de la teoría y de la constitución del conocimiento educativo” y además, se tomaba a ésta de manera reduccionista como marco o enfoque teórico desde el que se abordaban los objetos de estudio (Buenfil, 1993a:12-13). Esta situación de falta y desconocimiento del papel de lo teórico y filosófico en el campo de la investigación educativa fue cambiando a lo largo de las siguientes décadas, hasta constatar el crecimiento y fortalecimiento del área de FTyCE en el análisis realizado para el estado de conocimiento más reciente (década de 1992-2002). Esto aunado a las acciones de los agentes



del campo que permiten en 2007 la organización del Primer Congreso Internacional de FTyCE. Por otra parte, la importancia de abordar asuntos relacionados con las temáticas que conforman a FTyCE, en especial para esta investigación, se remonta necesariamente a que:

Filosofía, teoría y campo de la educación (FTyCE) [...] es de importancia radical para el crecimiento y consolidación del campo de la investigación educativa (IE) en México. La teoría afecta todos los aspectos de un campo de conocimiento, es un elemento nodal y constitutivo del mismo, en la medida de que, si se cuenta con mejores teorías, es posible tener mejores intervenciones en la realidad (De Alba, 2003:33).

*3.- Los eventos académicos funcionan como espacios para fortalecer el desarrollo del campo, aportando a la acumulación y resignificación del capital simbólico de éste.*

Los eventos académicos se toman como elementos constitutivos que posibilitan hablar de un grado de consolidación del campo de FTyCE (De Alba, 2003:42) a partir de considerarlos como “[...] espacios en los que se articulan, de manera particular, procesos, saberes, discursos, actores, condiciones de producción/circulación, etcétera, en la configuración del campo temático” (Gómez Sollano, 2003b:346). Estos eventos, como ya se abordó en profundidad en el segundo capítulo, permiten que el capital simbólico del campo sea puesto a discusión y se retroalimente, posibilitando también que dichos eventos sean la génesis de nuevas producciones del campo. Sin embargo, los aportes de estos eventos no se limitan al mero capital simbólico del campo, sino también a sus agentes (a su interlocución académica) y al reconocimiento y posicionamiento de sí mismo en el campo de la investigación educativa, lo cual se relaciona con el siguiente supuesto.

*4.- El Primer Congreso Internacional de FTyCE se constituye como un parteaguas en la configuración del campo, no sólo por ser el primero en abordarlo explícitamente, sino por su impacto en el reconocimiento de éste en el marco de la investigación educativa y la producción teórica del campo educativo.*

En el estado de conocimiento del 2003 se habla de que la identidad de FTyCE se define a partir de sus nexos con otras áreas de investigación, ante las cuales aparece en situación demeritada puesto que no ha obtenido los logros que éstas, por lo que se plantea la necesidad

de reducir la brecha que separa al área con otras de la investigación educativa para que FTyCE adquiriera una posición que le permita tener visibilidad, producción e intercambio. Uno de los aspectos que quizá se constituye como el de mayor importancia es que otros campos han logrado la organización y realización de eventos académicos propios y, es en este sentido, que el Primer Congreso Internacional de FTyCE adquiere relevancia al ofrecer posibilidades para pensar al campo en su propia dinámica interna (entre sus agentes y las características de su producción y acumulación de bienes simbólicos) como en su posición en el campo de la investigación educativa en general.

*5.- Las ponencias presentadas en el Primer Congreso Internacional de FTyCE aportan referentes para la consolidación del campo FTyCE.*

Como se menciona en el supuesto anterior, el Primer Congreso Internacional de FTyCE, en tanto evento académico que lo aborda explícitamente, permite pensar su configuración, sin embargo, abordarlo en su totalidad sería una empresa difícil de llevar a cabo en un trabajo con características como las de éste. En este sentido, se decidió tomar únicamente como referentes a las ponencias que se presentaron en dicho evento, las cuales, aún siendo sólo una parte, permiten pensar al campo FTyCE, ya sea por las temáticas que abordan (y que a su vez definen al campo) o por la importancia que adquieren al ser capital simbólico que se sedimenta en el campo para darle mayor consolidación. Sin embargo, el hecho de tomar a las ponencias como meros referentes alude a que, como lo señala Alicia de Alba (2003:619), “la sedimentación o consolidación se da en FTyCE en general, por ello convergen en tal consolidación, los distintos aspectos constitutivos y genealógicos del mismo”.

Estos supuestos fueron puestos en juego durante toda la investigación y es a partir de aquí principalmente que se sostiene que esta investigación aportará elementos que permitan dar cuenta de la consolidación, crecimiento y reconocimiento de FTyCE abordando las ponencias de un evento académico que se dedicó específicamente al campo.

### **3.3 Sistematización de información: construcción de una base de datos sobre las ponencias**

Para la presente tesis fue fundamental el desarrollo de una herramienta que permitiera la sistematización de lo más relevante de cada una de las ponencias, tanto en su contenido temático como en su relación con el campo de FTyCE. La opción más pertinente fue la creación de una base de datos por las posibilidades que brinda para el manejo y representación de la información.

El diseño de dicha base de datos retomó elementos del Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD) creado para el campo en 2003 y de las fichas para captura de información generadas por el COMIE para todas las áreas de la investigación: *La investigación educativa en México (1992-2002)*. En este capítulo se presentan algunos datos importantes respecto de estos elementos y se ofrecen especificaciones sobre la construcción conceptual y técnica de la base de datos generada para la presente investigación.

#### ***3.3.1 Notas sobre bases de datos afines***

Una de las actividades destacadas en el desarrollo de los estados de conocimiento de la década de 1992-2002 sobre la investigación educativa en México fue el intento de realizar una base de datos común que recogiera información sobre la producción académica encontrada. En este sentido, el grupo de investigadores del área XI *El campo de la investigación educativa*:

[...] elaboró una ficha de clasificación válida para todas las áreas con el fin de analizar los rubros de adscripción de los autores, los segmentos educativos sobre los que versa la investigación, los temas que tratan, la perspectiva teórica y la metodológica, el tipo de elaboración y publicación y el año en que apareció (Weiss, 2003:697).

Además, elaboraron otra ficha, la cual fue una adaptación de los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) que se difunden a través de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) y que en México son realizados y capturados en la Base de datos de la Red Mexicana de Información y Documentación en Educación

(REDMEX). Esta última red “promueve la recuperación, sistematización y difusión de los resultados de investigaciones e innovaciones educativas, así como de cualquier otro tipo de información que contribuya al mejoramiento educativo”.<sup>11</sup>

Los RAE permiten “entregar al usuario una posibilidad de lectura del documento que en la mayoría de los casos es suficiente para cubrir las necesidades de una primera consulta, sin tener que recurrir al documento original” (Gutiérrez y Zeballos, 1982:1), al contemplar: el tipo de documento, los fines de la investigación, las fuentes, la metodología y las conclusiones. A partir de esto el COMIE para facilitar un panorama general del contenido del texto estableció para los RAE los siguientes rubros (Weiss, 2003:28-29; 705):

- 1) Problemática de investigación/objeto de estudio
- 2) Objetivos/propósitos/fines de investigación
- 3) Tesis/hipótesis/preguntas centrales
- 4) Marco teórico/conceptual de la investigación
- 5) Metodología de la investigación
- 6) Datos/análisis/descripciones relevantes
- 7) Resultados/conclusiones
- 8) Aportes de la investigación

Sin embargo, a pesar de que las fichas del COMIE estaban pensadas con gran generalidad, “la especificidad de cada una de las áreas mostró, desde los primeros intentos, la dificultad de emplear un sólo formato. Al mismo tiempo la idea de contar al final con una base de datos que incluyera toda la información analizada no fue posible de concluir [...]” (Weiss, 2003:6). La problemática para establecer este sistema para todas las áreas, si bien refirió a la imposibilidad de homogeneizar los rubros a analizar de la producción académica, por cuestiones temáticas, también correspondió a la dificultad de establecer mecanismos de comunicación con todos los responsables del diseño de bases de datos. Es por esto que cada una de las áreas diseñó bases

---

<sup>11</sup> RedMex es operada por tres instituciones, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV), el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) y el Centro de Estudios Educativos (CEE) y recoge, como ya se mencionó, los RAE de la producción en investigación educativa del país, haciendo énfasis a la producción derivada de las tres instituciones antes dichas y los materiales de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) celebrados cada dos años. Véase: RedMex, “Quiénes Somos”.

de datos conforme a fichas de registro particulares, incorporando o modificando los rubros contemplados en las dos propuestas iniciales. Esto bajo el propósito de atender a las especificidades de la producción académica que analizarían.

Específicamente en el área que es objeto de estudio para la presente tesis, FTyCE, se optó por diseñar un Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD) que incluía las siguientes bases de datos:<sup>12</sup>

- 1) **Programas curriculares**
- 2) **Eventos**
- 3) **Grupos de investigación;** que a su vez incluyó cuatro:
  - 1) Investigadores
  - 2) Grupos de investigación
  - 3) Instituciones
  - 4) Dependencias
- 4) **Producción;** que incluyó diez principales y tres transversales.<sup>13</sup>

*Principales:*

- a) Libro de autor
- b) Libro como coordinador o compilador
- c) Capítulo en libro
- d) Artículos en revista
- e) Trabajo en memoria
- f) Tesis o tesina
- g) Reporte de investigación
- h) Documentos telemáticos
- i) Antología
- j) Documentos en antología

---

<sup>12</sup> Para mayor información respecto a las relaciones establecidas entre las bases de datos, así como de lo que cada una representa para el análisis del desarrollo y presencia del FTyCE en la década de estudio, véase: Pontón *et al*, 2003:140-141, 167-168 y 177.

<sup>13</sup> Por “transversales” entiéndase aquellas que se encuentran anidadas en todas las bases de datos principales.

*Transversales:*

- a) Resumen analítico (RAE)
- b) Acervo
- c) Contexto

Como se puede observar, la producción, en tanto que era el punto más importante para establecer indicios del desarrollo de FTyCE, se capturó en 10 bases de datos, las cuales la distinguen por sus tipos de presentación (libro, antología, tesis, etc.). Sin embargo, la base de datos de los RAE, con carácter de transversal, fue fundamental para el análisis a detalle de la información.

Ahora bien, cada una de las bases de datos del SRBD estaba compuesta por campos<sup>14</sup> descriptores que permitían capturar la información. A este respecto, se puede mencionar que existen coincidencias de campos entre los definidos en el SRBD y aquellos contenidos en las dos fichas iniciales propuestas por el COMIE. Sin embargo, la diferencia se centró en la definición de aquellos que otorgaban mayor precisión en la clasificación del contenido del documento y en la relación que se estableció entre las bases incluidas. En este sentido, aunque se retomó la idea de realizar una ficha de resumen analítico, conforme a los rubros retomados de los RAE de REDUC, se agregaron una serie de campos para especificaciones. Por ejemplo, en el campo de *Objetivos/propósitos/fines*, se contaba con las siguientes opciones para precisar el tipo de objetivos de determinada investigación: Producir conocimiento, Resolver problemas, Proponer estrategias, Análisis crítico, Difusión u Otra.<sup>15</sup>

Conviene también mencionar que los RAE de REDUC y de REDMEX están elaborados, en su mayor parte, en forma de redacción (cuidando que se abarcaran los rubros ya mencionados),<sup>16</sup> mientras que en el SRBD, los datos están fragmentados en campos específicos, lo que facilitó su análisis. Además, los RAE del SRBD, estaban diseñados para contar con la mayor objetividad posible, garantizando la confiabilidad y veracidad de la

---

<sup>14</sup> “Campo” en el sentido computacional y como elemento de base de datos, más no en el sentido sociológico y epistémico que se ha manejado desde Bourdieu (2002).

<sup>15</sup> Se puede consultar la definición de cada uno de los campos y su tipo en: Gallardo, 2002.

<sup>16</sup> Se hace referencia al cuerpo del resumen de los RAE, sin desconocer que incluye otros datos para la ubicación del texto (por ejemplo el título, el nombre del autor o la ficha completa para su localización).

información.<sup>17</sup> En este sentido, se incluían citas textuales y campos que permitían clasificarlo de la manera más apegada al sentido del texto.

Por otra parte, la creación de los manuales operativos y académicos para la operación del SRBD no fue suficiente, dado que “no se trataba de una simple colección de información, se trataba de poner en uso el entramado epistemológico que ordenaba el SRBD; por ello, los responsables de recoger, clasificar y revisar la información que se levantó requerían niveles de habilitación especiales, sobre todo en el momento de hacer los Resúmenes Analíticos (RAE)” (Angulo *et al*, 2007:124), siendo necesario establecer otros mecanismos para la capacitación de investigadores o estudiantes en dicha tarea. Estos mecanismos fueron principalmente reuniones convocadas por el equipo base,<sup>18</sup> localizado en la zona centro del país, a las cuales tenían que desplazarse los equipos regionales (esto no siempre posible dada la falta de recursos financieros para viajes).

Sin duda, esto generó problemáticas para la capacitación y formación de quienes se encargaban de la captura de la información. En el caso de la región sur (Chiapas, Guerrero y Oaxaca), se denunció la necesidad de “depurar el SRBD, porque en él se agregó información que no correspondió con las necesidades y realidades de FTyCE y que fue levantada por quienes amablemente ayudaron; pero que no fueron correctamente habilitados o no tenían la información necesaria para hacerlo” (Angulo *et al*, 2007:118). Las dificultades para la operación del SRBD por parte de los equipos regionales tuvo que ver, también, con la falta de infraestructura computacional necesaria, dado que para el manejo de la base de datos se debían satisfacer ciertos requerimientos técnicos (Pontón *et al*, 2003:169-170; Angulo *et al*, 2007:121-122; Figueroa, 2007:188).

Otras limitantes tenían que ver con el desconocimiento del programa que se utilizó como plataforma para la base de datos y con “la propia lógica de percepción que los equipos regionales tenían sobre las formas y contenidos de la categorización y conceptualización sugeridos y promovidos desde el equipo base” (Angulo *et al*, 2007:120). Respecto a esto, es necesario mencionar que en la región sur, como en el estado de Veracruz, realizaron una

---

<sup>17</sup> Para el SRBD, la recomendación fue llenar los campos memo con citas textuales, dado que eso mejora la confiabilidad de la información.

<sup>18</sup> Algunas de estas reuniones fueron llevadas a cabo en el marco de los Congresos del COMIE, por ejemplo en Manzanillo (2001) y a través del seminario de formación que se desarrolló en el CESU-UNAM (ahora IISUE) desde el 2001 hasta el 2003 aproximadamente.

resignificación y una reconfiguración del SRBD que estuviera acorde con la producción y los elementos constituyentes de FTyCE que ellos analizarían (Angulo *et al*, 2007:113-127; Figueroa, 2007:185-205). Esto adquiere importancia en tanto que también para la presente investigación fue necesario redimensionar el trabajo del SRBD, al igual que las conceptualizaciones que le subyacían por la naturaleza del objeto de estudio.

Como se puede observar hasta aquí, los puntos de coincidencia y de divergencia entre el SRBD y las fichas del COMIE son bastos. Sin embargo, constituyeron una base fundamental para la creada para esta investigación.

### ***3.3.2 La base de datos sobre las ponencias del congreso***

La base de datos de esta investigación estuvo centrada en la sistematización de los datos derivados del análisis de las ponencias presentadas (aceptadas para tal efecto después de ser sometidas a un proceso de dictaminación) en el marco del Primer Congreso Internacional de FTyCE, llevado a cabo en diciembre del año 2007.

La base de datos se diseñó y operó en Microsoft Office Access 2007, conformándose por dos partes: 1) Hoja de datos, que permite visualizar toda la información en su conjunto y 2) Formularios: presentación de la información de cada una de las ponencias en una plantilla creada especialmente para ese efecto. Los formularios permiten un llenado y acomodo fácil de los campos al agregar etiquetas o títulos para distinguir la información por su tipo. Así, toda la información referida a los autores se puso bajo un título que la distinguía de la información respecto del contenido.<sup>19</sup>

Además, permitió la creación de gráficas o cuadros estadísticos con la información contenida en la hoja de datos. Esto facilitó el trabajo de interpretación y descripción al permitir identificar, entre otras cosas, índices de frecuencia. Para la presente tesis se ensayó con varias relaciones entre el contenido de la base de datos que funcionaron como complemento para los datos estadísticos o de numeraria que se mencionan.

La información que fue utilizada como material imprescindible para llenar los campos de la base de datos se extrajo, además de las ponencias *in extenso*, de los siguientes documentos:

---

<sup>19</sup> Puede verse el formulario de esta base de datos en el anexo 8.



- 1) La ficha de registro de ponencia, misma que estuvo disponible a través de la página electrónica del congreso: <<http://www.iisue.unam.mx/ftycecongreso2007>>.
- 2) Los documentos de dictaminación de las ponencias aceptadas para ser presentadas en el congreso. Específicamente los 3 formatos de dictamen ponencia, emitidos por los dictaminadores correspondientes.

Esta base de datos permite tres niveles de lectura descritos por REDUC (Gutiérrez y Zeballos, 1982:1-2). Estos niveles son: 1) referencia al título, ya que a través de éste se puede tener una primera idea del tema y enfoque del autor;<sup>20</sup> 2) se ubica como resumen, ya que es una aproximación sintética que destaca lo más relevante del contenido; en el caso de la base de datos creada, esto está dado por cada uno de los campos o indicadores establecidos para la captura de información a manera de un resumen analítico (además del campo de resumen destinado para condensar la información); y finalmente, 3) lectura del documento *in extenso*, lo que se permitió al incorporar las ponencias como archivos adjuntos en la base de datos.<sup>21</sup> Esto se aprecia con mayor énfasis en los rubros generales de información contemplados y los campos que éstos incluyen, algunos de ellos retomados del SRBD y de los RAE de REDUC.

La base de datos particular de esta investigación incluyó 7 rubros generales de información: Título y Subtítulo, Autor(es), Datos de inscripción, Formato/características, Contenido general, Análisis y la Ponencia *in extenso*, cada uno de ellos distinguible por atender a distintas cuestiones de las ponencias, algunas de numeraria y otras de interpretación. Cada rubro a su vez estaba dividido por campos específicos que permitían una fragmentación de los elementos considerados importantes para los fines de esta investigación.<sup>22</sup> A continuación se encuentra una descripción somera de cada rubro y de los campos que los conforman, así como también las opciones que se permitía elegir en algunos de ellos:

---

<sup>20</sup> Aunque es preciso señalar que no se realizará un análisis a través de ellos tal y como se hizo para el estado de conocimiento de FTyCE del 2003, dado que al ser sólo 49 ponencias se hizo directamente de todos los elementos que se sistematizaron en la base de datos (palabras clave, modalidad educativa, sujetos abordados, objetivos, etc.).

<sup>21</sup> Lo cual permite contar con las ponencias en usos posteriores de la base de datos. Para esto fue necesario contar también con el programa Adobe Reader, ya que las ponencias fueron adjuntadas en formato pdf.

<sup>22</sup> La descripción de cada campo, así como las cuestiones específicas para su llenado se encuentran en el anexo 9.

### **1) Título y Subtítulo**

Este rubro permite la identificación de la ponencia, al constituirse como el de mayor generalidad.

### **2) Autor(es)**

Este rubro alude a la información con la que se cuenta sobre los autores, con el fin de tener elementos para contactarlos en caso de ser necesario o bien establecer una relación en cuanto a su lugar de procedencia y la producción de FTyCE. Sus campos fueron:

- Cantidad
- Nombre(s) Autor(es)
- Institución(es)
- Dependencia(s)
- Departamento(s)
- País/Estado
- e-mail(s)
- Teléfono(s)

### **3) Datos Inscripción**

Este rubro refiere a aquellos datos que fueron necesarios para su presentación en el congreso. Se contempla el número de registro inicial para ubicar el archivo de la ponencia en la información del congreso, la sede en la cual participó para distinguirlas por regiones y finalmente la línea temática donde los autores la inscribieron. Campos:

- # Registro inicial
- Sede de participación (Centro IISUE, Sur UNACH, Norte UAdeC)
- Línea temática inicial (1-6)

#### **4) Formato/Características**

Da una idea general respecto de la presentación de la ponencia, sus páginas y la forma en que está estructurada (conceptual y argumentativamente hablando). Los campos que incluía fueron:

- Tipo de texto (Ensayo, Reporte de investigación, Reflexión fundamentada, Aportación conceptual teórica)
- Núm. de páginas
- Idioma

#### **5) Contenido General**

Este rubro es el que contiene mayor número de campos dado que se fragmentó e interpretó el contenido de cada ponencia. Los campos que conforman este rubro atienden a distintos niveles o dimensiones desde los que se analiza el contenido de las ponencias. Este rubro incluyó los siguientes campos:

- Resumen
- Palabras clave (3)
- Cobertura (Internacional, Nacional, Regional, Estatal, No corresponde)
- Sujetos abordados (Estudiantes, Docentes, Investigadores, Autores, No corresponde, Otros sujetos)
- Modalidad Educativa (Presencial, A distancia formal, No formal, No corresponde, Otra modalidad)
- Problemática de investigación/ Objeto de estudio/ Pregunta central
- Hipótesis
- Objetivos /Propósitos/Fines
- Tipos de objetivos (Producir conocimientos, Proponer estrategias, Resolver problemas, Difusión, Análisis crítico, Combinación, Otros)

- Marco Teórico/ Conceptual (Disciplinario, Inter/trans/multidisciplinario, Corriente de pensamiento)
- Autores citados/ abordados (5)
- Conceptos/categorías utilizadas (3)
- Metodología (Cuantitativa, Cualitativa, Experimental, Combinación, Otra)
- Procesamiento de la información (Tratamiento estadístico, Descripción, Comparación, Interpretativo-hermenéutico, Análisis, Combinado, Otro)
- Resultados/ Conclusiones (Conceptual, Temático, Metodológico, Tipo Crítico, Propositivo, Prescriptivo, Evaluativo, Otros)
- Referencias/ Fuentes de información (Estadísticas, Bibliográficas, Hemerográficas, Mesográficas, Cuestionarios, Investigación de campo, Encuestas, Entrevistas, Otras)
- Fuentes más citadas
- Núm. total de fuentes

## 6) Análisis

Este rubro es el principal en cuanto a los datos que arrojó, mismos que permitieron llegar a las conclusiones más importantes respecto del carácter genérico o subordinado de las ponencias en función al campo y los énfasis temáticos que se abordaron. Aquí también se tomaron en cuenta las observaciones de todo el proceso de captura de información de cada ponencia (si ésta provenía de alguna investigación de estudios de posgrado o publicaciones y las consideraciones hechas por los dictaminadores). Finalmente se contempló aquí la fecha de captura en los formularios. Estuvo conformado por los campos:

- Dictaminador 1, 2 y 3
- Carácter (Genérico, Subordinado)
- Línea temática reacomodo (1-6)
- Énfasis temáticos (3)

- Temática específica
- Relación con Tesis o Publicación
- Observaciones
- Fecha de captura

## 7) Ponencia *in extenso*

Dentro de la base de datos fue posible incorporar el archivo adjunto de la ponencia para consultarla en caso de ser necesario.

### 3.3.3 *Requerimientos técnicos y captura de información*

En este apartado se exponen a grandes rasgos los requerimientos técnicos necesarios para el manejo, la operación y captura de información en la base de datos, además, de las consideraciones básicas seguidas para el llenado de cada campo del formulario. Esto fue de suma importancia puesto que se requería de uniformidad en la información que se capturara para no tener dificultades al momento de realizar entrecruces de información o sacar datos estadísticos.

Para la operación de esta base de datos la exigencia básica fue contar con un equipo de cómputo que incluyera:

- 1) Sistema operativo: Windows XP o posterior (Vista).
- 2) Software: Office 2007, con Microsoft Office Access 2007.

La captura de la información se llevó a cabo dentro de campos específicos. Los tipos de campos utilizados fueron: Memo (extensión ilimitada), Texto (255 espacios), Lógico (si/no), Texto-Catálogo<sup>23</sup> (para la selección de una respuesta entre opciones ya predeterminadas), Numérico (hasta de cuatro dígitos) y Datos Adjuntos.

---

<sup>23</sup> Estos campos no se conocen como tales dentro del ámbito computacional, ya que se conforman como campos de texto, con la particularidad de ser cuadros combinados donde se establecen respuestas predeterminadas.

El llenado de cada campo se hizo en letra Garamond, tamaño 12, en mayúsculas, sin acentos, sin comillas y sin abreviaturas (a excepción de las incluidas en los títulos o contenidos de las ponencias, las instituciones y dependencias). Para los títulos se permitió dejar únicamente los signos de interrogación, dado que estos le imprimen un énfasis particular a éste. Esto permitió evitar confusiones y la no duplicación de registros, así como facilidad para su lectura y ubicación.

La información de cada registro de la base de datos, si bien se tomó mayoritariamente tal y como aparece en el texto de la ponencia, o conforme a las consideraciones que el propio autor hace de ella (este es un punto de coincidencia con el SRBD), fue necesario, para el llenado de rubros específicos de análisis (como la línea temática de reacomodo o el tipo de objetivos), establecer una interpretación del contenido de la ponencia.

Así, cuando el campo exigía una cita textual, ésta se incorporó en mayúsculas y minúsculas, tal como aparece en el texto original, no se abrevió, omitió o corrigió redacción, sólo se incorporó, al final y entre paréntesis, la página de la ponencia de donde se extrajo tal cita, por ejemplo: (PAGINA 1) (PAGINAS 2-3). Si se requería tomar sólo partes de un mismo párrafo, o de distintos párrafos, se pusieron, en el lugar del corte, tres puntos suspensivos entre paréntesis. O bien, en caso de que la información no se encontrara explícitamente y, por lo tanto, no fuera posible extraer una cita textual, se procedía a redactarlo de acuerdo al texto poniendo lo siguiente al final de la cita (DERIVADO DE LA INFORMACION). Cuando no se contaba con la información requerida y no se podía deducir del contenido, se anotó: SIN DATO, para no dejar campos vacíos que pudieran interpretarse como una incompletud en el llenado.

### ***3.3.4 Conceptualizaciones***

Para la construcción de una base de datos se requiere, más que la definición de rubros a contemplar, una conceptualización de las categorías que guían el proceso de captura y la clasificación de la información. En este sentido, para esta investigación y para poder operar esta base de datos fue necesario conceptualizar algunas de las opciones de clasificación en los

campos. A continuación se presentan las conceptualizaciones que fue necesario establecer para hacer más fácil la sistematización de la información.<sup>24</sup>

### *1) Tipos de texto*

Las ponencias presentadas se distinguieron también tomando en cuenta si estas, por su estructuración y argumentación, correspondían a un ensayo, reporte de investigación, reflexión o aportación. A continuación se describe cómo se comprendieron estos rubros.

- Por **Ensayo** se entiende un documento que recoge en su mayor parte la postura y opinión del autor sobre una temática en particular.
- Como **Reporte de investigación** se contaron los trabajos que den cuenta o sean productos de un proceso de investigación, pueden ser resultados del término del proyecto o conclusiones parciales. Estos reportes de investigación pueden dar cuenta del desarrollo o bien las conclusiones a las que se arribaron sobre el o los temas en cuestión.
- Se comprendió como **Reflexión fundamentada** al análisis o descripción de un aspecto de una temática (tema particular o interrogante de investigación) fundamentada en la literatura relacionada con ella.
- Y por último, cuando uno refiere a una aportación, necesariamente se piensa en algo que tiene un cierto grado de novedad, en este sentido, como **Aportación (conceptual-teórica)** se consideraron los trabajos que estrictamente producen conocimiento implicando ideas conceptuales nuevas o distintas y aquellos que a partir de nuevas miradas y articulaciones ofrecen una lectura diferente (desde otros registros) sobre su objeto de estudio, aunque el conocimiento que tuvieran como resultado no fuera necesariamente conceptual o teórico.

Para la clasificación de las ponencias en estos tipos de contribución se tomaron en cuenta principalmente las consideraciones que los autores hacían de sus propias ponencias, así como

---

<sup>24</sup> No se incluye la descripción de cada uno de los campos, para esto, consúltese el cuadro del anexo 9 donde se presentan las especificaciones para el llenado de cada campo.

la información de los dictámenes. Sin embargo, conviene resaltar que aunque dentro de la ponencia se haya mencionado que derivaba de una investigación que le antecedía, si ésta correspondió a otro rubro, se le dio prioridad a éste último, anotando en el campo de observaciones que derivaba de una investigación, esto con la finalidad de destacar incluso los tipos de investigación que se realizan (este ejercicio podría ser parte de otra investigación).

## 2) *Tipos de objetivos*

Los objetivos de las ponencias también fueron distinguidos según correspondieran a:

- **Producir conocimiento:** cuando el desarrollo de la ponencia tiene como propósito generar saberes.
- **Proponer estrategias:** se proponen acciones específicas para problemas determinados.
- **Resolver problemas:** el propósito es dar alternativas y soluciones de orden general a lo que se plantea en la ponencia.
- **Difusión:** se propone únicamente dar a conocer una problemática, una teoría, debate, evento u hecho.
- **Análisis crítico:** se tiene la finalidad de llevar a cabo una revisión y crítica del tema, situación o problema, abordando los autores que lo tratan y lo que postulan al respecto.
- **Combinación:** abarca dos o más de los ya mencionados.
- **Otro tipo de objetivos,** (siendo necesario explicitar cuál).

## 3) *Metodología*

La metodología empleada en cada ponencia fue clasificada como:

- **Cualitativa:** si lo característico era el tratamiento interpretativo y se buscaban los sentidos de la información en relación a un contexto determinado.
- **Cuantitativa:** si se basaba en la cuantificación de ciertos elementos o indicadores y un análisis de numeraria.



- **Experimental:** en caso de utilizarse algún método experimental (como por ejemplo de control de variables, mediciones, etcétera.)
- **Combinación** de las anteriores.
- **Otra** (especificada en un campo anexo).

#### *4) Procesamiento de la información*

El tratamiento que cada autor le dio a la información que utilizó para el desarrollo de su ponencia fue catalogada en:

- **Tratamiento estadístico:** se cuantifica la información recopilada, en gráficas y tablas indicando frecuencias, porcentajes, etcétera.
- **Descripción:** Se presenta la información de forma ordenada, a manera de explicación y organizada a partir de diferentes partes, cualidades, elementos, etc. Es equivalente a ver una fotografía, al disponerse todos los elementos, en este sentido, no se analiza ni critica la información, sólo se presenta.
- **Comparación:** cuando se establecen semejanzas, diferencias, equivalencias, etc. entre dos o más unidades de estudio.
- **Interpretativo-hermenéutico:** cuando se toma una temática, problema, etc. y ubica su posición y relaciones dentro de un contexto más amplio.
- **Análisis:** recuperación de un tema o problema, se localizan sus componentes, se hace una caracterización y se establecen sus relaciones.
- **Combinado:** si se utilizó más de uno de los anteriores.
- **Otro.**

#### *5) Carácter de resultados*

Un rubro importante que se contempló para el análisis fueron los resultados a los que las ponencias llegaban, siendo necesario interpretarlos y distinguirlos de la siguiente manera:

- **Conceptuales:** de orden teórico, por ejemplo, la utilidad de ciertos conceptos frente a otros, las características de un concepto y sus relaciones con otros, la valoración de una teoría frente a otra, etcétera.
- **Temáticos:** se alude a un problema o tema específico, generalmente de orden social o práctico.
- **Metodológicos:** se discute el valor de un procedimiento, estrategia, forma de análisis, etcétera.
- **Propositivos:** se propone algo, soluciones, estrategias, alternativas, etcétera.
- **Prescriptivos:** se plantea una deontología, un deber ser, un ideal, un modelo a alcanzar o un modelo de acción.
- **Evaluativos:** diagnósticos o valorativos sobre algo, por ejemplo, un proceso.
- **Tipo Crítico:** se pone en evidencia un problema, carencia o deficiencia.
- **Otros** (explicitando qué tipo en el campo texto al lado).

#### *6) Genérico-subordinado*

Como ya se mencionó en el primer capítulo, la producción de FTyCE adquiere un carácter de genérica o subordinada en función a cómo se abordan las temáticas propias del campo. Ante esto, en el campo de carácter (dentro del rubro de análisis) se decidió identificar si la ponencia se constituía como un trabajo **genérico** o **subordinado** para FTyCE.

Para los fines de esta investigación, se retoman las categorías de genérico y subordinado como elementos fundamentales para poder llevar a cabo una primera diferenciación de las ponencias y dilucidar la relación con las temáticas que constituyen la identidad del campo. La conceptualización que guiará, principalmente, es distinguir como genéricos aquellos trabajos que toman la filosofía y la teoría como objeto directamente y como subordinados aquellos que en el tratamiento de otros temas hacen aportaciones filosóficas y teóricas al campo educativo. Por otro lado, se decidió también incluir como genéricos aquellos trabajos cuyo tratamiento temático o derivaciones son de orden filosófico o teórico, y como subordinados los que sólo contemplan un desarrollo filosófico y teórico como anclaje para

abordar el tema. Esto hace alejarse de la distinción meramente temática, para enriquecerla tomando en cuenta la forma en que se construyeron y trabajaron los objetos de estudio.

Ahondando más, se distinguió como genérico si abordaba temas o problemas acerca de cómo se construye el conocimiento, uso y desarrollo de conceptos, temas éticos, de valores u ontológicos, subordinado si se contemplan elaboraciones conceptuales o filosóficas en un segundo orden para el desarrollo de temas como gestión, currículum, didáctica y formación.

### 7) *Énfasis Temáticos*

Para tener mayor claridad respecto de lo que incluyen las dos categorías (genérico-subordinado) anteriores, se utilizaron las temáticas generales que se identificaron al interior de los trabajos genéricos en los estados de conocimiento. A continuación se describe el alcance de éstas:

- **Filosofía:** ontología (el ser, la identidad), deontología, ética (axiología), epistemología (problemas del conocimiento, los criterios para su producción, reproducción, validación y estatuto; delimitación y construcción del objeto de conocimiento, objetividad, verdad, etc.).
- **Teoría:** desarrollo, comparación o valoración de teorías o conceptos y estudios de autor.
- **Pedagogía:** reflexiones, propuestas, estrategias, perspectivas y tendencias en torno a las acciones educativas (escolares o no).
- **Investigación-metodología:** problemáticas respecto del quehacer del investigador, trabajos sobre las metodologías de investigación, producción de saber mediante la práctica de la investigación, el estatuto de ésta, estados de conocimiento (estatal, regional, nacional, internacional) y definición del campo de la IE.

Estas temáticas generales a la vez que delimitaron el contenido, funcionaron para identificar énfasis (establecidos en tres niveles), ya que, por ejemplo, una ponencia cuya temática fuera del

rubro de pedagogía, su tratamiento podía ser teórico y sus derivaciones filosóficas. Siendo entonces el primer énfasis pedagogía, el segundo teoría y el tercero filosofía.

A su vez, dada la dispersión que se tiene en cuanto a las temáticas de los trabajos subordinados se dejó abierta la posibilidad de establecer la temática general a la que podían estar respondiendo. Además, haciendo uso de los énfasis también se permitió identificar si el trabajo contenía elaboraciones filosóficas, teóricas, pedagógicas, de investigación, etc. aunque fuera de manera subordinada.

Una investigación como la presente requiere dejar en claro la posición desde la cual se construye, los supuestos desde los que se parte, los objetivos, el objeto y pregunta guía del proceso de investigación. En este capítulo se intentó poner en claro las precisiones metodológicas de la investigación que cierra (concretando un esfuerzo particular) con este trabajo y que asume que la metodología es un proceso de construcción que abarca la totalidad del proceso de investigación y cuyo carácter es “analítico en la medida en que depende de la capacidad de desarmar momento a momento los presupuestos, las premisas, los sesgos de nuestras perspectivas y miradas” (Baz, 1998:56) y de otorgar un sentido a las herramientas conceptuales y técnicas que fueron utilizadas. Lo que sigue a continuación es la descripción que resulta posible a partir de la puesta en marcha de lo que hasta aquí se presentó, articulando los hallazgos dentro de las ponencias con FTyCE.

## Capítulo 4. Las ponencias presentadas: referentes de consolidación de FTyCE

En este último capítulo se realizan básicamente cuatro tipos de acercamiento a las ponencias que permiten finalmente plantear referentes de consolidación de FTyCE: 1) el primero de ellos que da una caracterización inicial; 2) el segundo que ofrece una visión panorámica y en conjunto del contenido de las ponencias a nivel descriptivo y estadístico y, por último, dos más que permiten focalizar ciertos rasgos que presentaron las ponencias 3) a partir de su carácter de genérico o subordinado, en función a su relación temática con el campo y 4) al interior de cada línea temática del congreso donde se inscribieron.

### 4.1 Caracterización inicial

Los elementos de este apartado sirven para ubicar el tipo de ponencias, datos sobre sus autores y la sede en que se presentaron.

Como se ha venido mencionando a lo largo de todo este trabajo, las ponencias que se analizaron fueron un total de 49, mismas que fueron ser presentadas en el marco del congreso después de haber sido sometidas a un proceso de dictaminación. Estas ponencias son producto del trabajo de 56 autores que participaron en el congreso, los cuales estuvieron distribuidos de la siguiente manera: el 90% de las ponencias contó con un autor, el 8% con dos y el 2% con 4 autores, lo cual muestra que la mayoría fueron realizadas individualmente y sólo cinco de ellas fueron fruto de una colaboración académica. Este dato resulta significativo en tanto que visibiliza que aún son pocos los trabajos derivados de investigaciones colectivas.

Otro dato que, aunque ya se mencionó anteriormente, vale la pena recuperar son las instituciones de dichos autores,<sup>1</sup> las cuales fueron: UNAM (19 ponentes), UNACH (13), ISCEEM (13), UV (3), UNICACH y Escuela Normal Superior de México (2 cada una), Escuela de Bellas Artes de Toluca, IPN, UAM, Universidad de Manizales (Colombia) y Universidad de Brasilia (Brasil) (1 cada una). De éstas, las dependencias específicas fueron: la

---

<sup>1</sup> Se recupera únicamente la primera institución mencionada (véanse las gráficas del anexo 5 para conocer las instituciones, dependencias y departamentos de los ponentes). Para conocer los datos respecto de la segunda institución pueden consultarse las gráficas del anexo 6.

FFyL de la UNAM con 7 menciones, la Facultad de Humanidades de la UNACH con 5, la FES-Aragón de la UNAM y la Facultad de Pedagogía de la UV con 3, el IISUE y la FES-Iztacala con dos menciones y con una mención: Academia de San Carlos, UAM-Azcapotzalco, CINVESTAV, *Centro de pesquisa e Pos Graduaçao sobre as Américas* de la Universidad de Brasilia (UnB), CUAED, FES-Zaragoza y ENP 9 de la UNAM, Departamento de Investigación de la Escuela de Bellas Artes de Toluca, División Chalco y Ecatepec del ISCEEM y Escuela de Lenguas y Facultad de Ciencias Químicas de la UNACH. De esta información resalta que 17 de dichas dependencias son del DF, 15 de Chiapas, 11 del Estado de México, 4 de Veracruz y dos internacionales (Colombia y Brasil).

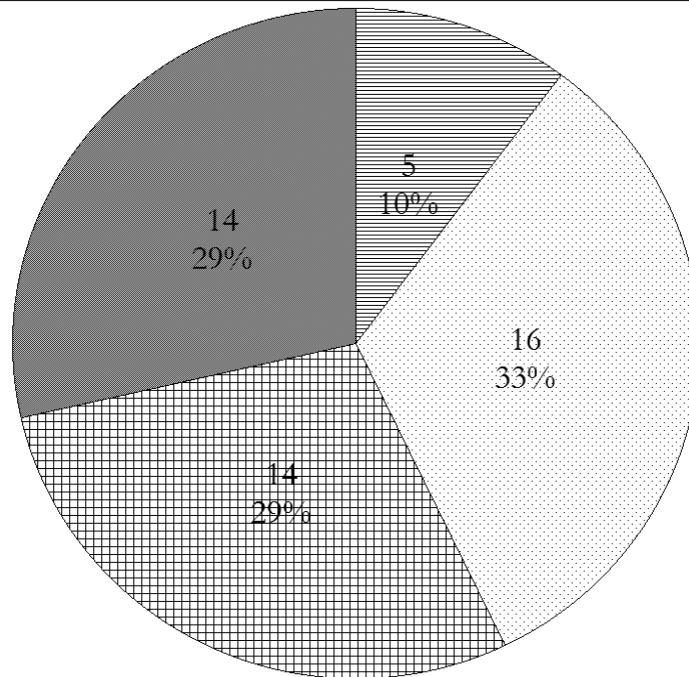
Por otra parte, el congreso permitía la presentación de estas ponencias en tres sedes, la centro en el IISUE de la UNAM, la sur en la UNACH y la Norte en la UAdeC, sin embargo, sólo se presentaron en las primeras dos, puesto que las inscritas en la última fueron rechazadas en la dictaminación. Así, de las 49 ponencias, un 65% (32) fueron presentadas en el IISUE y un 35% (17) en la UNACH, como lo muestra la Gráfica 1 del segundo capítulo.

Respecto del formato de las ponencias se identificó que no se siguieron las indicaciones de inscripción, aunque todas estaban en procesador de texto de Office, con letra a 12 puntos, lo que variaba era el tipo de ésta así como el espacio de interlineado. Las ponencias constaban en promedio de 10 a 15 páginas, aunque se contó con una de 6 y otra de 31. Por otra parte, todas las ponencias estaban en el idioma español.

Además, definiendo el tipo de ponencias presentadas se encontró que la mayor parte de ellas son ensayos (33%), le siguen las reflexiones fundamentadas y los reportes de investigación (con 29% c/u) y sólo el 10% pudieron distinguirse como aportaciones conceptuales o teóricas como se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica 2. Tipos de ponencias presentadas

■ Aportación (conceptual-teórica)   ■ Ensayo  
■ Reflexión fundamentada   ■ Reporte de investigación



Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Por tanto, los trabajos presentados en el marco de este evento académico fueron en su mayor parte ensayos que recogen la postura y opinión de su autor sobre una temática en particular, posteriormente aquellos que fundamentados en la literatura relacionada con un tema o problema hacían un análisis o reflexión, después los que daban cuenta del proceso o resultados de una investigación particular y, finalmente, los menos fueron las ponencias que en su desarrollo producían ideas nuevas o bien reformulaban aspectos a partir de nuevas miradas o formas de abordar su objeto.

Una vez identificados estos aspectos, en el siguiente apartado se describirán aquellos elementos relacionados con consideraciones respecto del contenido de las ponencias.

## 4.2 Visión panorámico-estadística del contenido

En este apartado se presenta una descripción, sobre todo a nivel estadístico, sobre algunos aspectos del contenido analizado de las ponencias. Se da un panorama general de lo que se aborda y la manera de hacerlo en las ponencias, sus finalidades y resultados, así como los apoyos teórico-conceptuales que utilizaron sus autores. Es importante mencionar que algunos de los rubros de clasificación que se utilizan aquí fueron ya definidos en el capítulo anterior, por lo que sólo se presentarán los hallazgos.

### 4.2.1 Palabras clave

Las palabras clave, en tanto descriptores, dan una primera ubicación temática que lleva a plantear cuáles fueron los referentes principales en torno a los cuales giró el contenido temático de cada ponencia.

En el caso de las 49 ponencias analizadas, se encontró que el significante “educación” aparece en 18 ocasiones, siendo el que mayor presencia tuvo. En seis ocasiones se presenta solo, en cuatro acompañado del de “superior” (una de las cuales era “para el desarrollo sustentable” y una más “como bien público”), en tres del de “ambiental”, en una apareció adjetivada como: “de una nueva era”, “intelectual y del carácter”, “pública” y “terciaria” y una más como “límites y posibilidades de la educación”. Le sigue la palabra “cultura” que aparece en 7 ocasiones, en 4 ocasiones sola y en una acompañada de “científica”, en otra “de la imagen” y una última de “prehispanica”. Esto muestra la centralidad de lo educativo en las temáticas de las ponencias, pero, a su vez, de la importancia del nivel superior en las reflexiones actuales, así como la relación de la educación con los problemas ambientales que urge resolver y prevenir. Por otra parte, la presencia de la cultura, como el marco de ubicación y caracterización del fenómeno educativo, a partir de su conceptualización y reflexión a través de diversas dimensiones.

Posteriormente, en cuatro ocasiones se presenta el significante “institución” (una de ellas en plural). Después, tres veces se mencionan: “género” (sola), “política(o)” que aparece en dos ocasiones acompañada de “educativa” (una de las cuales está en plural), “posmodernidad” y “sujeto” (ambas solas). En dos ocasiones se encontraron: “acceso” (una seguida de “a la



información”), “alteridad”, “Chiapas”, “desarrollo profesional”, “escuela” (en una ocasión con “secundaria” y en otra “de lenguas”), “filosofía de la educación”, “exclusión” (una acompañada de “escolar”), “formación” (una “docente” y otra “para la investigación”), “globalización”, “investigación” (una aparece como “educativa”), “lenguas” (una de ellas “extranjeras”), “neoliberalismo” (una vez acompañada de “educativo”), “programa” (“educativo” y “de posgrado”), “sociedad del conocimiento”, “tecnología” (“como discurso” y “educativa”), “TICS”, “universidad” (en una ocasión seguida de “abierta”) y por último, “violencia”.

Finalmente, en una ocasión se mencionaron como descriptores de las ponencias: “adolescencia”, “adultos”, “bachillerato”, “Bertrand Russel”, “capitalismo”, “ciencias de la educación”, “comercialización de los servicios educativos”, “cómputo educativo”, “comunicación”, “conducta sustentable”, “conocimiento”, “convivencialidad”, “creatividad”, “derechos humanos”, “diálogo”, “dilemas y paradojas”, “discapacidad”, “discurso”, “enseñanza”, “envejecimiento”, “Estado”, “Europa”, “excelencia”, “Foucault”, “FTyCE”, “gerencialismo”, “gobierno”, “grupo”, “hermenéutica”, “heteronormatividad”, “identidad étnico-racial”, “industria maquiladora”, “información”, “informática educativa”, “inserción social de las comunidades indígenas”, “inteligencia artificial”, “interacción estudiante-profesor”, “jóvenes”, “maltrato”, “mercado”, “método socrático”, “modernidad”, “mujeres dentistas”, “obligatoriedad escolar”, “odontología”, “oportunidades educativas”, “ontología”, “organización”, “paradigma de reconocimiento”, “pedagogía”, “pensamiento y lenguaje”, “performances identitarios”, “planetaria”, “pobreza”, “poder”, “proceso cognitivo-emotivo”, “proyecto ciudadano”, “realidad”, “relación hombre-máquina”, “representaciones”, “resiliencia”, “resistencia”, “salud”, “ser integral”, “sí mismo”, “Sócrates”, “ subjetividad”, “titulación”, “transdisciplina” y “unidades de vinculación docente”.

Como se observa, aparece una relación inextricable con un orden contextual o de caracterización socio-histórica y política al incluir palabras como “posmodernidad”, “globalización”, “sociedad del conocimiento”, “neoliberalismo”, “mercado” y “capitalismo”. Asimismo, la importancia que tiene actualmente la información y el acceso a ella, la comunicación y el diálogo, la inserción de las tecnologías como el cómputo, pero sobre todo la inclusión de aquello relacionado con la subjetividad, el sí mismo, la ontología, identidad, etc. También saltan a la vista algunos autores como Bertrand Russel, Michel Foucault y Sócrates a la par de discusiones en torno a ciencias de la educación y pedagogía. Igualmente, se observa la

reflexión en torno a algunas etapas de la vida, haciendo alusión a los adolescentes, jóvenes y adultos. Por otra parte, es necesario hacer visible la mención de palabras como “maltrato”, “exclusión” y “violencia”, cuestiones tan presentes actualmente en el ámbito educativo y sobre todo el escolar.

Todas las palabras clave aquí presentadas dan cuenta de la heterogeneidad de los referentes temáticos trabajados en las ponencias, donde destaca que la educación o lo educativo fue el principal y que tuvieron fuerte presencia ponencias que planteaban aspectos relacionados con la cultura, la institución y el sujeto.

Por último, algo de suma importancia para el análisis que aquí se vierte es la presencia de FTyCE como palabra clave de una ponencia, refiriendo con ello a un trabajo que alude directamente al campo que aquí concierne.

#### ***4.2.2 Cobertura, sujetos abordados y modalidad educativa***

Como parte del análisis se trató de identificar qué ámbitos geográficos, modalidades educativas y sujetos abordaba el contenido de las ponencias, en este sentido, a continuación se presenta la información sobre los rubros a los que atendieron las ponencias.

En cuanto a la cobertura, se distinguió si las ponencias aludían a una reflexión (o contexto de aplicación) que alcanzara un ámbito geográfico: internacional, nacional, regional o estatal. No obstante, el 59% de las ponencias no podían ser clasificadas dentro de este rubro al no contemplar esta dimensión. Sin embargo, el 22% de las ponencias, es decir, once de ellas, abordan un contexto estatal, un 8% a un contexto nacional, otro 8% a un ámbito regional y finalmente un 2% refería a un contexto internacional. En cuanto a los estados abordados se encuentran: el Estado de México y el Distrito Federal en dos ocasiones, Guanajuato en una y Chiapas en seis. Las regiones mencionadas fueron: nororiente del Estado de México, la región sur de México (comprendiendo los estados: Chiapas, Guerrero y Oaxaca) y sólo una ponencia se relaciona explícitamente con América Latina (que se toma aquí como región del continente Americano pero que refiere igualmente a un contexto internacional).<sup>2</sup> En cuanto al abordaje de

---

<sup>2</sup> Esto último es importante puesto que la totalidad del congreso (y en especial las conferencias magistrales lo enfatizan) tenía el propósito de reflexionar en torno a las condiciones de la reflexión teórica y filosófica desde el contexto latinoamericano, lo cual aparece sólo en una ponencia de manera explícita.

un contexto nacional, destacan México y Brasil. Finalmente, en cuanto al contexto internacional se encuentra una ponencia cuyas reflexiones giraban en torno a un contexto mundial.

Es necesario aclarar que esta distinción por la cobertura que refiere al contexto geográfico no implica que las reflexiones de las ponencias sean válidas sólo para esos estados o regiones, sino más bien que en el contenido y desarrollo de la ponencia se presentan éstos como los ámbitos donde se aplicó o desde el que se reflexionó en torno a un tema, no por ello deja de haber consideraciones dentro de ellas que pudieran ser implicaciones más abarcativas geográficamente. El hecho de haber realizado esta clasificación permite ver la importancia de aquellos trabajos, por ejemplo, estatales, donde la urgencia es atender sus propias condiciones educativas.

En cuanto a los sujetos abordados en el contenido de las ponencias, once hablan de estudiantes, especialmente jóvenes y adultos mayores, seis abordan a los docentes, cuatro a investigadores educativos e igual cantidad a autores y finalmente veintitrés no tratan sobre ningún sujeto en especial. Haciendo más específicas estas anotaciones, se encontraron ponencias que tratan directa o indirectamente sobre adolescentes de secundaria, sujetos con discapacidad, la población jornalera agrícola migrante, adultos mayores, jóvenes, y padres de familia. Además, se contó con ponencias que hablaban sobre el sujeto, el otro (en términos de otredad) y una en particular que aborda al sujeto maquilador.

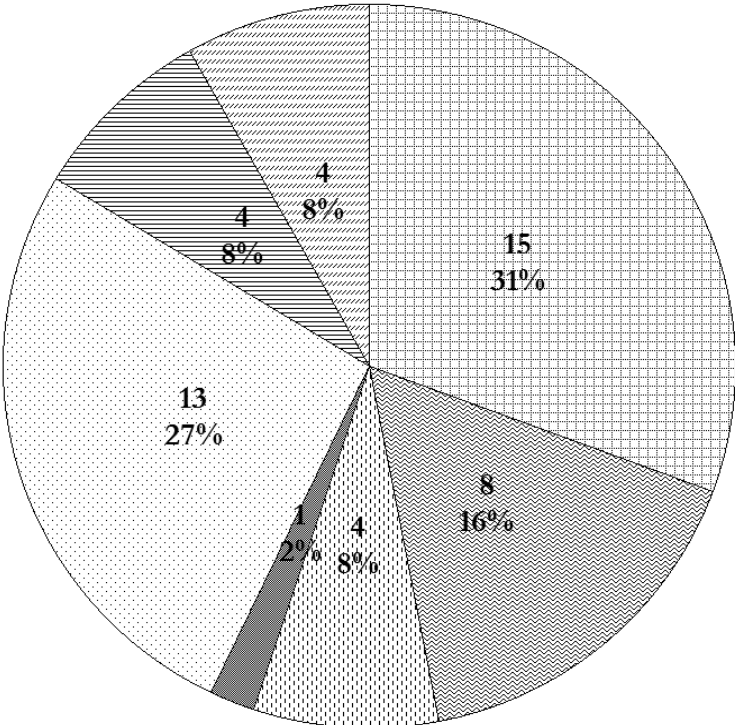
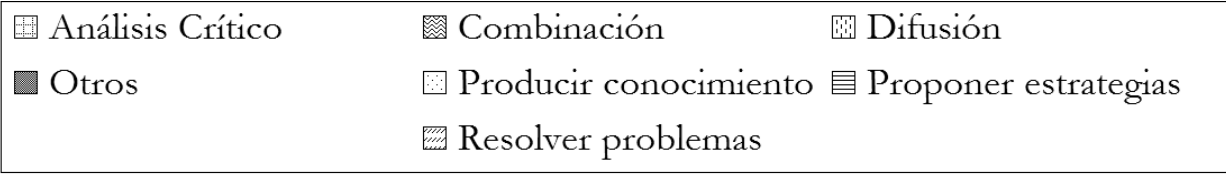
Por último, se intentó identificar si el contenido temático de la ponencia aludía a una modalidad educativa en especial. Se encontró que sólo catorce refirieron a una modalidad presencial, una a distancia formal (abierta) y otra más a telesecundaria específicamente. El resto de las ponencias, por su contenido, no correspondían a ninguna modalidad escolar. Como se puede observar, las ponencias no se abocaron a trabajar temáticas relacionadas directamente con modalidades educativas, y en todo caso, la mayor parte de las que lo hicieron, abordaron un ámbito escolarizado.

### ***4.2.3 Objetivos***

Los objetivos de las ponencias correspondieron en mayor parte a la realización de un análisis crítico (15 ponencias-31%), seguido del propósito de producir conocimiento (13 ponencias-

27%), después la combinación de objetivos (8 ponencias-16%) donde estuvieron presentes las siguientes combinaciones: difusión-resolver problemas, difusión-producir conocimiento, difusión-análisis crítico, difusión-otro (que fueron: didácticos y recuento de experiencias), producir conocimiento-análisis crítico y proponer estrategias-otro (recuento de experiencias). Además, el objetivo de difusión fue el principal de 4 ponencias (8%) y con la misma cantidad de ponencias y porcentaje se encontraron los propósitos de proponer estrategias y resolver problemas. Finalmente, como otro objetivo no contemplado para la sistematización inicial, se identificó el de recuento de experiencias (apareciendo como el principal en una ponencia, es decir, el 2%). En la Gráfica 3 que aparece a continuación se puede ver esquemáticamente cómo se presentaron en cuanto a porcentajes estos tipos de objetivos en el total de las ponencias.

Gráfica 3. Tipos de objetivos de las ponencias



Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Respecto de los objetivos es importante hacer notar la importancia que se da al análisis crítico, esto es, de llevar a cabo una revisión y crítica del tema, situación o problema, abordando los autores que lo tratan y lo que postulan al respecto. Asimismo, fueron mayoría aquellas cuyo propósito era la producción de conocimiento. Además, pocas ponencias postularon como su fin la resolución de problemáticas y el proponer estrategias específicas. Esto es central sobre todo pensando en las temáticas que conforman a FTyCE y la crítica constante a la imposibilidad de establecer nexos directos entre la teoría y la filosofía (y en todo caso los trabajos que aborden temáticas del campo) con la resolución de problemas o la formulación de propuestas específicas para la práctica (como estrategias).

#### ***4.2.4 Referentes teórico-conceptuales***

Los marcos teóricos de las ponencias fueron en su mayoría establecidos desde la inter, trans o multidisciplinariedad, siendo pocos los trabajos que clara y/o explícitamente se definieron como disciplinarios. De estos últimos destacan trabajos realizados desde la antropología (1), la pedagogía (3), la filosofía (3), e incluso uno desde la cibernética. Sin embargo, la complejidad de distinguir el contenido de las ponencias en este sentido estribó en que no sólo se puede identificar si el marco teórico es disciplinar o no por el uso de ciertas referencias bibliográficas, sino que implica también a los autores que se abordan o desde los que se construyen argumentaciones, así como las categorías que se utilizan en la ponencia.

Por otra parte, de las corrientes o teorías y, en algunos casos los autores que se tratan, utilizan, exponen, revisan, etc., en las ponencias pudieron identificarse: el enfoque de Bajtín del compromiso con el otro, el análisis conceptual de discurso, hermenéutica, pensamiento complejo, teoría de las representaciones sociales, análisis institucional, la corriente CTS (ciencia, tecnología y sociedad, algunos incorporan +I –más innovación-), la corriente ecosófica, teoría de la resistencia (McLaren), paradigma kuhniano (Kuhn), posmodernidad, análisis político de discurso, teoría de desarrollo a escala humana, teoría de la estructura (Giddens), el paradigma de la complejidad (Morin) y el paradigma de reconocimiento (Stojanov). Cabe mencionar que aunque no es significativo en términos de porcentaje, la

posmodernidad fue la más presente en el contenido de las ponencias, apareciendo en tres ocasiones (las demás una o dos veces).<sup>3</sup>

Para complementar esta información se rastrearon los cinco autores que se abordan o bien de aquellos en que se apoya el desarrollo de las ponencias. Sin distinguirlos por importancia, por nacionalidad o temática trabajada, se presentan a continuación los autores abordados por número de ponencias en que se mencionan:

- 1) En cinco ocasiones es abordado o citado Edgar Morin.
- 2) En tres aparecen Jürgen Habermas, Manuel Castells, Martin Heidegger, Michel Foucault y Pierre Bourdieu.
- 3) En dos ocasiones se presentan: Andy Hargreaves, Antoni Colom, Antonio Negri, Carmen García Guadilla, Cornelius Castoriadis, Gilles Lipovetsky, Henry Giroux, Jean Baudrillard, Judith Butler, Noam Chomsky, Paulo Freire, Peter McLaren, Rita Angulo Villanueva, y Sigmund Freud.
- 4) Una sola mención tuvieron 140 autores.<sup>4</sup>

Como se observa, fueron una gran cantidad de autores que se encontraron en el contenido de las ponencias, muchos de ellos no estuvieron presentes más que en una sola ocasión y sólo algunos de ellos destacaron por haber sido mencionados en mayor número de ocasiones. Es importante resaltar que los autores que se abordaron o se citaron provienen de muy diversas disciplinas, no todos se abocan al estudio de lo educativo o temas relacionados con ello, algunos son sociólogos, otros filósofos, psicoanalistas, etc. Algunos son contemporáneos (como Peter McLaren), algunos clásicos y del contexto latinoamericano (como Freire), otros son de una importancia innegable en el ámbito del conocimiento (como Heidegger, Freud, Foucault). No obstante, es de suma importancia que autores como Rita Angulo sean mencionados en más de una ocasión, puesto que es una de las autoras que ha dedicado algunos de sus trabajos al campo de FTyCE, sobre todo a partir de su participación en la realización del estado de conocimiento del 2003 aportando la mirada regional de la producción, así como en el

---

<sup>3</sup> Sin embargo, se tendría que precisar en qué sentido los autores de las ponencias abordan a la posmodernidad, si como corriente de pensamiento o para designar una época con ciertas características socio-culturales. Lo encontrado en las ponencias hace suponer que van en el segundo sentido, lo cual se profundizará más adelante.

<sup>4</sup> Pude consultarse el listado de estos autores en el anexo 10.

estado de conocimiento de la región sur (2007). Asimismo, confluyeron autores de distintas nacionalidades: alemanes, franceses, estadounidenses, mexicanos, entre otros.<sup>5</sup>

Una pista importante relacionada con los referentes teóricos de los que abrevan los autores para la construcción de sus ponencias lo ofrecieron las categorías o conceptos que pudieron extraerse de las ponencias. A diferencia de las palabras clave, que constituyen un descriptor del contenido de las ponencias, las categorías o conceptos clave son parte de la construcción y anclaje teórico, aunque en algunos casos pueden corresponderse. Es por esto que se identificaron los siguientes conceptos o categorías que fueron usadas con mayor frecuencia y, en cierta medida, los autores desde donde las definen:

- 1) En primer lugar aparece la noción de “educación” con siete menciones, definida a partir de especificaciones en su tipo, cobertura, etc. Se contó con ponencias que dimensionaban la educación como moral, ambiental, intelectual, superior, básica y de jóvenes y adultos.
- 2) En segundo lugar se encontró en siete ocasiones “cultura” como un concepto ordenador del contenido de las ponencias.
- 3) En tercer lugar aparece “desarrollo” (sustentable, tecnológico y profesional) como un concepto incluido en el andamiaje teórico.
- 4) En cuarto lugar “globalización” y “posmodernidad” aparecen en cuatro ocasiones cada una como categorías que les permiten a los autores de las ponencias dimensionar una serie de factores (económicos, políticos y sociales) relacionados con lo educativo.
- 5) En quinta posición se hallan las categorías de “desigualdad” (económica, de condiciones y oportunidades educativas–, de género), “identidad”, “formación” e “institución” que estuvieron presentes en tres ocasiones.
- 6) En sexto lugar se encontraron mencionadas en dos ocasiones el siguiente cúmulo de categorías/conceptos: “campo” para designar un campo simbólico desde la teoría de Bourdieu, “comunicación”, “discurso” entendido en sentido amplio, no sólo lingüístico (se recupera a Ernesto Laclau y Rosa Nidia Buenfil), “modernidad” que intenta

---

<sup>5</sup> Por el espacio del que se dispone para esta descripción no es posible hacer un análisis a profundidad de los autores que aparecieron en las ponencias, sin embargo, en algún momento esta información puede ser retomada para analizar qué autores se están poniendo en juego para la construcción de trabajos del campo y sobre todo la manera en que éstos están siendo incorporados en las ponencias (de manera temática).

significar un conjunto de elementos de diverso orden pero sobre todo económico, político y social, “neoliberalismo”, “paradigma”, “pobreza” recuperada a partir de los indicadores de organismos internacionales y “escuela” como espacio donde da a lugar un discurso y espacio de socialización.

- 7) En último término aparecieron mencionadas en una sola ocasión categorías como “sociedad mundo” y “complejidad” de Edgar Morin, “*bullying*”, “resistencia” desde Peter McLaren, entre muchas otras.

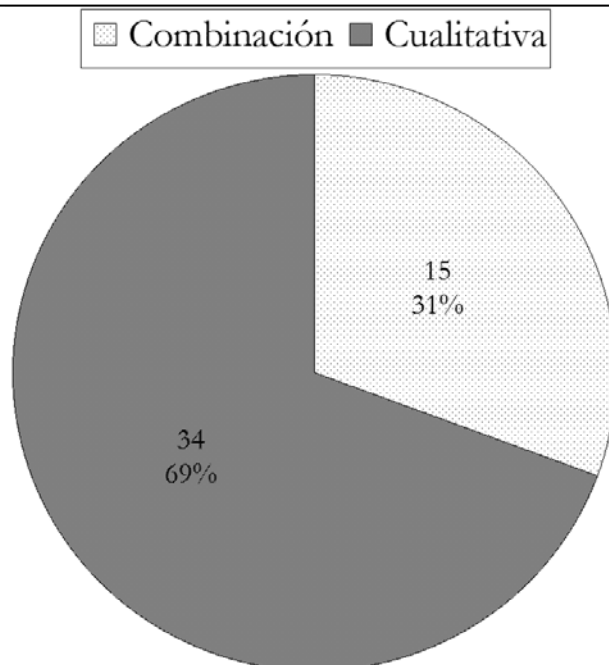
Al igual que en las palabras clave, educación y cultura aparecen dominantes en relación con su presencia en las ponencias. Además, se encuentran algunos nexos entre las corrientes teóricas que ya se mencionaron, los autores que se utilizan o abordan y las categorías o conceptos que forman parte de los referentes teóricos del contenido de las ponencias.

#### ***4.2.5 Metodología y procesamiento de información***

En cuanto al tipo de metodología empleada en la realización de la investigación relatada en las ponencias o bien en aquella que se utilizó para la construcción de esa reflexión, se encontró que en un 69% (34 ponencias) se recurrió a la combinación de más de un tipo de metodología y en un 31% (15 ponencias) se usó una metodología cualitativa. Es decir, no se utilizó por sí sola una metodología cuantitativa o experimental.



Gráfica 4. Tipo de metodología empleada en las ponencias



Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Especificando los datos mostrados en la gráfica anterior, se tiene que entre las metodologías cualitativas que se utilizaron destacan: hermenéutica/interpretación, análisis institucional, análisis conceptual de discurso, análisis político de discurso. Y en las metodologías combinadas se tienen: cualitativa con cuantitativa, cualitativa con experimental y combinaciones entre dos formas cualitativas: análisis cualitativo de contenido y estudio de caso, etnografía y estudio de caso, investigación de campo con interpretación.

Esto da pauta para comprender la manera en que se dio el procesamiento de la información en el desarrollo temático de las ponencias. Así, atendiendo a los tipos de tratamiento de la información definidos en el capítulo anterior, las ponencias hicieron en mayor parte (35%) una combinación de:

- a) Tratamiento estadístico y análisis
- b) Tratamiento estadístico, análisis y descripción

- c) Tratamiento estadístico e interpretativo-hermenéutico
- d) Descripción y comparación
- e) Descripción y análisis
- f) Descripción e interpretativo-hermenéutico
- g) Análisis y comparación

Además, se encontró que en un 31% la información estaba tratada de manera interpretativo-hermenéutica, en un 22% se hacía análisis de la información y en un 12% se realizó simplemente una descripción.

Estos resultados tienen que ver con la discusión metodológica a la que se enfrentan las ciencias sociales, en especial los estudios que refieren a lo educativo, puesto que como se advertía en el capítulo anterior, la forma en que se puede aproximar a objetos de estudio tan complejos en el ámbito de lo social no puede reducirse a un tratamiento estadístico, cuantitativo o de explicación (*Erklären*) como en el ámbito de las ciencias naturales y exactas.

#### **4.2.6 Resultados**

Los resultados alcanzados en las ponencias fueron distinguidos según atendieran a diferentes aspectos. Cabe mencionar que los resultados de una ponencia podían estar atendiendo a dos o más de los que se mencionan a continuación:

- 1) En mayor parte, los resultados fueron temáticos, es decir, aludían a un problema o tema específico, generalmente de orden social o práctico. Este tipo de resultados fueron identificados en 23 ponencias.
- 2) En 16 ocasiones fueron encontrados resultados de tipo evaluativo, donde se valoraba o diagnosticaba un estado de cosas, procesos, acciones emprendidas, etc.
- 3) Además, 12 veces fueron reconocidas conclusiones conceptuales o propositivas, las primeras que aluden a la valoración del uso de ciertos conceptos, a su caracterización y relaciones, comparación de teorías, entre otras posibilidades, y las segundas cuya base es la propuesta de acciones, estrategias o soluciones.

- 4) Por otro lado, también se presentaron 7 veces resultados de tipo crítico que ponían en evidencia problemas, carencias, deficiencias en función a un problema o temática.
- 5) En seis ocasiones se contó con conclusiones de tipo prescriptivo que planteaban un deber ser, un modelo de acción o un ideal a alcanzar.
- 6) Finalmente, en el menor de los casos, en 3 ponencias se plantearon conclusiones de tipo metodológicas, poniendo a discusión el valor o pertinencia de un procedimiento, estrategia, forma de análisis, etcétera.

#### ***4.2.7 Fuentes de información***

El número de fuentes utilizadas por cada una de las ponencias fue muy variable, hubo una ponencia en especial de la que no se pudo obtener ninguna referencia (ni siquiera citada), el promedio de fuentes de información por ponencia oscila entre las 10 y las 15, sin embargo, hubo ponencias en los extremos con 3 u 88 referencias.

Estas fuentes de información que se mencionan o citan en las ponencias fueron distinguidas según su tipo. En este sentido, 43 de las 49 ponencias analizadas hacen uso de fuentes de información bibliográficas, 21 incluían también referencias de fuentes hemerográficas, 26 tenían fuentes mesográficas, 11 fuentes estadísticas, 8 de las ponencias hacían uso de material derivado de entrevistas, 1 ponencia de información de cuestionarios, 4 explicitaban como fuente de información la investigación de campo y ninguna ponencia hizo uso de encuestas.

De la investigación de campo se encontró que en una ocasión se llevó a cabo bajo observación participante. En cuanto a las fuentes estadísticas estuvieron presentes datos del INEGI y diversos estudios realizados por organismos internacionales, además de los anuarios estadísticos de la ANUIES.

También se encontró el uso de documentos de la SEP, CONAFE, INEA, UNESCO, OEA, IESALC, informes de gobierno, la Ley Federal de Educación, planes de desarrollo estatales (específicamente de Chiapas), el informe de la Comisión Mexicana para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, se cita la Declaración del Espacio Europeo de Educación Superior y los estatutos del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.

Además hubo una fuerte presencia de fuentes de información que referían a notas de cursos o conferencias grabadas, memorias de congresos, tesis de posgrado y en una ocasión se utilizó una antología.<sup>6</sup>

#### **4.2.8 Énfasis temáticos**

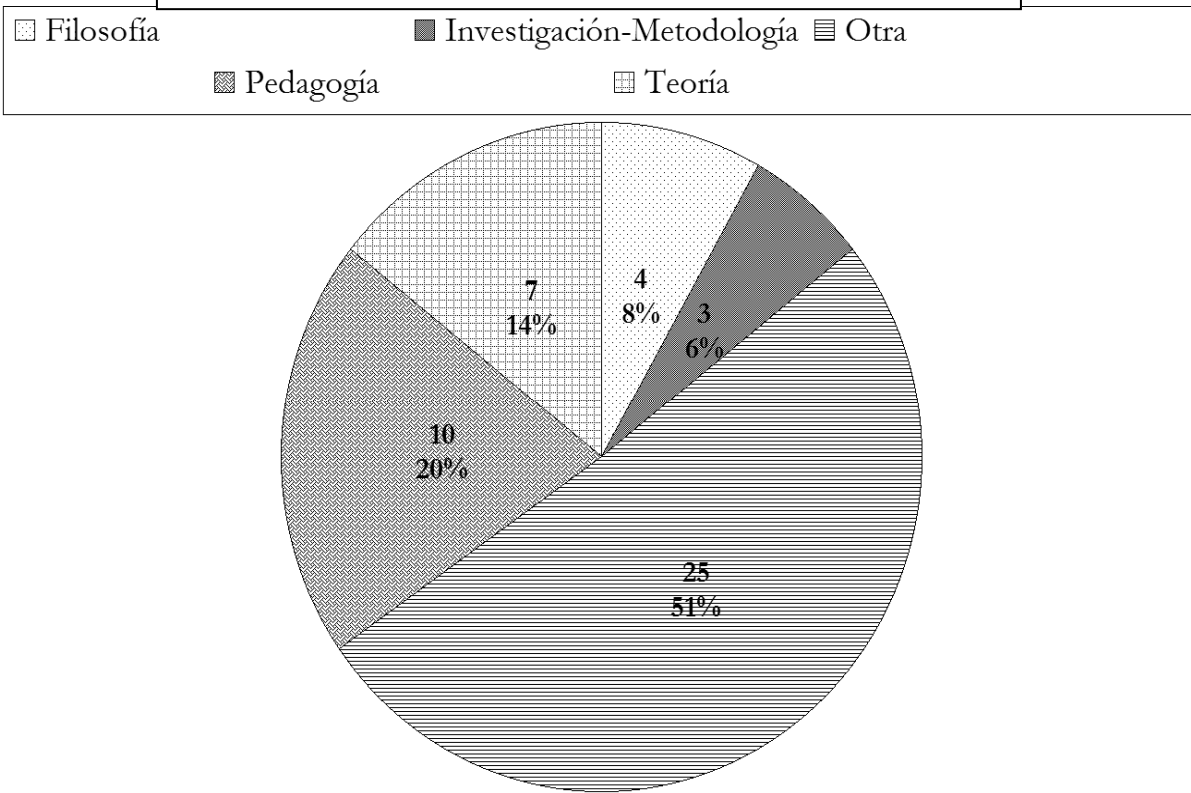
Tal y como se mencionó en el capítulo anterior, para poder especificar las temáticas a las que las ponencias atendían se decidió establecer énfasis temáticos, esto es, identificar las temáticas generales a las que correspondían en un orden jerárquico. Así, a cada ponencia se le clasificó en tres ejes temáticos (cabe aclarar que se les pudo asignar el primer énfasis a las 49 ponencias, el segundo sólo a 45 y el tercero sólo a 22 puesto que en algunos casos la temática era demasiado concreta y específica). Los ejes temáticos fueron: filosofía, investigación-metodología, pedagogía, teoría u otra.

En cuanto al primer énfasis temático encontrado en las ponencias se tiene que “otra” tuvo un 51%, en un 20% se encontró “pedagogía”, en un 14% “teoría”, en un 8% “filosofía” y en un 6% “investigación-metodología”. En este contexto, las temáticas que se encontraron dentro del rubro de “otra” fueron: género, institución (discurso institucional, políticas institucionales, instituciones de educación superior), política, psicología, geriatría, sociología, economía, administración, comunicación e informática educativa, estudios culturales, legislación e historia de la educación, biografía y cibernética. Otra especificación es que dentro de las temáticas que englobó pedagogía, algunas refirieron específicamente a: currículum, formación (docente, a distancia, profesional y normalista) y a programas (un modelo de educación ambiental y otro de estudios de la materia de química). A continuación se muestra gráficamente la distribución entre las temáticas del primer énfasis de las 49 ponencias.

---

<sup>6</sup> Por otra parte, el idioma de las fuentes de información, aunque no fue contemplado en la base de datos, se pudo identificar que la mayor parte fue en español y algunas en inglés, sin embargo, es un elemento que podría tomar en cuenta otra investigación contemplando una relación entre las fuentes, sus autores, los idiomas y traducciones al español, etc. que son utilizadas en el campo.

Gráfica 5. Primer Énfasis Temático

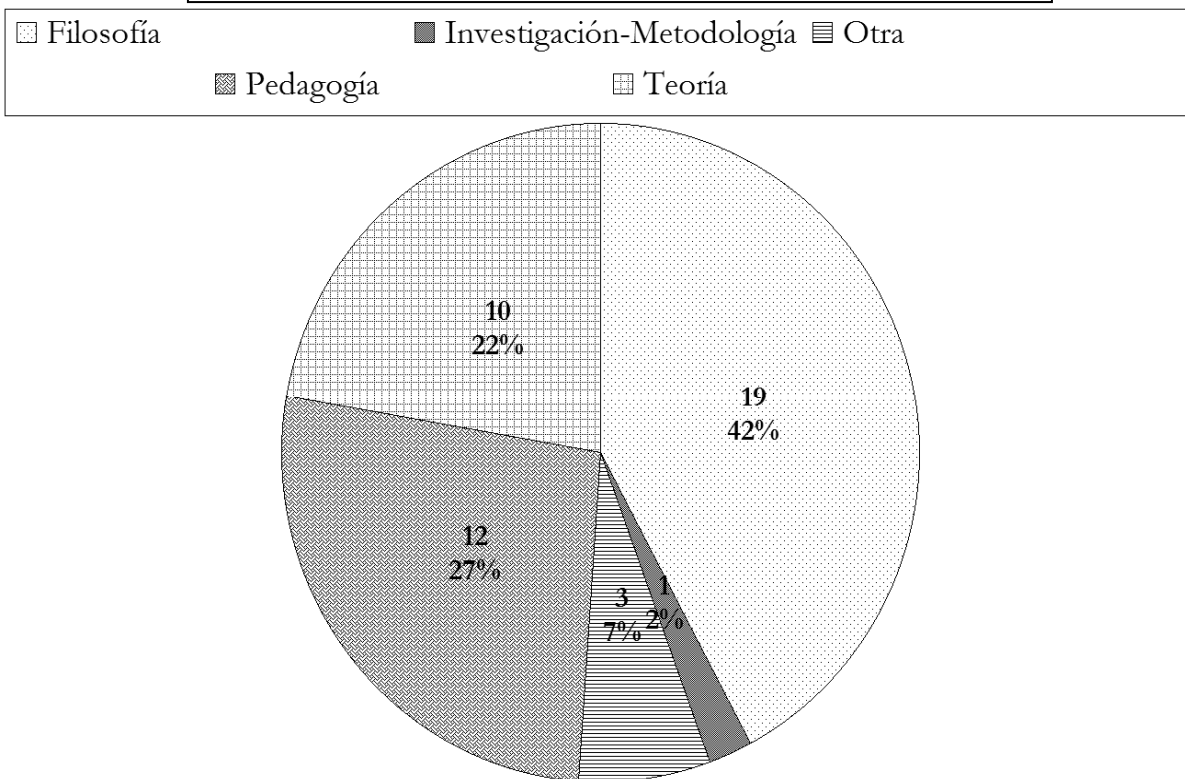


Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Posteriormente, en cuanto al segundo énfasis temático identificado sólo en 45 ponencias, “filosofía” obtuvo un 42%, “pedagogía” un 27%, “teoría” un 22%, “otra” un 7% e “investigación-metodología” un 2%. En “filosofía” pudieron discernirse trabajos de epistemología y ontología, en “pedagogía” hubo de formación, en “investigación-metodología” de análisis institucional y en “otra” de estudios culturales, psicología y discapacidad.

Estas especificaciones son sólo algunas anotaciones que pudieron realizarse al momento del análisis de cada ponencia, sin embargo, no abarcan la totalidad de ponencias que se identificaron en esas temáticas como segundo énfasis. En la siguiente gráfica se aprecia la distribución del segundo énfasis temático.

Gráfica 6. Segundo Énfasis Temático

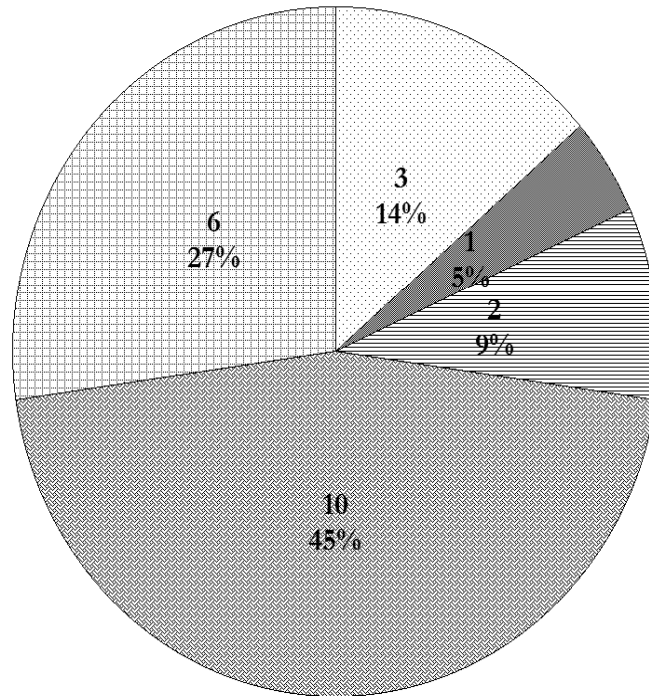


Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Finalmente, como tercer énfasis temático de 22 ponencias se encontró a “pedagogía” con un 45%, “teoría” con 27%, “filosofía” con 14%, “otra” con 9% e “investigación-metodología” con 5%. En cuanto a los trabajos con énfasis en “filosofía” se encontró uno que abordaba la deontología (específicamente institucional), uno de “pedagogía” con clara tendencia didáctica y en “otra” una ponencia de estudios culturales y otra de psicología. En la gráfica 7 se pueden observar los porcentajes y números de ponencias por cada temática.

Gráfica 7. Tercer Énfasis Temático

■ Filosofía      ■ Investigación-Methodología      ▨ Otra  
▨ Pedagogía      ▨ Teoría



Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Estos énfasis temáticos, de alguna manera, permiten ver la distribución de las ponencias en cuanto a su relación temática genérica o subordinada con el campo FTyCE, ya que las temáticas que se contemplaron son las que se encontraron dentro de los trabajos genéricos de los estados de conocimiento, además de ser utilizadas para el análisis del total de producción encontrada para el estado del 2003. Los énfasis en esos tres niveles permiten observar la importancia del abordaje de temáticas de pedagogía, filosofía y teoría en los trabajos del campo, así como, los pocos trabajos que se dedicaron a la investigación o metodología. Por otra parte, es importante este nivel de análisis puesto que permite observar de qué manera aún los trabajos dedicados a otras temáticas en un primer énfasis pudieron haber contribuido al campo en el establecimiento de los otros dos énfasis. Esto se verá con mayor detenimiento a

continuación, una vez que se haga la distinción entre las ponencias genéricas y las subordinadas, en función a su relación con el campo FTyCE.

### **4.3 Acercamiento a las ponencias**

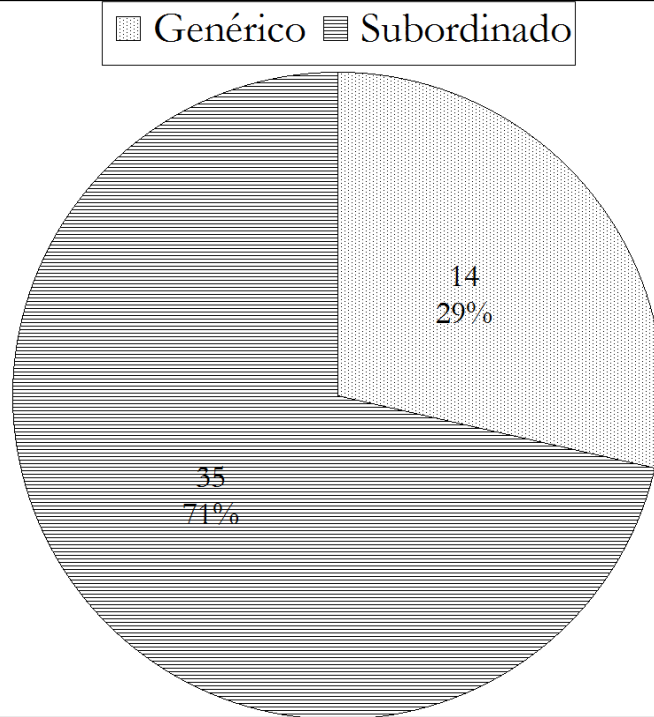
Como ya se mencionó, en esta parte del capítulo se ofrece un acercamiento a las ponencias a partir de dos elementos: el carácter genérico o subordinado y las líneas temáticas del congreso donde se inscribieron las ponencias. Estos dos acercamientos darán un panorama distinto tanto de las ponencias como de lo ocurrido al interior del congreso en cuanto a cuestiones temáticas.

#### ***4.3.1 Análisis por genérico y subordinado***

Las categorías de genérico y subordinado se retomaron como dos nociones que permiten diferenciar la producción del campo FTyCE, en función a las temáticas que se tratan y la forma de su abordaje. Recordando la definición que ya se dio en el capítulo anterior, se toman los trabajos genéricos como aquellos que abordan la filosofía y la teoría como objeto directamente y como subordinados aquellos que en el tratamiento de otros temas hacen aportaciones filosóficas y teóricas al campo educativo (pero toman a la teoría y la filosofía como anclaje teórico). Se indicó, además, que aquellos trabajos cuyos resultados o derivaciones importantes fueran de carácter teórico y filosófico serían tomados en cuenta como genéricos, lo cual se identificó partiendo de los énfasis temáticos descritos en el apartado anterior. En función a estas definiciones las ponencias fueron clasificadas en un 29%, es decir, 14 de las 49 como genéricas y un 71% (35 ponencias) como subordinadas. Gráficamente esto se expresa de la siguiente manera:



Gráfica 8. Carácter de las ponencias presentadas



Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Una vez dada esta cifra general respecto del carácter de las ponencias, se describirá cuáles fueron las características de las genéricas y subordinadas.

#### 1) Ponencias Genéricas

El total de ponencias genéricas fue de 14, de las cuáles se contó con 4 aportaciones conceptuales-teóricas, 6 reflexiones fundamentadas, 2 ensayos y 2 reportes de investigación. La mayor parte de las genéricas fueron presentadas en la sede centro (71.4%) y sólo 4 (28.6%) en la sede sur durante el congreso, no obstante, 8 de ellas procedían de autores de instituciones del Distrito Federal, 2 del Estado de México, 2 de Veracruz y 2 de Chiapas. Temáticamente los énfasis de estas 14 ponencias se dieron de la siguiente manera:

- 1) En el primer énfasis se encontró a “teoría” como el referente principal en 7 ocasiones, en segundo lugar a “filosofía” en 3 ponencias, en tercer lugar a “investigación-metodología” al igual que “otra”. De estas últimas las temáticas fueron comunicación e

informática educativa y es precisamente aquí donde se nota especialmente la funcionalidad de los énfasis, puesto que aunque la temática a simple vista resultara subordinada, su tratamiento y las derivaciones del contenido de las ponencias resultaban genéricas (al ser los dos siguientes énfasis de estas ponencias “filosofía” y “teoría”).

- 2) El segundo énfasis se distribuyó de la siguiente manera: 8 correspondieron a “filosofía” destacando derivaciones epistemológicas y ontológicas, 2 a “teoría”, 2 a “pedagogía” y 2 igualmente a “otra” (especialmente de psicología y discapacidad).
- 3) Por último, el tercer énfasis sólo pudo distinguirse en 7 de las 14 ponencias, siendo: 4 de “teoría”, 2 de “pedagogía” (una de las cuales fue de didáctica) y 1 de “filosofía”.

Se toma ahora el primer énfasis para mencionar las temáticas particulares de las ponencias genéricas. Así, de “teoría” se encontraron:

- a) Estudios de autor: Análisis de la expresión “ontología de nosotros mismos” de Foucault, vigencia de las ideas educativas de Bertrand Russel y las implicaciones didácticas del pensamiento de Sócrates.
- b) Una reflexión en torno a la polémica Pedagogía *vs.* Ciencia(s) de la educación (a través del análisis de las ideas de Kant, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dilthey, Durkheim y Dewey presentes en textos de pedagogía de autores contemporáneos como Larroyo y Luzuriaga).
- c) Valoración de conceptos y teorías en torno a: educación de jóvenes y adultos y educación ambiental para la sustentabilidad.
- d) Reflexión teórica sobre los significados de la disciplina en la escuela secundaria en la posmodernidad.

De “filosofía” se encontraron planteamientos de carácter deontológico, al bosquejar una educación dinámico-holística o planetaria desde el paradigma de la complejidad, y de constitución de identidad desde la discapacidad en la cultura. De “investigación-metodología” se contó con un trabajo que abordó la constitución del campo de investigación educativa, además de otra que refirió a la investigación en FTyCE. Finalmente, como se mencionó, las

temáticas que entraron en el rubro de “otra” trataban sobre la informática educativa como disciplina científica y sobre el texto e hipertexto en el desarrollo tecnológico. Estas dos temáticas fueron abordadas filosófica y teóricamente.

## 2) *Ponencias subordinadas*

En el total de 35 ponencias consideradas como subordinadas, puesto que sólo hacen derivaciones teóricas y filosóficas en el tratamiento de otros temas, se identificaron 8 reflexiones fundamentadas, 14 ensayos, 12 reportes de investigación y 1 aportación. En cuanto a su distribución por sedes, 22 (62.8%) fueron presentadas en la sede centro y 13 (37.2%) en la sede sur. Geográficamente, las instituciones de los autores de estas ponencias estuvieron en 9 ocasiones en el Estado de México, igualmente 9 en el DF, 13 en Chiapas, 2 en Veracruz, 1 en Colombia y 1 en Brasil.

En cuanto a las temáticas que se presentaron, los énfasis en los tres niveles fueron los siguientes:

- 1) En el primer énfasis se encontró que una ponencia correspondía a “filosofía”, otra a “investigación-metodología”, en 10 ocasiones a “pedagogía” y en 23 apareció “otra” como la temática principal.
- 2) El segundo énfasis identificado sólo en 31 ponencias se distribuyó de la siguiente manera: 8 en “teoría”, 1 en “investigación-metodología”, 10 en “pedagogía”, 11 en “filosofía” y 1 en “otra”.
- 3) El tercer énfasis se dio en 15 ponencias, de las cuales: 2 correspondieron a “filosofía”, 2 a “teoría”, 8 a “pedagogía”, 1 a “investigación-metodología” y 2 a “otra”.

Las temáticas particulares que se abordaron en las ponencias subordinadas se distinguen a continuación en función del primer énfasis al que correspondieron:

- 1) La ponencia que correspondió a “filosofía” trató sobre el paradigma (de la filosofía de la educación) de reconocimiento desde los planteamientos de Krassimir Stojanov relacionándolo con la posmodernidad.

- 2) La ponencia que se clasificó en “investigación-metodología” plantea un estudio respecto de la investigación sobre la enseñanza de lenguas, especialmente a partir de los grupos que realizan investigación en esta temática.
- 3) De las 10 ponencias que se integraron a “pedagogía” como primer énfasis destacan las temáticas de:
  - a) La formación normalista (a partir del análisis institucional de los procesos de formación de normalistas), docente (planteando retos para el siglo XXI), profesional (del profesor de enseñanza de lenguas) y a distancia (propuesta de un programa de formación de este tipo para titulación).
  - b) El currículum desde la perspectiva curricular se analiza la formación en investigación que contempla la cultura.
  - c) Educación ambiental, su incorporación a planes de estudio y formulación de modelos de acción.
  - d) Escuela secundaria en relación con la posmodernidad.
  - e) Lenguas extranjeras como requisito para estudios de posgrado.
  - f) Creación literaria infantil.
- 4) Las que se encontraron en “otras” aludían específicamente a las siguientes temáticas:
  - a. Estudios culturales respecto a la identidad étnico-racial y de género, la educación en contexto de desigualdad y pobreza y la relación docente-alumno a través de la alteridad y el vínculo educación-cultura.
  - b. Género en el desarrollo profesional (específicamente la feminización de la matrícula de odontología) y la heteronormatividad en la industria maquiladora.
  - c. Institución: excelencia académica como discurso en la educación superior, políticas institucionales de acceso, difusión de institución de educación superior, las instituciones de educación superior frente a las políticas neoliberales y la comercialización de servicios educativos de nivel superior.
  - d. Economía, política, sociología, legislación: impacto socio-cultural y económico de las TICs, sociedad del conocimiento y política educativa, el sujeto ante el

neoliberalismo y la globalización, pobreza, neoliberalismo educativo, obligatoriedad escolar, acciones educativas gubernamentales en Chiapas de 1994-2006.

- e. Finalmente otros como: violencia en las escuelas, resiliencia como alternativa ante el maltrato infanto-juvenil, inteligencia artificial y emuladores de conversación, comunicación e interacción docente-alumno y envejecimiento desde la perspectiva de la salud.

Las particularidades de las ponencias tanto genéricas como subordinadas, sobre todo en lo que respecta a cuestiones temáticas, ofrecen un panorama a detalle de cómo se puso en juego el campo en el congreso. Sin embargo, la estructura temática de este evento estuvo dada por líneas temáticas, mismas que se recuperan enseguida para establecer otro nivel de análisis de las ponencias.

#### ***4.3.2 Análisis por línea temática***

Para el Primer Congreso Internacional de FTyCE se definieron seis líneas temáticas, en las cuales podían inscribirse las ponencias que desearan ser presentadas en el marco de este evento. Recordando, las líneas temáticas fueron: 1) La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI, 2) Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones, 3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control, 4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental, 5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones, 6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina.<sup>7</sup>

Se presenta aquí la línea temática en que las ponencias fueron inscritas, sin embargo, algunos ponentes por no estar familiarizados con el uso de formularios electrónicos o bien, por no tener acceso a las definiciones de las líneas temáticas, cometieron errores al momento de definir la línea temática de inscripción, por lo cual, se decidió hacer un reacomodo de las ponencias para hacer corresponder las temáticas que éstas tratan con las líneas temáticas. Para ello, se requirió un ejercicio de lectura, interpretación y análisis de cada ponencia, a la vez de

---

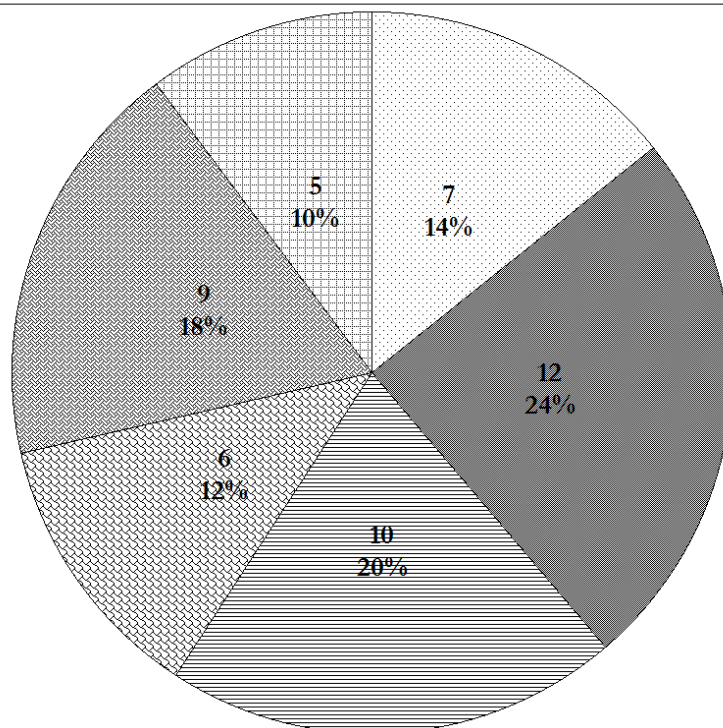
<sup>7</sup> La descripción de las líneas temáticas pueden ser consultadas en el apartado 2.2.1 de esta tesis.

una comprensión de lo que el comité organizador en su momento quiso englobar en cada línea.

Así, de las 49 ponencias que se presentaron, 7 fueron inscritas en la línea uno, 12 en la dos, 10 en la tres, 5 en la cuatro, 10 en la cinco y 5 en la seis.

Gráfica 9. Línea temática inicial

■ Línea 1 ■ Línea 2 ■ Línea 3 ■ Línea 4 ■ Línea 5 ■ Línea 6



Líneas temáticas:

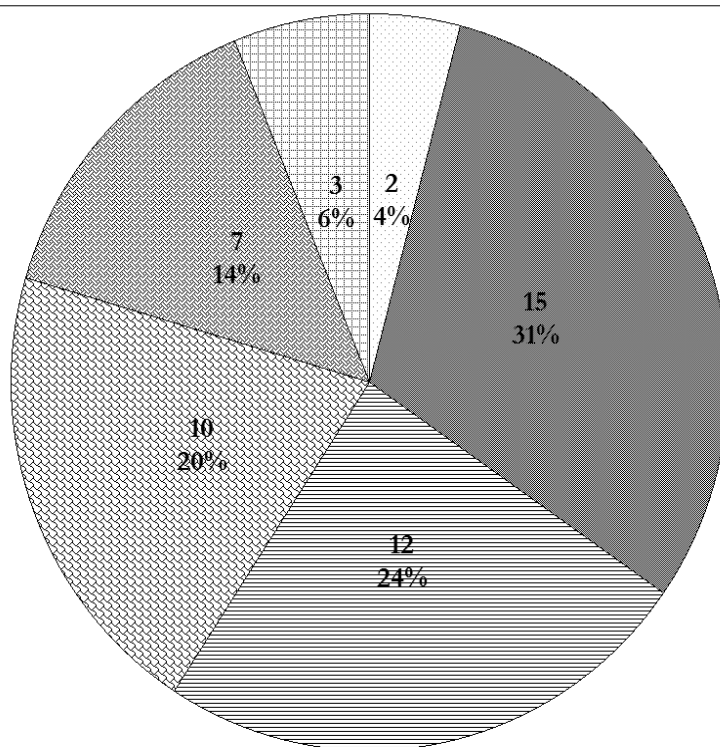
- 1) La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI.
- 2) Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones.
- 3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control.
- 4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental.
- 5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones.
- 6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina.

Fuente: Base de datos "Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación", 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Una vez hecho el reacomodo a partir de considerar estrictamente las descripciones de las líneas y la interpretación del contenido de las ponencias, éstas quedaron clasificadas de la siguiente manera: a la línea temática uno correspondieron 2 ponencias (4%), a la línea dos 15 (31%), a la tres 12 (24%), a la cuatro 10 (20%), a la cinco 7 (14%) y a la línea seis sólo 3 (6%). Esto se puede observar en la siguiente gráfica:

Gráfica 10. Línea temática de reacomodo

Línea 1
  Línea 2
  Línea 3
  Línea 4
  Línea 5
  Línea 6



Líneas temáticas:

- 1) La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI.
- 2) Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones.
- 3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control.
- 4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental.
- 5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones.
- 6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina.

Fuente: Base de datos "Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación", 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

En función a esta nueva disposición de las ponencias en las líneas temáticas, la cual es producto de la interpretación realizada en la investigación, se intentará articular algunos de los elementos analizados.<sup>8</sup> Es importante decir que a continuación también se presentan los títulos de las ponencias de cada línea temática, puesto que ofrecen una primera ubicación temática, sin embargo, en algunos casos ellos no correspondían por completo al contenido preciso de la ponencia.

1) *La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI*

Hubo sólo dos ponencias que pudieron ser consideradas dentro de la línea uno, recordando que esta línea fue planteada como la principal y de apertura, sin embargo, las temáticas que incluía se entrecruzaban con las demás. Estas dos ponencias, una clasificada como ensayo y la otra como reflexión fundamentada, procedían de Chiapas y del Estado de México, por lo que fueron presentadas en la sede sur y centro respectivamente.

Una de estas dos ponencias trató sobre el sujeto ante el neoliberalismo y la globalización, bajo el título: “El sujeto ante las angustias, incertidumbres del capitalismo, el saber y el conocimiento tecnológico”, misma que fue considerada con un carácter de subordinada. De los autores que se manejan en el texto resaltan: Manuel Castells, Antonio Negri, René Kaës y Cornelius Castoriadis. La segunda ponencia intitulada: “Estado actual y ¿futuro? De la diversidad” abordó la discapacidad y la diversidad en la cultura para la constitución de identidad, la cual fue genérica. Esta última ponencia trabajó con los siguientes autores: M. Guillaume, Jacques Derrida, Hannah Arendt y Martin Heidegger.

2) *Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones*

En total fueron quince las ponencias que correspondían a la línea temática dos. De éstas, cuatro fueron consideradas como ensayos, cuatro como reportes de investigación, cuatro como

---

<sup>8</sup> Cabe mencionar que algunas de las ponencias que se incluyen en ciertas líneas temáticas podrían haber correspondido a otras, sin embargo, se decidió por una a partir de lo más importante del contenido de la ponencia. Especialmente, hay ponencias dentro de la línea temática dos que pudieron haberse colocado en la uno o bien, de la línea tres que pudieron corresponder a la dos o a la seis. Además, se presentan a grandes rasgos los contenidos de las ponencias, mencionando, por ejemplo, sólo aquellos autores que fueron mencionados en mayor cantidad de veces en cada línea.



reflexiones fundamentadas y tres como aportaciones conceptuales. Geográficamente, las dependencias de los autores de estas ponencias estaban localizadas: cinco en el DF, cuatro en Chiapas, cuatro en el Estado de México y dos en Veracruz. Además, nueve ponencias fueron presentadas en la sede centro y seis en la sede sur. Temáticamente, seis ponencias (40%) fueron consideradas como subordinadas y nueve (60%) como genéricas.

Específicamente, tres ponencias hicieron referencia a las ideas educativas o categorías utilizables de algún de autor, sus títulos fueron: “Aportación didáctico-filosófica de Sócrates. Una aproximación a la filosofía de la educación”, “Vigencia de las propuestas educativas de Bertrand Russel” y “¿Qué significa la expresión ‘ontología de nosotros mismos’ de Foucault?”. Se contó, además, con una ponencia que hizo un estudio de la presencia de autores clásicos en la producción de autores contemporáneos que abordan la pedagogía (situando la polémica entre pedagogía *vs.* ciencia de la educación), ésta fue: “Huellas de los clásicos en la producción discursiva de la pedagogía universitaria de autores contemporáneos”.

Por otra parte, dos ponencias aludieron a temas relacionados con estratos de edades de la población, las cuales fueron: “Los retos y desafíos entorno al envejecimiento. Una mirada a la salud (derechos humanos y calidad de vida)” y “Transición teórica de la educación de personas jóvenes y adultas. Sujetos, enfoques y prácticas”. También se contó con las siguientes ponencias que abordaron la educación planteando nuevas formas para su comprensión: “Hacia una educación dinámico-holística” y “Educación planetaria. Características para el siglo XXI”. Relacionada con esta última en cuanto a la época, pero cuya reflexión fue a partir de la formación de docentes, integrando además la sociedad del conocimiento y sus características, se encontró la ponencia: “Formar docentes en los albores del siglo XXI. Dilemas y paradojas en la era de la sociedad del conocimiento”. Dos más hicieron alusión a lenguas extranjeras, éstas fueron: “Paradigmas sobre la investigación en la enseñanza de lenguas distintas del español y español como segunda lengua en la región sur de México” y “Lenguas extranjeras en los programas de posgrado en las instituciones educativas públicas en Chiapas ante la internacionalización”.

Por último, se contó con una ponencia que abordó la investigación educativa como campo (“Límites en la constitución del campo de la investigación educativa en Chiapas”), otra que habló sobre FTyCE (“Filosofía, Teoría y Campo de la Investigación en Chiapas: miradas multidisciplinares”), una más que trabajó la creación literaria en el aula (“El sí mismo y la

creatividad. Una experiencia áulica en educación primaria”) y finalmente una que estableció el nexo entre el neoliberalismo y la educación (“Articulaciones discursivas. Gerencialismo y mercado en el neoliberalismo educativo”).

En el contenido de las ponencias de esta segunda línea temática, los autores que mayor número de veces fueron mencionados son: Edgar Morin con su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y Pierre Bourdieu con el libro *Los usos sociales de la ciencia*.

Dentro de los aspectos más importantes sucedidos al interior de esta línea, se puede observar, además de ser la que incluyó el mayor número de ponencias, la presencia de la dimensión regional y estatal en el abordaje de las temáticas de las ponencias, asimismo, el tratamiento directo del campo de FTyCE que aquí concierne, la necesidad de ubicar la vigencia y uso actual de las ideas educativas de algunos autores, así como la importancia de resignificar algunas de sus categorías. Además, aparecen ponencias que intentan realizar una reflexión de lo que sucede con lo educativo en función de un orden contextual caracterizado como neoliberalismo, siglo XXI o sociedad del conocimiento.

### 3) *Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control*

Dentro de la línea temática tres se incluyeron doce ponencias, de las cuales, seis fueron ensayos, tres reportes de investigación y tres reflexiones fundamentadas. Geográficamente, cuatro procedían de autores de Chiapas, cuatro del DF, tres del Estado de México y una de Veracruz. Ocho ponencias fueron presentadas en la sede centro y cuatro en la sede sur. En relación con FTyCE, once ponencias fueron consideradas como subordinadas y sólo una como genérica.

Las temáticas, como el mismo nombre de la línea lo refiere, aluden a las instituciones desde diversos marcos de referencia, algunas de ellas a partir de las políticas implementadas, otras más a partir de su forma organizacional, el discurso generado en torno y al interior de las mismas y el impacto del modelo económico imperante sobre ellas. Los títulos de las ponencias fueron: “La educación superior en crisis en el tercer milenio. ¿Bien público, bien comercial o educación terciaria?”, “El vínculo universidad-sociedad desde la perspectiva del acceso”, “Educación y contexto chiapaneco, atención a los problemas prioritarios desde el gobierno del estado”, “Experiencia de un director de escuela sobre el desarrollo profesional continuo de

profesores”, “La excelencia académica como parte del discurso hegemónico en educación superior desde la visión de los alumnos de doctorado en educación: el caso del DIE”, “Aportes del análisis institucional a la investigación educativa”, “Organización y complejidad institucional en educación”, “La política educativa y la formación profesional universitaria”, “Escultura lenta. Visión filosófica y pedagógica de la Universidad de la IV República, proyecto ciudadano médico-educativo que busca la transformación individual y colectiva del ser humano de la nueva era”.

Finalmente, tres más que hacen referencia a situaciones que requieren con urgencia ser abordadas puesto que afectan la dinámica de las instituciones y a quienes forman parte de ellas: “Biografías fracturadas. Secuelas de la violencia en las escuelas”, “Resistencia y posmodernidad. Manifestaciones y significados de los alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina en la escuela secundaria” y “Las ciencias de la educación ante el maltrato y la exclusión infanto-juvenil. Una búsqueda de la resiliencia”.

La presencia de ponencias que hablaran sobre la situación de las instituciones de educación superior fue muy marcada sobre todo en esta línea temática, haciendo énfasis en su estado a partir de la incorporación de la lógica del mercado del neoliberalismo o sus nexos con las acciones y políticas gubernamentales aplicadas, además de aquellas ponencias que abordaron la situación interna de dichas instituciones, ya sea desde la perspectiva del acceso o la visión de los alumnos.

En cuanto a los autores abordados no se encontró ninguna coincidencia, por lo que en cada ponencia se encontraron cinco autores distintos. No obstante, sí se mencionaron autores que en las dos líneas anteriores fueron citados, como Cornelius Castoriadis, además de autores reconocidos en los debates al interior de las temáticas de esta línea: Sigmund Freud, Michel Apple, Henry Giroux, Eduardo Remedi, Ángel Pérez Gómez, Carmen García Guadilla, entre otros.

#### 4) *Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental*

La línea temática cuatro quedó conformada por diez ponencias, mismas que fueron distinguidas de la siguiente manera: dos como ensayos, tres como reflexiones fundamentadas y cinco como reportes de investigación. Los autores de estas ponencias procedían de

instituciones localizadas en: el DF (4), Estado de México (2), Chiapas (2), Colombia (1) y Brasil (1). De estas diez ponencias, ocho se presentaron en la sede centro y dos en la sede sur. Además, en cuestión temática, en nueve de ellas se dio un abordaje subordinado de la teoría y la filosofía y sólo en una de forma genérica.

Tres ponencias trabajaron temáticas relacionadas con el género, sus títulos fueron: “La feminización de la odontología en la Universidad Nacional Autónoma de México”, “Heteronormatividad y sujeto maquillador” y “Por una aprehensión teórica y comparada de los performances identitarios en la educación”. Otras más abordaron temáticas sobre las condiciones de pobreza y desigualdad, cuyos títulos fueron: “La pobreza como componente de la herencia cultural y social. Papel de la educación” y “Exclusión/inclusión. El carácter ambivalente de la educación en el caso de la población Jornalera Agrícola Migrante (JAM)”. Por otra parte, algunas desarrollaron temas vinculados con la educación ambiental, las cuales tuvieron como títulos: “Marco teórico para explotar el comportamiento hacia la educación para la sustentabilidad. Un enfoque preliminar”, “La cultura científica en la Escuela Nacional Preparatoria” y “Unidad de vinculación actor verde. Una experiencia en la educación ambiental”. Además, dos ponencias que hicieron explícito el nexo entre educación y cultura: “Educación y cultura. Compromiso con el otro. Testigo y testimonio” y “Una perspectiva cultural de la formación para la investigación educativa”.

Entre los autores que fueron mencionados en más de una ocasión se encuentran: Michel Foucault y Judith Butler. Además, se encontraron autores que ya habían sido mencionados en otras líneas temáticas aunque fuera sólo en una ocasión, tales como: Jürgen Habermas y Edgar Morin.

##### *5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones*

Al interior de esta línea temática se presentaron siete ponencias, de las cuales, dos fueron consideradas como aportaciones conceptuales-teóricas, dos como ensayos, dos como reportes de investigación y una como reflexión fundamentada. Tres ponencias procedían del DF, dos de Chiapas, una del Estado de México y una de Veracruz. Otro dato es que cinco de estas siete ponencias fueron presentadas en la sede centro y dos en la sede sur.

Por otra parte, dos ponencias se identificaron como genéricas y cinco como subordinadas. Respecto de las temáticas abordadas la mayor parte giró en torno a la caracterización de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (su uso, impacto e incorporación) además de las implicaciones que ambas conllevan en la interacción y comunicación en contextos educativos.

Los títulos de las ponencias de esta línea temática fueron: “Las tecnologías de la información y la comunicación como alternativa para romper el silencio en el aula del modelo educativo presencial”, “Programa universitario transdisciplinario de titulación en sistema de universidad abierta y educación a distancia”, “*Novum Textum*”, “De la informática educativa como disciplina científica: una mirada para una sociedad basada en la información y conocimiento”, “La adaptación de las comunicaciones en la sociedad del conocimiento desde un enfoque cibernético”, “La tecnología, el acceso a la información y la inserción social y económica: el impacto de las telesecundarias en las comunidades indígenas de Chiapas” e “Interconexiones entre la sociedad del conocimiento y/o sociedad de la información y la política educativa en México”.

Entre los autores que se abordaron en estas ponencias sólo coincidió la referencia a Noam Chomsky, sin embargo, algunos otros fueron mencionados en ponencias de otras líneas temáticas como: Sigmund Freud, Manuel Castells, Henry Giroux, Paulo Freire y Antonio Negri.

#### 6) *Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina*

Finalmente, en la línea temática seis se concentraron tres ponencias, de las cuales dos fueron reflexiones fundamentadas y una un ensayo. Dos de ellas fueron procedentes y presentadas en Chiapas y una del DF presentada en la sede centro. Algo importante es que las tres fueron consideradas como subordinadas.

Los títulos de las ponencias de esta línea fueron: “Obligatoriedad escolar, pero exenta de ideologías. Deuda histórica para con la nación”, “Los significados de los alumnos adolescentes hacia la escuela secundaria en la postmodernidad” y “El reto de la posmodernidad en un caso químico”. Las tres ponencias trataron temas distintos, sin embargo, las articuló la distinción o ubicación en la modernidad o posmodernidad, no cómo una reflexión teórica y

filosófica de las características o lo que implica posicionarse en el pensamiento moderno o posmoderno sino sólo como mera acotación contextual, ubicando así, nexos con el ámbito educativo, poniéndolo en cuestionamiento. Se puede destacar que dentro de las ponencias no se encontró una clara relación con América Latina o la categoría de imaginación que marca expresamente la línea temática.

Los autores que se utilizaron en estas ponencias no coincidieron entre sí, sin embargo, se presentaron autores que fueron mencionados en otras líneas temáticas, por lo menos en una ocasión, como: Jürgen Habermas, Jean Baudrillard, Andy Hargreaves y Gilles Lipovetsky.

Las líneas temáticas si bien se establecieron para puntualizar la estructura temática del congreso, podrían ser pensadas como un intento por definir aquello que se consideraba como parte de FTyCE, dado que el congreso contempló a este campo como su especificidad temática. Conviene recordar que fueron los integrantes del comité organizador del congreso quienes las formularon y describieron, muchos de los cuales han participado activamente en la formulación de los estados de conocimiento del campo. No obstante, aunque fueron definidas con gran amplitud, y desde las consideraciones de lo que se debía priorizar en los debates del congreso, la interpretación que de ellas hicieron los agentes del campo se demuestra en las temáticas específicas de las ponencias. Como se observó, algunas de las ponencias atendieron precisamente a algunas de las líneas temáticas, pero otras establecieron una relación con ellas que no tenía estricta vinculación con cómo éstas habían sido comprendidas, es por esto que el ejercicio de reacomodo en las líneas temáticas resulta fructífero para pensar la correspondencia entre las ponencias y las líneas.

Las líneas temáticas en el congreso jugaron como definición del campo a través de quienes impulsaron este evento y, en esa medida, como posibilidad de reconfiguración del campo a través de la inscripción de los trabajos en ellas.

#### 4.4 Referentes de consolidación de FTyCE

Las ponencias que se analizan forman parte del Primer Congreso Internacional de FTyCE, evento académico que retoma un campo de investigación educativa (FTyCE) cuya constitución está dada por diversos elementos tales como la producción que se relaciona con sus temáticas (filosofía y teoría de la educación). En este campo, los eventos académicos funcionan como espacios donde se da la posibilidad de poner en juego dicha producción, a través del diálogo y discusión entre los agentes. Así, se toman las ponencias de este congreso como producción de FTyCE, que se instaura en su interior y pasa a formar parte de su capital simbólico, el cual, a su vez, va dando cuenta del desarrollo del campo, a través de definirlo e irlo dotando de mayor grado de consolidación.

Las ponencias son y ofrecen referentes para pensar la consolidación del campo de FTyCE, puesto que se constituyen como parte de su capital simbólico y dicen algo de él, dan cuenta de las temáticas, las formas de aproximación a sus objetos, los actores que se adscriben a él, la presencia que adquiere en zonas geográficas distintas, en síntesis, de todo aquello que forma parte de él. Esto no implica que las ponencias por completo puedan definir o doten de consolidación al campo, sino que ofrecen la posibilidad de pensarlo e ir identificando algunas de sus particularidades. En otras palabras, plantear que las ponencias otorgan referentes de consolidación hace necesario reconocer que como producción y por ser parte de un evento académico (con relación estrecha con el campo) no dan por completo su consolidación ya que esto sólo sería posible contemplando la totalidad de elementos que conforman y constituyen al campo (la producción, los eventos, los programas, etc.). Antes bien, brindan pistas, indicios de la consolidación del campo en torno a estos elementos.<sup>9</sup>

Las ponencias se consideran como referentes de consolidación del campo FTyCE en la medida en que:

- a) Ofrecen indicios de la existencia de capital simbólico que se acumula en su interior (las ponencias en sí mismas como trabajos de FTyCE);

---

<sup>9</sup> Por tanto, existe la imposibilidad de ver al campo sólo desde las ponencias o el congreso, en la medida en que eso representaría “lecturas sesgadas, centralistas y globales, donde se privilegia algún aspecto –en nuestro caso [FTyCE], generalmente el de la producción escrita- y se hace una negación y desvaloración de los demás elementos que lo constituyen” (De Alba, 2003:613).

- b) Dan cuenta de las condiciones y particularidades de su producción (a partir de conocer la procedencia de las ponencias);
- c) Hablan del reconocimiento social y la autonomía del campo con respecto a otros (por el evento en que se presentaron y las temáticas abordadas);
- d) Hacen evidente a los agentes que lo conforman (autores de las ponencias); y finalmente,
- e) Proporcionan elementos para pensar la constitución de FTyCE al ubicar las especificidades de lo que forma parte de él (las temáticas que son o están siendo centrales en sus trabajos).

La descripción que aquí se presenta sirve para identificar una serie de elementos presentes en las ponencias en función a su relación con FTyCE, para poner de manifiesto el estado de sus trabajos.

#### ***4.4.1 Cambio y permanencia en FTyCE***

FTyCE posee una identidad que en vez de ser fija y estable, es relacional ya que va estableciendo nexos de diversos tipos con otros campos de conocimiento y entre sus elementos constitutivos: su capital (producción académica –libros, artículos, memorias, ponencias–), sus agentes, los eventos, la formación en temáticas que lo constituyen, etc. Las ponencias son parte de este entramado de elementos que configuran a FTyCE, ya que se presentaron en uno de sus eventos (el más importante por tomarlo como su referente principal), forman parte de su capital y delatan las particularidades de éste y sus agentes.

En este apartado se abordará la manera en que estos textos reflejan la consolidación del campo a través de los movimientos de cambio o permanencia en la identidad, sobre todo temática, de FTyCE. En este sentido, aunque las 49 ponencias no se podrían comparar con la cantidad de productos analizados en los estados de conocimiento, se encuentran algunas similitudes y diferencias que son importantes de resaltar en función del propósito de ubicar cómo las ponencias dan indicios de la consolidación del campo.

En principio, se ubica que los tipos de documentos que han estado mayoritariamente presentes en el campo son ensayos. En términos generales, las ponencias fueron



mayoritariamente de este tipo, después, siguieron las reflexiones fundamentadas y los reportes de investigación. A diferencia del estado de conocimiento del 2003, donde a partir de los RAES (de sólo 449 trabajos) se encontró que en los trabajos genéricos “preponderó el ensayo, y en los subordinados el reporte de investigación y, en segundo lugar, el ensayo”, en las ponencias genéricas predominaron las reflexiones fundamentadas, en seguida las aportaciones conceptuales y en las subordinadas los ensayos y los reportes de investigación. Es decir, hubo un cambio en la forma de los subordinados, mientras que en los genéricos los ensayos dejaron de ser mayoría. Esto es importante ya que alude a las maneras en que los agentes del campo producen los trabajos.

Las ponencias, además, nos llevan a pensar en los objetivos que subyacen a los trabajos del campo. En el 2003 se identificó que “el análisis crítico, la producción de conocimientos y su difusión son preponderantes tanto obras genéricas como en subordinadas” (Buenfil, 2003b: 277-278), y en lo que refiere a lo reportado en las ponencias, se coincide en que los trabajos de FTyCE tienen como propósito principal el análisis crítico y la producción de conocimiento. En lo que respecta a los resultados, en las ponencias y en la década de los noventa fueron priorizados los de carácter temático que aluden a problemas o temas específicos de orden social o práctico, siguieron los de orden evaluativo, propositivo, conceptuales y en el menor de los casos fueron metodológicos.

Por otra parte, en el 2003 aparecieron en el centro de la producción los trabajos relacionados con los sujetos de la docencia, la educación, el sujeto pedagógico, el sujeto del conocimiento y del aprendizaje (Buenfil, 2004:1014) y en esta ocasión los sujetos abordados mayoritariamente fueron docentes, estudiantes, autores, investigadores educativos y “el sujeto” (en varias dimensiones y relaciones con la educación, la cultura y el conocimiento).

La modalidad educativa más referida en las ponencias fue la escolarizada y a pesar de la irrupción tecnológica al ámbito educativo y la creación de modalidades educativas que la integran (constatable con la proliferación de programas especialmente de nivel superior a distancia, en sistema abierto que implica flexibilidad en horarios e incorporación de formas distintas de trabajar a las convencionales dentro del aula), la reflexión en torno a esto sólo se hizo presente en una ponencia.

En cuanto a los marcos teórico-conceptuales presentes para la construcción de trabajos que abordan temáticas de FTyCE, estos fueron principalmente de carácter multi, pluri y

transdisciplinarios, los cuales apenas comenzaban a presentarse en la década de los ochenta y para 2003 ya eran gran cantidad. Por su parte, la mayoría de las ponencias corresponden a trabajos de este tipo, dejando de lado abordajes desde una sola disciplina. Sin embargo, es claro que los aportes provienen principalmente del ámbito antropológico, sociológico, pedagógico, político, económico, psicológico y en menor medida del histórico. Esto es constitutivo de FTyCE en tanto que sus temáticas competen a más de una disciplina para lograr explicar y comprender su complejidad. Se consolida la identidad de carácter relacional del campo, pues establece relaciones con otros campos de conocimiento “frente a los cuales no tiene límites fijos y precisos sino fronteras anexactas, y con los cuales comparte temas de interés, metodologías de investigación, perspectivas de análisis y referentes empíricos, entre otras cosas” (Buenfil, 2003b:253)

De forma general, también puede considerarse que en las ponencias se encuentra “una notable diversificación en enfoques teóricos y metodológicos y se han ido abandonando paulatinamente falsos dilemas como cuantitativo *vs.* cualitativo” (Weiss, 1997:274).<sup>10</sup> Aunado al hecho de que el tratamiento de la información fue interpretativo, analítico, descriptivo y en pocos casos estadístico combinado con alguno de éstos. Lo cual refiere a las características de los objetos que forman parte de FTyCE.

A su vez, estuvo presente una pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas desde donde los autores abordaron el objeto de su ponencia. En el panorama de FTyCE esto ha estado presente y las reflexiones del campo siguen llevándose a cabo desde la hermenéutica y el análisis (político y conceptual) de discurso, pero también desde corrientes que actualmente son importantes como la ecosófica, la teoría de la estructura de Giddens, la de resistencia de McLaren y el paradigma de la complejidad de Edgar Morin, entre otras. Cabe recordar que fue precisamente Morin el autor más mencionado en el desarrollo de las ponencias.

En este sentido, según Buenfil (2003b) en 1993, los trabajos se basaban en los clásicos de la pedagogía, la filosofía y la sociología, pero para el 2003, aunque se recuperan estos autores, los más mencionados fueron Foucault, Freire y Habermas. En las ponencias, como ya se mencionó, Edgar Morin, filósofo y político francés, fue el más aludido y no apareció en el 2003. Por su parte, Habermas (filosofía, pero primordialmente teoría social) y Foucault

---

<sup>10</sup> Ya en 2003 se afirmaba que “las metodologías cualitativas fueron las más referidas” (Buenfil, 2003b:278) en los trabajos analizados a través de los RAES.

(filosofía) se mantuvieron en el interés a la par que Heidegger (filosofía), Bourdieu y Castells (ambos del terreno de la sociología). Aunque, al igual que en las décadas anteriores, fueron recuperados muchos otros autores heterogéneos en cuanto a enfoques, posicionamientos, nacionalidades, etc.<sup>11</sup>

En relación con las temáticas y debates, la polémica pedagogía *vs.* ciencia (s) de la educación fue abordada en una sola ponencia,<sup>12</sup> a diferencia del estado de conocimiento de 1993 donde fue una de las discusiones principales y que posteriormente es minoritaria en los trabajos analizados en el 2003. Lo cual indica que, el debate sigue, quizá no como medular, pero sí presente en el campo. Por otra parte, el debate modernidad-posmodernidad estuvo presente en la década de los ochenta como emergente, incrementó su interés en la década de los noventa y ahora, a pesar de la existencia de una línea temática para abordarlo, la temática apareció desdibujada.<sup>13</sup> Los trabajos de autor, principalmente de clásicos, aparecieron muy poco en 1993, pero para el 2003 continuaron presentes aunque también de contemporáneos, situación que en las ponencias se refuerza. Como lo afirma Buenfil, “aunque los autores en cuestión ya no sean los mismos, [esto] podría reconocerse como algo constitutivo de este campo” (2003b:300).

En la década de estudio de 1992-2002 emergen trabajos sobre “género, valores cívicos y éticos, interculturalidad, globalización, tecnología, medio ambiente, adultos” (Buenfil, 2003b:282) pero también sobre “derechos humanos [...], cultura (con énfasis en las indígenas y en las juveniles) y el tema de comunicación” (Buenfil, 2004:1016), los cuales se arraigan en las temáticas abordadas en las ponencias al adquirir centralidad la perspectiva de género, el vínculo cultura-educación y los temas relacionados con la comunicación, sobre todo a partir de las TIC. Es decir que, en la década de los noventa, temáticas consideradas como emergentes en esta ocasión se muestran como los puntos importantes de las ponencias, no así los derechos humanos y cívicos y las cuestiones éticas presentes en dicha década. Sin embargo, la discusión respecto a las tecnologías de la comunicación se llevó, en las ponencias, a planos de reflexión

---

<sup>11</sup> Sobre los autores podría hacerse una investigación posterior que identifique aquellos que estuvieron presentes en los trabajos de las décadas analizadas en los estados de conocimiento de FTyCE en comparación con las ponencias para ubicar la importancia que han adquirido o dejado de tener para el ámbito educativo.

<sup>12</sup> Esta ponencia se concentró en la presencia de autores clásicos como Kant, Rousseau, Herbart y Durkheim en la producción de autores como Larroyo y Luzuriaga que abordan la pedagogía para situar dicha polémica.

<sup>13</sup> No obstante, en el 2003, se ubicaba el debate en términos de recuperar la polémica entre aquellos que cuestionan el proyecto de la modernidad (desde Lyotard hasta Vattimo) y quienes sostienen aún dicho proyecto (Habermas) por encontrarse inacabado.

epistemológica y ontológica. Esto es, de lo que implican para el sujeto y la construcción de la informática educativa como una disciplina científica.

Al mismo tiempo, sólo por marcar algunos nodos importantes, las ponencias que aludieron a los temas de identidad, ontología, diversidad y alteridad u otredad, permiten observar una clara tendencia de investigación en el campo, al igual que los trabajos relacionados con la educación superior (que ha sido el nivel educativo con más atención en el campo según los análisis de los estados de conocimiento) y un orden contextual determinado como posmoderno, neoliberal o bajo una lógica de mercado imperante.

Uno de los aspectos más importantes en cuanto a la identidad de FTyCE se muestra a través de la clasificación de los trabajos en genéricos y subordinados, puesto que devela la relación entre las temáticas que se abordaron y lo que estrictamente define al campo. Se reconoce que los trabajos genéricos tuvieron una presencia limitada a pesar un congreso de FTyCE, sin embargo, se dio cuenta de que las dos formas de aproximación a la teoría y la filosofía de la educación ofrecen elementos en la medida en que “la genérica desarrolla las potencialidades de lo que se ha incluido y consolidado parcialmente en el campo y la subordinada que mueve las fronteras, ensancha la productividad de los intersticios, metaforiza los aportes de otros campos” (Buenfil, 2003b:277). Afirmando que ambas son dos formas constitutivas de abordar los objetos del campo.

Se ha consolidado el hecho de que la mayor parte de los trabajos del campo sean subordinados, al ser una constante desde el primer estado de conocimiento de FTyCE.<sup>14</sup> En el caso de las ponencias, se observó que las subordinadas predominaron en número (35)(71%) y sólo 14 (29%) fueron consideradas como genéricas, aún a pesar de establecer los énfasis temáticos que permitían contemplar como genéricas aquellas que a pesar de tratar otros temas tuvieran fuertes implicaciones teóricas o filosóficas.

En función a que las 14 ponencias genéricas tienen una relación estricta con el campo y constituyen parte central de la identidad que adquirió FTyCE en el congreso, se pueden destacar las siguientes temáticas que reflejan el estado del campo: Estudios de autor (aportaciones, vigencia), Polémica pedagogía-ciencia(s) de la educación, Valoración de conceptos y teorías en torno a temas de educación ambiental y educación de jóvenes y adultos,

---

<sup>14</sup> Ver la Tabla 2.

Implicaciones onto-epistémicas, especialmente de cuestiones como el cambio tecnológico y la Constitución del campo de investigación educativa y FTyCE.

Por su parte, las subordinadas marcan desde qué temáticas se hacen contribuciones al campo, y en el caso de las ponencias, las más abordadas fueron: Enseñanza, principalmente de lenguas, Formación (profesional, normalista y docente), Currículum, Educación ambiental, Género, Enfoques generacionales e Instituciones educativas. Estos temas estuvieron presentes en los trabajos subordinados del 2003, sin embargo, de ese estado de conocimiento en las ponencias no se encontraron los siguientes: Calidad en la educación, Feminismo, y Didáctica.

En función a una visión de conjunto de las ponencias, como trabajos que constituyen a FTyCE, podrían resaltarse las siguientes temáticas como las que mayor presencia tuvieron y que marcan la identidad actual del campo:

- 1) Articulación educación-cultura/contexto (histórico, social, político y económico)
- 2) Incorporación de los debates filosóficos (de carácter epistemológico u ontológico) al estudio y análisis de la educación.
- 3) Recuperación de autores clásicos y contemporáneos para la constitución conceptual de la educación y la pedagogía.
- 4) Espacio institucional (demarcando las condiciones en que se encuentran las instituciones educativas y las relaciones que se producen en su interior)
- 5) Posturas teóricas respecto de la educación ambiental, la cuestión de género, las tecnologías de la información y sociedad del conocimiento.

Como puede observarse, se hicieron presentes temáticas que han venido definiendo la especificidad del campo como la recuperación de autores para la constitución de la educación y la pedagogía, la incorporación de cuestiones epistemológicas y ontológicas, pero también algunas más específicas que hacen alusión a las condiciones actuales de los debates en torno a la construcción teórica del campo educativo y de las particularidades del tiempo en que se presentaron las ponencias. Lo cual tiene relación, recuperando la estructura analítica del congreso, con haber contado con un mayor número de ponencias en la línea temática 2 (*Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones*) que alude a la exigencia de pensar en esta primera década del siglo XXI la relación teoría-educación, pero a su vez, la importancia de

hacerlo desde nuevas perspectivas y posiciones, incluso, nuevas lecturas de lo clásico, de buscar otros planos de comprensión de los objetos de estudio considerados como parte del campo. Puede ubicarse esta línea temática como la constitutiva de FTyCE ya que contó con el mayor número de ponencias del total, pero también la que concentró 9 de las 14 ponencias genéricas.

Buenfil destaca que una condición de posibilidad para el crecimiento y consolidación del campo se da a través de la iteración “en tiempo, espacio, de perspectivas, estrategias y objetos de interés de la investigación” (2003:292), más allá de la proliferación y cambios constantes producidos por los nexos de FTyCE con otros campos de conocimiento. Esto es precisamente lo que aquí se ha querido poner de manifiesto, las iteraciones que resultan al hacer algunas someras comparaciones entre los hallazgos de los estados de conocimiento de 1993, 2003 y las ponencias, donde FTyCE muestra rasgos de su consolidación.

Por otra parte, “preguntarse sobre lo que ha ocurrido en esta área temática es también preguntarse por las condiciones que posibilitan lo que sea que haya ocurrido” (Buenfil, 2003b:251), por lo que a continuación se identifican algunos aspectos que reflejan las ponencias en cuanto a las circunstancias en que el campo está produciendo.

#### ***4.4.2 Las condiciones actuales de producción en FTyCE***

La investigación educativa está sujeta al escenario en que se produce, es decir, a las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas y educativas que favorecen o no el quehacer educativo y de investigación. En FTyCE, esto es visible principalmente a través de lo que se ha llamado una tensión centro-región, a partir de ubicar la zona geográfica de procedencia de los trabajos. Debido principalmente a las marcadas diferencias sociales, culturales, económicas y principalmente educativas con las que cuentan los estados del país, y que en comparación con la zona centro, aparecen desfavorecidos para la generación de trabajos teóricos y filosóficos. Es precisamente en estos contextos (central y regional) donde se da “el espacio académico en el cual FTyCE se gesta, constituye sus pilares identitarios, crece, retrocede, avanza” (Figueroa, 2007:136).

Específicamente, esta relación se hace presente en las ponencias por sus lugares de presentación (sede) y procedencia. En ambas situaciones (presentación y procedencia), los trabajos corroboran que “desde la perspectiva regional, la concentración de la investigación

educativa en el Distrito Federal y la zona metropolitana aún no se ha superado” (Weiss, 2007:142), cuestión que ha sido una constante en el desarrollo del campo.

La sede en que se presentaron mayor cantidad de ponencias fue la sede centro en el DF (IISUE-UNAM) con un 65% y en segundo lugar la sede sur en Chiapas (UNACH) con el 35%. No obstante, independientemente de que la sede de organización principal del congreso haya estado localizada en el centro del país, el contar con dos sedes más, la norte en Coahuila y la sur en Chiapas, hubiera podido permitir una mayor participación de agentes de diversos lugares de la República. En el caso de Coahuila, aunque no precisamente por la inexistencia de investigadores que tengan interés en las temáticas del campo, la participación fue nula. Y en el caso de Chiapas, el interés se hizo presente, pero no en mayor grado que en la zona centro.

Las ponencias provenían de cuatro entidades: DF, Estado de México, Chiapas y Veracruz, lugares donde se afirma que FTyCE ha crecido y se ha fortalecido, ya que son 4 de las 18 entidades federativas que en el estado de conocimiento del 2003 tenían trabajos del área: DF, Michoacán, Estado de México, Chiapas, Guerrero, Tlaxcala, Tabasco, Yucatán, Durango, Zacatecas, Jalisco, Aguascalientes, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Veracruz y Guanajuato. Además, en dicho estado de conocimiento se identificó que el 81.85% de los 1,334 documentos encontrados eran nacionales. En este sentido, a excepción de dos ponencias (una de Brasil y otra de Colombia), todas fueron nacionales. Este hecho habla del alcance de la difusión del congreso y, por lo tanto, del campo.

Asimismo, en los estados de conocimiento (1993-1995 y 2003) de FTyCE se menciona que las instituciones que han permitido la realización de sus trabajos son: la UNAM (a través de la FFyL, el CESU (hoy IISUE), el CISE y las FES), el IPN (desde el DIE del CINVESTAV), la UPN, el ISCEEM, la UAM, la UAEM, la UJAT, la UNACH y la UV. De las cuales, sólo se afirmaron en las ponencias como instituciones que permiten el desarrollo del campo principalmente la UNAM, la UNACH, el ISCEEM y la UV, al ser las más mencionadas como las dependencias de los autores.<sup>15</sup>

Las posibilidades de producción de investigación en la temática, por tanto, se han dado en instituciones y centros de educación superior de carácter público, donde la investigación es una de sus tareas fundamentales. Esta situación ya es advertida en el estado de conocimiento

---

<sup>15</sup> Dos de estas fueron sedes del congreso.

de Veracruz, donde hacen notar “la concentración de la producción en el nivel superior, en las universidades públicas” (Figueroa, 2007:157).

A su vez, uno de los espacios más importantes para la investigación en el campo son los programas de posgrado de instituciones como estas que contemplan entre sus líneas de formación e investigación aquellas que conforman a FTyCE (Orozco, 2003). En este sentido, se trató de encontrar cuáles ponencias derivaban de una tesis de maestría o doctorado, para corroborar la medida en que la temática está presente en esta dimensión formativa. Así, sólo el 20% de las ponencias (es decir, 10 de ellas) manifiesta este vínculo. Esto resulta importante puesto que “varios estados de conocimiento destacan que la «investigación de punta se encuentra en varias tesis doctorales» (Bertely, 2003:8) o que estas constituyen los «trabajos de largo aliento y mayor consistencia» (Ducoing, 2005)”<sup>16</sup> (Weiss, 2007:138).<sup>17</sup>

Aunque estas anotaciones son significativas, una parte central radica en que los objetos y formas de plantear un trabajo de FTyCE varían conforme a las regiones de procedencia de los autores. Los trabajos genéricos reportados en los estados de conocimiento regionales (Angulo *et al*, 2007) y estatal (Figueroa, 2007) son en porcentaje mucho menores que los subordinados, cuestión que se presenta igualmente en el congreso. Las ponencias genéricas fueron mayoritariamente de autores de instituciones del Distrito Federal (8), siguiéndole con sólo 2 menciones cada uno el Estado de México, Veracruz y Chiapas. Las ponencias subordinadas, por su parte, provenían en mayor parte de Chiapas (13), Estado de México y DF (9), Veracruz (2) y dos internacionales. Es decir, en el centro se han consolidado en mayor medida los abordajes genéricos y en las regiones los subordinados.

Igualmente, en lo que respecta a la cobertura geográfica de las ponencias, por su lugar de reflexión o contexto de aplicación resaltaron aquellas que referían a un ámbito estatal, destacan 6 que aludieron a Chiapas y 4 a la zona céntrica del país (Edo de México y DF). Además, algo que no estuvo presente en las ponencias de manera explícita fue contemplar a

---

<sup>16</sup> Las obras de Bertely y Ducoing están citadas en Weiss, 2007, el texto que aquí se recupera.

<sup>17</sup> Algunas de las tesis doctorales que se pueden mencionar rápidamente que contienen planteamientos de este tipo y que serían consideradas como genéricas son: “Delimitación teórica del campo educativo, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México (1960-1993)” de Claudia Pontón Ramos y “Análisis conceptual de la producción discursiva en pedagogía (1934-1989). Una lectura de transición en el campo de conocimiento” de Ileana Rojas Moreno.



América Latina con un orden contextual y sus implicaciones para la producción de conocimiento en el campo, a pesar de ser un referente principal para el congreso.

Esta situación deriva de que “los estilos y prioridades institucionales también dejan una impronta en lo que se ha desarrollado y lo que ha sido retrasado y pospuesto” (Buenfil, 2003b:288), en el entendido de que los agentes del campo responden a lógicas y proyectos de investigación que son determinados por políticas de financiamiento y prioridades institucionales definidas en función de las necesidades apremiantes que urge resolver. A lo cual subyace la concepción de que el saber teórico y filosófico no permite una intervención directa en los problemas educativos del país.

Hay que reconocer también la tensión centro – región. Ésta no sólo se da a nivel nacional, sino también al interior de las regiones, como en la zona sur (Chiapas, Guerrero y Oaxaca) donde Chiapas ha asumido cierto liderazgo por lo menos en lo que respecta a FTyCE. Lo mismo ocurre en los estados, al darse una centralización de la producción del campo, tal y como lo demuestra el estado de conocimiento de Veracruz (Figueroa, 2007), al considerar, por ejemplo, que son la UV y la UPV las instituciones que más aportan al campo.<sup>18</sup>

A partir de esto, si bien se arraigan estas disparidades en las condiciones de producción como constitutivas del campo, se refuerza la existencia de investigadores educativos de distintos Estados de la República con interés en temáticas teóricas y filosóficas, aún a pesar de sus limitantes (sean estas del carácter que sea). Aunado a que es visible el esfuerzo por producir un diálogo entre investigadores de todo el país que consolida los trabajos de corte teórico y filosófico, como en el congreso realizado y las ponencias presentadas. Confirmándose, entonces, la suposición vertida en la mirada regional sobre FTyCE en 2003 respecto a que “ha habido un cambio cualitativo importante, en el que ‘lo central’, si bien sigue generando múltiples iniciativas, ahora ha iniciado una interlocución con lo ‘regional’, por lo menos en lo referente a la temática” (Angulo, 2003:537).

Se consolida la investigación en el centro del país y se dan muestras de afianzamiento de la temática en los estados del país, lo que les permite ya pasar de asistentes y anfitriones de los eventos a productores en FTyCE (Jaramillo, 2007).

---

<sup>18</sup> Para conocer la razón de esto, confróntese Jaramillo, 2007:97.

#### *4.4.3 Consideraciones en torno al campo: alcances y retos*

Lo que hasta aquí se ha mencionado, aporta elementos para comprender el estado en que se encuentra el campo en dos rubros: su constitución interna (a partir de algunas características de su producción) y las condiciones que hacen que esté así.<sup>19</sup> Se intentó aportar elementos sobre los procesos de continuidad y cambio que FTyCE ha sobrellevado en su constitución y consolidación como un campo de la investigación educativa en México. Se dio cuenta de la complejidad y movimiento del campo, principalmente desde su producción simbólica (su tipo y contenido), las condiciones institucionales y geográficas en que se produce y los posicionamientos de sus agentes.

Se reconocen rasgos de consolidación del campo, no obstante, la consolidación alcanzada es desigual, afirmando lo que De Alba (2003:609-610) señaló en el estado de conocimiento de 2003, porque la solidez que adquiere el campo en todos sus elementos constitutivos es heterogénea.

Por otra parte, la consolidación que en 2003 se hacía imperante buscar era respecto a la calidad en los trabajos (Buenfil, 2003b:302), pero se debería agregar que también en la incorporación de las temáticas en los programas curriculares, en los eventos, en la apropiación de las discusiones del contexto internacional, etc. A este respecto, aunque las ponencias fueron sometidas a un proceso de dictaminación, éste no asegura por completo la calidad de los textos (por la disimilitud del perfil de quienes realizaron este dictamen). Es por esto que aún se deberá buscar la consolidación en estos aspectos.

Es innegable el hecho de que la tensión entre el centro y las regiones seguirá presente, ya que a pesar de que muestran rasgos que permiten pensar en la existencia de condiciones para desarrollar trabajos de FTyCE, el camino trazado y recorrido por el centro seguirá conservando liderazgos académicos muy fuertes. No obstante, cada vez se irá acortando la brecha en la medida en que se logre la efectiva vinculación entre la totalidad de los agentes del campo. Los retos son fortalecer los proyectos de participación colectiva que integren investigadores de todo el país, quizá a partir de la Redica-FTyCE, enriquecer la incorporación del campo en licenciaturas y posgrados en educación (Figuroa, 2007:182), seguir difundiendo y sometiendo a la crítica los trabajos en el marco de eventos que así lo permitan e impulsar

---

<sup>19</sup> Esto es, en cierta medida, la exterioridad e interioridad constitutivas del campo. Véase De Alba, 2003:600 y 605.

proyectos que coadyuven a mejorar la posición de FTyCE con respecto a otros campos. En términos generales, se requiere de una gran cantidad de esfuerzos conjuntos de los agentes para continuar la lucha por la legitimación en el campo de la investigación educativa, asumiendo un compromiso con los intereses específicos de FTyCE, es decir, la búsqueda del reconocimiento de la importancia de los trabajos teóricos y filosóficos respecto de la educación.

Para concluir, el grado de consolidación alcanzado por el campo no implica que se estaticen o continúen con las características que aquí se mencionan, antes bien, que ha adquirido una dinámica propia, ha estado en movimiento y por lo tanto ha tenido cambios en los objetos centrales de sus discusiones, lo cual seguirá sucediendo. Principalmente, ha afianzado su presencia en el terreno de la investigación educativa, ha logrado hacer presente la especificidad de su abordaje de lo educativo. Se ha consolidado la propia existencia del campo.

## Conclusiones

Con el objetivo de sintetizar y enfatizar algunos elementos significativos de esta investigación que se planteó coadyuvar a la detección de referentes de consolidación del campo, a partir de las ponencias presentadas en el marco del Primer Congreso Internacional de FTyCE, se presentan a continuación algunas ideas que, más que ser puntos de cierre, son elementos para continuar trabajando en el tema. Cabe recordar que las ponencias analizadas son aquellas que se presentaron a partir de la convocatoria y se sometieron a un proceso de dictamen. Además de éstas, en el Congreso se presentaron mesas de conferencias magistrales y conversaciones, por lo que, tener una idea más completa del mismo implicaría el análisis de todos los tipos, modalidades de presentación de trabajos, temáticas, abordajes y sus interrelaciones.

Esta tesis constituye un reconocimiento, a partir de las ponencias analizadas, a la importancia de los trabajos que abordan la teoría y la filosofía de la educación y al desarrollo de éstos al interior de FTyCE, un campo de investigación educativa. En este sentido, “para conocer el campo de FTyCE de los inicios del siglo XXI nos hemos preguntado cómo es que nuestra área temática ha llegado a ser lo que hoy es buscando pistas de cómo emergió [...], qué es lo que en el curso de sus transformaciones ha conservado y qué es lo que ha excluido”(Buenfil, 2003:290) considerándolo principalmente como un área temática definida al interior de COMIE para los CNIE y estados de conocimiento, pero que va más allá al plantearse como un campo de producción intelectual, para destacar su identidad de carácter relacional, al reflejarse las interrelaciones que se producen al interior de él (entre sus actores, capital simbólico, temáticas, etc.) y, a su vez, con los demás campos de investigación educativa.

### **FTyCE: de 1981 hasta el espacio del Primer Congreso Internacional de FTyCE**

El proceso de consolidación de la investigación educativa desde la década de los sesenta hasta el día de hoy (con la realización de los CNIE, a la par de otros sucesos, como aperturas de centros especializados en investigación) enmarca el surgimiento de FTyCE. En términos generales, haciendo una revisión histórica ligada al desarrollo mismo de la investigación educativa en el país, se afirma que en 1981 durante el I CNIE el campo no existía como tal, puesto que era subsumido a todas las investigaciones realizadas; para 1993 adquiere el estatus

de campo al interior de un área del II CNIE y los estados de conocimiento derivados de él, pero su presencia aparece reducida, situación que se mantiene hasta que en el 2003, con los nuevos estados de conocimiento (de la década de los noventa), se afirma haber logrado grados someros de consolidación, al encontrar mayor cantidad de trabajos que abordan genéricamente las temáticas del campo. Es decir, que, aun a pesar de que el campo ha sufrido la determinante desvalorización a que es objeto el conocimiento filosófico y teórico sobre lo educativo, se afirma “que en los ochenta se dio un momento de definición y a partir de los noventa [...] se da un proceso de consolidación del campo” (Villamil, 2005:69).

Sin embargo, es hasta el 2007, cuando se ratifica su importancia con la realización del Primer Congreso Internacional de FTyCE. Este evento académico es considerado como uno de los espacios de concreción del campo, un lugar de significación donde convergen y se ponen en diálogo los elementos que lo conforman: sus temáticas, agentes y producción. Este espacio coadyuva a posicionar de mejor manera a FTyCE a través de la difusión del interés por el cual sus actores se adscriben a él y, además, le ofrece la posibilidad de generar capital simbólico (especialmente aquí se consideran las ponencias). Este congreso, se retoma para pensar en la consolidación del campo de FTyCE al ser el primero en establecerlo como su especificidad temática.

El congreso llevado a cabo en tres sedes (centro UNAM, sur UNACH y norte UAdeC) y con tres modalidades de participación (conferencias magistrales, conversaciones académicas y presentación de ponencias) es el primer evento académico específico del campo y su impacto radicó en la capacidad de convocatoria de investigadores nacionales e internacionales de alto nivel académico, así como por la riqueza de los trabajos presentados. Este evento, sin duda, marca un parteaguas en el desarrollo de los trabajos de FTyCE y en las discusiones y debates que se gestan al interior de él. Es por esto que dicho congreso se retoma para pensar la consolidación del campo, al contribuir a su legitimación, presencia y configuración en el ámbito de la investigación educativa.

Tal y como Weiss lo declara, “los vehículos de comunicación de investigación educativa más usados son congresos, seminarios, jornadas y talleres de diverso tipo” (Weiss, 2007:144). Estos eventos, a partir de sus características particulares, como son: temática atendida, invitados, modalidades de participación, etc. son espacios que ofrecen elementos para pensar ciertos grupos de trabajo o campos temáticos. Sin embargo, los acercamientos aquí

hechos están lejos de responder por completo a la complejidad del alcance de los eventos en el proceso de conformación de un campo de conocimiento, se plantean, por tanto, sólo algunos elementos que se hicieron visibles a través del análisis de las ponencias de este congreso de FTyCE.

### **Referentes de consolidación a partir de las ponencias: resultados del análisis**

La presente investigación se concentró en las ponencias presentadas durante el congreso, al ser una de las partes de análisis más importantes, ya que son contribuciones que los propios agentes inscriben en el campo. Lo cual implica, además de la definición inicial de la estructura conceptual del congreso a través de sus líneas temáticas, la lectura que los agentes hicieron de éstas y de los trabajos que eran factibles de contar como parte del campo.

Así, las 49 ponencias presentadas en el marco del evento fueron analizadas para realizar un acercamiento al campo, esto a raíz de tomarlas en cuenta como parte del capital simbólico de FTyCE que incide en su consolidación, puesto que dicen algo de él, expresan las temáticas que lo constituyen, las formas en que se abordan y el perfil de sus actores, además de constituirse como referentes para afirmar que el campo ha logrado avanzar en cuanto a su posición, presencia y legitimación. Las ponencias muestran la existencia del campo y los actores que se adhieren a él por interés en las temáticas que lo conforman, independientemente de que las aborden de manera genérica o subordinada.

Temáticamente hablando, las ponencias mostraron una gran heterogeneidad y se centraron en la recuperación, problematización, reflexión y análisis sobre autores, propuestas, corrientes y temáticas derivadas de diversos ámbitos como el sociológico, psicológico, político, económico, antropológico y pedagógico, sin perder de vista el nexo con la educación que fue el referente principal. Las formas de abordaje de los contenidos fue diversa, sin embargo, la mayor parte de las ponencias hizo uso de opciones metodológicas cualitativas integrando datos cuantitativos que afianzaran el análisis o interpretación. Asimismo, gran cantidad de autores fueron citados o referidos en el contenido de las ponencias, no todos ellos con relación al ámbito educativo, destacando así algunos reconocidos en filosofía y sociología principalmente. Lo cual muestra la propia condición de la investigación educativa, que no refiere a un solo ámbito disciplinar.

Además, la mayor parte de las ponencias por su contenido fueron incluidas en la línea temática 2 del congreso (*Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones*) que se planteó especialmente para destacar la relación teoría-educación durante la primera década del siglo XXI, haciendo alusión a los trabajos que abordaran la educación en función a su estatuto epistemológico, desde nuevas perspectivas y articulaciones o bien apuntalando reflexiones de temas, obras e ideas educativas clásicos. Fue precisamente en esta línea donde el campo alcanza su máxima expresión, en términos del abordaje genérico de sus temáticas y las aportaciones conceptuales-teóricas.

Dentro de los aspectos que permitieron identificar el análisis de las ponencias se encuentran las condiciones de producción del campo. Se destacó que la tensión centro-región (Angulo, 2003) sigue imperando en cuanto a las condiciones de posibilidad para el desarrollo del campo de FTyCE, puesto que se demostró una vez más (tal como en los estados de conocimiento) que la mayor parte de la producción (en este caso las ponencias) se dio en la zona céntrica del país. Precisando, en lo que compete a la participación en el evento académico de referencia, esto es visible tanto por el número de ponencias inscritas en cada sede como por la región de procedencia, las instituciones y dependencias de los autores.

Estas anotaciones adquieren importancia, puesto que las instancias, localizadas en ciertas zonas geográficas, desde las cuales los actores del campo despliegan las investigaciones que tienen relación con FTyCE, podrían estar respondiendo a políticas de investigación y financiamiento que pueden o no permitir investigaciones de corte teórico y filosófico en torno a la educación. Situación que está presente en el estado de conocimiento de FTyCE de la región sur (Angulo *et al*, 2007), donde se da prioridad a aquellas investigaciones que pretendan intervenciones directas en la situación educativa de los estados. A lo cual subyace una concepción limitada de los alcances y potencialidades de los trabajos teóricos y filosóficos en educación.

Por otra parte, aunque la relación con el posgrado fue un indicador menor, en términos porcentuales, se hizo visible que algunas de las ponencias son producto de las tesis de maestría o doctorado de algunos ponentes, o bien de estos trabajos convertidos ya en libros de autor. Esto tiene que ver por un lado con la tarea de investigación que se enfatiza en la realización de tesis para la obtención de grados académicos, pero también con el interés y posibilidades de desarrollar estos trabajos con temáticas que forman parte del campo. Esto es, con el interés de

aquellos que se incorporen a los programas de posgrado para realizar investigaciones sobre educación de corte teórico y filosófico, con las posibilidades que ofrezcan estos programas (en su convocatoria, líneas o campos de formación) para que se puedan llevar a cabo. Se hizo presente, por tanto, la relación entre los programas de formación, las posibilidades e interés de sus estudiantes en el desarrollo de trabajos susceptibles de ser presentados en el marco de eventos académicos como este congreso de FTyCE.

A grandes rasgos, los resultados del análisis de las ponencias permiten pensar al campo mostrando un panorama amplio y complejo donde pueden realizarse un sinnúmero de vinculaciones temáticas, institucionales, etc., en donde se develan las condiciones en que el campo existe, produce y es reconocido. Es precisamente aquí donde se descubre lo valioso que resulta considerar a las ponencias, de un evento académico considerado como un espacio, para pensar el campo temático que les da origen, sobre todo en sus potencialidades para plantear indicios de su consolidación.

### **La descripción analítica como opción metodológica viable**

Lo que permitió ofrecer resultados como los ya expuestos fue la producción de una descripción analítica de lo encontrado en estos textos (ponencias), reportando sus características así como los nexos y relación que mantienen con el campo que aquí interesa. La descripción analítica permitió condensar una serie de elementos, entrecruces y relaciones encontrados en las ponencias para hacer visible un estado del campo del que emanaron. Es decir, la descripción analítica desplegada permitió acceder a un plano de explicación y comprensión de FTyCE.

Esta descripción resultó útil para explicar y comprender, por un lado, lo sucedido al interior del congreso y, por otro, las características de los trabajos considerados como parte de FTyCE. Se considera que la descripción analítica vale la pena ser ensayada para estudios como el que aquí se presenta, puesto que posibilita dar cuenta de las relaciones que subyacen a un campo y abre un abanico de posibilidades para poder realizar otros acercamientos a las interconexiones del campo con el congreso en general.

La descripción analítica se retomó como la base para construir un relato que diera cuenta de la investigación que se realizó y cuyo análisis se basó en las ponencias presentadas en



un evento académico de FTyCE. Esta opción metodológica, demuestra ser fructífera al posibilitar explicar y comprender un conjunto de interrelaciones que adquieren sentido sólo desde la mirada que se construyó para aproximarse al campo de FTyCE, de ahí que fuera importante ubicar los supuestos y referentes (contextuales, de información y teórico-metodológicos) que jugaron durante todo el proceso. Además de desentrañar los procesos complejos de apropiación de lógicas conceptuales y de sistematización de información que permitieron producir este tipo de descripción.

### **Sistematización de la información a través de base de datos**

Las herramientas tecnológicas representan en el momento actual un gran apoyo para las actividades de investigación, pero también fuertes retos en la comprensión de su uso y manejo. Las lógicas con las que se construyen y diseñan se alejan, en muchos de los casos, de los lenguajes académicos a los cuales los investigadores están habituados. Sin duda, las posibilidades que brindan para el trabajo de investigación son costosas para los investigadores, al remitirlos a fuertes necesidades de formación en el ámbito computacional.

La sistematización de información requerida para esta investigación fue posible gracias a la realización de una base de datos donde fuera posible ir identificando, concentrando, clasificando y fragmentando las características y el contenido de las ponencias. Dicha base contempló rubros del SRBD creado para FTyCE en 2003, así como de otras bases que sistematizan información de textos de investigación educativa. La base de datos permite principalmente un análisis entrecruzando información de diversa índole, posibilitando la revisión de distintos ángulos desde los que el campo de FTyCE adquiere presencia en las ponencias.

El diseño, creación y uso de esta base implicó un esfuerzo por entender la lógica de construcción de este tipo de plataformas, pero a la vez, sus limitaciones y posibilidades para las particularidades de esta investigación. Además, fue necesaria la delimitación y conceptualización precisa de los rubros a ser destacados de las ponencias. Así, se definieron los campos que referían, por ejemplo, a la inscripción de la ponencia (la línea temática a la que la habían inscrito sus autores y sede de participación). O bien, aquellos más particulares que ayudarían al análisis, como la línea temática de reacomodo o la definición de la temática general

a la que pertenecían. En este último punto, cabe mencionar que el reto estuvo en la definición de temáticas que englobaran las temáticas particulares de las ponencias.

La proyección posterior de esta base de datos se encuentra en su inclusión al SRBD (o a alguna otra herramienta tecnológica que se desarrolle con tales fines), en tanto que recoge producción del campo FTyCE. No obstante, los desafíos se encontrarán en el uso de esta base de datos para otras investigaciones que pretendan aproximarse a las ponencias, el congreso donde se presentaron y el campo temático que les dio origen. Esta base tiene la posibilidad de ser ampliada contemplando otros textos derivados del congreso o bien ser la base para otras investigaciones que consideren sólo algunos de sus rubros para profundizar en el análisis.

### **Nociones y herramientas conceptuales**

Para poner en marcha dicha base de datos, también se llevó a cabo un ejercicio de puesta en práctica de lógicas conceptuales y teóricas para el tratamiento de la información. El uso de nociones ordenadoras o categorías implicó, más que una clasificación de las ponencias, el juego de herramientas conceptuales para nombrar y significar un cúmulo de relaciones en torno a FTyCE.

Es importante mencionar lo fructíferas que resultaron las nociones utilizadas. Las de genérico y subordinado que permitieron distinguir dos formas de abordaje de las temáticas, tan constitutivas del campo, unas como las otras. Estas dos categorías fueron importantes para el análisis al servir para identificar el papel de lo teórico y lo filosófico en los trabajos sobre educación. Por lo tanto, implican dos formas de existir al interior de FTyCE. La de campo, retomada de Bourdieu, que posibilita dimensionar a FTyCE no sólo a partir de la lógica institucional en la que estaba inmersa como área del COMIE, sino a través de las luchas de fuerza y poder que se gestan en su interior a través de sus temáticas y relaciones entre sus componentes (programas, eventos, agentes, productos, capital, etc.) y las que establece con su exterior (los demás campos de investigación). Por último, la de espacio que posibilita dimensionar a los eventos académicos más allá de los límites cronotópicos para pensar la importancia que adquieren en cuanto a las relaciones de significación de las que son escenario.

## La situación actual del campo

La recuperación de la trayectoria del campo que le dio nombre y configuró al evento de referencia, la caracterización de éste partiendo de concebirlo como un espacio que permite la puesta en juego del campo (el qué, el cómo, para quién, para qué y quiénes) y finalmente, el uso de sólo una parte del congreso, las ponencias, por ser el material por excelencia que nos habla de la apropiación del campo por parte de sus agentes, nos muestra algunos tintes de la configuración actual de FTyCE.

Los hallazgos permiten hablar de un mayor grado de consolidación de FTyCE y, por ende, de los estudios teóricos y filosóficos de la educación. Sin embargo, en esta ocasión siguió como constante, al igual que en el análisis de la producción de las décadas de 1982-1992 y 1992-2002 en los estados de conocimiento, que la mayor parte de trabajos abordan las temáticas de una forma subordinada, en tanto que las ponencias genéricas solo representaron el 29% del total. Definitivamente, el campo está aún sometido a la subordinación. Situación que no implica necesariamente una limitación, ya que se considera que tanto los trabajos genéricos como subordinados aportan, a su manera, al campo. La apuesta es, por supuesto, coadyuvar al incremento de aquellos trabajos que aborden genéricamente las temáticas de FTyCE, puesto que eso significaría un mayor reconocimiento de su especificidad.

No obstante, a más de quince años de publicado el primer estado de conocimiento del campo se testifica con este trabajo que se fortaleció el área permitiendo la organización de su primer congreso internacional donde circuló y socializó parte de su capital simbólico, se ratifican o modifican algunas líneas de investigación y se aumentó la cantidad de actores que lo conforman. Lo cual, habla de una consolidación, si bien no completa, sí importante para la posición de FTyCE frente a otros campos de la investigación educativa.

Hasta este momento, se puede concluir que la constitución identitaria del campo, vista a través de las temáticas presentadas en las ponencias, contempla estudios de autor, incorporación de debates filosóficos de carácter ontológico y epistemológico, articulación y relación entre educación y cultura, la producción de conocimiento en espacios institucionales, posturas teóricas y filosóficas respecto de la educación ambiental, la cuestión de género y la incorporación de las TIC (que en algún momento fueron temáticas emergentes y que ahora aparecen centrales en los debates) y finalmente una cuestión que se presenta acentuada en los

trabajos del campo, la educación de adultos mayores. Esto muestra que “lo que en el estado de conocimiento de 1992-1993 se vislumbra como emergente y que sólo se aprecia cuando se intenta realizar un acercamiento en el estado del arte (Buenfil *et al*, 1995), en este estudio [2003] aparece reiteradamente con fuerza y nitidez” (De Alba, 2003:608) y a su vez, lo que en ese último análisis se encontró como emergente, hoy constituye parte central del contenido de las ponencias.

En este sentido, el intento por ofrecer una visión global y articulada respecto de las temáticas que están adquiriendo importancia (ya sea como problemáticas, debates, planteamientos teóricos, propuestas, etc.) en este campo de la investigación educativa, adquiere importancia dado que devela el estado y situación de lo educativo, visto desde el terreno de lo filosófico y lo teórico. Cuestiones que en algún momento aparecieron como emergentes y que hoy son centrales en las discusiones (como lo ambiental) o que bien muestran algunos puntos que serán demandas inevitables (como la atención educativa para adultos mayores).

Con este trabajo se da un indicio más de la constitución del campo, puesto que esta tesis conserva parte de FTyCE, de su historia, desarrollo, evolución, diversidad, heterogeneidad, dinamismo, presencias y ausencias. Especialmente, se quiere preservar el Primer Congreso Internacional del campo, ya que su importancia no se limitó a los días en que se llevó a cabo, sino que impactó en la forma de concebir al propio campo. Seguramente aún habrá cosas que evaluar de dicho congreso, sobre todo a través del análisis de los textos que aquí no se contemplaron, las conversaciones académicas y las conferencias magistrales.

Sin duda, se pagó, como recién llegados al campo, el “derecho de admisión que consiste en reconocer el valor del juego [...] y en conocer (prácticamente) ciertos principios de funcionamiento del juego” (Bourdieu, 2002:122). Además, se llegó a la consecución cabal de los objetivos planteados para esta investigación esbozando referentes de consolidación del campo de FTyCE a partir de la identificación de rasgos temáticos (líneas de pensamiento, enfoques teórico-metodológicos, temáticas predominantes y/o emergentes y autores más recuperados en el contenido), institucionales y geográficos de las ponencias presentadas en el Primer Congreso Internacional de FTyCE.

Queda constancia de la trayectoria del campo desde su ausencia explícita (y por tanto su presencia implícita) en el Primer CNIE celebrado en 1981, por ser considerada la teoría y la filosofía como meros marcos teóricos de las investigaciones educativas, hasta su constitución

como un ámbito de investigación con identidad propia, al ir consolidando su posición frente a otros campos. En suma, se han ubicado aquí algunos elementos para comprender las posibilidades con las que cuenta FTyCE para su reconocimiento en el campo de la investigación educativa en México.

## Fuentes de Información

- Alcántar Valenzuela, Luis E. (2002) “La interpretación en la investigación social: apenas una mirada a su complejidad”, en Juan Manuel Piña y Claudia Pontón (coord.), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 89-129.
- Angulo Villanueva, Rita (2003) “Una aproximación al estado de conocimiento regional sobre la investigación educativa en FTyCE”, en Alicia de Alba (coord.) (2003) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE, pp. 529-592.
- Angulo Villanueva, Rita, Juan Carlos Cabrera, Leticia Pons, Rosana Santiago (2007) *Conocimiento y región. La investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México (Estado de Conocimiento Regional 1992-2002)*, México, PROMEP/UAGRO/UNAM/Plaza y Valdés, Colección: Educación, Debates e Imaginario Social, Serie Teoría y Educación.
- Área X Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) (2002) “Presentación”, Sistema Relacionado de Bases de Datos, México, COMIE. [Página electrónica del Área X. FTyCE, Sistema Relacionado de Bases de Datos] [Consultado el 7 de enero de 2009]. <[http://www.cesu.unam.mx/comie\\_ftyce/](http://www.cesu.unam.mx/comie_ftyce/)>.
- Área Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) (2005) Simposio “Filosofía, teoría y campo de la educación. Regiones, dimensiones y actores”, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, [Documento en línea] [Consultado el 1 de febrero de 2008] <[http://www.edh-unach.org.mx/mambo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=37&Itemid=56](http://www.edh-unach.org.mx/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=56)>.
- Baz, Margarita (1998) “La tarea analítica en la construcción metodológica”, en *Encrucijadas Metodológicas en Ciencias Sociales*, México, UAM-Xochimilco. pp. 55-65.
- Beuchot, Mauricio (2004) “Las ciencias humanas y la hermenéutica (analógica)”, en *Fractal*, núm. 35, [Versión en línea] [Consultado en marzo de 2009] <<http://www.fractal.com.mx/F35Beuchot.html>>.
- Beuchot, Mauricio (2008) *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM-IIFL/ FCE, Colección Breviarios.

- Bourdieu, Pierre (2002) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Argentina, Montessor, Colección Jungla Simbólica.
- Buenfil, Rosa Nidia (coord.) (1993a) “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, en *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, Estados de Conocimiento, Cuaderno 29, México, COMIE.
- Buenfil, Rosa Nidia (1993b) “Presentación del estado de conocimiento Filosofía, teoría y campo de la educación”, *Síntesis y perspectiva*, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), Documentos base: Grupos técnicos de trabajo, Mesa II, México, pp. 25-36.
- Buenfil, Rosa Nidia (coord.)(1995) “Filosofía y teoría de la educación: Una década de esfuerzo”, en Susana Quintanilla (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, México, COMIE, pp. 223-349.
- Buenfil, Rosa Nidia (coord.) (2002), “Manual Académico para los Resumen Analítico”, Sistema Relacionado de Bases de Datos. Estado de Conocimiento, Área X “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, México, COMIE. [Página Electrónica del Área X. FTyCE, Sistema Relacionado de Bases de Datos] <[http://www.cesu.unam.mx/comie\\_ftyce/rae.html](http://www.cesu.unam.mx/comie_ftyce/rae.html)> [Consultado el 7 de enero de 2009].
- Buenfil, Rosa Nidia (2003a) “¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de análisis político de discurso”, en Alicia de Alba (coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE, pp. 68-95.
- Buenfil, Rosa Nidia (coord.) (2003b) “Producción en el periodo 1992-2002”, en Alicia de Alba (coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE, pp. 251-342.
- Buenfil, Rosa Nidia (2004) “Estrategias intersticiales. Filosofía y teoría de la educación en México en los noventa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, octubre-diciembre, México, COMIE, pp. 1005-1032.
- Cabrera, Juan Carlos, Rosario Chávez Moguel y Leticia Pons (2006) “Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano: construyendo redes en el ámbito de la investigación educativa”, en Memoria “Primer Encuentro estatal de cuerpos académicos”, México,

- Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas/UNACH, pp.17-26. [Documento en línea] [Consultado el 23 de marzo de 2009] <[http://www.unach.mx/images/stories/pdf/memoria\\_encuentro\\_ca.pdf](http://www.unach.mx/images/stories/pdf/memoria_encuentro_ca.pdf)>.
- Cabrera, Juan Carlos y Claudia Pontón (2007) “Notas para la evaluación del área 8 (Filosofía, teoría y campo de la educación) en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE (Noviembre del 2007)” [Documento de trabajo] [Inédito].
- Castro, Inés, Graciela Guzmán y Nina Villalba (1987) “Investigación sobre educación en México. Alcances y perspectivas (1960-1980)”, en Ma. Teresa Bravo *et al*, En torno a la investigación y la práctica educativas, Cuadernos del CESU núm. 7, México, CESU-UNAM, p.11-25.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2008) *¿Qué hacemos? Currículum del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.*, México, COMIE, [Documento en línea] [Consultado el 20 de agosto de 2009] <[http://www.comie.org.mx/docs/comie/varios/curriculum\\_comie\\_2008.pdf](http://www.comie.org.mx/docs/comie/varios/curriculum_comie_2008.pdf)>.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2009) *Convocatoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz, [Documento en línea] [Consultado el 20 de agosto de 2009] <[http://www.comie.org.mx/congreso/convocatoria\\_x\\_cnie\\_20081215\\_cmp.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/convocatoria_x_cnie_20081215_cmp.pdf)>.
- Cruz Pineda, Ofelia (2008) “Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas”, en Ofelia Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto, *Investigación Social, Herramientas teóricas y Análisis político de discurso*, México, Casa Juan Pablos/Programa de Análisis de Discurso e Investigación, pp.128-139.
- De Alba, Alicia (coord.) (2000) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdés/Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Cuadernos de DeConstrucción Conceptual en Educación No. 2.
- De Alba, Alicia (coord.) (2003) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE.
- De Alba, Alicia (2007) Palabras de cierre en el Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) el 7 de diciembre de 2007, [Consultado el 19 febrero de 2008]



<[http://www.campodelaeducacion.unach.mx/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.campodelaeducacion.unach.mx/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)>.

Del Valle Gastaminza, Félix (2005) “El Resumen analítico documental”, Madrid, Universidad Complutense de Madrid/ Facultad de Ciencias de la Información. [Documento en línea] [Consultado el 13 de enero de 2009]. <<http://www.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/temaresumen.htm>>.

Ducoing, Patricia (coord.) (2003) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y Organizaciones*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.8, México, COMIE.

Figueroa de Katra, Lyle (coord.) (2007) *Filosofía, teoría y campo de la educación en Veracruz 1992-2002*, México, PROMEP/UAGRO/IISUE-UNAM/UV/Plaza y Valdés, Colección: Educación, Debates e Imaginario Social, Serie Teoría y Educación.

Galán, Isabel (1993) “Conclusiones y recomendaciones al área: Teoría, campo e historia de la educación” en *Síntesis y perspectiva, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Documentos base: Grupos técnicos de trabajo, Mesa II, México, pp. 47-51.

Gallardo, Ana Laura (2002), “Manual Operativo de Captura”, Sistema Relacionado de Bases de Datos. Estado de Conocimiento, Área X “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, México, COMIE. [Documento en línea] [Consultado el 7 de enero de 2009] <<http://www.cesu.unam.mx/comie-ftyce/manual.pdf>>.

García Amilburu, María (2002) *La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación*, Madrid, Dykinson.

Gómez Sollano, Marcela (2002), “Eventos. Manual de Captura: Definición de campo y especificaciones para la captura de información”, Sistema Relacionado de Bases de Datos. Estado de Conocimiento, Área X “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, México, COMIE. [Página electrónica del Área X. FTyCE, Sistema Relacionado de Bases de Datos] [Consultado el 7 de enero de 2009] <[http://www.cesu.unam.mx/comie\\_ftyce/manual.html](http://www.cesu.unam.mx/comie_ftyce/manual.html)>.

Gómez Sollano, Marcela (2003a) “La noción de espacio: concepción y potencialidad”, en Alicia de Alba (coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE, pp. 95-103.

- Gómez Sollano, Marcela (2003b) “Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (espacios, agentes y debates)”, en Alicia de Alba (coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE, pp. 345-418.
- Granja Castro, Josefina (2002) “Explorando el campo del conocimiento educativo a través de una teoría de la observación”, en Marcela Gómez Sollano (coord.) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 59-88.
- Grondin, Jean (2008) *¿Qué es la hermenéutica?*, Barcelona, Herder.
- Gutiérrez, Gonzalo y Marta Zeballos (1982) “Manual del Analista”, Chile, REDUC. [Documento en línea] [Consultado el 13 de enero de 2009] <[http://www.cee.edu.mx/redmex/Manual\\_A.pdf](http://www.cee.edu.mx/redmex/Manual_A.pdf)>.
- Jaramillo Ramírez, Víctor (2007) “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación en Veracruz (1992-2002). Encuentros académicos: realidad y perspectivas”, en Lyle Figueroa (coord.) *Filosofía, teoría y campo de la educación en Veracruz 1992-2002*, México, PROMEP/UAGRO/IISUE-UNAM/UV/Plaza y Valdés, Colección: Educación, Debates e Imaginario Social, Serie Teoría y Educación, pp. 87-107.
- Jiménez Zendejas, Esther (2001) “La configuración teórica del campo pedagógico en México 1981-1993: el papel de los eventos sobre educación”, Tesis de licenciatura en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.
- Latapí, Pablo (1964) *Diagnóstico educativo nacional: balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años*, México, CEE.
- Latapí, Pablo y Susana Quintanilla (col.) (2009) *Finale Prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*, México, FCE.
- Mardones, J. M. y N. Ursúa (2003) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Materiales para una fundamentación científica*, México, Ediciones Coyoacán.
- Orozco Fuentes, Bertha (2003) “Programas curriculares y formación en Filosofía, teoría y campo de la educación”, en Alicia de Alba (coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE, pp. 419-528.
- Orozco Fuentes, Bertha (2005) “La descripción analítica para elaborar un estado de conocimiento educativo: criterios metodológicos y estratégicos”, ponencia presentada en

- el evento “Metodologías de investigación en filosofía, teoría y campo de la educación”, llevado a cabo el día 19 de mayo de 2005 en el CESU (hoy IISUE) de la UNAM.
- Orozco Fuentes, Bertha (2007a) “Conversaciones académicas: Guía y orientación para su desarrollo”, documento Interno de trabajo presentado ante el Comité Organizador del Primer Congreso Internacional de FTyCE.
- Orozco Fuentes, Bertha (2007b), “La descripción analítica: criterios metodológicos”, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE. [Documento en línea] [Consultado el 29 de septiembre de 2008] <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1178902362.pdf>>.
- Orozco Fuentes, Bertha (2008) “Evaluación del congreso”, documento presentado en la Reunión de valoración, evaluación y planeación de publicaciones del Primer Congreso Internacional de Filosofía, teoría y campo de la Educación, llevada a cabo el día 28 de enero de 2008 en las instalaciones del IISUE de la UNAM. [Documento de trabajo].
- Pérez Arenas, David (2007) *Filosofía, Teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*, México, PROMEP/UAGRO/UNAM/Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Plaza y Valdés, Colección: Educación, Debates e Imaginario Social, Serie Teoría y Educación.
- Pérez Arenas, David (2008) “Desestructuración de la Identidad Social de las Maestrías en Educación: Desplazamiento de la formación Académica”, Tesis Doctorado en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2007) “Prefacio”, en Rita Angulo *et al.*, *Conocimiento y región. La investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México (Estado de Conocimiento Regional 1992-2002)*, México, PROMEP/UAGRO/UNAM/Plaza y Valdés, Colección: Educación, Debates e Imaginario Social, Serie Teoría y Educación, pp. 21-25.
- Pontón Ramos, Claudia (2002) “Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica: perspectivas de investigación en México”, en Juan Manuel Piña y Claudia Pontón (coord.), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 25-47.
- Pontón Ramos, Claudia, Armando Torres y Ana Gallardo (2003) “Sistema Relacionado de Bases de Datos. Notas sobre su construcción conceptual, metodológica y técnica”, en Alicia de Alba (coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y*

- Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE, 139-185.
- Pontón Ramos, Claudia y Juan M. Piña (2006) “Filosofía, teoría y campo de la educación. Debates, contornos y perspectivas. Referentes de configuración de un campo”, en *DEVENIR*, año II, vol. II, núm. 3, México, UNACH, pp. 6-18.
- Pontón Ramos, Claudia e Itzel Casillas (2008) “Valoración de las actividades académicas relacionadas con la presentación de ponencias en el marco del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, documento presentado en la Reunión de valoración, evaluación y planeación de publicaciones del Primer Congreso Internacional de Filosofía, teoría y campo de la Educación, llevada a cabo el día 28 de enero de 2008 en las instalaciones del IISUE de la UNAM. [Documento de trabajo].
- Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) [*Página Web del Congreso*] <<http://www.iisue.unam.mx/ftycecongreso2007>> [Disponible hasta junio del 2008].
- Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) [*Página Web del Congreso (FORO)*] [Consultada el 10 de agosto de 2008] <<http://www.campodelaeducacion.unach.mx>>.
- Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) (2007) *Programa*, [Página Web del Congreso] <<http://www.cesu.unam.mx/ftycecongreso2007/serv03.htm>> [Disponible hasta junio del 2008].
- Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) (1981) *Documentos Base*, vol. 1, México, pp. 3-14.
- Quintanilla, Susana (1995) (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, México, COMIE.
- Ramírez Romero, José Luis, Armando Alcántara y Rebeca Caballero (2004) “Estados de conocimiento. La investigación educativa en México (1992-2002)”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (4) núm. 132, octubre-diciembre, México, ANUIES, pp. 127-136.
- Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (Redica-FTyCE) (2009) [*Página web de la red*] <<http://redica.org.mx>>.

- RedMex, “Quiénes Somos” [Página Electrónica RedMex] [Consultada el 7 de enero de 2009] <<http://www.cee.edu.mx/redmex/inicio.html>>.
- Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), “Pauta para la elaboración de RAES”, Colombia, REDUC/Universidad Pedagógica Nacional, 13 pp. [Documento en línea] [Consultado el 13 de enero de 2009] <<http://w3.pedagogica.edu.co/usr/anexos/pautaparaelaboracionraes.pdf>>.
- Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), “REDUC: Una descripción de la Red”, [Página electrónica de información sobre REDUC] [Consultado el 13 de enero de 2009] <<http://www.eurosur.org/reduc/descript.htm>>.
- Rojas Moreno, Ileana (2004) “La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.9, núm., 21, abril-junio, México, COMIE, pp.451-476.
- Rueda, Mario (2003), “Presentación de la colección La Investigación Educativa en México (1992-2002)”, en Eduardo Weiss (coord.) *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.1, México, COMIE, pp. 3-15.
- Saur, Daniel (2008) “Categorías intermedias y producción de conocimiento”, en Eva Da Porta y Daniel Saur (coord.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Argentina, Comunicarte, pp. 63-71.
- Tapia García, Guillermo (1993), “Síntesis del Congreso Nacional Temático: Teoría, Campo e Historia de la Educación”, *Síntesis y perspectiva, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (Documentos base: Grupos técnicos de trabajo, Mesa II), México, pp. 1-13.
- Tenti Fanfani, Emilio (1983) “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, ponencia presentada en el Coloquio sobre Investigación Educativa, México, D.F, diciembre, en Alicia de Alba (Comp.) (1987) *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*, México, CESU-UNAM, pp. 375-389.
- Vattimo, Gianni (1991) “Hermenéutica: nueva koiné”, en Gianni Vattimo, *Ética de la interpretación*, trad. Teresa Oñate, Barcelona, Paidós, pp. 55-71.
- Villamil Silva, Karla (2005) “Construcciones conceptuales y configuración teórico-epistemológica del campo educativo y pedagógico en México. El papel de los eventos realizados durante la década de los noventa”, Tesis de licenciatura en Pedagogía, México, FFyL-UNAM.

- Waldegg, Guillermina (1997) “Presentación”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Conferencia de clausura, México, COMIE, pp. 9-10.
- Weiss, Eduardo (1994) “¿Cómo consolidar la investigación educativa?”, *Universidad Futura*, vol. 6, No. 16, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp.12-16.
- Weiss, Eduardo (1997) “El desarrollo de la investigación educativa (1963-1996)” en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Conferencia de clausura, México, COMIE, pp. 263-288.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2003), *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.1, México, COMIE.
- Weiss, Eduardo (2007) “El desarrollo de la investigación educativa en México, avances y retos” en Oresta López (coord.) *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, México-Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 131-149.
- Weiss, Eduardo (2006) “Le champ de la recherche en éducation au Mexique. Un regard global” en Patricia Ducoing (direc.) *La recherche en éducation au Mexique, État des travaux*, Francia, L’Harmattan, pp. 243-261.
- Yurén, María Teresa (2003) “Prefacio” en Alicia de Alba (coord.) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol.11, México, COMIE, pp. 29-32.
- Zemelman, Hugo (2006) “Realidad, Conocimiento e Investigación, una posibilidad transformadora” en *El conocimiento como desafío posible*, México, IPN/Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, Colección Conversaciones Didácticas, pp. 105- 139. [Documento en línea] [Consultado el 15 agosto de 2009] <<http://www.publicaciones.ipn.mx/PDF/2096.pdf>>.
- Zorrilla Fierro, Margarita (2003) “¡Diez años del COMIE! Innovar a partir de la tradición”, *Revista mexicana de investigación educativa*, mayo-agosto, año/vol. 8, núm. 018, México, COMIE, pp. 277-282.

## Índice de Tablas y Gráficas

Tabla 1. Participación de FTyCE en los CNIE (1993-2003).....	29
Tabla 2. Documentos de FTyCE analizados en los estados de conocimiento.....	41
Tabla 3. Tabla de concentrado de numeraria (sede y línea temática/inscritas y aceptadas).....	65
Gráfica 1. Sede de inscripción de las ponencias presentadas.....	64
Gráfica 2. Tipos de ponencias presentadas.....	109
Gráfica 3. Tipos de objetivos de las ponencias.....	114
Gráfica 4. Tipo de metodología empleada en las ponencias.....	119
Gráfica 5. Primer Énfasis Temático.....	123
Gráfica 6. Segundo Énfasis Temático.....	124
Gráfica 7. Tercer Énfasis Temático.....	125
Gráfica 8. Carácter de las ponencias presentadas.....	127
Gráfica 9. Línea temática inicial.....	132
Gráfica 10. Línea temática de reacomodo.....	133

## Índice de Abreviaturas

ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior)  
CAM (Centro de Actualización del Magisterio)  
CEG (Crisis estructural generalizada)  
CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades–UNAM–)  
CEE (Centro de Estudios Educativos)  
CEPPAC (Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas–UnB–)  
CESU (Centro de Estudios Sobre la Universidad–UNAM–)  
CINVESTAV (Centro de Investigación y Estudios Avanzados–IPN–)  
CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos–UNAM–)  
CNIE (Congreso (s) Nacional(es) de Investigación Educativa)  
COCyTECH (Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas)  
COMIE (Consejo Nacional de Investigación Educativa)  
CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)  
CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo)  
CUAED (Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia–UNAM–)  
CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad)  
DIE (Departamento de Investigaciones Educativas–CINVESTAV–)  
DF (Distrito Federal, México)  
DGSCA (Dirección General de Servicios de Cómputo Académico–UNAM–)  
ELCPAPO (Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente)  
ENEP (Escuela Nacional de Estudios Profesionales–UNAM–)  
ENP (Escuela Nacional Preparatoria–UNAM–)  
FES (Facultad de Estudios Superiores–UNAM–)  
FCE (Fondo de Cultura Económica)  
FFyL (Facultad de Filosofía y Letras–UNAM–)  
FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)  
FTyCE (Filosofía, Teoría y Campo de la Educación)  
IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)  
IIF (Instituto de Investigaciones Filológicas–UNAM–)  
IIFL (Instituto de Investigaciones Filológicas–UNAM–)  
INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos)  
INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía)  
IISUE (Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación–UNAM–)  
ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México)  
IPN (Instituto Politécnico Nacional)  
JAM (Jornalera Agrícola Migrante)  
OEA (Organización de los Estados Americanos)



PNIE (Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa)  
PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado)  
PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género–UNAM–)  
RAE (Resúmenes Analíticos en Educación)  
Redica-FTyCE (Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en FTyCE)  
REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación)  
REDMEX (Red Mexicana de Información y Documentación en Educación)  
RICAFTyCE (Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en FTyCE)  
RIIE (Red Internacional de Investigación Educativa)  
SEP (Secretaría de Educación Pública)  
SRBD (Sistema Relacionado de Bases de Datos)  
SUA (Sistema Universidad Abierta–UNAM–)  
TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)  
UAdeC (Universidad Autónoma de Coahuila)  
UADY (Universidad Autónoma de Yucatán)  
UAGRO (Universidad Autónoma de Guerrero)  
UAM (Universidad Autónoma Metropolitana)  
UAZ (Universidad Autónoma de Zacatecas)  
UBA (Universidad de Buenos Aires)  
UCLA (University of California, Los Angeles)  
UJAT (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco)  
UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas)  
UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México)  
UnB (Universidad de Brasilia)  
UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)  
UNICACH (Universidad de Artes y Ciencias de Chiapas)  
UPIICSA (Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas–IPN–)  
UPN (Universidad Pedagógica Nacional)  
UPV (Universidad Pedagógica Veracruzana)  
UV (Universidad Veracruzana)

# Anexos

## Anexo 1. Conceptualizaciones de genérico y subordinado en textos sobre FTyCE

Obra/ Categoría	Cuaderno 29 (1993)	Estado de conocimiento 1995	Estado de conocimiento 2003	Buenfil (2004)	Estado de conocimiento región sur 2007	FTyCE en Veracruz 2007
<b>Genérico</b>	<p>“Por <i>genérico</i> se alude al trabajo que aborda temas de filosofía de la educación, teoría de la educación o campo educativo como objeto y directamente (i.e. se pregunta por lo constitutivo de las prácticas, procesos y agencias educativas, por sus variaciones, por el <i>status</i> del conocimiento sobre ellos y las condiciones que lo posibilitan) diferenciándose de otras áreas temáticas por construirlos conceptualmente.” (p. 7)</p> <p>“Se encontraron investigaciones <i>genéricas</i> en las que se aborda principalmente los temas: Polémica entre Ciencias de la Educación y Pedagogía, desde la perspectiva de la Escuela francesa; Sociología y Política; Relación Teoría Educativa y Teoría del</p>	<p>“Lo genérico alude al trabajo que aborda temas de filosofía y teoría de la educación como objeto y directamente. Es decir, las investigaciones genéricas se ocupan de lo constitutivo de las prácticas, de su valoración (ética, política y estética), de sus variaciones, de sus relaciones con otras prácticas sociales, de su status en el conocimiento (ciencia, filosofía, etc.) y las condiciones que lo posibilitan, y de las disciplinas que se consideran legítimas e ilegítimas para reflexionar sobre la educación. Éstas se diferencian de otras áreas de la investigación educativa por concentrarse en la construcción conceptual de cuestiones como las anteriores y por tenerlas como tema articulador.” (p. 227)</p>	<p>“Genéricos, para ubicar escritos que abordan:</p> <p>a) filosofía (epistemología, construcción del conocimiento, construcción del objeto ciencia(s) de la educación, ética y valores, ontología: el ser de..., la identidad de..., el sentido de...);</p> <p>b) teoría (concepto, conceptualización, aproximación conceptual, construcciones de la educación, pedagogía, ciencia(s) de la educación, perspectivas pedagógicas o reflexiones sobre la educación);</p> <p>c) investigación: estados de conocimiento (regional, nacional, internacional), construcción y/o definición del campo.</p> <p>d) Metodologías de investigación (no métodos didácticos ni de enseñanza discurso sobre... o análisis de</p>	<p>“Filosofía y teoría de la educación como un tema en sí mismo, con derecho propio, involucró textos que abordaban: por una parte, epistemología de la educación y pedagogía (incluyendo discusiones sobre metodología de la investigación, historia y sociología del conocimiento, etcétera), ontología (identidad de la educación, de sus agentes, incluidos los que las trabajan como “esencia de”), ética (normatividad y valores educativos) y estética educativa. En esta categoría también se incluyeron documentos que abordaban a filósofos y sus contribuciones a lo educativo (por ejemplo el legado de Nietzsche a la educación). Por otra parte, comprendía también teorías educativas, pedagogía, cuestionamientos y elaboraciones conceptuales, usos</p>	<p>“Los trabajos considerados como genéricos, incluyeron los siguientes:</p> <p>a) Estudios sobre sustentos teóricos, epistemológicos y filosóficos de currícula particulares, especialmente de programas en el área de educación, y de nivel posgrado.</p> <p>b) Trabajos que refieren una búsqueda de respuestas a las preguntas educar ¿para qué?, el docente ¿quién es?</p> <p>c) Reflexiones sobre valores y derechos humanos vinculados con la educación</p> <p>d) Estudios sobre la producción en el campo de la educación que analizan posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas (tesis, enfoques teóricos y metodológicos).” (p. 129)</p>	<p>“[...] la categoría genérico, cuyos objetos de estudio o tópicos tratados corresponden directamente a FTyCE: filosofía de la educación, teorías, investigación, metodología de investigación en el marco de la problemática educativa [...]” (p. 140)</p>

	<p>Conocimiento; Epistemología Hermenéutica y Educación, ambas desde la Escuela de Frankfurt; Status de la Teoría del Conocimiento y Teoría Educativa; y Status Epistemológico de la Teoría educativa.”(p. 29)</p> <p>“Los trabajos que se refieren a dichos acercamientos directos; los que contienen teorías educativas particulares (ya sea que se refieran de manera explícita a la polémica sobre la construcción de las teorías educativas o que no lo hagan); y, los que se refieren al problema de la constitución de las teorías educativas, son los únicos que se han considerado como <i>genéricos</i> en el presente análisis.” (p. 55)</p>		<p>discurso, hermenéutica, etnometodología, experimental, genealogía, deconstrucción, crítica epistemológica, perspectiva sistémica, etcétera.” (p. 49)</p> <p>“Seguimos la denominación de genérico tal como fue conceptualizada en 1993, aludiendo a escritos que abordaran temas filosóficos, epistemológicos y teóricos de la educación como objeto de estudio” (p. 255)</p>	<p>diversos de la teoría en investigación educativa, estudios sobre autores que elaboran o cuestionan teorías (tanto los procedentes de otras disciplinas –Foucault y Lyotard – como aquellos dentro del campo pedagógico –Freire), entre otros. <i>Genérico</i> fue la categoría que se decidió usar para dar cohesión a estos documentos.” (p. 1008)</p>		
<p><b>Subordinado</b></p>	<p>“La categoría de <i>subordinado</i> se acordó en un intento por no excluir aportes a la conceptualización de lo educativo que hubiesen sido generados inicialmente desde otro campo. Por ejemplo, se han desarrollado algunos</p>	<p>“La categoría de subordinado se refiere a los trabajos que contribuyen a la conceptualización de lo educativo a partir de construcciones sobre otros objetos. Por ejemplo, se formulan líneas interesantes sobre la</p>	<p>“Subordinados cuando son estudios que desarrollan: a) Aportes sobre lo anteriormente apuntado [lo genérico] pero para discutir otros temas como: formación, sujeto, currículum, políticas educativas, contexto de desarrollo,</p>	<p>“Los estudios que toman lo anterior (la filosofía y/o la teoría) explícita y cuidadosamente para hacer comprensibles otros temas. En estos textos se observa una posición central en la descripción, despliegue y disposición de las elaboraciones</p>	<p>“Como subordinados fueron clasificados los siguientes trabajos: a) Estudios de corte histórico (que recuperan situaciones o trayectos de la educación en espacios y tiempos específicos). b) Investigaciones sobre las</p>	<p>“Conviene enfatizar que estos trabajos [subordinados] tienen como objeto de estudio otros temas: currículum, didáctica, formación, investigación, educación y otras disciplinas, tópicos</p>

	<p>avances interesantes sobre lo educativo a partir de investigaciones enfocadas al docente, a la historia, al currículum.” (p. 8)</p> <p>“De las temáticas de investigación <i>subordinadas</i> podemos destacar: Filosofía Sociológica, Análisis Sociológico de la Configuración del campo Educativo, Psicología Educativa, Filosofía, Axiología y Valores.” (p. 29)</p>	<p>configuración del campo educativo en México, ya sea el tema del currículo o el aprendizaje de conceptos geométricos. [...] investigaciones enfocadas al docente, la historia y la educación popular, así como a partir de las relaciones entre educación y sociedad o entre educación y cultura.” (p. 227)</p>	<p>programas, etc.; b) En el proceso mismo de investigar sobre otros temas producir contribuciones teóricas, filosóficas y metodológicas en la investigación educativa.” (p. 49)</p> <p>“Asimismo, consideramos aquellos escritos que se aproximen a estos tópicos [los genéricos] en forma subordinada, es decir, que abordan como objeto de estudio otras temáticas pero fuertemente sustentadas en elaboraciones teóricas, epistemológicas o filosóficas o que acotan de esta manera el campo educativo.” (p. 255)</p>	<p>filosóficas y/o conceptuales como un dispositivo para cuestionar, analizar y prescribir normas para la investigación, la enseñanza, las habilidades académicas, etcétera. En México, muchos campos educativos han ofrecido importantes contribuciones conceptuales, por ejemplo: currículum, formación de sujetos, algunas aproximaciones didácticas, alfabetización [...] El término que elegimos para categorizar estas investigaciones es el de <i>subordinadas</i>.” (p. 1008-9)</p>	<p>“representaciones” de diversos actores educativos (docentes, alumnos, etcétera). c) Reflexiones acerca de los procesos de formación. d) Reflexiones generales sobre el currículum (trabajos de análisis o evolución curricular que no se centren en la reflexión sobre sus fundamentos teóricos teórico-filosóficos). e) Reflexiones sobre educación y etnicidad.” (p. 129)</p>	<p>emergentes (DDHH, educación ambiental, intercultural, para la paz, etc.) Están considerados en el área de FTyCE en tanto que en el abordaje de los mismos subyacen teorías; plantean reflexiones sobre lo educativo, lo filosófico, lo epistemológico, en general y desde esta perspectiva construyen aportes al campo.” (p. 143)</p>
<p><b>Relación genérico-subordinado</b></p>	<p>“Sostenemos que las investigaciones categorizadas como <i>subordinadas</i> son tan constitutivas del campo como las <i>genéricas</i> y su distinción es una estrategia para analizar las configuraciones del campo.” (p. 8)</p>	<p>“La distinción entre genérico y subordinado es claramente temática y no disciplinaria. [...] Esta distinción no se sustenta en la mirada disciplinaria que opera en la investigación sino en el objeto que desde tal mirada se construye.” (p. 227)</p> <p>”Sostenemos que las investigaciones</p>	<p>“Cabe señalar, por un lado, desde un punto de vista del carácter conceptual de esta distinción, que con ella no estamos marcando una primacía ni una jerarquía y menos una evaluación mayor de lo genérico frente a lo subordinado. No se trata de ver lo genérico como la esencia del campo y lo subordinado como un epifenómeno, sino de</p>	<p>“La investigación teórica y filosófica en el campo educativo se produce en dos formas: como un tema en sí mismo y como un medio para hacer inteligibles otros temas.” (p. 1006)</p> <p>“Cabe señalar que ha sido difícil convencer a los lectores de que con este término [subordinado] no se hace una valoración</p>	<p>“El trabajo del equipo base en la definición de categorías como genérico-subordinado, por ejemplo, llegó a nosotros a destiempo de tal manera que los criterios de selección de la información [...] no fueron puestos en uso como se esperaba [...] fueron incluidos contenidos que nada tenían que ver con</p>	<p>“Las categorías genérico y subordinado son herramientas importantes en los procesos de sistematización de la información y de análisis en FTyCE; sin embargo, la complejidad de los eventos académicos, de los programas de posgrado, de la</p>

		<p>caracterizadas como subordinadas son tan constitutivas del campo como las genéricas y su distinción es sólo una estrategia para analizar la configuración del mismo. Sirve también para evitar la disyuntiva planteada entre quienes argumentan que la filosofía y la teoría de la educación se alimenta básica o exclusivamente de trabajos regionales y quienes afirman que su producción es específica y debe delimitarse no sólo a otras temáticas sino también a otras disciplinas.” (p. 228)</p> <p>“Entre las categorías que ensayamos para marcar esta diferencia analítica, están las de central y periférica, temática y disciplinaria. Finalmente optamos por las de <i>genérico</i> y <i>subordinado</i>, cuyos posibles malentendidos hemos intentado conjurar.” (p. 228)</p>	<p>distinguir dos formas diferentes de aportar al campo, dos funciones distintas en su conformación, modos de operar y permanencia. En otras palabras, tan constitutivos son los estudios subordinados como los genéricos ya que estamos pensando esta distinción desde una lógica en la que lo central y lo marginal y <i>mutatis mutandis</i>, lo genérico y lo subordinado, mantienen un vínculo de co-dependencia, una forma de pensar la relación semejante a la lógica de la suplementariedad (Derrida, 1987), donde el suplemento no es un parásito unidireccionalmente dependiente del objeto al que suplementa.” (p. 49-50)</p> <p>“[...] dos formas de aportar al campo, dos funciones distintas en su conformación, modos de operar, de profundizar lo consolidado, potenciar lo existente, formas de jugar en los intersticios del campo, de empujar sus</p>	<p>peyorativa sino una distinción descriptiva.” (p. 1009)</p> <p>“Debo insistir en que en el campo de la investigación <i>subordinada</i> es tan constitutiva como los estudios <i>genéricos</i>; en otras palabras: sin investigación subordinada el campo no habría proliferado en la forma en que lo hizo ni su visibilidad se habría incrementado en la forma en que vimos” (p. 1029)</p> <p>“El primero [genérico] constituye una estrategia abierta y directa para fortalecer el campo, sin embargo no es apoyada con facilidad por las autoridades [sobre todo institucionales]; el segundo fortalece el campo al traer nutrimento fresco mediante elaboraciones teóricas y filosóficas en forma indirecta, dependiendo de otras temas que no requieren justificación para su existencia.” (p. 1029)</p>	<p>FTyCE.” (p.125)</p> <p>Aunque se retomaron las categorías, tal y como se conceptualizaron desde el equipo base, se hicieron adecuaciones conforme a las características de la producción regional.</p>	<p>producción escrita, en esta área, rebasa líneas fronterizas, límites establecidos, por lo que requieren de la confluencia interdisciplinaria y hace pensar en la necesidad de reflexionar sobre la aplicación de dichas categorías” (p. 180)</p>
--	--	---	--	---	---	---

			<p>límites; se trata de modos distintos de permanecer en él, de desplazarse de un lado a otro, de desdibujarse y, eventualmente, dejar de formar parte de este campo.” (p. 256)</p> <p>“[...] no hemos encontrado un vocablo que enuncie estos rasgos en forma directa, unívoca y sin un tono de elemento “secundario” (p. 256)</p> <p>“Por otro lado, desde un punto de vista la función operativa de esta distinción, aún cuando la diferencia entre uno y otro tipo de trabajo parece más o menos clara y definida, a la hora de tener los títulos en frente no fue tan sencillo tener la certeza sobre cómo clasificarlos.” (p. 256)</p>			
<b>Resultados</b>	<p>“<b>Filosofía, Teoría y Campo de la Educación</b> aparece subordinado como interés a otras temáticas, concretamente a: currículum, etnografía, formación docente, gestión escolar, historia de la educación y análisis del discurso.” (p. 24)</p>	<p>“Desde un tratamiento de la teoría como “marco teórico”, común en 1981, se ha llegado, después de una década, a la elaboración de 231 trabajos, de los cuales 27% aborda directamente aspectos relacionados con la teoría y la constitución</p>	<p>De un total de 1334: Genéricos 43.93% y subordinados, 56.07%. (p. 331)</p>	<p>De un total de 1 027 documentos analizados, 506 se consideraron como genéricos y 521 como subordinados. (p. 1009)</p> <p>Esta cifra corresponde a una fecha de corte en el SRBD anterior a la que se presenta en el estado de conocimiento del 2003, a</p>	<p>De los 118 trabajos que se tomaron en cuenta para el análisis de la producción de FTyCE en la región, sólo 16 fueron catalogados como genéricos, mientras que los restantes fueron subordinados.</p>	<p>Sólo 4 libros y 62 artículos fueron genéricos y 18 libros y 87 artículos subordinados. Total 22 libros y 149 artículos.</p> <p>“Como puede apreciarse la</p>

	<p>“Del total de documentos (175 localizados), 32% se clasificaron como <i>genéricos</i> y 68% como <i>subordinados</i>.” (p. 29)</p> <p>“Esto puede apreciarse con claridad en la relación de este tipo de trabajos en el periodo 1982-1992. Con un registro que muestra una productividad ascendente: entre 1982 y 1984 con 12 trabajos <i>subordinados</i> y 2 trabajos <i>genéricos</i> y de 1985 a 1992 con 112 trabajos <i>subordinados</i> y 48 <i>genéricos</i>.” (p. 55)</p> <p>“[...] es a partir de 1986 cuando proliferan los trabajos <i>genéricos</i>, sin abandonar los subordinados. De tal forma que un balance general de la década [1982-1992] nos muestra una mayor producción de trabajos <i>subordinados</i>.” (p. 44)</p>	<p>del campo en educación, y 73% lo hace de manera subordinada pero haciendo una explicitación teórica del campo.” (p. 305)</p>		<p>juzgar por el número de documentos totales contemplados.</p>		<p>diferencia entre la producción genérica y subordinada de libros es altamente significativa. La producción subordinada representa un 64% más. En cuanto a los artículos, la diferencia es mucho menor. Los subordinados muestran un 16% más de producción.” (p. 140)</p>
--	--	---	--	---	--	--

Fuentes: **Cuaderno 29 (1993)**: Buenfil, 1993; **Estado de conocimiento 1995**: Buenfil, 1995; **Estado de conocimiento 2003**: De Alba, 2003; **Buenfil (2004)**: Buenfil, 2004; **Estado conocimiento región sur 2007**: Angulo *et al*, 2007; **FTyCE en Veracruz 2007**: Figueroa, 2007.



## Anexo 2. Formato de inscripción de ponencias

Este formato se localizó vía internet a través de la página web del congreso. En él se solicitaban los datos básicos para que la ponencia pudiera ser contemplada en el proceso de dictaminación.

Fuente: <<http://www.cesu.unam.mx/ftycecongreso2007/serv04.htm>>

Nombre:	<input type="text"/>		
Apellido paterno:	<input type="text"/>	Apellido materno:	<input type="text"/>
Institución de procedencia:	<input type="text"/>		
Línea temática:	<input type="text" value="Línea temática 1"/>		
Sede en la que desea participar:	<input type="text" value="Sede Norte: Saltillo, Coahuila"/>		
Título de la ponencia:	<input type="text"/>		
Resumen de la ponencia (no mayor a 250 palabras):			
<input type="text"/>			
Palabras clave:	1. <input type="text"/>	2. <input type="text"/>	3. <input type="text"/>
Seleccione el archivo a enviar:			
<input type="text"/>			<input type="button" value="Examinar..."/>
Email:	<input type="text"/>		
<input type="button" value="Enviar"/>			

### Anexo 3. Formato de dictaminación de ponencias del congreso

Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación

#### Formato para dictaminación de ponencias

No. Registro:

Título de la contribución: Exclusión/ Inclusión:

Línea Temática:

Sede en la que desea participar: Centro

#### Evaluación de la calidad académica

Criterio	Si	No	Observaciones (sólo llenar en caso necesario, máximo 255 caracteres)
La ponencia es un reporte de investigación educativa			
Existe coherencia entre el propósito, la estructura del documento y las conclusiones a las que se llegan			
Constituye una contribución original al campo			
Los referentes teóricos y empíricos son explícitos y apropiados			
Hace un análisis bien fundamentado y está coherentemente argumentado			
Cuenta con un aparato crítico que le da soporte al trabajo			

Constituye una aportación al área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación			
--	--	--	--

### Calidad de la Presentación

Criterio	Si	No	Observaciones (sólo llenar en caso necesario, máximo 255 caracteres)
El trabajo reúne los requisitos de formato (extensión, resumen...)			
El título es adecuado a la línea temática propuesta			
El lenguaje utilizado es claro y fluido			
Las referencias son adecuadas y suficientes			
La bibliografía es actual y pertinente al contenido de la ponencia			

### DICTAMEN

Aceptada	Rechazada

**Observaciones generales /Justificación en caso de que el dictamen sea negativo**

(este campo está abierto)
---------------------------

### IMPORTANTE

Estimado dictaminador (a), por favor asegúrese de haber llenado todo el formulario y que sus puntuaciones sean las correctas de acuerdo a su criterio, una vez concluido el dictamen, por favor enviarlo como archivo adjunto a la siguiente dirección de correo electrónico:

dictaminacion\_ftycecongreso2007@yahoo.com

#### Anexo 4. Datos de las ponencias (autores, título, línea temática de inscripción y sede de participación)

Autor (es)	Título	Línea temática (i)	Sede
ALVARADO TOVAR, Patricia Esperanza	LA EDUCACION SUPERIOR EN CRISIS EN EL TERCER MILENIO. ¿BIEN PÚBLICO, BIEN COMERCIAL, O EDUCACION TERCIARIA?	1) La condición humana: exclusión e inclusión de lo teórico en el siglo XXI	Centro IISUE
AMAYA MUÑOZ, Juan Esteban	LA POBREZA COMO COMPONENTE DE LA HERENCIA CULTURAL Y SOCIAL. PAPEL DE LA EDUCACION	1) La condición humana: exclusión e inclusión de lo teórico en el siglo XXI	Centro IISUE
DE OLIVEIRA DIAS MATOS, Luciana	POR UNA APREHENSION TEORICA Y COMPARADA DE LOS PERFORMANCES IDENTITARIOS EN LA EDUCACION	1) La condición humana: exclusión e inclusión de lo teórico en el siglo XXI	Centro IISUE
RAMOS CALDERON, José Antonio	EXCLUSION/INCLUSION. EL CARACTER AMBIVALENTE DE LA EDUCACION EN EL CASO DE LA POBLACION JORNALERA AGRICOLA MIGRANTE (JAM)	1) La condición humana: exclusión e inclusión de lo teórico en el siglo XXI	Centro IISUE
VASQUEZ NARVAEZ, Maribel	EDUCACION Y CULTURA. COMPROMISO CON EL OTRO. TESTIGO Y TESTIMONIO	1) La condición humana: exclusión e inclusión de lo teórico en el siglo XXI	Centro IISUE
HUARTE CUELLAR, Renato	VIGENCIA DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE BERTRAND RUSSELL	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
HERNANDEZ VENTURA, Joel	ARTICULACIONES DISCURSIVAS. GERENCIALISMO Y MERCADO EN EL NEOLIBERALISMO EDUCATIVO.	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
ROJAS MORENO, Ileana	HUELLAS DE LOS CLASICOS EN LA PRODUCCION DISCURSIVA DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA DE AUTORES CONTEMPORANEOS	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
SALDAÑA PEREZ, Erika	EL SI MISMO Y LA CREATIVIDAD. UNA EXPERIENCIA AULICA EN EDUCACION PRIMARIA	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
MERCADO CRUZ, Eduardo	FORMAR DOCENTES EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI.	2) Posicionamientos, teorías	Centro

	DILEMAS Y PARADOJAS EN LA ERA DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	emergentes y nuevas articulaciones	IISUE
HERNANDEZ FLORES, Gloria Elvira	TRANSICION TEORICA DE LA EDUCACION DE PERSONAS JOVENES Y ADULTAS. SUJETOS, ENFOQUES Y PRACTICAS	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
RUIZ LIBREROS, Martha Elba	EDUCACION PLANETARIA. CARACTERISTICAS PARA EL SIGLO XXI	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
CRUZ OCAÑA, Luis Ernesto	HACIA UNA EDUCACION DINAMICO-HOLISTICA	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
RIVERA LOZANO, Luis	LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y COMUNICACION COMO ALTERNATIVA PARA ROMPER EL SILENCIO EN EL AULA DEL MODELO EDUCATIVO PRESENCIAL	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
ORTIZ LUNA, Mario Alberto	LOS RETOS Y DESAFOS EN TORNO AL ENVEJECIMIENTO. UNA MIRADA A LA SALUD (DERECHOS HUMANOS Y CALIDAD DE VIDA)	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Centro IISUE
VELASQUEZ REYES, Luz María	BIOGRAFIAS FRACTURADAS. SECUELAS DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Centro IISUE
SILVA ROSAS, Alberto Daniel	LA EXCELENCIA ACADEMICA COMO PARTE DEL DISCURSO HEGEMONICO EN EDUCACION SUPERIOR DESDE LA VISION DE ALUMNOS DE DOCTORADO EN EDUCACION: EL CASO DEL DIE	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Centro IISUE
VELASQUEZ RODRIGUEZ, Elisa Bertha	LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION ANTE EL MALTRATO Y LA EXCLUSION INFANTO-JUVENIL. UNA BUSQUEDA DE LA RESILENCIA	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Centro IISUE
PINEDA PINEDA, Ignacio	APORTES DEL ANALISIS INSTITUCIONAL A LA INVESTIGACION EDUCATIVA	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Centro IISUE
VILLALVAZO GUTIERREZ, Gerardo; GARCIA LOPEZ, Alba	ORGANIZACION Y COMPLEJIDAD INSTITUCIONAL EN EDUCACION	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis,	Centro IISUE

		gestión y control	
ZUVIRIE VAZQUEZ, Bernabé Librado	ESCULTURA LENTA. VISION FILOSOFICA Y PEDAGOGICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA IV REPUBLICA, PROYECTO CIUDADANO MEDICO- EDUCATIVO QUE BUSCA LA TRANSFORMACION INDIVIDUAL Y COLECTIVA DEL SER HUMANO DE LA NUEVA ERA	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Centro IISUE
JUAREZ NAJERA, Margarita	MARCO TEORICO PARA EXPLOTAR EL COMPORTAMIENTO HACIA LA EDUCACION PARA LA SUSTENTABILIDAD. UN ENFOQUE PRELIMINAR	4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental	Centro IISUE
GURROLA TOGASI, Ana María	LA CULTURA CIENTIFICA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental	Centro IISUE
ECHAVARRIA CANTO, Laura	HETERONORMATIVIDAD Y SUJETO MAQUILADOR	4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental	Centro IISUE
GONZALEZ ORTIZ, Rosa María	LA FEMENIZACION DE LA ODONTOLOGIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental	Centro IISUE
ALVAREZ PEREZ, Erendirá; GARCIA MENDEZ, Julieta Valentina; ROSAS CHAVEZ, Leobardo Antonio; MUÑOZ CRUZ, Miriam Virginia	PROGRAMA UNIVERSITARIO TRANSDISCIPLINARIO DE TITULACION EN SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACION A DISTANCIA	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	Centro IISUE
CASTILLO BAUTISTA, Raymundo	NOVUM TEXTUM	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	Centro IISUE
VICARIO SOLORZANO, Claudia Marina	DE LA INFORMATICA EDUCATIVA COMO DISCIPLINA CIENTIFICA: UNA MIRADA PARA UNA SOCIEDAD BASADA EN LA INFORMACION Y CONOCIMIENTO	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	Centro IISUE
JACOBO CUPICH, Zardel	ESTADO ACTUAL Y ¿FUTURO? DE LA DIVERSIDAD	5) Posturas filosóficas y teóricas	Centro

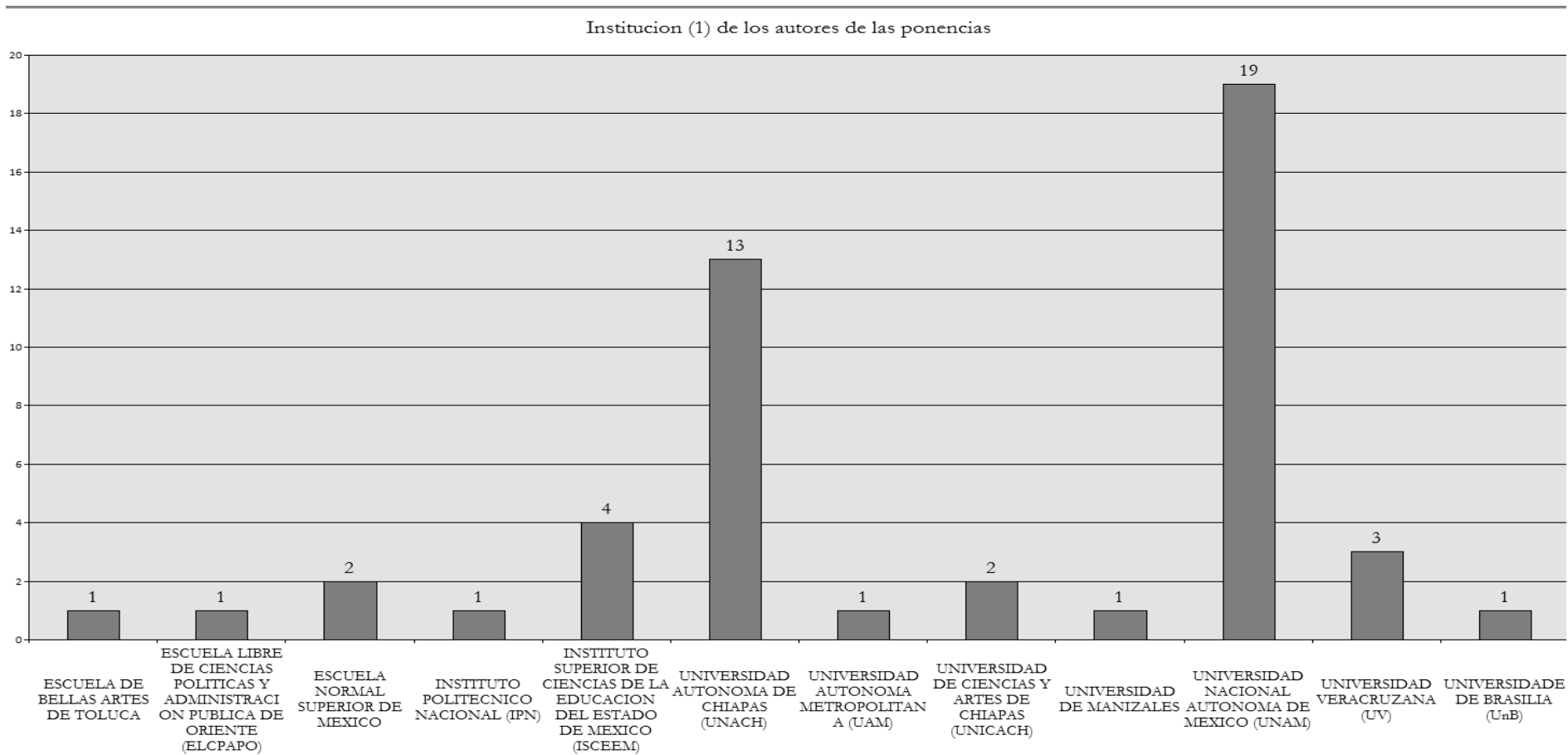
		de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	IISUE
MONTOYA PEREZ, Norma	INTERCONEXIONES ENTRE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y/O SOCIEDAD DE LA INFORMACION Y LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MEXICO	6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina	Centro IISUE
LOZANO ANDRADE, José Inés	RESISTENCIA Y POSMODERNIDAD. MANIFESTACIONES Y SIGNIFICADOS DE ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSION ANTE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina	Centro IISUE
RAFAEL BALLESTEROS, Zoila	LOS SIGNIFICADOS DE LOS ALUMNOS ADOLESCENTES HACIA LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA POSTMODERNIDAD	6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina	Centro IISUE
MENDEZ PARDO, Alejandra	PARADIGMAS SOBRE LA INVESTIGACION EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DISTINTAS DEL ESPAÑOL Y ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA REGION SUR DE MEXICO	1) La condición humana: exclusión e inclusión de lo teórico en el siglo XXI	Sur UNACH
COUTIÑO MONTES, José Dolores	EL SUJETO ANTE LAS ANGUSTIAS, INCERTIDUMBRES DEL CAPITALISMO, EL SABER Y EL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO	1) La condición humana: exclusión e inclusión de lo teórico en el siglo XXI	Sur UNACH
CABRERA HERNANDEZ, Dulce María	FILOSOFIA, TEORIA Y CAMPO DE LA EDUCACION EN CHIAPAS: MIRADAS MULTIDISCIPLINARIAS	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Sur UNACH
TREJO VILLALOBOS, Raúl	¿QUE SIGNIFICA LA EXPRESION ONTOLOGIA DE NOSOTROS MISMOS DE MICHEL FOUCAULT?	2) Posicionamientos, teorías emergentes y nuevas articulaciones	Sur UNACH
MORALES BARRERA, Magda Concepción	LIMITES EN LA CONSTITUCION DEL CAMPO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN CHIAPAS	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Sur UNACH
ELIZONDO ZENTENO, María del Pilar; CERVANTES FERNANDEZ, María del Pilar Consuelo	EL VINCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL ACCESO	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Sur UNACH

SANTIAGO GARCIA, Rosana	EDUCACION Y CONTEXTO CHIAPANECO, ATENCION A LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS PRIORITARIOS DESDE EL GOBIERNO DEL ESTADO	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Sur UNACH
SERRANO VILA, María Eugenia	EXPERIENCIA DE UN DIRECTOR DE ESCUELA SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO DE PROFESORES	3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control	Sur UNACH
GUTIERREZ GORDILLO, Elisa; GARCIA CANCINO, Marisol	UNIDAD DE VINCULACION ACTOR VERDE. UNA EXPERIENCIA EN EDUCACION AMBIENTAL	4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental	Sur UNACH
AREVALO ZAVALA, Fernando Rey	OBLIGATORIEDAD ESCOLAR, PERO EXENTA DE IDEOLOGIAS. DEUDA HISTORICA PARA CON LA NACION	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	Sur UNACH
MENDEZ PARDO, Susy	LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS EN CHIAPAS ANTE LA INTERNACIONALIZACION	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	Sur UNACH
OLIVA GOMEZ, José Francisco	UNA PERSPECTIVA CULTURAL DE LA FORMACION PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	Sur UNACH
RODRIGUEZ ALVAREZ, José Emiliano	APORTACION DIDACTICO-FILOSOFICA DE SOCRATES. UNA APROXIMACION A LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	Sur UNACH
GUTIERREZ DE LA CRUZ, Joaquín Miguel	LA ADAPTACION DE LAS COMUNICACIONES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO DESDE UN ENFOQUE CIBERNETICO	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones	Sur UNACH
ALVAREZ SIMAIN, Fernando; POOLE, Nigel	LA TECNOLOGIA, EL ACCESO A LA INFORMACION Y LA INSERCIÓN SOCIAL Y ECONOMICA: EL IMPACTO DE LAS TELESECUNDARIAS EN LAS COMUNIDADES INDIGENAS	5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las	Sur UNACH



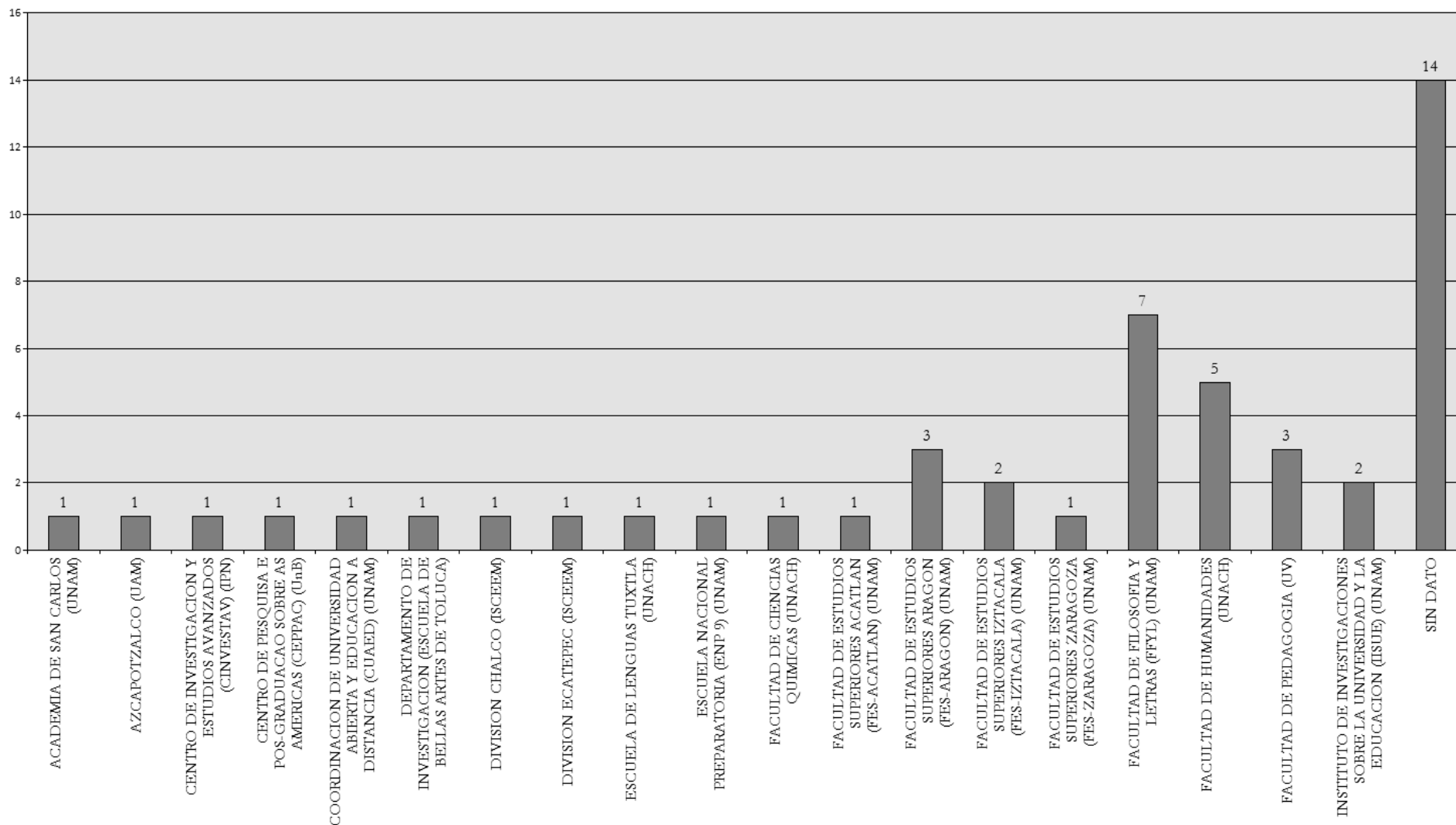
	DE CHIAPAS	informaciones	
CAÑAS, Ana	EL RETO PEDAGOGICO DE LA POSMODERNIDAD EN UN CASO QUIMICO	6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina	Sur UNACH
HERNANDEZ REYES, Nancy Leticia	LA POLITICA EDUCATIVA Y LA FORMACION PROFESIONAL UNIVERSITARIA	6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina	Sur UNACH

## Anexo 5. Primera institución, dependencia, departamento y país/estado de los autores de las ponencias



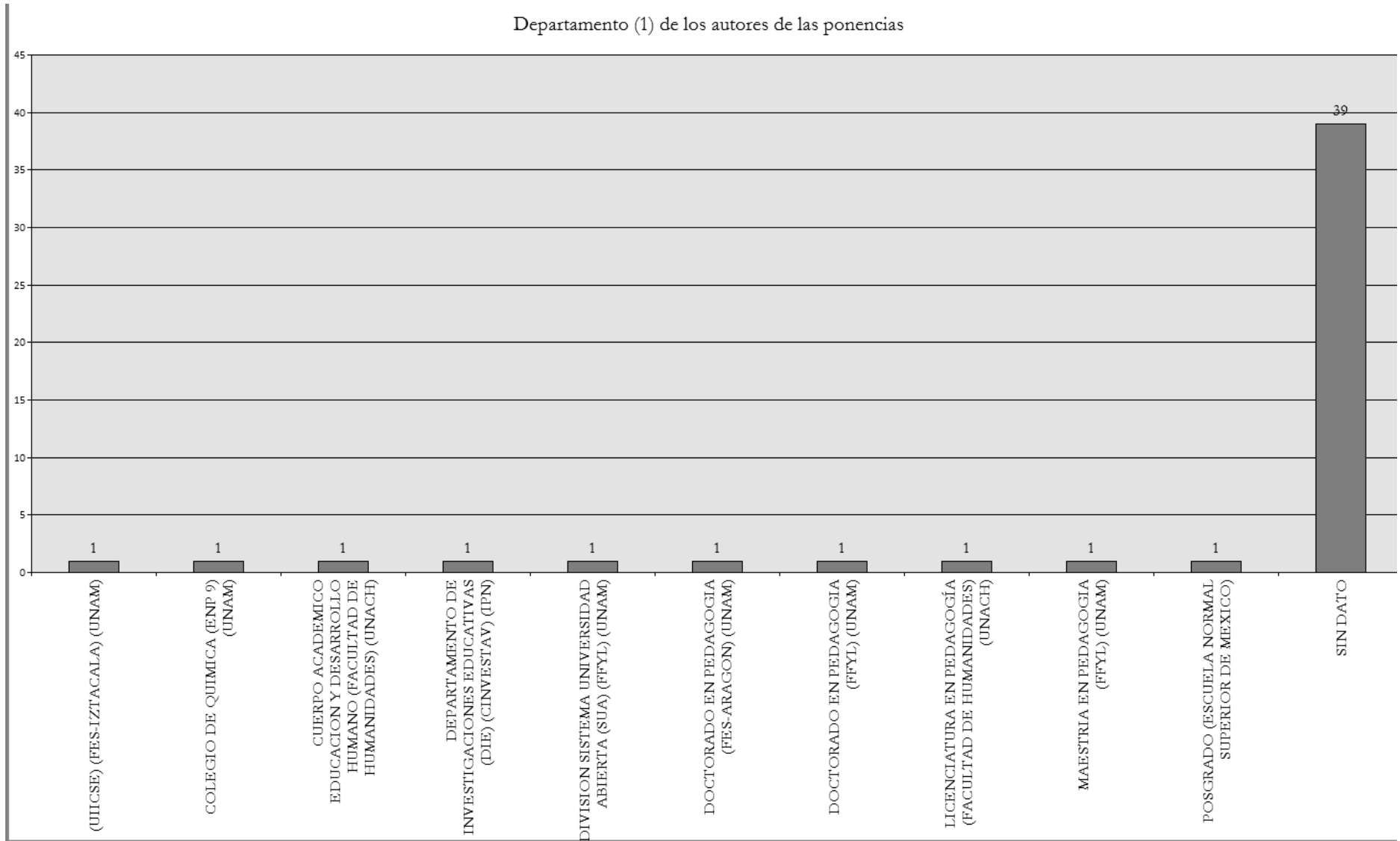
Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Dependencia (1) autores de las ponencias

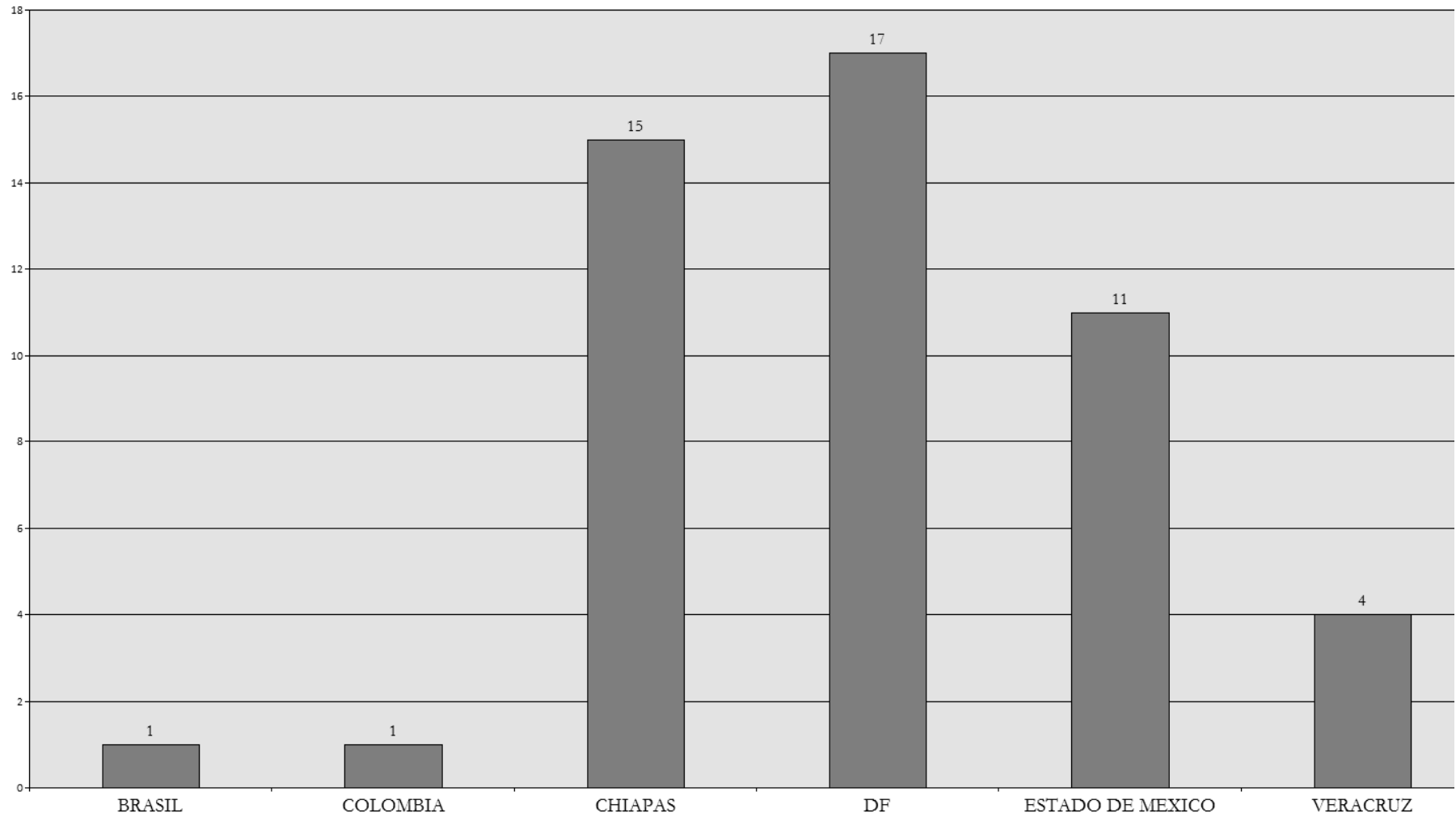


Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas.

Departamento (1) de los autores de las ponencias

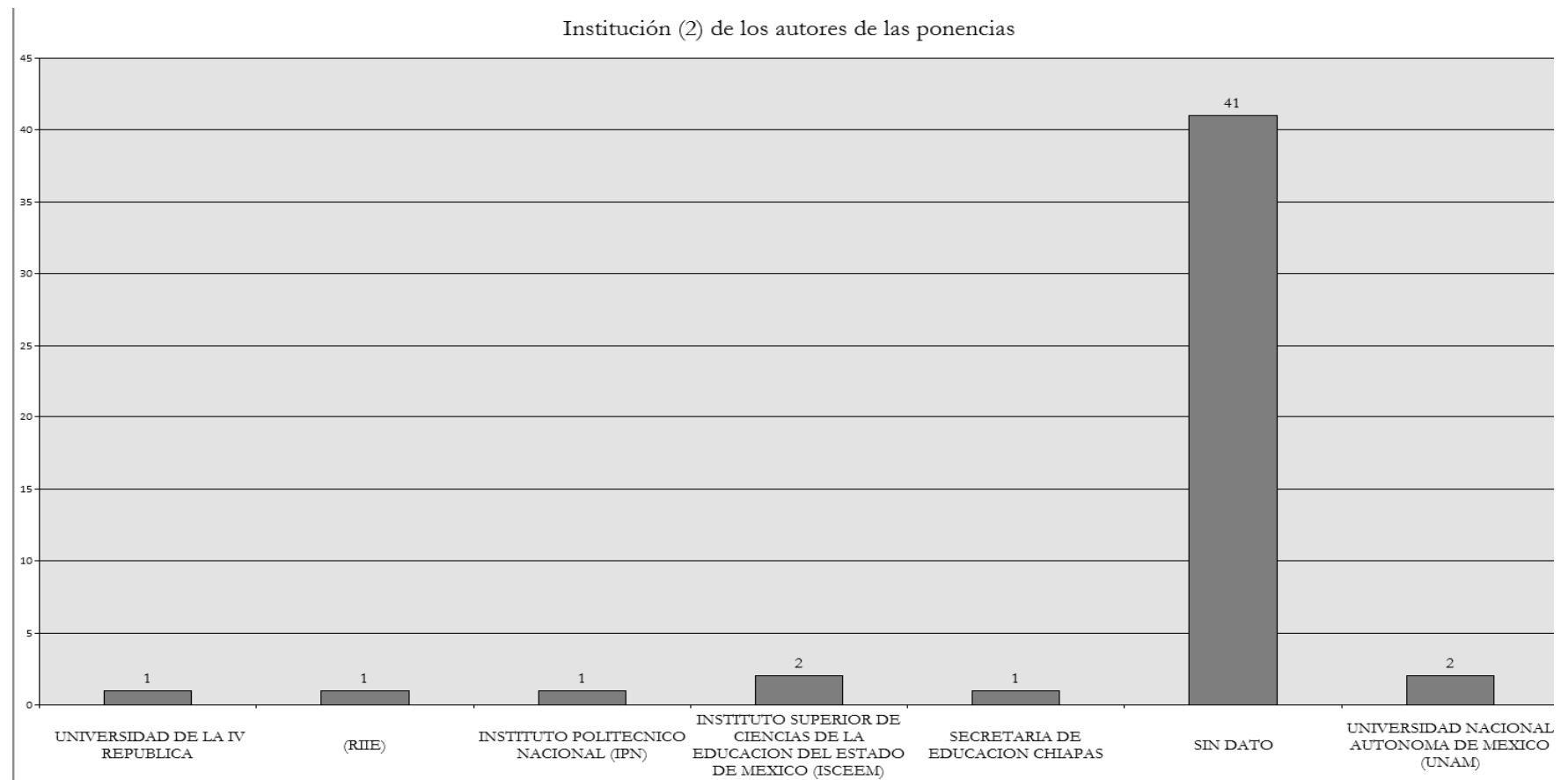


País/Estado de procedencia (1)



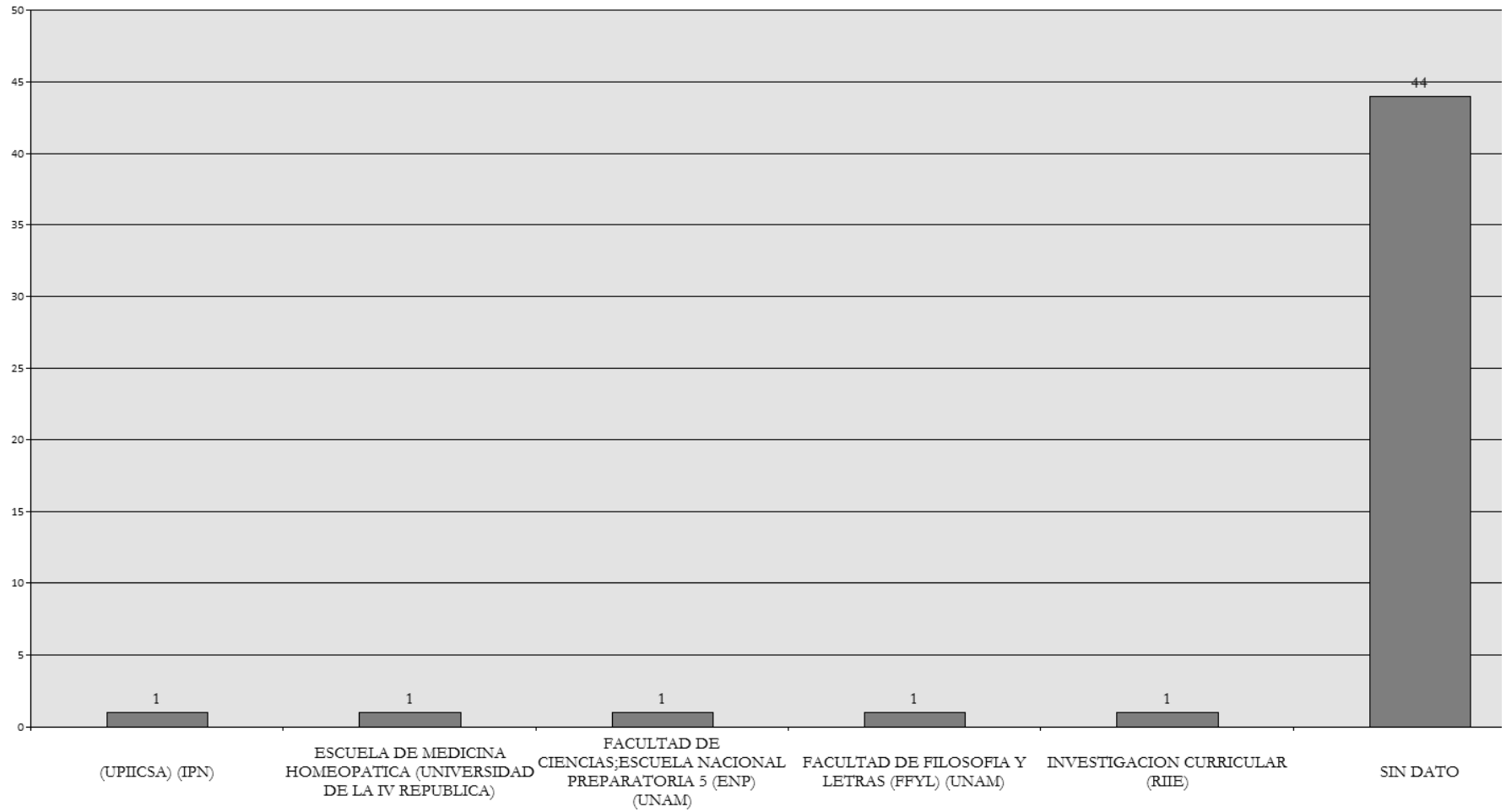
Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas A.

## Anexo 6. Segunda institución, dependencia y país/estado de los autores de las ponencias



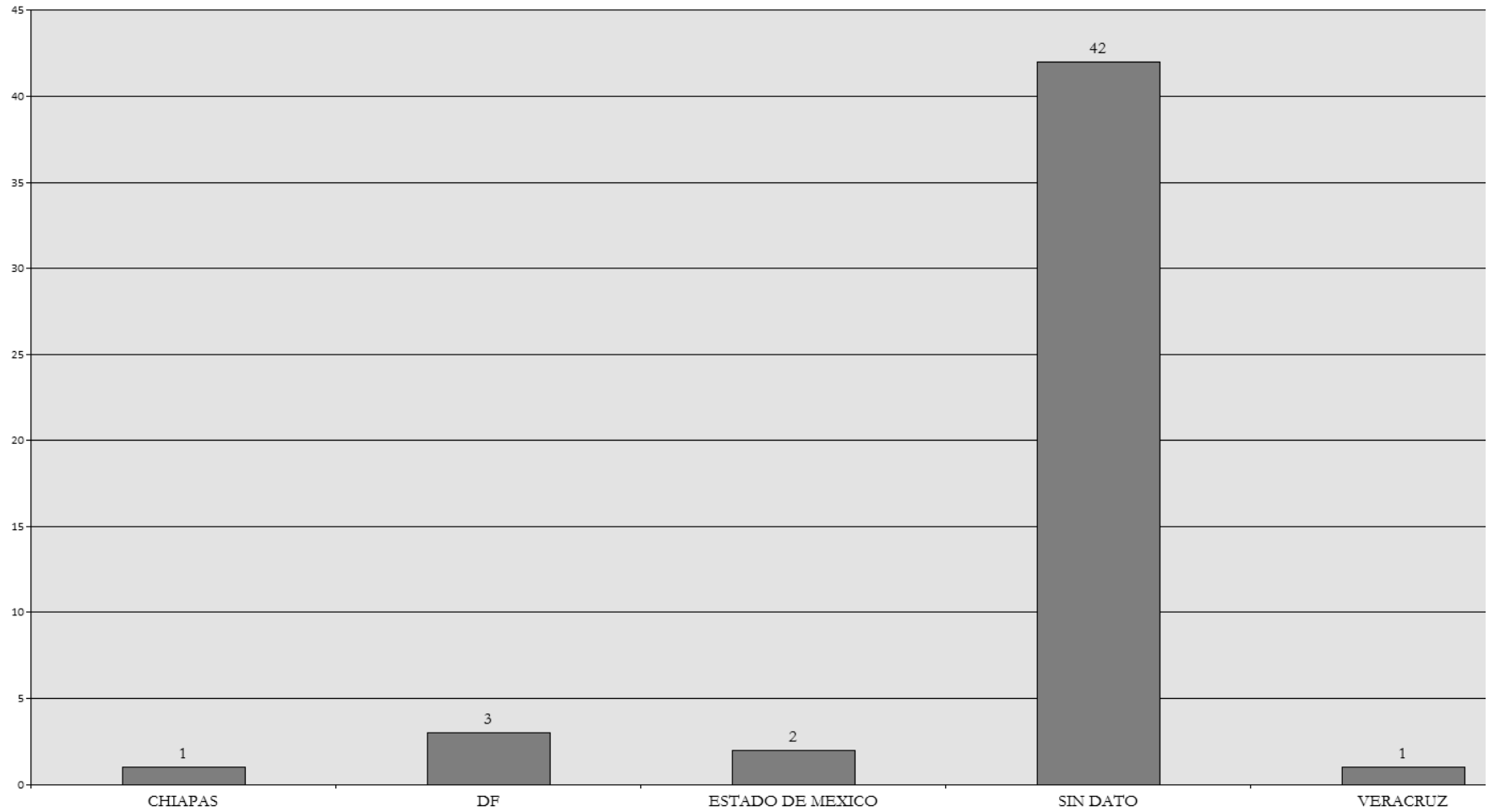
Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

Dependencia (2) de los autores



Fuente: Base de datos "Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación", 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.

País/estado (2)



Fuente: Base de datos “Ponencias del Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, 2009, sistematización: Itzel Casillas Avalos.



## Anexo 7. Cartel del evento

# 1er. Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.

www.iisue.unam.mx/ftycecongreso2007  
 ftyce\_congreso2007@yahoo.com.mx  
 congresoftyce\_sedeuadec@mail.uadec.mx  
 ftyce.chiapas@yahoo.com.mx

## “Espacio de análisis, crítica y reflexión de la educación como objeto y campo de estudio en el siglo XXI”

Costo de la inscripción	SEDE VIRTUAL NORTE UA de C Saltillo, Coahuila		SEDE PRESENCIAL Y VIRTUAL CENTRO IISUE - UNAM Ciudad de México		SEDE PRESENCIAL Y VIRTUAL SUR UNACH Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	
	Hasta el 30 de octubre	Después del 30 de octubre	Hasta el 30 de octubre	Después del 30 de octubre	Hasta el 30 de octubre	Después del 30 de octubre
Ponentes	\$ 600	\$ 1,000	\$ 1,000	\$ 1,500	\$ 750	\$ 1,000
Alumnos	\$ 400	\$ 600	\$ 400	\$ 600	\$ 400	\$ 600
General	\$ 750	\$ 1,000	\$ 1,500	\$ 2,000	\$ 1,000	\$ 1,500

Recepción de Trabajos  
 Fecha límite de entrega  
 30 de septiembre de 2007.  
 Las ponencias deberán ser  
 enviadas a través de la página  
 WEB, a partir del  
 30 de junio de 2007.  
 La publicación de los resultados  
 se hará por medio de correo  
 electrónico a partir del  
 15 de octubre de 2007.

### Lineas temáticas

- La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI
- Posicionamientos, temáticas emergentes, nuevas articulaciones
- Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control
- Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental
- Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones
- Modernidad y Posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina

### Invitados

Peter McLaren, UCLA, USA  
 Adriana Puggioli, USA Argentina  
 Alicia de Alba, IISUE-UNAM, México  
 Ángel Díaz Barrio, IISUE-UNAM, México  
 Marcela Gómez Salzano, FFyL-UNAM, México  
 Ana María Martínez de la Escalera, FFyL-UNAM, México  
 Thomas Popkewitz, Universidad de Wisconsin, USA  
 Inés Duszel, FLACSO, Argentina  
 Rosa Nidia Burelli Burgos, DIE-CINVESTAV, México  
 David Pérez Arenas, SCEEM, México  
 Leda Badilla, Universidad de Costa Rica  
 Marcela González Arenas, UPV, México  
 Rosario Chávez Miguel, UNACH, México  
 Juan Manuel Piña, IISUE-UNAM, México  
 Miguel Ángel Pazillas, FES-Izabela-UNAM, México  
 Claudia Porrón, IISUE-UNAM, México

Violeta Nuñez, Universidad de Barcelona, España  
 Wilfred Carr, Universidad de Sheffield, Reino Unido  
 Raquel Glaman, FFyL-UNAM, México  
 Mónica Witsch, Universidad de Essen, Alemania  
 Rita Angulo Yllanueva, UAGRO, México  
 Lyle Figueroa, UY, México  
 Leonor Arián, IIGG-UBA, Argentina  
 Eduardo Remedi, DIE-CINVESTAV, México  
 Gustavo Fishman, Universidad de Arizona, USA  
 Carla Xodo, Universidad de Padua, Italia  
 Juan Sáez, Universidad de Murcia, España  
 María Teresa Bravo, IISUE-UNAM, México  
 José Carbajal, DIE-CINVESTAV, México  
 Francisco Piñón Gayán, UAM-A, México  
 Gerardo Álvarez Tenorio, UAM-X, México  
 Juan Carlos Cabrera Fuentes, UNACH, México  
 Miguel A. Penayo, Universidad de Granada, España  
 Bertha Orozco Fuentes, IISUE-UNAM, México  
 María Belarostegui, PUEG, UNAM, México  
 Carmen Calderón, COH-UNAM, México  
 Jesús Sampedro, UAGRO, México  
 Carlos Ángel Hoyos Medina, IISUE-UNAM, México  
 Ana Ma. Salmerón, FFyL-UNAM, México

José del Val, P. México Nación Multicultural-UNAM, México  
 Rodio Ramos Jauret, UAdeC, México  
 Roberto Follari, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina  
 Lourdes Chetabbar Nader, IISUE-UNAM, México  
 Yamilah González, Universidad de Costa Rica  
 Hugo Casanova, IISUE-UNAM, México  
 Hannelinda Osoño Carranza, FES-Académica-UNAM, México  
 Hugo Zermelman, IPECAL, México  
 Ambrosio Múscara, FFyL-UNAM, México  
 León Olivá, IF-UNAM, México  
 Leticia Pons Bonal, UNACH, México  
 Josefina Granja, DIE-CINVESTAV, México  
 Marco Antonio Jiménez, FES-Académica-UNAM, México  
 Julio Galarín López, UAdeC, México  
 Ma. Concepción Barrón Trind, Posgrado Pedagogía-UNAM, México



Sede Virtual:  
 Saltillo, Coahuila  
 México  
 Tel. (844) 402 91 30  
 4016 98

Sede Presencial y Virtual:  
 Ciudad de México  
 IISUE-UNAM  
 Tel. (55) 56216946  
 ext. 248

Sede Presencial y Virtual:  
 Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
 UNACH  
 Tel. (944) 66 85 06

Señores Ponentes y Virtuales Simultáneos  
 Más de 400 - Conferencia Magistral - Poesía

3 • 4 • 5 • 6 • 7  
 Diciembre 2007



## Anexo 8. Formulario de la base de datos sobre las ponencias



# Ponencias

## Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación

Título y Subtítulo:

### Autor (es)

Cantidad:  Nombre (s):  Teléfono:   
e-mail:   
e-mail 2:   
Institución 1:  Institución 2:   
Dependencia 1:  Dependencia 2:   
Departamento:  País/Estado 1:  País/Estado 2:

### Datos Inscripción

# Registro inicial:  Sede de participación:   
Línea temática inicial:

### Formato/Características

Tipo de texto:  # Páginas:  Idioma:

### Contenido

#### Resumen

#### Palabras clave

Cobertura

#### Sujetos abordados

- Estudiantes
- Docentes
- Investigadores
- Autores
- No corresponde

Otros sujetos:

#### Modalidad educativa

- Presencial
- A distancia formal
- No formal
- No corresponde

Otra modalidad:

**Problemática de investigación/ Objeto de estudio  
Pregunta central**

**Objetivos/ Propósitos/ Fines**

Hipótesis:

Tipos de  
objetivos:

**Marco Teórico/ Conceptual**

Disciplinario:

Inter/trans/multidisciplinario

Corriente de pensamiento:

**Conceptos/ categorías utilizadas**

**Autores citados/abordados**

Metodología:

Procesamiento de la  
información:

**Resultados/Conclusiones**

- Conceptuales     Propositivos  
 Temáticos       Prescriptivos  
 Metodológicos    Evaluativos  
 Tipo crítico

Otros resultados:

**Referencias/ Fuentes de información**

- Estadísticas    Bibliográficas    Hemerográficas    Mesográficas    Archivo Histórico    Cuestionarios  
 Investigación de campo    Encuestas    Entrevistas    Otras fuentes:

Fuentes citadas:

# Total  
fuentes:

**Análisis**

Dictaminador 1

Carácter:

**Énfasis Temáticos**

Dictaminador 2

Énfasis T 1:

Énfasis T 2:

Dictaminador 3

Énfasis T 3:

Temática específica:

Línea temática  
reacomodo:

Observaciones:

Archivo adjunto



RELACION TESIS O PUBLICACION

Fecha captura:

## Anexo 9. Descripción y especificaciones para el llenado de la base de datos

En la tabla siguiente se presentan los rubros generales de información, los campos<sup>1</sup> y sus tipos, la descripción e indicaciones seguidas para su llenado, así como la importancia que presentó o puede presentar cada campo para este análisis u otros posteriores.

Rubro General de Información	Campos	Tipo(s) de campo(s)	Descripción / Indicaciones para la captura de información <sup>2</sup>	Importancia para la investigación
	<b>Título y Subtítulo</b>	Texto	Refiere al nombre de la ponencia. Se capturó tal y como aparece al inicio del documento, o bien, en la ficha de inscripción. En caso de contar con un subtítulo, se anotó después del título, separados por un punto (aunque en el original se encontrara como punto y aparte o en otro renglón). Se escribió en mayúsculas y sin comillas.	El título permitió una primera ubicación temática y de perspectiva metodológica de la ponencia.
<b>Autor(es)</b>	<b>Cantidad</b>	Numérico	Alude al número de autores registrados de la ponencia.	
	<b>Nombre Autor (es)</b>	Memo	Se capturó de la siguiente manera: APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO (en caso de contar con él) [coma] y NOMBRE(S). En caso de haber más de un autor, se capturaron como la indicación anterior, colocándolos en el orden en que aparecen en el documento y separados por punto y coma.	Este campo fue importante en tanto que dio a conocer a los actores que están produciendo e incidiendo con sus contribuciones sobre la temática de FTyCE. Específicamente este rubro podría servir para una investigación posterior que contemple a los investigadores que han mantenido entre sus líneas de investigación el desarrollo de temáticas del campo.
	<b>Institución (1 y 2)</b>	2 campos	Hace referencia a la institución o las instituciones a la	Al igual que el campo anterior, la

<sup>1</sup> Los títulos o nombres de los campos se presentan en esta tabla tal y como aparecen en el formulario de cada una de las ponencias, dado que para la creación de la base de datos, por las características de ésta, los nombres se pusieron cifrados o incompletos.

<sup>2</sup> Los rubros que se presentan como opciones a elegir en los campos de la base de datos fueron conceptualizados en su mayoría en el punto 3.3.4 de esta tesis.

		Texto	<p>que pertenece el autor o autores. Se contó con dos campos para poder capturar la información de dos instituciones.</p> <p>Las siglas se capturaron después del nombre completo. Por ejemplo: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO (UNAM).</p> <p>En caso de sólo tener las siglas y no poder identificar a la institución, se capturó tal como aparece, en mayúsculas.</p>	<p>institución, dependencia y el País/Estado facilitaron la ubicación de grupos de investigadores. Esto permitió un análisis con perspectiva institucional y geográfica.</p>
	<b>Dependencia (1 y 2)</b>	<p>2 campos Texto</p> <p>Hace referencia a la dependencia (s) a la(s) que pertenece el autor o los autores.</p> <p>Las siglas se capturaron después del nombre completo. Por ejemplo: INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION (IISUE).</p> <p>En caso de sólo tener las siglas y no poder identificar a la dependencia, se capturó tal como aparece, en mayúsculas.</p>		
	<b>País/Estado (1 y 2)</b>	<p>2 campos Texto</p> <p>Corresponde al país o estado donde se localiza cada una de las instituciones y dependencias de adscripción de los autores.</p> <p>Se capturó completo (sin abreviaciones) y con mayúsculas.</p>		
	<b>e-mail</b>	<p>2 campos Texto</p> <p>Se capturó tal y como aparece en la ficha de registro de ponencia.</p> <p>En este rubro se permitieron las minúsculas y todo tipo de símbolos que pueda contener la información de este tipo (correos electrónicos).</p> <p>En caso de contar con dos, se capturaron en los dos campos destinados para ello.</p>	<p>En caso de ser necesario, hubieran permitido la comunicación con el autor o autores de la ponencia.</p>	
	<b>Teléfono</b>	<p>Texto</p> <p>En caso de contar con él, se capturó en pares. Si el teléfono incluía una extensión, se dejó un espacio y</p>		

			se abrevió EXT, seguido del número.	
<b>Datos Inscripción</b>	<b># Registro inicial</b>	Numérico	Corresponde al número con el que quedo inscrita la ponencia inicialmente en las fichas de registro del congreso. Se encontró tanto en los documentos de dictaminación, como en la ficha de registro.	Permitió la ubicación de las ponencias <i>in extenso</i> y de los formatos de dictaminación.
	<b>Sede de participación</b>	Texto-Catálogo	Corresponde a la sede del congreso en la que la ponencia fue presentada. Se eligió la opción que correspondía dentro del catálogo desplegado. Las opciones fueron: <b>Centro (IISUE), Sur (UNACH), Norte (UAdeC).</b> Esta información se encuentra en la ficha de registro de las ponencias.	Su importancia radicó en la posibilidad de generar un primer balance de las actividades del congreso.
	<b>Línea temática inicial</b>	Texto-Catálogo	Corresponde a la línea temática en la que se registró la ponencia. Se encuentra en la ficha de inscripción y los documentos de dictaminación. Se eligió una de las seis opciones: <b>1) La condición humana: inclusión y exclusión de lo teórico en el siglo XXI; 2) Posicionamientos, teorías emergentes, nuevas articulaciones; 3) Teoría de las instituciones: espacio biográfico, psicoanálisis, gestión y control; 4) Problemáticas y teorías emergentes: cultura, género y educación ambiental; 5) Posturas filosóficas y teóricas de la educación en las sociedades de los conocimientos y las informaciones y 6) Modernidad y posmodernidad: educación, política e imaginación en América Latina.</b>	Permitió, al igual que el título, una primera caracterización del tema sobre el que versa la ponencia. Este rubro adquirió importancia para la presente tesis en la definición del contenido temático de las ponencias. Además, posibilitó establecer uno de los niveles de análisis propuesto, el que refiere a las líneas temáticas definidas para el congreso.
<b>Formato/ Características</b>	<b>Tipo de texto</b>	Texto-Catálogo	Se definió a cuál de los siguientes rubros del catálogo se asemejaba la ponencia:	Permitió definir qué tipo de contribuciones se presentaron en el

			<p><b>Ensayo, Reporte de investigación, Reflexión fundamentada, o Aportación conceptual (teórica).</b>  Se tomaron en cuenta las consideraciones que los autores hacían de las ponencias, así como la información de los dictámenes.  Aunque dentro de la ponencia se especifique que deriva de una investigación que le antecede, si ésta correspondía a otro rubro, se le dio prioridad a éste último, anotando en el campo de observaciones que derivaba de una investigación.</p>	<p>congreso. Esto visto en relación con el perfil de los autores, dio a la luz las coincidencias entre estudiantes de posgrado y reportes finales o parciales de investigación.</p>
	<b>Núm. páginas</b>	Numérico	<p>Se incluyó el número total de páginas de la ponencia, contando las conclusiones y bibliografía. Este rubro fue capturado sólo en números. (No se tomaba en cuenta la primer hoja si se incluían en ésta los datos de inscripción, sin embargo, en algunos casos sí se contaba al ser el único lugar donde aparecía el título de la ponencia.)</p>	
	<b>Idioma</b>	Texto	<p>Se ubicó en este campo el idioma en el que está escrita la ponencia. En caso de contar con dos, se incorporaban separados por punto y coma.</p>	<p>Este rubro, si bien para el análisis de las ponencias resultó inútil, se decidió incorporar dada la importancia que podría adquirir si se incorporaran en un momento posterior las conferencias magistrales, algunas de ellas presentadas en sus versiones originales en un idioma distinto al español.</p>
<b>Contenido General</b>	<b>Resumen</b>	Memo	<p>Corresponde al resumen que el autor o los autores incorporaron en la ficha de registro o al inicio de la ponencia.  En caso de no contar con él, se realizó tomando en</p>	<p>Permitió un panorama general del contenido de la ponencia.</p>



			cuenta principalmente la introducción de la ponencia.	
	<b>Palabras clave</b>	3 campos Texto	Se capturaron las palabras clave que el autor o los autores definieron para su ponencia en la ficha de registro de la misma. En caso de no contar con ellas, se definieron con precisión tres palabras que sintetizaran el tema, perspectiva o campo de la ponencia. (Ejemplo: EPISTEMOLOGIA, FORMACION, POSMODERNIDAD).	Al ser descriptores de la ponencia, facilitaron una aproximación a la temática general de la misma.
	<b>Cobertura</b>	1 campo Texto- Catálogo 1 campo Texto	Corresponde al ámbito geográfico al que refiere el contenido de la ponencia. Elección entre: <b>Internacional, Nacional, Regional, Estatal o No corresponde.</b> En el campo texto que aparece abajo, se debió especificar el estado, región o país.	Permitió una lectura geográfico-temática de las ponencias. Es decir, ver qué tipo de cobertura geográfica tuvo mayor peso en el contenido de las contribuciones.
	<b>Sujetos abordados</b>	5 campos Lógicos (si/no) y 1 Texto	Refiere a si el contenido de la ponencia versa sobre o está dirigida a: <b>Estudiantes, Docentes, Investigadores, Autores, No corresponde, u Otros sujetos</b> (especificación de cuáles en el campo texto de al lado, ya sea si se trata de sujetos que no corresponden a las otras opciones, o bien especificaciones de edad –adolescentes, jóvenes, etc.-, incluso si se trata de una temática relacionada con el “sujeto”). Se pudo elegir más de una opción.	Fue una precisión para conocer qué sujetos fueron abordados. Puede derivar en un referente principal de análisis para otra investigación.
	<b>Modalidad Educativa</b>	4 campos Lógicos (si/no) y 1 campo Texto	Alude a si el contenido de la ponencia trata sobre alguna de las siguientes modalidades: <b>Presencial, A distancia formal, No formal, No corresponde, Otra modalidad</b> (especificación de cuál en el campo texto de al lado). Se pudo elegir más de una opción.	Si bien no todas las ponencias refieren a una modalidad educativa, algunas de ellas lo hicieron, siendo necesario ubicar cuál tuvo mayor presencia.
	<b>Problemática de</b>	Memo	Cita textual de la ponencia (tal y como aparece en el	La problemática de investigación o

	<b>investigación/ Objeto de estudio/ Pregunta central</b>		<p>texto, con mayúsculas y minúsculas) que refiere a la problemática de investigación o al objeto de estudio particular que atiende el contenido de la ponencia.</p> <p>En caso de no contar con ello, se derivó de la información que presenta la ponencia y se especificó al final con la siguiente nota: <b>DERIVADO DE LA INFORMACION.</b></p>	<p>el objeto de estudio y la hipótesis, ofrecieron elementos respecto a la temática sobre la que versó el estudio de la ponencia.</p>
	<b>Hipótesis</b>	Memo	<p>Cita textual de la ponencia (tal y como aparece en el texto, con mayúsculas y minúsculas) que refiere a los supuestos que guían o de los que parte la investigación o desarrollo de la ponencia.</p> <p>En caso de no contar con ello, se derivó de la información que presenta la ponencia y se especificó al final con la siguiente nota: <b>DERIVADO DE LA INFORMACION.</b></p>	
	<b>Objetivos /Propósitos/ Fines</b>	Memo	<p>Cita textual de la ponencia (tal y como aparece en el texto, con mayúsculas y minúsculas) que refleja los objetivos que la ponencia persigue.</p> <p>En caso de no contar con ello, se derivó de la información que presenta la ponencia y se especificó al final con la siguiente nota: <b>DERIVADO DE LA INFORMACION.</b></p>	<p>Los objetivos dan cuenta del tipo de análisis que se pretendió, o bien de los posibles resultados a los que el autor deseaba llegar con el desarrollo del contenido de la ponencia. Estos permitieron establecer una relación entre la problemática, los referentes utilizados, así como la perspectiva metodológica. Constituyeron un referente principal para el análisis.</p>
	<b>Tipos de objetivos</b>	1 campo Texto- Catálogo y 1 campo Texto	<p>Especificación de si el objetivo o los fines de la ponencia corresponden a: <b>Producir conocimiento, Proponer estrategias, Resolver problemas, Difusión, Análisis crítico, Combinación u Otro.</b></p> <p>En caso de selección de las opciones Combinación y Otro, la especificación de cuál o cuáles se encontró en el campo texto que aparece abajo.</p>	
	<b>Marco Teórico/ Conceptual</b>	1 campo Lógico	<p>Refiere a si el marco teórico conceptual corresponde a: <b>Disciplinario, Inter/trans/multidisciplinar</b> (cuando</p>	<p>Estos rubros, referentes al marco teórico/ conceptual, dejaron ver</p>

	(si/no) y 2 Texto	hay más de una disciplina involucrada en el abordaje) o <b>Corriente de pensamiento.</b> (Se pueden elegir dos opciones). En caso de seleccionar Disciplinario y/o Corriente de pensamiento, se especificó qué disciplina y qué corriente en los campos texto que se encuentran al lado.	cuáles son los autores y las categorías más utilizados en las ponencias. Además, el distinguir el tipo de marco permitió identificar en qué se apoyaron los autores (en qué orientación conceptual o perspectiva teórica) para el desarrollo de sus textos.
<b>Autores citados/abordados</b>	5 campos Texto	Corresponde a los cinco autores que más se abordan o citan en el contenido de la ponencia. Capturados conforme a lo siguiente: APELLIDO PATERNO [COMA] NOMBRE(S)	
<b>Conceptos/categorías utilizadas</b>	3 campos Carácter	Refiere a los tres conceptos o categorías que más presencia tienen en el desarrollo de la ponencia. Estas pueden no corresponder a aquellas que el autor haya puesto en la ficha de registro como palabras clave.	
<b>Metodología</b>	1 campo Texto- Catálogo y 1 campo Texto	Elección de la metodología de la investigación de la ponencia: <b>Cualitativa, Cuantitativa, Experimental, Combinación u Otra.</b> (En caso de combinación u otra, especificar cuál (es) en el campo Texto que se encuentra abajo, por ejemplo, ESTUDIO DE CASO, INVESTIGACION ETNOGRAFICA, INVESTIGACION-ACCION, ANALISIS DE DISCURSO, HERMENEUTICA, HISTORIOGRAFICA, INVESTIGACION DE CAMPO, etc.)	Los aspectos de la metodología y el procesamiento de la información acercaron a detalle a las opciones metodológicas que se priorizaron. Así, permitieron visualizar aquellos que se han consolidado como los más propicios para las investigaciones o desarrollos de corte teórico y filosófico.
<b>Procesamiento de la información</b>	1 campo Texto- Catálogo y 1 campo Texto	Corresponde al tipo de procesamiento de la información: <b>Tratamiento estadístico, Descripción, Comparación, Interpretativo-hermenéutico, Análisis, Combinado u Otro.</b> En caso de selección de Combinado u Otro, especificar	

			cuál(es) en el campo Texto que se encuentra abajo.	
	<b>Resultados/ Conclusiones</b>	1 campo Memo, 7 campos Lógicos (si/no) y 1 campo Texto	<p>En el campo memo: Párrafo(s) de la ponencia que sintetice(n) los resultados o las conclusiones a las que el autor llegó (capturar la cita textual -tal y como aparece en el texto, con mayúsculas y minúsculas-).</p> <p>En caso de no contar con ello, se derivó de la información que presenta la ponencia y se especificó al final con la siguiente nota: <b>DERIVADO DE LA INFORMACION.</b></p> <p>En los campos lógicos se hizo una selección del carácter de los resultados o conclusiones:  <b>Conceptuales, Temáticos, Metodológicos, Propositivos, Prescriptivos, Evaluativos, Tipo Crítico u Otros resultados</b> (especificar qué tipo en el campo texto al lado).</p> <p>Se puede seleccionar más de una opción.</p>	Los resultados constituyeron un referente de análisis importante en tanto que se identificó hasta qué punto llegó el autor en su profundización, investigación, reflexión, etc.
	<b>Referencias/ Fuentes de información</b>	8 campos Lógicos (si/no) y 1 campo Texto	<p>Seleccionar si las fuentes utilizadas son:  <b>Encuestas, Cuestionarios, Entrevistas, Estadísticas, Bibliográficas, Hemerográficas</b> (revistas y periódicos), <b>Mesográficas</b> (referencias de internet o equivalentes), <b>Investigación de campo</b> (por ejemplo, diario, cuaderno u anotaciones), <b>Otras fuentes.</b>          (Se puede seleccionar más de uno)</p> <p>En caso de seleccionar <b>Otras fuentes</b>, se especifico cuáles en el campo texto al lado.</p> <p>(En algunos casos las referencias hemerográficas procedían de páginas electrónicas por lo que se ubicó en ambos registros –hemerográficas y mesográficas)</p>	Los tres campos que refieren a las fuentes o referencias de información posibilitaron ver a detalle aquellos libros, textos, etc. que fueron base para el desarrollo de cada una de las ponencias. Además, la distinción de estas fuentes permitió justificar con mayor énfasis el tipo de opción metodológica y de tratamiento de información.
	<b>Fuentes citadas</b>	1 campo Memo	Refiere a las cinco (o menos) fuentes bibliográficas, hemerográficas, o mesográficas de información más citadas o utilizadas en el desarrollo del texto. Se colocó la	

			ficha completa de las cinco-tal y como aparecían en el texto- y en mayúsculas, sin un orden específico.	
	<b>Núm. total de fuentes</b>	Numérico	Se capturó el número total de las fuentes que aparecen como referencias o bibliografía. En este rubro no se distinguen las fuentes por su tipo. No se contabilizaron las fuentes que podían aparecer en el aparato crítico y no en las referencias generales.	
<b>Análisis</b>	<b>Dictaminador 1, 2 y 3</b>	3 campos Texto y 3 Memo	En el campo Texto, se capturó el nombre del dictaminador de la ponencia de la siguiente manera: NOMBRE (S) APELLIDO PATERNO. En el campo Memo, debajo del de Texto, se incorporaron las observaciones del dictaminador. Básicamente se capturaron dos rubros de información: -Dictamen de aceptado o rechazado -Algunas precisiones importantes que haya marcado en el formato de dictaminación. Esta información se extrajo de las Consideraciones en el formato de dictaminación. Para la captura de las observaciones no se utilizaron numeraciones ni punteos, sólo se separaban los rubros de información por cambio de línea.	Los documentos de dictaminación permitieron ver detalles que los especialistas consideraron importantes para la aceptación o rechazo de la misma, así como las características formales de la ponencia que fueron solicitadas para su inscripción. Esta información es un material que proporcionó información valiosa respecto del contenido de la ponencia, así como de su relación con el campo de FTyCE.
	<b>Carácter</b>	Texto- Catálogo	Refiere a si el contenido de la ponencia tiene un carácter de <b>Genérico</b> o <b>Subordinado</b> , en función a su relación con el campo FTyCE.	Como sucedió en los estados de conocimiento de 1995 y 2003, este rubro permitió establecer indicios del papel de la filosofía y la teoría en las ponencias, así como del desarrollo de las temáticas que entran dentro de lo genérico del campo.
	<b>Línea temática de reacomodo</b>	Texto- Catálogo	Es la línea temática que le corresponde a la ponencia. Puede ser diferente de la Línea temática inicial	Permitió una nueva lectura respecto de las líneas temáticas en las que las

			Se debe elegir una de las seis opciones que despliega el catálogo. ( <b>Línea 1,...2,...3...4,...5,...6</b> ). <sup>3</sup> En caso de poder ser ubicada en dos, se eligió la que más se aproximaba al desarrollo de la ponencia y en el campo de observaciones se anotó cuál era la otra opción.	ponencias pueden ser ubicadas. Además, fue importante para establecer un comparativo de los resultados de este rubro con la línea que los autores eligieron al momento de la inscripción de la ponencia.
	<b>Énfasis temáticos</b>	3 campos Texto- catálogo y 3 campos Texto	Corresponde a las tres temáticas que aborda o la manera en que se trata la información en el desarrollo de la ponencia. Se elegía en cada uno de los tres campos catálogos: <b>Filosofía, Teoría, Pedagogía, Investigación- Metodología</b> u <b>Otra temática</b> (especificar cuál en el campo texto al lado).	Es uno de los campos en los que residió fuertemente el análisis de la tesis, dado que ubica en qué temáticas está ubicada la ponencia.
	<b>Temática específica</b>	Texto	Aquí se especificó la temática de la que trata la ponencia con mayor precisión.	Posibilita conocer a detalle la temática específica en la que la ponencia tiene cabida.
	<b>Observaciones</b>	Memo	Se incluyó aquí la información relevante o adicional de o sobre la ponencia que no correspondía a los campos anteriores. Además se capturaron las problemáticas surgidas durante la captura.	De estas observaciones se derivaron planteamientos importantes respecto de las dificultades que representó el análisis de cada una de las ponencias, o bien de la estructura de los formularios.
	<b>Relación Tesis- Publicación</b>	Lógico (si/no)	Se seleccionaba en caso de haberse ubicado una relación explícita entre la ponencia y una investigación en curso o finalizada de trabajos de posgrado o publicaciones.	Permitió identificar el nexo entre los autores, sus dependencias, los tipos de texto y la formación de posgrado.

<sup>3</sup> Para la definición de esta línea temática, fue necesario remitirse a la descripción de cada una de éstas, mismas que se encontraban en el programa académico del congreso (Primer Congreso Internacional de FTyCE, 2007, pp. 2-4).

	<b>Fecha de captura</b>	Texto	Refiere a la fecha en la que se realizó el registro de la información de cada una de las ponencias. Se utilizó el formato: dd/mm/aaaa	Facilitó para fines de balance de la investigación, visualizar el tiempo invertido en la captura de información en la base de datos.
<b>Ponencia <i>in extenso</i></b>	<b>Archivo</b>	Datos Adjuntos	Archivo adjunto	Posibilitó contar con el texto completo de la ponencia.

## Anexo 10. Listado de autores abordados/citados una vez

Se presentan los autores por orden alfabético según su apellido. En algunos casos no se contó con el nombre completo, sólo con la inicial.

AGUERRONDO, Inés  
AMARTYA, Sen  
ANZALDUA  
APPLE, Michael  
ARENDR, Hannah  
ASIMOV, Isaac  
BADINTER  
BAJTIN, Mijalil  
BARRON, Concepción  
BARTOLOME, A  
BECK, Ulrich  
BEJAMIN, Walter  
BEJARANO SANCHEZ, Manuel  
BENAVIDES  
BERMAN, Sabina  
BHABHA, Homi  
BOFF, Leonardo  
BOLTVINIK, J  
BRANDOM  
BREEN, Michael  
BUENFIL, Rosa Nidia  
CABRERA HERNANDEZ, Dulce  
CALDERON, G R  
CAMERO RODRIGUEZ, F  
CARBONELL, Jume  
CASTREJON  
CORRAL VERDUGO  
CYRULNIK, Boris  
DE ALBA, Alicia  
DE BONO, E  
DE COSS, M  
DERRIDA, Jacques  
DIKER, Gabriela  
DIRHAM, Eunice  
DOMINGUEZ PRIETO, Xose Manuel  
ELIAS DE BALLESTEROS, Emilia  
ESPINDOLA, J  
ETCHEVERRY, Jaim

EZKENAZI, Enrique  
FAROL  
FERRAROTTI, Franco  
FULLAN  
GADAMER, Hans George  
GALLEGOS NAVA, Ramón  
GALVAN DE TERRAZAS, Luz Elena  
GARCIA-HUIDOBRO, Juan  
GATTEGNO  
GENTILI, Pablo  
GIDDENS  
GIMENO SACRISTAN, José  
GOFFMAN  
GONZALEZ CASANOVA  
GONZALEZ VALERIO, María Antonia  
GUARDINI, R  
GUATTARI, F  
GUERRERO, Omar  
GUILLAUME, M  
HARDT, M  
HARTOG, François  
HERNANDEZ RUIZ, Santiago  
HERNANDEZ, Gloria  
HUSSLER, Edmund  
IBARROLA, Ma.  
KAËS, René  
KALMAN, Judith  
KLIKSBERG, B  
KNIGHT, Jane  
KUHN  
LACLAU, Ernesto  
LAPASSADE  
LARROYO, Francisco  
LAVIN, Sonia  
LEATHER, S  
LEWIN  
LIEBERMAN, A  
LOPEZ OBRADOR, Andrés Manuel  
LORDA, J  
LOURAU  
LOZANO ANDRADE, José  
LUZURIAGA, Lorenzo  
LYOTARD, Jean François



LYPOVETSKY, Gilles  
MATTHEWS  
MAX NEEF, Manfred  
MAYO  
MESSINA, Graciela  
MIRELES VERGAS, Olivia  
MOLLIS, Marcela  
MORI, Masahiro  
NARVAEZ GOMEZ, Cecilia  
ORDORIKA, Imanol  
ORELLANA  
PEREZ GOMEZ, Ángel  
PEREZ, Gerson  
PERRENOUD, Ph.  
PESCADOR  
PIECK, Enrique  
PINEDA  
PINKOLA, Clarissa  
POOLE, Nigel  
QUIJANO  
QUINTANA PEÑA, Ediccson  
RAMA, Claudio  
REIMERS, Fernando  
REMEDI, Eduardo  
RHOADES, Gary  
RICOEUR  
RIVERO, José  
RODRIGUEZ GOMEZ, Roberto  
RONALDO FABIANO, Gaspar  
RUSSEL, Bertrand  
SAMPAIO, Helena  
SATO  
SAUVE  
SCHMELKES, Sylvia  
SEGURA CABRERA, A  
SHANON  
SIERRA MEYER, Álvaro  
SLAUGHTER, Sheila  
SOCRATES  
STENHOUSE  
STERN  
STOJANOV, Krassimir  
TIRADO BENEDI, Domingo  
TORRES SANTOME, Jurjo  
TORRES, Carlos Alberto  
UNDERHILL, A  
URANGA, Emilio  
VAN LIER, L  
VARGAS MADRAZO, E  
VASCONCELOS, José  
VATTIMO, Gianni  
VAZQUEZ, J  
VICARIO SOLORZANO, Claudia Marina  
VORHAUS, John  
WEBER, Max  
WEINER  
WRIGHT, T  
YUREN CAMARENA, María Teresa  
ZIZEK