



IE

*revista de
investigación educativa
de la* **REDIECH**

AÑO I
NÚMERO 1
CHIHUAHUA
OCTUBRE 2010—MARZO 2011



GUÍA PARA COLABORADORES

La *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* es un espacio de difusión académica donde se publican:

1. **Reportes de investigación:** investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios; revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema.
2. **Ensayo:** reflexión sobre temas de investigación educativa, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
3. **Reseña:** análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

1. Los artículos tendrán una extensión de entre 15,000 y 30,000 caracteres, incluyendo gráficas, cuadros, notas y bibliografía (de 8 a 16 cuartillas, aproximadamente).
2. Los reportes de investigación deberán contener: i) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos de la investigación; iv) el apunte metodológico, donde se expone de manera sintética cuáles fueron el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; v) resultados de la investigación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; vi) conclusiones; y vii) literatura citada. Los aspectos iii, iv, v y vi no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
3. Las reseñas y los ensayos deberán sujetarse al siguiente formato: i) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos del texto; iv) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; v) conclusiones; y vi) literatura citada. Los aspectos iii, iv, y v no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
4. Los trabajos deberán enviarse –en formato Word o Rtf– por correo electrónico a la siguiente dirección electrónica: revista@rediech.org
5. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía y debidamente numeradas.
6. Se usará letra tamaño 12 en Arial o Times New Roman a espacio y medio. Un margen de 2.5cm por lado. Justificado, doble espacio entre párrafos y con sangría.
7. Dentro del texto, las referencias bibliográficas se presentarán: (Levy, 1993: 243-244).
8. La bibliografía deberá presentarse al final del texto.
9. Deberá, asimismo, incluirse una portada con el nombre del autor, adscripción y cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y fax de su oficina así como su correo electrónico.

Todos los artículos se someten a revisión y dictaminación, tanto de formato como de contenido.

Para asuntos editoriales, dirigirse a la Secretaría Técnica de la Revista: revista@rediech.org



CONTENIDO

AÑO I
NÚMERO 1
CHIHUAHUA
OCTUBRE 2010—MARZO 2011

Historiografía de las mujeres en la educación:
búsqueda de la mitad perdida

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

5]

La investigación educativa en el campo de las
lenguas: un estado de conocimiento

SANDRA VEGA VILLARREAL

17]

Miradas a la investigación educativa desde el
género: un estado de conocimiento

MARÍA SILVIA AGUIRRE LARES

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

29]

La organización de las escuelas
secundarias del estado de Chihuahua, en el
marco de la reforma educativa

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

43]

Modelo pedagógico para el desarrollo de
competencias en educación superior

CELIA CARRERA HERNÁNDEZ

57]

La exactitud como obstáculo epistemológico

RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

67]

Las mujeres profesoras y el trabajo docente

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

75]



Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

CONSEJO DIRECTIVO

Presidenta

Romelia Hinojosa Luján

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado/Instituto de Pedagogía Crítica

Secretario

Rafael García Sánchez

Instituto de Pedagogía Crítica

Tesorera

Sandra Vega Villarreal

Centro de Investigación y Docencia/Instituto de Pedagogía Crítica

Vocal

Juan Carlos Maldonado Payán

Centro de Investigación y Docencia

COMITÉ EDITORIAL

Director

David Manuel Arzola Franco

Centro de Investigación y Docencia

Secretaria Técnica

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Vocales

Albertico Guevara Araiza

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, Subsede Delicias

Jorge Sandoval Aldana

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

Josefina Madrigal Luna

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083

DICTAMINADORES

Albertico Guevara Araiza, América Mayagoitia Padilla, Blanca Noelia Chaparro Vázquez, David Manuel Arzola Franco, Eduardo Flores-Kastanis, Efraín Rodríguez Ortiz, Evangelina Cervantes Holguín, José Luis Muñoz Ruiz, Josefina Madrigal Luna, Juan Carlos Maldonado Payán, Leopoldo Alberto Coronado Reséndez, María Silvia Aguirre Lares, Martha Larios Guzmán, Rafael García Sánchez, Rigoberto Martínez Escárcega, Romelia Hinojosa Luján, Rosa Isela Lozano Levario, Rosa Isela Romero Gutiérrez, Rosa María Montoya Chávez, Sandra Vega Villarreal

Edición **David Manuel Arzola Franco**

Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**

Corrección de estilo **Pedro Covarrubias Pizarro y Leopoldo Alberto Coronado**

La Revista de Investigación Educativa de la REDIECH es una publicación semestral de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C. <http://www.rediech.org/>

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de esta revista siempre y cuando se cite la fuente.

EDITORIAL

Hace cuatro meses se constituyó la asociación civil que da carácter formal a la Red de Investigadores Educativos Chihuahua –REDIECH–. Proyecto que tiene como finalidad principal impulsar la investigación educativa de nuestra entidad.

Al principio ninguno de los integrantes imaginó que nuestros sueños podrían concretarse en tan corto plazo. En este momento la red está desarrollando una tarea intensa: asumimos el ambicioso proyecto de conformar un foro de investigación educativa con el propósito de tener un espacio de diálogo y discusión, además de consolidar nuestra formación como investigadores; se cuenta ya con una página web —www.rediech.org— que aspiramos se convierta en un medio que nos conecte académicamente a nivel local, nacional e internacional. Por otra parte, hay una relación de trabajo muy estrecha con la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa –REDMIE– y con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE– para la elaboración de un diagnóstico estatal de la investigación educativa. Y desde luego, el proyecto que hoy presentamos: La Revista de Investigación Educativa de la REDIECH.

Esta publicación significa para el equipo la evidencia de que estamos avanzando y de que nuestros anhelos se convirtieron en realidad, trabajando juntos, mano a mano, en torno a metas comunes.

Una revista dedicada especialmente a la difusión de la investigación educativa, representa entre otras cosas, la posibilidad de proporcionar información relevante acerca del quehacer educativo a docentes, directivos, académicos y otros tomadores de decisiones.

Para lograr el reconocimiento al que la revista aspira, contamos con un riguroso sistema de arbitrio. Este primer número está integrado por textos de los socios de la red; esto obedeció a un criterio práctico más que discriminatorio: la revista no es conocida todavía y a pesar de los esfuerzos desplegados la convocatoria tuvo una difusión limitada. Esperamos contar, para el siguiente número, con más autores que se interesen por publicar en este medio.

Este número está compuesto por tres tipos de artículos: estados de conocimiento, reportes de investigación, y ensayos con temáticas enfocadas a la investigación educativa.



Los artículos que valoran la investigación educativa realizada en nuestra entidad se refieren al campo de lenguas, la perspectiva de género y la producción sobre la historiografía femenina; colaboraciones de Sandra Vega Villarreal, María Silvia Aguirre Lares y Romelia Hinojosa Luján.

David Manuel Arzola Franco y Celia Carrera Hernández ofrecen reportes de dos investigaciones educativas. Arzola realiza una valoración del impacto de la Reforma de la Educación Secundaria en las escuelas de la entidad; Carrera, una investigación cuasi-experimental que compara el trabajo en dos grupos —uno experimental y otro de control— en la formación de licenciados en Intervención Educativa, en la UPN.

Finalmente, Rigoberto Martínez Escárcega y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval ofrecen reflexiones en torno a la epistemología y metodología en la investigación educativa. Martínez, a través de una crítica que realiza a la exactitud como referente epistemológico que obstaculiza el avance o la construcción del conocimiento científico; Gutiérrez, reconoce que los métodos cuantitativos impiden al investigador/a presentar la diversidad de experiencias biográficas y habitus de las mujeres.

Es menester dar crédito y expresar un sincero agradecimiento a la institución que ha hecho posible la concreción de este proyecto: el Sistema de Fondos Mixtos CONACYT–Gobierno del Estado de Chihuahua.

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

Presidenta de la REDIECH



Historiografía de las mujeres en la educación: búsqueda de la mitad perdida

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

Profesora investigadora
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

*La historia coloca ante las mujeres un espejo
para que ellas se vean a sí mismas
y se reconozcan como sujetos sociales*

JULIA TUÑÓN (2002)

Resumen

La presencia de las mujeres ha sido invisibilizada en la historia de México, aunque se trate de la historiografía referida específicamente a un campo eminentemente femenino: el educativo. Constatar qué aspectos, prácticas, temas y referentes contextuales, desde qué elementos metodológicos y teóricos se han sistematizado, es uno de los objetivos de la elaboración de un Estado del Conocimiento de la investigación educativa. El referente geográfico fue el estado de Chihuahua. Fue necesario realizar una investigación hermenéutica para establecer la frontera del conocimiento y poder agendar acciones futuras de investigación.

Palabras clave: historia de la educación, género, investigación histórica, mujeres, investigación educativa.

Introducción

En Europa y en Estados Unidos la historia con mirada de mujer aparece a principios de los años setenta. Este fenómeno, que causaba cierto escozor, se legitima a partir de dos grandes eventos celebrados en 1973 y 1974 en la ciudad de Berkshire. Conferencias que abordaron sin tapujos la historia de las mujeres de los países europeos.

En México la historia de las mujeres como una disciplina sistemática y profesional cobra vitalidad en la década de los ochenta. En 1988 el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) realiza un recuento de la bibliografía publicada sobre la participación de la mujer desde una perspectiva histórica. En él se puntualiza que la mitad de la producción existente de los textos fue escrita a partir de los años setenta, de la cual el 68% son artí-





culos; 21%, libros; 5%, tesis; el resto diversos folletos. La temática más abordada es el trabajo femenino, luego la participación social y política de las mujeres. Al revisar a los y las autoras, se encuentra que el 59% de las obras las habían escrito mujeres; 32%, varones; 7%, diversas instituciones. Dentro de ese porcentaje, 39% estaba constituido por autoría mixta (Tuñón, 2002). Las cifras anteriores nos brindan un acercamiento a la producción nacional, enfocada al trabajo histórico con mujeres.

El balance que realizamos en este artículo se enfoca en la revisión de investigaciones, libros, capítulos de libros, ponencias, artículos de revista y periodísticos que relatan sucesos históricos cuyo énfasis está puesto en situaciones en relación a la educación de las mujeres en el contexto geográfico chihuahuense. El enfoque metodológico que orientó el análisis e interpretación de la producción realizada en la entidad, fue la hermenéutica.

Si bien las mujeres aparecemos en las fuentes primarias de la historia, nos han invisibilizado en la historiografía. Pareciera como si los participantes y constructores de ella hubiesen sido únicamente hombres. Cuando llegamos a emerger, generalmente lo hacemos gracias y por obra de algún personaje masculino: como madre o esposa, por ejemplo. La historiografía femenina trata de revertir este fenómeno y de rescatar las acciones, vivencias y pensamientos de la otra mitad de los participantes: las mujeres. Pero no solamente es denunciar la falta de visibilidad de las mujeres en los hechos pasados, sino también hacer patente dicho protagonismo: “La historia de la mujer

tiene un doble objetivo: restituir a la mujer en la historia y devolver nuestra historia a las mujeres” (Gadol, 1992: 123).

La historiografía feminista, al igual que la perspectiva de género, trabaja dos planos: el académico y el político. “Ante todo, debemos preguntarnos por qué tanta información acerca de las mujeres ha sido olvidada, reprimida u omitida. Y esto vendrá a reanimar la discusión acerca de la relación entre la ciencia (histórica) y la política” (Leydesdorff, 1992: 97).

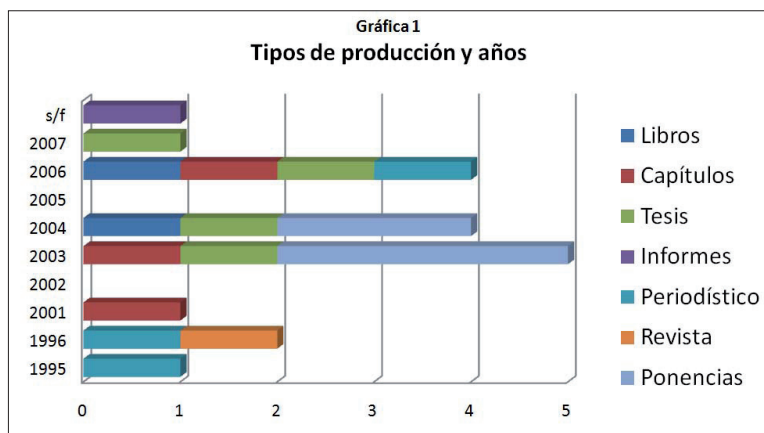
Este campo de estudio tiene como objeto todos aquellos trabajos historiográficos de reconstrucción que destacan la participación femenina o que las protagonistas son del sexo femenino. “Unir y reconstruir las memorias de las mujeres pueden ser un primer objetivo de la historia femenina, que saque a luz lo que fue suprimido, ocultado y olvidado, llenando así las ‘lagunas’ de la historia” (Perrot, 1992: 80).

Documentar y analizar este campo con la mirada de género en la historia, nos brinda la posibilidad de visibilizar los haceres, pensamientos y creencias de las mujeres chihuahuenses en sus primeras incursiones en la vida pública; analizadas e interpretadas bajo criterios específicos que las historiadoras feministas han ido encontrando. Todas ellas posicionadas en trabajos o funciones del ámbito educativo. Los trabajos encontrados, algunos de forma sencilla y general abonan a todas estas épocas y aportan elementos para reconstruir una historia con la mirada puesta en las mujeres.

Panorama general del subcampo

La producción de la investigación histórica de mujeres, en el estado de Chihuahua, está integrada por 21 trabajos de los cuales el 28 % son libros; el 24 %, tesis y el 48 %, artículos. El 24 % son producciones realizadas por hombres (todas ellas artículos de memoria, periódicos y de revista) y el 76 % son de autoría femenina.

Cuatro de los textos analizados son capítulos de libros, compilados con objetos de estudio más amplios, mismos que centraron su mirada en las mujeres. El período de producción de los textos objeto de estudio queda resumido en la gráfica No. 1.



Al revisar la metodología empleada en estos trabajos, se destacan el método histórico y la historia oral como los más recurrentes. La consulta a la fuente primaria es una pauta notoria en los trabajos; la historia de vida y la entrevista son las técnicas más utilizadas. “Las fuentes orales son muy importantes para

la historia de las mujeres, pues carecemos de fuentes escritas sobre muchos aspectos de la vida femenina del pasado” (Leydesdorff, 1992: 95). Es a través de este argumento que nos ofrece Leydesdorff, que podemos entender las razones de una utilización frecuente de archivos orales en los trabajos de historias de mujeres.

A partir del tratamiento que se da a la información recabada y de cómo es concebida la realidad por parte de los y las investigadoras, se percibe, sin tratar de uniformar o someter a algún estereotipo a las investigaciones, una tendencia unánime, tal vez por la naturaleza del objeto de conocimiento, hacia un paradigma cualitativo en la investigación. “La incor-

poración de la subjetividad del objeto de estudio es un tema que ha sido abordado por sociólogos, antropólogos e historiadores durante décadas, tanto por hombres como por mujeres” (Gordon, 1992: 121).

En torno a la concepción de lo que es la historia o para qué realizar historia, también se aprecian algunas tendencias generalizadas: una de ellas es la historia a partir de la vida cotidiana, otra es la de “dar voz a los sin voz”, lema de la

historia oral y la microhistoria (historia del terruño o de la “matria”) (González y González, 1995). Aunque también se produce un trabajo (Calvo, 2003) en el que se engarzan o analizan los hechos a través de tres tipos de historia: la microhistoria, la historia coyuntural y la historia de las estructuras.





La educación femenina a través de la historia

El presente apartado está integrado por las investigaciones históricas que tienen por objeto de estudio la educación de las mujeres y por las mujeres. Los estudios analizados rescatan la otra mitad de la historia.

Chantal Cramaussel (s/f) en “Las mujeres y el papel de la familia en la colonización de la frontera norte de la Nueva España” realiza un estudio amplio en torno a la importancia de la mujer en la expansión colonial. Describe el papel de la mujer, subordinado en la sociedad, por ser la vía de reproducción y expansión de la población en la gran franja fronteriza norte.

En su libro *Obedecer, servir y resistir. La Educación de las mujeres en la historia de México*, María Adelina Arredondo López (2003) realiza una compilación interesante y diversa de la educación de las mujeres en el siglo XIX. En uno de los capítulos, “Un atisbo a una escuela de niñas al comienzo del siglo XIX”, escrito por ella, nos describe el desempeño de la escuela de niñas que funcionó en la Villa de Chihuahua en ese tiempo.

Guillermo Hernández Orozco, en *La educación de la mujer en Chihuahua, 1810-1837* (1996), aborda de forma más breve esta temática: demuestra una desigualdad valoral entre la educación que se le ofrece al hombre y la que se le brinda a la mujer. Este autor escribe también una ponencia denominada, “Teoría de género y educación de la mujer en Chihuahua” (2004), en la que reafirma su posición.

Hernández (1996) y Arredondo (2003) coinciden en que la atención que se brindaba a la escuela de hombres era superior a la ofrecida a la institución especialmente dirigida a las niñas.

Por otra parte, Silvia Margarita Martínez Meraz (2006), en el texto *Educación y Género. Docencia femenina en Hidalgo del Parral, Chih.*, retrata la conformación de la escuela de niñas en Hidalgo del Parral. Martínez sugiere a manera de hipótesis que “Cuando se concede graciosamente la necesidad de mejorar la educación femenina formal es para beneficiar a la educación infantil; es decir, a las mujeres para el bien de los “otros” no para el bienestar de ellas mismas” (Martínez, 2006:140). Esta autora ha difundido los hallazgos de su tesis de maestría en varios trabajos (Martínez 2003a; 2003b; 2003c; y 2004).

En esta misma línea: la educación de las mujeres por las mujeres, pero dando un salto temporal de casi cincuenta años, en el texto *San Diego de Alcalá: un pueblo que se resiste a morir*, Ma. Concepción Franco Rosales (2001) cuenta la microhistoria de un pequeño poblado del municipio de Aldama, Chih. En esta historia trabaja un capítulo sobre la escuela en la que aparecen algunos puntos interesantes: la feminización de la docencia, percibida en el personal que atiende la institución, la modelización que las maestras ofrecían a las niñas y señoritas de la comunidad y por último las acciones de servicio y educación comunitaria con mujeres.

Dentro de la misma temática —la incursión de las mujeres en los espacios educativos

como alumnas—, encontramos dos textos periodísticos breves pero muy ricos en información y con una gran visión histórica. Jesús Vargas aporta información al tema y a la época a través de sus reflexiones y comentarios. En *La mujer y la vida cotidiana en Chihuahua. (Artículo dedicado a Obertina Valdez Obeso como un intento de comprender su paso y su momento en la vida)* Vargas (1999) expone una valiente hipótesis en torno a la educación de las mujeres. Sostiene que cuando las mujeres se pudieron educar, cambió el panorama social sobre ellas, su papel y su participación en la vida pública. Vargas lo expresa poéticamente cuando dice: “En el firmamento de Chihuahua se empezó a ver la otra mitad del cielo” (Vargas, 1999: s/p).

En otro artículo llamado *Consuelo Uranga. Parte IV*, Jesús Vargas Valdez (1995) esboza de forma breve el funcionamiento de la Escuela Industrial para señoritas que era una de las pocas instituciones oficiales que trabajaron en torno a la educación femenina en la ciudad de Chihuahua.

A través de los textos evaluados se aprecian los lentos y paulatinos cambios que se han dado en los contextos históricos que rodeaban a las protagonistas. Si se hace un balance de los periodos históricos analizados, se observa que las investigaciones cubren las épocas que tradicionalmente se han establecido para organizar “la historia”. Algunas con mayor profundidad que otras. Sin embargo, no existe una propuesta de ningún tipo para organizar la temporalidad a partir de los cambios producidos en las mujeres y por las mujeres.

Por otro lado estos trabajos realizan una gran contribución al inscribir a la mujer en la historia, pero no se ha escrito la historia de las mujeres. Se les restituye en la historia, pero no se documenta la historia del género, su evolución.

La formación de las maestras

La formación del profesorado es uno de los temas nodales que han considerado las políticas educativas a lo largo de la historia. Los sistemas, espacios, formas y currículos, han reflejado los cambios que las formaciones económico-sociales le han impuesto a la formación de formadores. En algunos casos, la nueva historia de las mujeres ha documentado los procesos de formación de las docentes y el proceso de feminización de la docencia.

Es interesante entonces analizar las investigaciones históricas que dan cuenta de estos procesos, porque permiten contextualizar las luchas femeninas que tuvieron que librar para abrirse paso en la profesión docente, así como el caso de los estereotipos que dominan el imaginario social en torno a lo que debe ser una educadora, por ejemplo.

Luz Idalia Chacón Rodríguez (2006), en su tesis *Reseña de la primera escuela de educadoras 1929-1932*, nos da información acerca del primer espacio formal dedicado a la formación de las maestras de educación preescolar: el entonces Instituto Científico y Literario.

Ma. Concepción Franco Rosales (2006) dedica, en su texto *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado*





de Chihuahua, un capítulo a la “Formación de educadoras”. Documenta también el esfuerzo que la institución realizó para que en 1929 se iniciara con una pequeña generación de la carrera de preescolar. La diferencia principal que se establece entre el trabajo de Franco (2006) y de Chacón (2006) es que la primera abarca un periodo más amplio, mientras que la segunda constriñe su trabajo a tres años.

En otro de los capítulos del texto, Franco (2006) retrata la vida cotidiana del Internado para Señoritas de la ENECH que funciona entre 1956 y 1977. Por el hecho de estar dedicado a las mujeres, su organización denota una tendencia marcada por los estereotipos de género.

En la misma Normal, en la que Franco reseña la existencia del internado y la formación de educadoras, Romelia Hinojosa Luján (2007) realiza un estudio histórico enfocado al plano político denominado “Educación y Política en la formación de maestros. Una historia del Semiescolarizado de la Escuela normal del Estado de Chihuahua”. Ella introduce en algunas de las categorías de su tesis, la perspectiva de género como herramienta de análisis de las diferencias culturales que existían entre los y las protagonistas del Semiescolarizado: techo de cristal, masculinización de la imagen directiva, doble jornada, entre otros.

Hinojosa (2007) al igual que Franco (2006) y Martínez (2004) realizan historiografía, pero en determinados momentos escriben focalizando su mirada sobre las mujeres. Incluyen en la historia general a las mujeres y

se detienen en el análisis de pautas de género. De esta forma cumplen con uno de los planteamientos que se recomiendan al construir historia con mirada de mujer: evitar caer en el aislamiento o en la separación de la historia de las mujeres. “Es necesario no perderlas en el análisis global pero tampoco, en aras de su rescate, separarlas en forma tajante” (Tuñón, 2002: 391).

A través del balance de este apartado se puede apreciar la historia del proceso de feminización del magisterio: cómo desde un inicio estuvo asociado a la idea de que la mujer podía desempeñarse adecuadamente como docente, “por sus características innatas”, o por ser una carrera “cómoda”. Algunas mujeres pasaron de forma “natural” a ser maestras, otras, tuvieron que sufrir bastante para poder serlo. El fenómeno de expansión de la docencia como carrera “de mujeres” tiene que ver con la incorporación de mano de obra femenina al sistema de producción asumiendo el papel de “cuidadoras” de niños. Es decir, su incursión en la vida pública se produce supeditada o condicionada a servir a las demás personas. No se hace de forma consciente para posicionarlas profesionalmente, la aceptación es condicionada a coyunturas económicas y sociales que reclaman su trabajo a favor de los y las demás. Sin embargo, el hecho de que paulatinamente muchas de ellas hayan incursionado en la profesión docente sin una formación especializada, devalúa socialmente la imagen y el estatus del profesorado, que se traduce en situaciones de discriminación de sueldos y de condiciones laborales.

La estela del cometa: la trayectoria de mujeres

Es común que al hablar de la mujer se realicen generalizaciones. En el ámbito histórico, por ejemplo, se realizan afirmaciones tajantes que desdibujan las características particulares de las mujeres en determinada época. Para contrarrestar lo anterior, donde, bajo la categoría de “mujer”, se homogeniza a las mujeres históricamente dadas, que viven en sociedades siempre complejas y enfrentan situaciones contradictorias, se optó por agrupar trabajos en los que se particularizó el ser mujer a través de rostros específicos. Estos trabajos tienen la característica de ser historias de vida de mujeres que, a través de la etapa que les tocó vivir, realizaron trabajos educativos relevantes.

El título de este apartado alude a la brillantez y trascendencia de las obras que ellas dejaron. Es decir, las historias que en este apartado se trabajan, pueden ser de figuras cotidianas o encumbradas; el hilo que las une, es la aportación de sus obras hacia las mujeres o hacia la sociedad en su conjunto.

Silvia Estrada Erives con la tesis “Hilvanando historias: cinco estudios de caso de maestras originarias del municipio de Guerrero”, entreteje o “hilvana” sus historias a través del hilo conductor de ser mujeres de trascendencia educativa que nacieron o laboraron en el municipio de Guerrero, Chih., su trabajo se publicó en un libro titulado *Con hilos de colores. Cinco mujeres maestras en el municipio de Guerrero*. A través de su texto Estrada (2003) nos transporta a los albores del siglo XX en la

puerta a la entrada de la Sierra Tarahumara, mediante la historia de cinco mujeres, maestras destacadas de esta región.

Vargas (1995, 1999) dedica dos de sus artículos periodísticos a Consuelo Uranga y a Obertina Valdez Obeso. La primera fue una joven que estudió en la Escuela Industrial para Señoritas. El artículo (Vargas 1995) no ofrece mucha información sobre Consuelo Uranga, no maneja que haya sido maestra y no se puede considerar una historia de vida. Lo incluimos porque alimenta el ansia de rescatar los nombres de las mujeres protagonistas de la historia, lo que las convierte en actores de la misma. Lo mismo sucede con Obertina Valdez de la que sabemos que acorde a los dictados de su época se dio a los y las demás como madre y ama de casa. El relato se realiza a partir de la cotidianidad durante la década de 1920 y 1930.

En la misma línea de este apartado, Silvia Margarita Araiza Mendoza (2008) realiza la investigación “Identidad individual de una maestra rural mexicana. Historia de vida de la Profra. Guadalupe Mendoza Márquez”, que también comparte el contexto histórico de algunas de las docentes que retrata Estrada (2004). Araiza (2008) utiliza como categorías de análisis las dimensiones: personal, profesional, pedagógica institucional y social de la identidad. Ella explícitamente dice utilizar la perspectiva de género en el análisis de las dimensiones de la identidad de la maestra Guadalupe Mendoza Márquez. Sin embargo en el análisis del material empírico no se evidencia la perspectiva de género.





Después de leer los trabajos históricos que reconocen la figura femenina en el contexto de la escuela rural mexicana, nos quedan algunas dudas: ¿Fue igual el apostolado femenino al masculino? ¿Qué funciones, características y condiciones eran diferentes entre las y los docentes? ¿Si se habla de maestra rural de la época, podemos imaginar siempre a una apóstol de la educación?

Desde otras categorías de análisis, Patricia Avitia Estrada en su trabajo “Ser educadora. Testimonios de Josefina La Negra Avitia” (2004), realiza una historia de vida de la maestra Josefina Seáñez de Avitia. Aunque la autora no se posiciona en un método o técnica específica, podemos detectar que a través de la vida cotidiana y de la historia oral, es como ella va entretejiendo la historia de la maestra y su obra educativa.

Es precisamente bajo esta óptica, que se relaciona fuertemente con el estudio “Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra”, que Beatriz Calvo Pontón realizó en 2003 y que está incluido en el texto *Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE* compilado por Regina Cortina.

Calvo (2003) utiliza como categorías de análisis: la microhistoria, la historia coyuntural y la historia de las estructuras. La microhistoria la usa para delimitar el tiempo corto y las vivencias sucedidas en la inmediatez del mundo empírico y cotidiano de Marina. La coyuntural al relatar procesos sindicales, políticos, partidistas que dieron orientación y sentido específico a la educación y a sus sujetos en el estado de Chihuahua. La histo-

ria de las estructuras (aquella que se percibe como inmóvil y de valores prolongadamente fijos) explica con la vida de Marina cómo es “natural” la subordinación de las maestras a los maestros a partir de la historia de la humanidad. Los valores de género que ubican en condiciones de desigualdad a mujeres frente a hombres son estructurales, es decir, prolongadamente fijos.

Esta misma autora también analiza que las relaciones de poder están sujetas a los vaivenes coyunturales; por tanto, cambian, se mueven, adoptan diferentes formas, según sean los momentos (Calvo, 2003).

Queda claro que después de trabajar este apartado, de recorrer historias de protagonistas de la educación chihuahuense, que “las mujeres, como colectivo que vive un momento fundamental de su historia, tenemos necesidad de una memoria que dé cuenta del carácter propio del grupo, de sus procesos y de sus luchas” (Tuñón, 2002: 380).

Balance general

El hilo conductor que guió este apartado fueron las mujeres en la historia, con la pretensión de dejar de lado su invisibilidad crónica para visibilizarlas y hacerlas patente. Sin embargo, el propósito no es sólo visibilizarnos, sino emprender una búsqueda del sentido de nuestra identidad. Parafraseando a Leydesdorff (1992), la narración entre sí de sus historias ha permitido a las mujeres identificarse unas con otras y han aprendido a comprender que sus problemas no son individuales, por

lo que han encontrado un terreno común de base para su lucha política.

Este campo ofrece la posibilidad de una construcción fresca e innovadora, por los descubrimientos que aporta, esta es una de sus fortalezas: mucho de lo trabajado en las investigaciones que se analizaron es conocimiento nuevo. Sin embargo, también se tiene que decir que explícitamente tal vez no estaba en los objetivos de las autoras la perspectiva de género, como categoría teórica, que develara la desigual distribución del poder en los hechos que se relatan.

Nos atrevemos a pensar que, en la mayoría de los casos, el trabajo fue realizado a partir de acciones intuitivas, deseos o vivencias personales, más que a partir de un conocimiento profundo de lo que ofrecen las categorías teóricas del género para analizar las relaciones entre hombres y mujeres. De hecho, aunque se tienen incluidas en este campo un número considerable de participantes, no conforman un grupo relacionamente sólido. Hicieron una historia desde la mirada de lo femenino, descriptiva y sin análisis crítico, más que de una categoría de género, que es una herramienta para denunciar la realidad. La historia desde la categoría de género fundamenta o cristaliza en la historiografía feminista pues:

...pretende indagar también cómo la femineidad se define desde el estatus de las mujeres, desde la posición y papel que la mujer tiene en una sociedad en relación con la posición y el papel de los hombres. Un enfoque desde esta perspectiva modifica la visión de lo que

se entiende tradicionalmente como historia (el ejercicio del poder) y cambia también las premisas de las categorías de análisis histórico, al privilegiar como objeto de análisis la relación entre los géneros (Ramos, 1992: 13).

La historiografía feminista trata de trastocar concepciones previamente aceptadas de los periodos históricos, ha denunciado la idea de que la historia de la mujer es la misma que la del hombre. La historia se podría reescribir y dividirse en periodos de acuerdo con otros momentos cruciales que afectan a la mujer: la sexualidad o estructura familiar, por ejemplo (Gadol, 1992).

Por otro lado, se juzga a las producciones históricas, bajo los moldes de la historiografía masculina. Es decir, el ejemplo a seguir son las producciones hechas por los hombres. Establecemos que podemos utilizar algunos criterios o categorías de análisis extrapolados de la historia masculina, pero no todos. Además de que la historiografía feminista ha propuesto otros criterios o indicadores, que a continuación se destacan:

La historia de las mujeres ha pasado por diversas etapas. Perrot (1992) distingue: Primero el deseo de mostrar que son oprimidas, como lo documentado por Arredondo (2003), Martínez (2006) y Cramaussel (s/f). Segundo, comprender por qué son subyugadas. En el caso de los trabajos analizados no se percibe una incidencia en la búsqueda de explicaciones en este tenor. Tercero, mostrar en todos los niveles su papel positivo, su presencia y participación activa. Son los casos de Estrada





(2003), Franco (2001y 2006), Araiza (2008), y Avitia (2004). Cuarto, actualmente tiene que ver con el “poder”, son los casos de Calvo (2003) e Hinojosa (2007).

Por otro lado, al entrar al debate sobre la existencia o no de una metodología para la historia de las mujeres, podemos encontrar que no existe un método único para tratar la historia de mujeres: la historia oral, el método biográfico, el método histórico, son los más socorridos en las investigaciones que se analizaron en el presente estado de conocimiento.

Sin embargo, se puede apreciar que “La lucha contra las formas existentes de historiografía ha sido desde el principio, después de todo, uno de los objetivos de las historiadoras feministas. Esto ha tenido implicaciones sobre su grado de participación política” (Leydesdorff, 1992: 90). Es decir, aunque las herramientas metodológicas puedan parecer iguales para la historia de las mujeres que para la “general”, subyace en la primera la posición política y no sólo académica, de transformación de una realidad injusta en el papel social que se le ha atribuido a la mujer. Por ende, pareciera que de no haber diferenciación en la metodología, la historiografía produce conocimiento semejante en una u otra historia: la participación de las mujeres al hacer historia, dice lo contrario.

Aunque existen los archivos, fuentes y evidencias, siempre destacaron las actividades que los hombres realizan. Pocas veces se descubre la presencia de la mujer: allí estamos. Tal vez porque siempre se acude a fuentes

donde nuestra presencia se diluye: los archivos municipales, escolares e institucionales. Es precisamente uno de nuestros planteamientos: imaginar otro tipo de fuentes en las cuales la presencia de las mujeres sea menos sutil (las cartas y los diarios personales, por ejemplo). Un aspecto innovador es la nutrida consulta de fuentes orales que permite recuperar hechos cotidianos de las mujeres que “por carecer de importancia” no hubiesen quedado registrados. “Las fuentes orales son muy importantes para la historia de las mujeres, pues carecemos de fuentes escritas sobre muchos aspectos de la vida femenina en el pasado” (Leydesdorff, 1992: 95).

Es necesario un enfoque histórico que centre el debate en las relaciones sociales entre los géneros, aspecto que está en proceso de incorporación en las investigaciones analizadas, pero que es necesario impulsar fuertemente. Para ello habría que entender las relaciones de género como un proceso, como una construcción social que puede describirse, analizarse en un tiempo y en un espacio determinado, siempre a la vista de éstos y teniendo en cuenta sus modificaciones y sus continuidades.

Específicamente en nuestro campo “El reto está en producir una historiografía que incluya el análisis de género dentro de un cuerpo teórico que explique las desigualdades y diferencias entre mujeres y hombres y no una simple historia descriptiva que lleve por título “Historia de género” y que nos hable de las anécdotas a la manera tradicional” (García, 1998: 228).

Bibliografía

- Gadol J. (1992) "La relación social entre los sexos; implicaciones metodológicas de la historia de las mujeres en Ramos C. (Comp.) Género e historia, México, Instituto Mora, pp. 123-140.
- García, A. (1998). "Historia de las mujeres del siglo XIX: algunos problemas metodológicos", en E. Bartra, Debates en torno a una metodología feminista, UAM Xochimilco, México.
- González y González, Luis (1995) "Pueblo en vilo", México, El Colegio de Michoacán.
- Gordon, L. (1992) "Qué hay de nuevo en la historia de mujeres" en Ramos C. (Comp.) Género e historia, México, Instituto Mora, pp. 110-122.
- Leydesdorff, S. (1992). "Política, identificación y la historia de la mujer.", en C. Ramos (Comp.), Género e Historia, Instituto Mora/UAM, México, pp. 86-90
- Perrot M. (1992) "Haciendo historia: Las mujeres en Francia" en Ramos C. (Comp.) Género e historia, México, Instituto Mora, pp. 66-85.
- Ramos, C. (1992). "La nueva historia, el feminismo y la mujer", en C. Ramos (Comp.) Género e Historia, Instituto Mora/UAM, México, pp. 7-37.
- Tuñón, J. (2002). "Las mujeres y su historia. Balance, problemas y perspectiva", en E. Urrutia (coord.) Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas, COLMEX: Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, pp. 375-411
- Wallach, J. (1997). "El problema de la invisibilidad", en Ramos C. (Comp.) Género e Historia, Instituto Mora/UAM, México.
- Corpus analizado**
- Libros**
- Franco, M. (2001). "El trabajo de las mujeres, actividad poco valorada." En Franco M. (ed.), San Diego de Alcalá. Un Pueblo que se resiste a morir. Chihuahua, México: Doble Hélice (pp. 71-83).
- Estrada, S. (2004). Con hilos de colores. Cinco mujeres maestras en el municipio de Guerrero. Chihuahua, México: Doble Hélice.
- Martínez, S. (2006). Educación y Género. Docencia femenina en Hidalgo del Parral, Chih. (1631-1900). Chihuahua, México: Doble Hélice.
- Capítulos de libro
- Calvo, B. (2003). "Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra". En Cortina R. (comp.), Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE, (pp. 67-87). México, D.F.: Editorial Santillana.
- Arredondo, A (2003). "Un atisbo a una escuela de niñas al comienzo del siglo XIX". En Arredondo A. (ed.), Obedecer, servir y resistir. La Educación de las mujeres en la historia de México. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial (pp. 99-116)
- Franco, M. (2001). "El trabajo de las mujeres, actividad poco valorada." En Franco M. (ed.), San Diego de Alcalá. Un Pueblo que se resiste a morir. Chihuahua, México: Doble Hélice (pp. 71-83).
- Franco, M. (2006). "Formación de Educadoras". En Franco M. (ed.), Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Chihuahua, México: Doble Hélice (pp. 107-118).
- Tesis**
- Araiza, S. (2008). "Identidad individual de una maestra rural mexicana. Historia de vida de la Profra. Guadalupe Mendoza Márquez" (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- Avitia, P. (2004). "Ser educadora. Testimonios de Josefina "La Negra" Avitia" (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- Chacón, L. (2006). "Reseña de la primer escuela de educadoras 1929-1932" (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- Estrada, S. (2003). "Hilvanando historias: cinco estudios de caso de maestras originarias del municipio de Guerrero" (Tesis de maestría, Centro de Investigación y Docencia).
- Hinojosa, R. (2007). "Educación y política en la formación de maestros. Una historia del semiescolarizado de la Escuela Normal del estado de Chihuahua" (Tesis de Doctorado, Universidad de Tijuana).
- Informes de investigación**
- Cramaussel, Ch. (s/f). "Las mujeres y el papel de la familia en la colonización de la frontera norte de la Nueva España." El Colegio de Michoacán/Centro de Estudios Históricos, sin publicar.
- Artículos en periódicos**
- Vargas, J. (1995, febrero, 5). "Consuelo Uranga. Parte IV", en El Heraldo de Chihuahua, pp. 144.
- Vargas, J. (1999, abril, 2) "La mujer y la vida cotidiana en Chihuahua", en El Heraldo de Chihuahua, pp. 359.
- Vargas, J. (2006, febrero, 12) "La educación porfiriana en el estado de Chihuahua", en El Heraldo de Chihuahua, pp. 144.
- Artículos de revistas**
- Hernández, G. (1996). "La educación de la mujer en Chihuahua, 1820-1837", en Acoyauh, No. 2, Año 1, noviembre-enero. Órgano de Difusión del Centro de Investigación y Docencia, pp. 18-20.
- Publicaciones en memorias**
- Hernández, G. (2004). "Teoría de género y educación de la mujer en Chihuahua", en el 1er. Encuentro Estatal. Experiencias Académicas y de Investigación en Género, pp.16-19.
- Martínez, S. (2003a). "Base de datos, tablas y estadísticas de egreso de instituciones formadoras de docentes de Hidalgo del Parral Chih.", en la V Reunión nacional de la red de género en educación, s/p.
- Martínez, S. (2003b). "Biografías. Maestras destacadas de Hidalgo del Parral, Chih.", en la V Reunión nacional de la red de género en educación, s/p.
- Martínez, S. (2003c). "El proceso de feminización docente en Hidalgo del Parral Chihuahua. Época Colonial I parte.", en la V Reunión nacional de la red de género en educación, s/p.
- Martínez, S. (2004). "La feminización docente en Parral, Chih.", en el 1er Encuentro estatal experiencias académicas y de investigación en género, pp. 8-15.
- Notas**
1. Se consideran fuentes primarias a las producidas en la misma época que ocurrió el hecho. Las fuentes secundarias provienen de una época posterior



La investigación educativa en el campo de las lenguas: un estado de conocimiento

SANDRA VEGA VILLARREAL

Profesora investigadora
Instituto de Pedagogía Crítica
Centro de Investigación y Docencia

Resumen

El presente estudio analiza la producción investigativa en el campo de lenguas a partir del método hermenéutico. Da cuenta de las tendencias, presencias y ausencias en los objetos de estudio; los referentes teóricos y abordajes metodológicos existentes. Se juzgan cuarenta productos, entre los que se destacan tesis, investigaciones institucionales, artículos de revista y ponencias, de cuyo contenido se desprenden dos grandes apartados: *procesos de enseñanza y aprendizaje del español, y lenguas extranjeras*.

La producción relacionada con el español es más extensa; en ella convergen estudios relacionados con los componentes de la lengua; predominan las investigaciones sobre la lectura, y en menor número se encuentran los relacionados con la escritura. Con respecto a

las *lenguas extranjeras*, se analizan estudios relacionados con procesos áulicos, cognitivos y metodológicos que inciden en el aprendizaje del inglés. También aluden a factores externos e instrumentos didácticos, como las TIC, que contribuyen a su enseñanza. Estos productos, en su mayoría estudios cuantitativos de corte descriptivo, fueron juzgados desde el enfoque comunicativo de la lengua.

Palabras clave: investigación educativa, lenguas, español, inglés.

Introducción

Los estados de conocimiento de la investigación educativa representan una ventana al mundo de la producción científica, pues proporcionan un panorama sobre los objetos de estudio y las tendencias teórico –metodológicas abordados durante un periodo espe-





cífico de tiempo. Además, dan cuenta de las condiciones concretas en que se produce la investigación.

Los estados de conocimiento pueden considerarse una veta para los investigadores educativos, académicos y estudiantes de posgrado, porque les permite conocer las presencias y ausencias en un campo de conocimiento y con ello, generar conocimiento científico novedoso y con impacto real en los problemas educativos. De ahí la necesidad de realizar este estudio en el estado de Chihuahua, entidad que hasta el momento había permanecido al margen en los esfuerzos nacionales de construir los estados del conocimiento.

La investigación que a continuación se presenta tiene un carácter cualitativo. Aún y cuando de manera inicial recurre a una descripción cuantitativa de los datos, es el método de la hermenéutica dialógica, el que sustenta el procesamiento de la información y el surgimiento de las categorías de análisis que dan cuerpo a los resultados del estudio. Para exponer con mayor claridad el desarrollo de la investigación, se plantearon de manera explícita, las preguntas de investigación y los referentes teóricos desde los cuales se juzgaron los productos examinados. También se exponen los hallazgos del estudio, estructurados en dos partes. En primera instancia se presenta una descripción cuantitativa de los datos generales y enseguida se desglosan las categorías de análisis construidas. Se finaliza este escrito esbozando algunas conclusiones sobre el campo de lenguas en Chihuahua, su producción y las condiciones que le determinan.

El problema

Ante la ausencia de un estado de conocimiento en el campo de lenguas en los ámbitos nacional y estatal, se consideró pertinente el desarrollo de una investigación que diera cuenta de la producción existente en el campo de lenguas, así como de los sujetos e instituciones que están produciendo en él, y de las condiciones en que desarrolla el quehacer científico.

Para ello, se tomaron como guía las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el estado de conocimiento que guarda la investigación educativa con respecto al campo de lenguas en Chihuahua?
- ¿Cuáles son las tendencias con respecto a objetos de estudio, referentes conceptuales y abordajes metodológicos, presentes en la investigación educativa estatal en este campo?
- ¿Cuáles son los sujetos, las instituciones y los grupos de académicos que producen investigación al respecto?

Para delimitar los alcances del estudio, se planteó como objetivo principal desentrañar las tendencias, presencias y ausencias en los objetos de estudio, marcos de referencia y metodologías de investigación presentes en el campo de lenguas. Con ello, se busca proporcionar la información suficiente para incentivar la generación de conocimiento novedoso y pertinente, con impacto en las problemáticas educativas específicas de la entidad.

Referentes de interpretación

Para valorar la producción investigativa en el campo de lenguas, se desarrollaron dos concepciones enfrentadas sobre la lengua y su aprendizaje, mismas que fueron abordadas desde el paradigma gramatical y el paradigma comunicativo de la lengua.

El paradigma lingüístico gramatical centra su atención en los aspectos formales de la estructura de la lengua. En esta postura caben tanto las corrientes que ven a la lengua como un conjunto de elementos aislados, que se unen de manera homogénea para representar las cosas, objetos o ideas y que son captados y emitidos por los sentidos para expresar algo, sin tomar en cuenta las relaciones que puedan existir entre ellos (Moguel, 1973), así como los llamados estructuralistas que analizan las reglas y la estructura de la lengua a partir de sus elementos y las relaciones que establecen entre ellos y con el todo. Para esta corriente, la lengua es considerada como un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas.

La lengua como sistema organizado, interconectado y multideterminado, (Saussure, 2000), exige para su aprendizaje, conocer las diferentes partes que la componen, así como las funciones de cada una de ellas. Por tanto, su enseñanza se sitúa en didácticas y métodos de la gramática tradicional que plantean como objetivo hablar y escribir correctamente. Estos elementos, ya instituidos convencionalmente en la sociedad, son transmitidos por los adultos, quienes deben asumir la responsabilidad de transmitirlos a la generación joven

(Durkheim, 2001). Esta forma de concebir a la lengua y a su aprendizaje encuentra sustento epistemológico en el modelo mecanicista del reflejo (Shaff, 1974), en la psicología conductista (Bianchi, 1990) y en una base pedagógica heteroestructuralista (Not, 1983).

Como una negación dialéctica a los posicionamientos lingüísticos anteriores, y como producto de un profundo debate entre la psicogenética y la sociolingüística, surge el paradigma comunicativo, que concibe a la lengua como producto de una construcción cognitiva y social del individuo. Cada sujeto construye su lenguaje al interactuar con el medio que lo problematiza y lo potencia en la reestructuración de esquemas cognitivos, a través de la acción transformadora. Se trata de un proceso discontinuo, marcado por crisis y conflictos que provocan reestructuraciones en el pensamiento y en el lenguaje.

Desde esta mirada, el aprendizaje de la lengua no es una transmisión pasiva de una generación a otra, sino que cada individuo realiza un proceso cognitivo discontinuo, en el que diferentes esquemas de pensamiento y lenguaje coexisten, se entrecruzan, se oponen dialécticamente y dan forma a otros nuevos. Esto implica la predominancia de unos esquemas sobre otros, con alternancias e integraciones cognitivas funcionales (Merani, 1969). Por lo tanto, será en la interacción con el medio social donde el sujeto obtendrá las herramientas necesarias para su desenvolvimiento; es decir, donde sus esquemas serán potenciados, pues al presentarse conflictos o dificultades en el uso social del lenguaje, el individuo “trata





activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca irregularidades, pone a prueba sus anticipaciones y forja su propia gramática, que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original” (Ferreiro, 1991: 35). Esta forma de concebir el aprendizaje da pauta para la formación de un hombre crítico y reflexivo, que pueda enfrentar los diferentes retos que su medio le presenta, usando como herramienta fundamental la palabra, el diálogo y la interacción con los otros, para transformar la realidad.

Metodología

Por su naturaleza, este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de investigación, donde se reconoce la subjetividad del investigador, que sin desprenderse de la realidad empírica, impregna con su mirada el fenómeno de estudio, pero la acota a la luz de la teoría. Por sus características, el enfoque es inductivo, holístico, contextualizado y humanista, pues busca explorar y comprender fenómenos propios de las acciones humanas que se dan dentro de un contexto institucional, cultural e histórico (Álvarez-Gayou: 2005).

Ante la necesidad de realizar una tarea interpretativa de los textos de investigación del campo de lenguas, se utilizó la hermenéutica como método, tomando en cuenta que los insumos para esta labor son fuentes documentales que referencian la investigación escrita, publicada en libros, revistas o en documentos internos de las instituciones educativas.

Un acercamiento descriptivo al campo de lenguas

Para acceder a la producción investigativa, se acudió a instituciones de educación superior e instancias educativas donde la investigación es una actividad sustantiva, entre las que se encuentran el Centro de Investigación y Docencia (CID); la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP); la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) a través de la Facultad de Filosofía y Letras; y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), a través del Instituto de Ciencias Sociales y Administración.

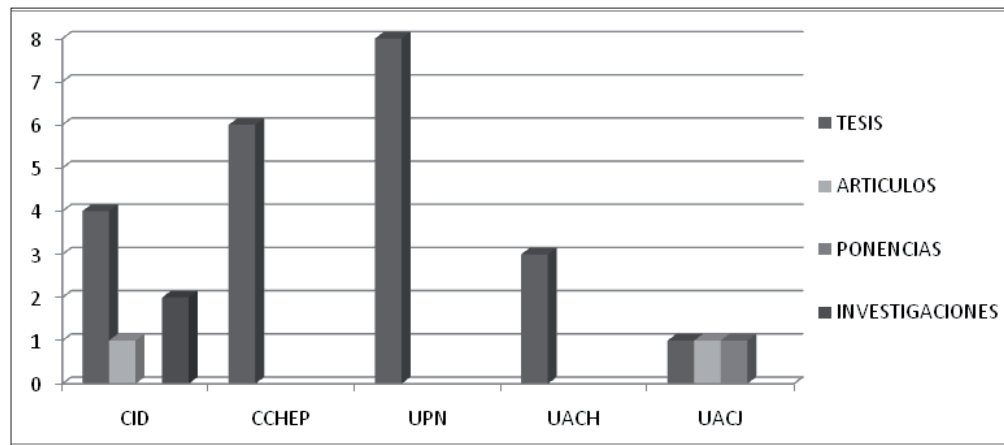
Se encontraron un total de 40 productos, de los cuales, 30 son tesis de maestría, seis artículos de investigación, dos ponencias y dos investigaciones realizadas de manera institucional, por grupos de académicos. Las tesis son realizadas con la finalidad de obtener el grado académico, por lo que, en su mayoría no son publicadas, sólo se utilizan como documentos de consulta interna. Los artículos analizados han sido publicados en revistas de circulación estatal u órganos de difusión de las instituciones; entonces, no cuentan con línea editorial definida, ni arbitraje alguno. La mayoría de estos artículos se concentran en el CID. Las investigaciones institucionales son muy escasas, sólo se encontraron dos publicadas de manera interna. Casi la totalidad de los productos tienen una cobertura institucional. La mayoría se circunscriben al aula como contexto de estudio. No cuentan con financiamiento ni apoyo institucional para su realiza-

ción. Por su contenido, la mayoría –27 productos– muestra interés hacia el análisis del español, mientras que una minoría –13 productos– son estudios referidos a lenguas extranjeras, específicamente a la enseñanza del

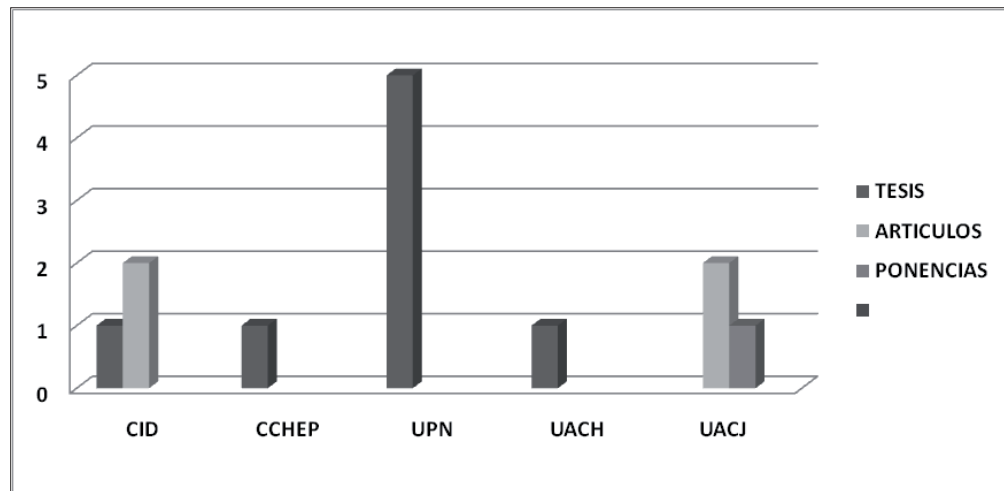
inglés. Véanse las gráficas 1 y 2, que muestran la distribución de productos encontrados en las diferentes instituciones en ambos rubros.

Los productos de investigación analizados se ubican en la educación básica; sólo de ma-

GRÁFICA No. 1
PRODUCTOS RELACIONADOS CON ESPAÑOL



GRÁFICA No. 2
PRODUCTOS RELACIONADOS CON LENGUAS EXTRANJERAS



nera incidental se encontraron estudios en los niveles medio superior y superior. Ello coincide con la naturaleza del posgrado de procedencia.

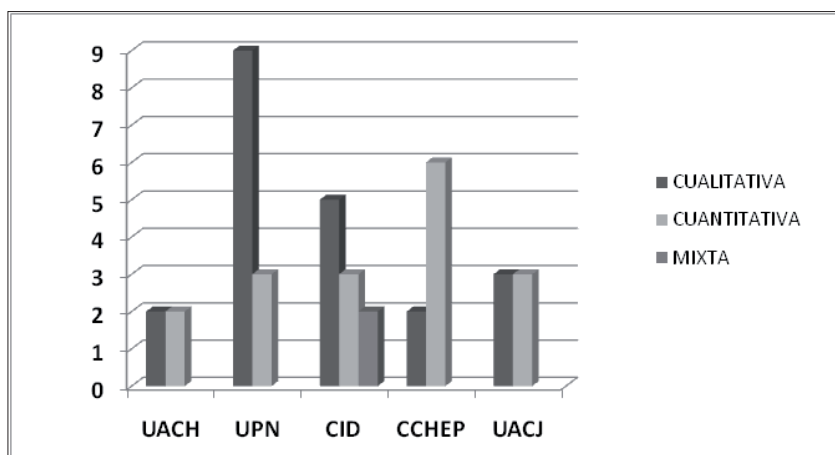
Respecto a los abordajes metodológicos, todos los estudios son de carácter empírico; no se encontró producto alguno de carácter teórico, filosófico o documental. Existe pre-

dominio de los métodos cualitativos, específicamente la etnografía. La metodología cuantitativa se presenta en menor cantidad, y de manera escasa la metodología mixta.

La gráfica No. 3 muestra las tendencias metodológicas que permean la producción investigativa en las diferentes instituciones.

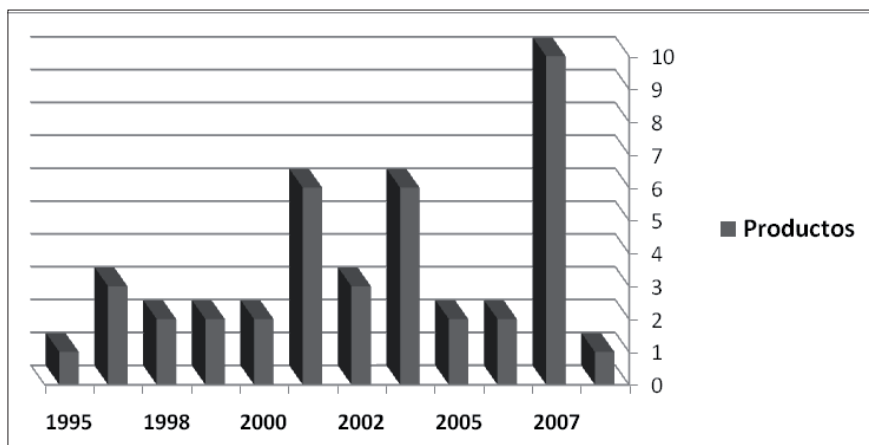
GRÁFICA No. 3

METODOLOGÍA



GRÁFICA No. 4

TEMPORALIDAD



Otro aspecto importante de la producción es su temporalidad, pues permite analizar el contexto histórico e identificar los periodos de mayor y menor producción, así como inferir posibles eventos que detonaron su crecimiento o su decremento (obsérvese la gráfica No. 4).

El comportamiento estadístico de la producción en el campo muestra que el interés de los investigadores se ha mantenido más o menos estable en la primera década. Se observa un despunte en 2001, donde el centro de atención de los investigadores fueron los procesos de enseñanza y aprendizaje del español. Cabe señalar que durante este periodo, en educación básica se intensificó la capacitación de los maestros en el enfoque *comunicativo y funcional*. La adopción de este enfoque para la enseñanza del inglés se empieza a generalizar también en este tiempo, lo que coincide con

que en 2003 vuelva a tomar auge la producción y tome un sesgo importante hacia el estudio de los procesos de aprendizaje del inglés. Este análisis de temporalidad muestra además, que el interés por generar productos de investigación en el campo de lenguas es muy reciente, puesto que el incremento en la producción se dio en 2007. Si el comportamiento estadístico observado se mantiene, pudiera esperarse un crecimiento en la producción para los próximos años.

Más allá de la descripción de los productos encontrados, se realizó una sistematización de la información a partir de la perspectiva teórica anteriormente expuesta. Esto permitió la configurar dos grandes categorías de análisis: *procesos de enseñanza y de aprendizaje del español; y lenguas extranjeras*, en cuyo interior se abordan algunos componentes y apartados de la lengua que se muestran en la tabla No. 1.

Tabla No. 1
Distribución de productos por categoría

SUBCAMPO	COMPONENTES	APARTADOS	No. PROD.	TOTAL
ESPAÑOL	LECTURA	Comprensión lectora	8	14
		Programas	4	
		Hábitos	2	
	ESCRITURA	Educ. Superior	3	7
		Educ. Básica	4	
	LECTO-ESCRITURA	Métodos	2	6
Propuestas		4		
LENGUAS EXTRANJERAS	Aprendizaje del inglés en el aula		2	13
	Factores intervinientes en aprendizaje		3	
	Uso de la tecnología en inglés		3	
	Educación bilingüe		5	
TOTAL			40	





Procesos de enseñanza y de aprendizaje del español

Los objetos de estudio que predominan en esta categoría concentran su atención principalmente en el análisis de metodologías, factores y mecanismos de interiorización de la lectura y la escritura.

Entre la producción relacionada con la lectura, se encontraron 16 tesis de maestría, un artículo de revista y un capítulo de investigación institucional. Los objetos de estudio en torno a los cuales gira la producción son: comprensión lectora; evaluación de métodos y programas de lectura; así como propuestas para mejorar los niveles y la calidad de los procesos de lectura. Algunos trabajos ponen énfasis en los conocimientos previos que necesitan los alumnos para comprender un texto y el tratamiento que les da el maestro; otros plantean como objetivo evaluar algunos programas estatales de fomento a la lectura, para lo cual, establecen indicadores de orden descriptivo y generalmente encaminados a medir las condiciones operativas del programa.

También se encontraron de manera escasa, trabajos relacionados con los hábitos y cultura lectora que ponen a la familia como eje de análisis en el problema de acceso a la comprensión lectora. Las ausencias más notorias, en el ámbito de la lectura, se relacionan con los procesos cognitivos y sociales que intervienen y se potencian durante el acto de leer. Está ausente también la evaluación de métodos y programas de lectura y escritura. Aunque se encontraron productos de investi-

gación que plantean la tarea de evaluar programas de fomento a la lectura, concentran su atención en aspectos operativos que nada dicen al respecto.

La perspectiva gramatical de la lengua prevalece como tendencia teórica. En las producciones juzgadas se concibe al aprendizaje como un acto de transmisión en el que se recibe pasivamente el contenido y se logra adquirir a través de la repetición. Por tanto, la lectura se reduce a la entonación adecuada de las palabras escritas en un párrafo, respetando signos de puntuación y ritmos en la repetición oral. En otros términos, el proceso complejo de construcción cognitiva se reduce a una simple copia refleja del texto descifrado y grabado en la memoria.

Con respecto a los abordajes metodológicos se encuentra que en los trabajos de corte cuantitativo, la mayoría presenta sus resultados a partir de análisis estadísticos descriptivos y sólo algunos desarrollan estudios de tipo correlacional. Una debilidad metodológica encontrada en estos productos es la falta de correspondencia entre las preguntas de investigación, el diseño utilizado y la interpretación de los resultados. En las investigaciones de corte cualitativo, predomina el uso del método etnográfico, muestran como debilidad la carencia de una sistematización e interpretación de la información. Se concretan a presentar de manera directa el material empírico.

Con respecto a la producción que hace referencia a la escritura, se puede decir que es escasa, solamente se encontraron siete pro-

ductos: cinco tesis de maestría, una ponencia y un capítulo de investigación institucional. Son estudios que analizan el saber gramatical para la escritura, tanto de los estudiantes de educación superior como de educación básica. En ellos la escritura es vista como un conjunto de símbolos convencionales y arbitrarios que los sujetos tienen que usar cotidianamente para expresar sus ideas por escrito. Es decir, traducen a símbolos convencionales las ideas que han expresado de manera verbal o que han concebido en el pensamiento. Esta es una premisa fundamental del paradigma lingüístico gramatical donde se sustentan estos estudios. De ahí que se haga evidente como principal ausencia el abordaje de objetos de estudio con una base psicopedagógica comunicativa.

También se pueden detectar ausentes los estudios de corte sociológico, donde la lengua escrita se visualice como un mecanismo de dominación cultural.

Además se encontraron seis productos de investigación donde la lectura y la escritura son un proceso indisoluble. Son estudios relacionados con los métodos de lecto-escritura y con propuestas didácticas para leer y escribir. Por tanto, las presencias en objetos de estudio donde la lectura y la escritura se aborden como un mismo proceso, son muy escasos. De ahí que las áreas de oportunidad para los investigadores en este campo se amplíen, pues no solamente hay ausencias en objetos y temáticas de investigación, sino también en los acercamientos metodológicos, pues el único estudio encontrado es de corte cuantitativo.

Lenguas extranjeras

Los productos examinados en este apartado tratan aspectos relacionados con procesos áulicos, cognitivos y metodológicos, que inciden en el aprendizaje del inglés, con la participación de diferentes actores educativos. Algunos estudios centran su atención en la forma en cómo distintos factores externos e instrumentos didácticos, como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), contribuyen a la enseñanza de la lengua inglesa. Se abordan también productos de investigación que analizan las implicaciones culturales presentes, en los procesos específicos de la enseñanza del idioma en la educación bilingüe.

Con respecto al aprendizaje del inglés en el aula se encontraron solamente dos tesis de maestría. Ambas, desde un abordaje cualitativo con el método etnográfico, analizan cómo se da el aprendizaje del idioma desde experiencias cotidianas. Ambos trabajos muestran una serie de particularidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se viven en las aulas; sin embargo, para explicar el fenómeno recurren al análisis de la relación maestro-alumno desde una perspectiva psicopedagógica. Centran el estudio en factores relacionados con los individuos, descontextualizándolos de las circunstancias históricas, sociales y políticas que tienen que ver con su hacer. Esto hace evidente una gran laguna en el desarrollo de estudios que analizan los procesos de aprendizaje de una segunda lengua, desde perspectivas que trasciendan a sus actores, aspectos cognitivos y didácticos; es de-





cir, que incursionen en ámbitos más amplios como el cultural y el social.

Existen algunos productos de corte cuantitativo que concentran su atención en factores externos que pudieran incidir en el aprendizaje del inglés, tales como el contexto geográfico de donde proceden los estudiantes, la formación profesional de los profesores, y el plan de estudios en vigencia. La marginalidad de estos productos muestra la necesidad de estudiar el fenómeno desde abordajes metodológicos menos limitados y desde perspectivas teóricas más complejas y menos conservadoras, que permitan teorizar y analizar el fenómeno en toda su riqueza.

Otros estudios ponen énfasis en verificar si el uso de determinada tecnología mejora los resultados en el aprendizaje. Este objetivo sin embargo, no se alcanza debido a las limitaciones de orden metodológico de los documentos.

En una faceta diferente a las ahora abordadas, se encontraron cuatro artículos de investigación y una ponencia cuyos objetos de estudio resaltan los procesos y mecanismos de aculturación que están presentes en la enseñanza del inglés, a niños latinos en los Estados Unidos. La temática de estos estudios pudiera explicar el hecho de que todos los productos fueron desarrollados en la zona fronteriza de Chihuahua.

Se encontraron también, estudios sobre los programas de educación bilingüe y las necesidades de los estudiantes, así como algunos interesados con la formación de maestros bi-

lingües y los procesos de aculturación. Pero, una premisa que los identifica a todos, es la denuncia que hacen de la educación bilingüe como instrumento de discriminación hacia grupos considerados minoritarios y de reforzamiento de la supremacía blanca. Concluyen que uno de los obstáculos fundamentales para que se desarrolle a plenitud la educación bilingüe es la intolerancia hacia las diferencias culturales.

Estos artículos evidencian cómo la educación bilingüe es ante todo un espacio político en disputa. Muestran cómo a partir de los postulados de reformas y programas educativos se teje una invasión cultural que al instituirse en el interior de los espacios escolares genera una multiplicidad de formas no sólo de dominación, sino también de resistencia cultural.

La gran aportación de estos productos es que incursionan en una faceta importante para el estudio de las lenguas, aunque sólo acotada a la enseñanza del inglés, pudiera ser una veta generalizable para la lengua materna de diferentes grupos culturales.

Conclusiones

Para mostrar de la manera más amplia posible las características de la producción investigativa en el campo de lenguas se identificaron las presencias y ausencias en los objetos de estudio, las tendencias teórico-metodológicas y algunas condiciones que determinan su producción.

Con relación a los productos valorados, hay que señalar que en su mayoría son tesis

de maestría elaboradas con fines de titulación, sin financiamiento ni apoyo institucional para su realización, por lo que su cobertura e impacto son limitados, se restringen a los espacios áulicos y en su mayoría no son productos publicados ni difundidos.

Los sujetos que incursionan en el campo de lenguas son en su mayoría profesores de educación básica. No se encontraron investigadores o grupos consolidados que realicen investigación en este campo. Lo anterior explica que los productos centren su atención a las cuestiones didácticas de la lengua, específicamente en aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del español y del inglés, dejando de lado otros aspectos que pudieran abordarse desde otras disciplinas.

Los objetos de estudio abordados se refieren a la enseñanza y el aprendizaje del español y del inglés. Los objetos de estudio sobre el español se enfocan sólo en dos aspectos de la lengua: la lectura y la escritura, dejando fuera a otros componentes como la expresión oral y usos no verbales del lenguaje. La mayoría de los productos relacionados con el inglés centran su atención en la metodología para su enseñanza y sólo de manera incipiente abordan aspectos de dominación cultural.

Las ausencias evidentes en los objetos de estudio tienen que ver con aspectos culturales, económicos, sociales y políticos que son inherentes a todo proceso educativo. Existen otras lagunas con respecto a los objetos de estudio, que aparentemente han sido abordados, tal es el caso de la evaluación a programas y méto-

dos de fomento a la lectura y la escritura, pues a pesar de que algunos estudios plantearon, de manera inicial este objetivo, no lo alcanzan por sus limitaciones y carencias teórico-metodológicas.

En las tendencias teóricas, con respecto a la lengua y su aprendizaje, se destaca como hegemónica la perspectiva gramatical, que a pesar de no aparecer explícitamente en los productos, se infiere por el tratamiento que hacen del objeto de estudio.

Cabe señalar que en los productos no se encontraron construcciones teóricas propias de los investigadores, más bien se denota un catálogo de conceptos extraídos de fuentes secundarias y terciarias. Esto impide que se genere el debate teórico y la lucha de posiciones al interior de un campo, pues al no tener construcciones que defender, no hay objeto de disputa y por tanto, no hay campo de conocimiento como tal, pues según Bourdieu el campo es “un sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta *específica* el monopolio de la *autoridad científica*, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social o, si se prefiere, el monopolio de la *competencia científica*, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado (Bourdieu, 2007: 76).



En resumen, las condiciones materiales y financieras en que se realiza la investigación en el campo de lenguas del estado de Chihuahua, son muy precarias. La producción, en este rubro, ha recibido poco impulso en las instituciones y no ha logrado capturar la atención de grupos de investigación que pudieran gestionar proyectos con recursos para su desarrollo. Esto representa un reto para quienes han iniciado la investigación en este incipiente campo y para los investigadores consolidados que se interesen en las lenguas, quienes tendrán que generar conocimiento aun inexplorado, partiendo de condiciones difíciles para la producción, pero no imposibles de sortear.

Bibliografía

- Álvarez, J. L. y Jurgenson G. (2005), *Cómo hacer investigación cualitativa*. Editorial Paidós, México.
- Bianchi, A. E. (1990) *Del aprendizaje a la creatividad*, Argentina. Edit. Braga.
- Bourdieu, P. (2007) *Intelectuales, política y poder*, Argentina. EUDEBA. Universidad de Buenos Aires.
- Durkheim, É. (2001), *Educación y sociología*. México. Ediciones Coyoacán, 4ª edición.
- Ferreiro, E. (1991), *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Argentina. Edit. Centro editor de América Latina.
- Merani, A. (1969) *Psicología y pedagogía*. México. Edit. Grijalbo.
- Moguel, I. (1973) *Nociones de lingüística estructural*, México, edit. Nuevas técnicas educativas.
- Not, L. (1983) *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 495 pp.
- Saussure, De F. (2000), *Curso de Lingüística General*, España, edit. Akal.
- Schaff, A. (1974), *Historia y verdad*, México, Edit. Grijalbo.



Miradas a la investigación educativa desde el género: un estado de conocimiento

MARÍA SILVIA AGUIRRE LARES

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

Profesoras investigadoras
Centro de Investigación y Docencia y
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

Resumen

La elaboración de un Estado de Conocimiento de la investigación educativa, con una mirada de género, en el estado de Chihuahua, es el objetivo central de esta investigación. Mediante la valoración de los logros, tendencias temáticas y metodológicas, los avances, carencias y retos, permitió establecer claramente la agenda pendiente en torno a la investigación sobre educación y género. A través del análisis hermenéutico de las producciones de la entidad surgen tres subcampos en la investigación de los géneros: el histórico, el de las identidades y el de las prácticas educativas.

Palabras clave: género, investigación educativa, historia de la educación, identidad, prácticas educativas.

La mirada del género es un tema emergente en la institucionalización de las políticas educativas. Cada vez más la tendencia en todos los niveles de la misma, es su enunciación, legislación, programación y operativización (Fuentes Molinar, 1984).

Dentro de este entramado de discursos, proyecciones y ejecuciones de la política educativa, se destaca un aspecto nodal para la toma de decisiones: la investigación. El Estado mexicano reconoce la necesidad de investigar la temática de género y lo expresa abiertamente en las demandas sectoriales establecidas por CONACYT/SEP en el 2007. Establece como productos de investigación esperados, los diagnósticos y estudios de factores asociados a la atención, equidad y calidad educativos, así como análisis de situaciones concretas de diversidad y desigualdad social y su impacto en





las condiciones de aprendizaje del alumnado (CONACYT/SEP, 2007).

El reconocimiento de una sociedad diversa y multicultural atañe no solamente a aspectos de raza, clase social, lenguaje, cultura, preferencia sexual, discapacidad o *género*. Aunque el término sea más usualmente utilizado en torno a las diferencias culturales o de otro tipo de diversidad (Kincheloe y Steinber, 1999).

Derivada de decisiones consensadas en la aldea global, se posiciona en nuestro país como un tema recurrente en el quehacer educativo la diversidad acotada en expresiones de género. La posición del Estado Mexicano es cada vez más congruente en torno al reconocimiento de la diversidad como riqueza social; y dentro de ella podemos ubicar a la diferencia que culturalmente se le asigna a los comportamientos, roles y relaciones jerárquicas, por el hecho de pertenecer a uno u otro sexo.

Dentro de este contexto complejo y fértil para la realización de una investigación que oriente la toma de decisiones de las autoridades educativas y los académicos interesados en la temática, se inserta el presente artículo que se desprende de la elaboración de un estado de conocimiento de la investigación educativa bajo la mirada del género, en el estado de Chihuahua.

Es necesario aclarar que la elaboración de los estados del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua fue un trabajo interinstitucional que aglutinó a más de 30 investigadores y docentes de nivel superior. La idea fue trabajar las áreas propuestas de forma organizativa por el Consejo

Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El presente artículo recopila la experiencia del equipo que trabajó el campo Educación y género.

Los antecedentes en la elaboración de estados de conocimiento se remontan hacia 1981, cuando en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se realizaron algunos documentos breves que se constituyeron en los prolegómenos de esta tradición que actualmente está consolidada.

En 1993 se realiza el II CNIE y nuevamente se elaboran documentos base para la discusión que fueron llamados formalmente estados del conocimiento y cristalizaron en la publicación de 29 cuadernos de trabajo. Posteriormente, en el año 2000 se iniciaron los trabajos para valorar la producción investigativa del periodo comprendido entre 1992 y 2002. En el VII CNIE se concretó la publicación de 14 libros sobre los estados de conocimiento (Martínez, 2009).

A nivel nacional, en diversas entidades federativas, se han desplegado esfuerzos de investigadores locales por realizar estados del conocimiento con perspectivas estatales. Uno de ellos fue el realizado en el marco de la elaboración de los estados de conocimiento a nivel nacional para la década de los noventa. Se anotaron quince entidades. Al final el trabajo estuvo constituido por 13 de los 31 estados del país, de los cuales sólo ocho entregaron informe para publicación (Martínez, 2009). Chihuahua no participó en esa ocasión en la integración y construcción del estado de conocimiento nacional.

El campo de género inició su presencia en los estados del conocimiento elaborados por COMIE. La colección “La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa” incorpora en el tomo Educación, cultura y procesos sociales los estudios relativos a la educación, género y mujer. Una década después, en el 2003 emerge el campo Educación y género. Sin embargo, observamos con extrañeza que en la reestructuración de las áreas que se realizó en Pachuca en 2006, el campo género se diluyó de forma transversal en las demás áreas. Esta última circunstancia motivó una fuerte discusión en Chihuahua, ya que en esa misma época iniciaron los trabajos estatales para elaborar el estado de conocimiento de la investigación educativa en la entidad. De inicio la decisión estatal fue acogerse a la organización de los campos y las áreas de COMIE, entonces el dilema para el equipo responsable del campo de género era transversalizar los productos localizados en este tema en todos los campos, incorporarse a un área afín, o bien, abrir un nicho propio. El acuerdo que se logra, con apoyo del equipo estatal de investigación, es:

Abrir explícitamente un campo que recogiera la producción estatal sobre Educación y género (...) porque permite dar cuenta de un trabajo sostenido de diversas personas que han aportado a la producción estatal en el campo, además, nos parece que la transversalización en estos momentos, provocaría la invisibilización de un tema que, además de aportar un sólido corpus

teórico para estudiar analíticamente la diferencia social, brinda la posibilidad de analizar el género como categoría social (Aguirre, *et.al*, 2007: 26).

Encontramos como único antecedente de elaboración de un estado de conocimiento estatal de la temática de género al trabajo elaborado en el estado de Nuevo León (Lamadrid, 2001). En él se analizan las experiencias y la formación de las personas participantes en el campo, extrapoliándolo a ámbitos no necesariamente educativos. Es decir, no analiza en forma precisa la investigación educativa de género, sino todo el campo de género en lo general. Es esta la gran diferencia entre el trabajo realizado por personal regiomontano y el nuestro.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿cuántas investigaciones sobre género en la educación se han realizado a nivel estatal? ¿cuáles son las que se han producido? ¿a qué niveles y contextos corresponden? ¿bajo qué líneas metodológicas y enfoques teórico-conceptuales se han adscrito? ¿qué otro tipo de producciones académicas se han hecho?

La idea no era pues, hacer un listado de las investigaciones que utilizaran conceptualmente la teoría de género realizadas en el ámbito educativo. Nuestro planteamiento fue interpretar la producción en torno al campo, desentrañar las recurrencias y divergencias, analizar el detalle, sacar a la luz lo no evidente. Por estas consideraciones se puede ir perfilando el paradigma epistemológico que fundamentó la misma: el interpretativo.





El posicionamiento teórico metodológico

Es imposible realizar un trabajo de esta naturaleza sin que influyan los elementos epistemológicos, teóricos, históricos, políticos e ideológicos de las investigadoras. Bajo esta premisa se abandona por completo la posibilidad de lograr un conocimiento “objetivo”.

Al hablar de interpretación de investigaciones, la elección obligada y natural es el método hermenéutico. “La hermenéutica se define como la teoría y práctica de la interpretación” (Álvarez-Gayou, 2003: 80). Optamos entre las diversas hermenéuticas por la analógica porque:

La hermenéutica analógica intenta sortear las extrapolaciones tan generalizadas en las temáticas sobre género, y nos proporciona una visión más integradora de la realidad de este tema ya que, tal constructo, que funge como modelo teórico de interpretación, muestra su preocupación y su central intención que es la comprensión de las realidades. En la analogía se reúnen las propuestas univocistas y las equivocistas, las que pretenden ser universales y las que apuestan por ser específicamente particulares y absolutamente diferentes (García y Guerrero, 2005: 6).

Como no se busca “la verdadera interpretación”, pero tampoco negar todo tipo de referencia, la hermenéutica analógica es un piso conceptual que proporcionó criterios de inclusión y de exclusión en el campo. En los

de inclusión se consideró el planteamiento del problema y el posicionamiento teórico de las autoras y los autores, principalmente, también que el objeto de estudio considerara a los sujetos sexuados y las representaciones de género que de él se derivaran. Los límites de la exclusión fueron la ausencia de una perspectiva de género o el estudio no diferenciado de los hombres y las mujeres.

Conceptualmente consideramos que el corpus teórico del género se refiere al conjunto de categorías que abordan analíticamente la diferencia sexual (Barquet, 2002), para dar cuenta de la subordinación y dominación que existe en las relaciones de poder que hombres y mujeres ponen en práctica en los ámbitos público y privado. El género está referido a las formas históricas y sociales en que las personas construyen sus identidades, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Al ser una categoría configurada por el tiempo y el espacio, ésta se reproduce y se transforma continuamente. El género entonces, no puede ser considerado estático o “natural”, como aseguran los que asignan estereotipos y roles separados a los hombres y las mujeres.

La categoría género es un aporte revolucionario del feminismo, porque posibilita una visión crítica. Esta visión es conocida como perspectiva de género, Marcela Lagarde nos dice que esta herramienta política y conceptual:

Permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias (...)

Analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen (Lagarde citada en Bustos, 2003: 5)

Este posicionamiento nos permitió asumir una actitud comprensiva hacia las perspectivas de las personas que contribuyeron con sus textos a la configuración del campo. Todos los aportes son considerados valiosos, tanto las investigaciones realizadas por estudiantes de maestrías y doctorados, como las realizadas por investigadoras de reconocida trayectoria estatal y nacional. En un campo temático que emerge de la denuncia y la lucha de las mujeres por ser consideradas protagonistas sociales, lo menos que se puede hacer es registrar la voz de quienes buscan los significados de sus sentires y sus acciones.

Para facilitar el procesamiento de los textos en análisis, utilizamos tres tipos de ficha que adecuamos de los propuestos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en otras experiencias semejantes: la bibliográfica, de clasificación y de análisis de contenido. Dichas fichas permitían focalizar elementos centrales del análisis de las investigaciones y fueron adecuadas a las características del campo.

Las delimitaciones contextuales que establecimos, giraron en torno a lo que conceptualizamos como investigación. Definimos a la

investigación educativa como un ejercicio de búsqueda sistemática e intencionada de respuesta a interrogantes planteadas en relación al quehacer educativo, que no se quede en una respuesta sobre la apariencia del fenómeno. El tipo de respuestas encontradas podrían darse a partir de descripciones, explicaciones, o de acciones específicas que modifiquen el hecho educativo. Los trabajos podrían estar publicados o no y el formato de presentación podría ir, desde ensayos argumentativos y ponencias, hasta reportes de investigación. Tomamos esta decisión, a la luz de valorar este primer estado de conocimiento como la fase inicial de un proceso continuo, en el que en estados posteriores se podrán introducir criterios más rigurosos para la inclusión de trabajos.

De la misma forma decidimos no realizar un corte temporal en torno a la producción investigativa de nuestra entidad, puesto que no es muy nutrida y no se había realizado ninguna experiencia de este tipo. El corte geográfico lo ofreció el estado de Chihuahua, particularmente en los municipios con presencia de instituciones de nivel superior que tienen como función sustantiva la investigación.

El comportamiento del campo

Para realizar la presente valoración de la producción investigativa y de difusión en el estado de Chihuahua, cuya temática diera respuesta a las preguntas de nuestro estudio, transitamos primero por la búsqueda y localización de documentos. En el primer recorte localizamos 81 escritos, de los cuales fueron excluidos 25 por varias razones: algunos de



ellos no se referían al hecho educativo, otros no acudían a la perspectiva de género para el estudio de la realidad, no arrojaban resultados relacionados con la problemática de las relaciones de género o bien, no documentaban las identidades y prácticas de los hombres y las mujeres.

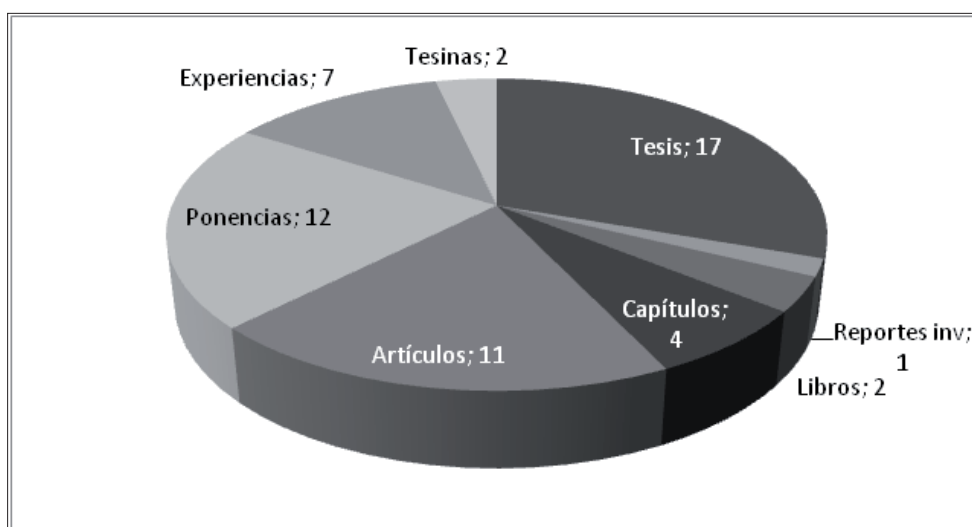
Por otra parte, algunos artículos de revistas reflexionaban en torno a la temática de género con grandes discusiones teóricas; sin embargo fueron producidos por personas de otras entidades o países. En otros casos no se enfocaban hacia el análisis del proceso educativo por lo que también se decidió excluirlos.

Finalmente la producción analizada quedó integrada como lo muestra la gráfica 1.

Se puede apreciar que la mayor parte de la investigación se realiza con la intención de obtener algún grado académico, además de ser escasa puesto que estamos hablando de más de una década de producción. La funcionalidad que se le atribuye no es la de informar a los actores educativos, tomadores de decisiones o al público en general de los problemas o hallazgos obtenidos en el proceso heurístico.

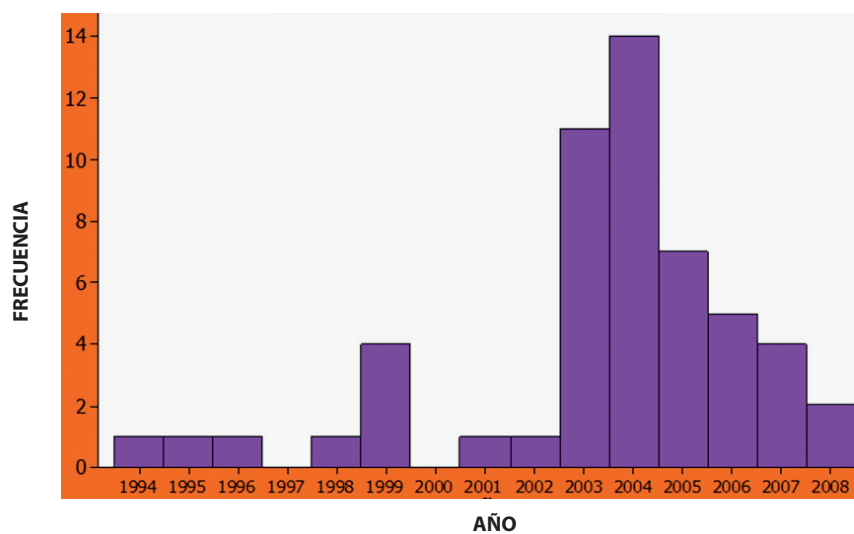
Respecto al período de productividad, el primer trabajo localizado corresponde a 1994, por lo que este estado de conocimiento cubre 14 años. Se observa una mayor productividad en el 2003, seguido del 2004 y 2006. De cualquier manera, la mayor parte se concentra en los últimos cinco años.

GRÁFICA No. 1

PRODUCCIÓN ANALIZADA

GRÁFICA No. 2

AÑOS DE PUBLICACIÓN



FUENTE: Investigadoras (es), bancos de información y bibliotecas de Instituciones señaladas, febrero- mayo 2008.

El comportamiento del período se muestra a detalle en la gráfica No. 2:

De un total de 56 trabajos, los años más prolíficos son 2004, 2003 y 2005 con 14, 11 y siete referencias respectivamente. Durante el período de 2003 a 2005, se organizan varios eventos académicos que proporcionan 12 ponencias y siete relatos de experiencias publicadas lo que aumentó considerablemente el bagaje de este campo. Le sigue el 2006 que se destacó por la publicación de libros con la temática de mujeres. En el 2007 se destacan cinco tesis y una tesina del campo, por lo que se observa una tendencia a la alza de producción dentro del mismo, sin embargo en el año 2008, hasta el mes de mayo, únicamente se habían producido dos tesis. De este conteo queda

fuera el informe de investigación (documento multicopiado), porque no fue posible determinar su fecha de publicación.

Otro factor analizado corresponde al sexo de las autoras o autores de las producciones. Llama la atención que las investigaciones fueron elaboradas, en todos los casos por mujeres; los artículos de revistas son elaboradas en un 88% por mujeres y el 12% por hombres. Con respecto a las memorias y relatos de experiencias, los porcentajes no son muy diferentes, el 70% son trabajos de mujeres, el 20% de hombres y un 10% de autoría colectiva mixta. En torno a las publicaciones en periódicos la tendencia es completamente contraria a la de las tesis, puesto que el 100% es de autoría varonil. Los relatos de experiencias, siete en total,





representan el grupo con menor dispersión: 57% elaborados por maestros y 43% por mujeres. Sigue entonces considerándose como un campo eminentemente femenino.

Sobresale que toda la investigación analizada, 24 productos, es realizada por mujeres. Ellas recurren de manera predominante al método histórico, utilizado en once estudios; las autoras se apoyan en técnicas variadas como la historia de vida, historia oral, análisis de fuentes primarias y secundarias. En segundo lugar tenemos cinco investigaciones donde predomina el enfoque etnográfico; en estos casos la observación participante, las entrevistas y el grupo focal son las técnicas más utilizadas.

Los diseños de corte cuantitativo suman cuatro, de ellos tres son a nivel descriptivo y uno a nivel correlacional; en estos casos las técnicas más frecuentes son las encuestas, escalas, cuestionarios, y test. Sólo una investigación es de corte emergente, esto es, recurre tanto al análisis de corte estadístico como al interpretativo. A la investigación-acción recurre una sola de las tesis, con este diseño pretendía transformar su práctica docente, por lo que podemos pensar que es una investigación aplicada. Finalmente, encontramos dos investigaciones con inconsistencia en el diseño porque dicen acogerse al enfoque cualitativo, pero al análisis de la información se le da, predominantemente, un tratamiento estadístico.

Observamos pues que la mayoría de la investigación educativa, organizada en el campo de Educación y género, es realizada bajo enfo-

ques cualitativos, se dirigen hacia estudios de casos y los objetos de estudio se refieren a problemáticas de las mujeres. Estas indagaciones dan cuenta de diversas formas de cuestionamiento que las investigadoras hacen sobre la realidad, con el ánimo de reconocer la cotidianidad y las formas de cómo se manifiestan las relaciones de género en las diferentes facetas de la vida de las personas.

El peso mayor lo constituyen las tesis elaboradas con el propósito de obtener el grado de maestría; y en mínima proporción de doctorado. Los estudios son realizados de manera individual, en ningún caso se localizaron experiencias interinstitucionales o de equipos de investigación. Puede deducirse que el financiamiento de la investigación es asumido por las propias tesis ya que solo dos personas recibieron patrocinio institucional. Desde nuestra óptica no existe una comunidad investigadora consolidada en nuestra entidad. En la mayoría de los casos son investigaciones únicas, incluso podemos adelantar que esta circunstancia seguirá mientras la investigación sea vista con fines de titulación. Otra conclusión a la que arribamos es el escaso reconocimiento que las autoras del campo tienen entre ellas. No acuden a estudios estatales como antecedentes de los propios, por lo tanto existe el riesgo de estar abordando la problemática educativa desde ángulos ya agotados, limitando la emergencia de nuevas categorías.

En lo referente a la difusión de la investigación, encontramos que son pocos los esfuerzos para la divulgación de los resultados.

La mayoría de las instituciones cuentan con el formato de revista, donde pueden publicar los miembros de las instituciones o colaboradores externos; sin embargo, no abundan los reportes o escritos que retomen como propósito las experiencias en investigación, a excepción de la UACJ que parece tener muy consolidada su política editorial.

Constituyen esfuerzos importantes los libros editados a partir de investigaciones; en este caso se localizaron dos tesis (Martínez, 2006 y Estrada, 2004); también están cuatro capítulos de libro que brindan información para nuestro campo: dos aportados por una investigadora estatal (Franco, 2001 y 2006) y dos más destinados a su divulgación nacional (Calvo, 2003 y Arredondo, 2003). Sin embargo, los pocos ejemplos de divulgación provienen de los intentos que las personas hacen para que su trabajo se conozca, sintiéndose la necesidad de mayor apoyo institucional.

El estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo Educación y género, se organiza en cuatro grandes apartados o subcampos. Éstos, fueron elaborados individualmente por las integrantes del equipo responsable del campo, aunque bajo una estrategia de análisis acordada en el colectivo. Argelia Ávila Reyes realizó la descripción estadística del campo; Romelia Hinojosa Luján organizó el apartado de historia de las mujeres; María Silvia Aguirre Lares trató el tema de las identidades de las y los sujetos de la educación y María Cristina Chávez Rocha expone las prácticas educativas. Una breve descripción de estos apartados se realiza a continuación.

La historia de las mujeres es el apartado más consolidado, ya sea porque es ahí donde se encuentra el mayor número de publicaciones, como por su cuidadoso manejo metodológico y porque la mayoría son realizadas por investigadoras e investigadores de reconocida trayectoria académica o por tesis que lograron estudios a profundidad y novedosos en el área.

No se alude concretamente a alguna categoría en lo particular, sin embargo los fenómenos que se describen y analizan son: patriarcado, reproducción de roles de género, ámbito privado, feminización de la enseñanza, inserción de la mujer en el ámbito público y rompimiento de estereotipos.

Otro tema recurrente es el que indaga en las identidades de las y los sujetos de la educación. Las categorías que surgen del análisis se refieren a la feminización de la enseñanza y de las carreras en educación superior; ahí la mirada está puesta en el imaginario social que relaciona el ejercicio de la docencia y la elección de carreras profesionales, con los “atributos naturales de las mujeres”, convirtiéndose estos estereotipos en limitaciones para la propia población femenina. Otra categoría muy consolidada se encuentra en las investigaciones que estudian las relaciones de poder y las estrategias a las que recurren las mujeres para resolver los obstáculos que enfrentan en su ascenso laboral. Sobresale la denuncia que las autoras hacen de la categoría techo de cristal que limita el crecimiento de las mujeres. Cierra este apartado el análisis que las investigadoras del campo realizan sobre la figura de la





madre, sus vicisitudes para sortear las demandas familiares y sociales sobre el desempeño de sus roles tradicionales de madre, esposa y ama de casa, al mismo tiempo que las necesidades económicas y las aspiraciones personales le llevan a desempeñarse también como trabajadora asalariada. Aquí las investigadoras, nos presentan la persistencia de la doble y triple jornada que coloca a las madres de familia en una situación de culpa permanente.

En el tema de las identidades de las y los sujetos de la educación, está escasamente tratada la masculinidad y los estudios de hombres sobre los hombres. Los pocos trabajos encontrados –una tesis y tres ponencias– indagaban sobre el desempeño de los docentes y los retos que la masculinidad hegemónica enfrenta en la actualidad.

El tercer tema encontrado en las investigaciones se refiere a las prácticas educativas. En él se centra la mirada en los actos de reproducción de la institución, lo que nos permite identificar la persistencia de una práctica sexista que reafirma los roles y estereotipos tradicionales de género. Falta documentar las acciones de resistencia del alumnado, las transformaciones que está teniendo la cultura en torno a las relaciones de género o aquellas experiencias coeducativas que van en pos de una equidad entre los géneros.

La interpretación del campo nos permite dilucidar una perspectiva teórica y conceptual que cobija las investigaciones, artículos y ponencias analizadas. Si bien se supera la visión esencialista biológica y se explica el gé-

nero a partir de la construcción social e histórica, todavía persisten las ideas de que los estereotipos y roles de género son inalterables, lo que impide mirar los múltiples procesos y estrategias a través de los cuales los géneros se transforman y se trastocan, de igual manera los estudios no se dirigen a localizar la diversidad, se atiende a una perspectiva homogeneizadora que normaliza a los hombres y las mujeres, explicación que pudiera derivarse de una visión sociológica reproduccionista o bien, de un esencialismo social. Existen trabajos sobresalientes por el cuidadoso proceso de análisis, que se apoyan en diferentes áreas del conocimiento social, además del fuerte apoyo que se toma de la perspectiva de género, en estos casos se logran niveles interpretativos que nos ayudan a comprender mejor la problemática estudiada. Pero también encontramos investigaciones que utilizan la categoría de género de manera intuitiva, sin profundizar teóricamente en torno de la misma, sin aprehenderla a la hora de realizar el análisis.

En términos generales, nos parece que predomina el ideal de la igualdad, aunque en algunos trabajos de investigación, todavía se presenta confusión en los conceptos de desigualdad o diferencia, lo que nos indica que el debate político y el ontológico no está resuelto. Existe además poco reconocimiento del feminismo como productor de la perspectiva de género y, en la mayoría de las investigaciones, hace falta anclar la perspectiva de género a un piso teórico más sólido que puede ser proporcionado por la sociología, la historia o la psicología, entre otras ciencias sociales.

Algo que llama la atención es que se estudian las diferentes problemáticas a partir de conceptos o categorías ya construidas y “legitimadas” en los estudios de género; en este sentido permanecemos en la periferia del conocimiento, ya que los grupos consolidados de investigación parecieran estar en el centro de la República, de donde proceden la mayor parte de las publicaciones nacionales en el tema. Coincidiendo con esta idea, en nuestra entidad reproducimos el fenómeno del centralismo ya que Ciudad Juárez y Chihuahua concentran la mayor parte de la producción quizá porque tienen la mayor cantidad de población en el estado y cuentan además con la mayor oferta educativa.

La agenda del campo

En 1995 México signa la declaración de Beijing donde se compromete a establecer acciones para evitar la discriminación y la desigualdad en el acceso y permanencia de las mujeres en la educación. Uno de los compromisos o medidas, entre muchas más, que los Gobiernos, autoridades educativas y otras instituciones educativas y académicas deben de adoptar, dice a la letra:

g) Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de enseñanza, especialmente en el nivel de postgrado de las instituciones académicas, y aplicarlos a la elaboración de los currículos, incluidos los de estudios universitarios, en libros de texto y material didáctico y en la formación de personal docente.

Han pasado quince años desde entonces y aunque sabemos que el nivel discursivo de la política educativa pocas veces tiene que ver con la operación de programas y acciones específicas que permitan resolver las grandes problemáticas educativas, nuestros sueños se renuevan a partir de la realización de este estudio. Consideramos que la investigación educativa puede proporcionar derroteros por los que las políticas educativas habrán de transitar, siempre y cuando se atienda a lo que de ella emerge.

La valoración del campo permite formular algunas conclusiones, así como esbozar áreas de intervención tanto para las instituciones educativas que realizan investigación, como para los responsables de la política educativa en el estado, y para los y las investigadoras.

Como ya se mencionó, las investigaciones encontradas recurren a metodologías cualitativas. Es decir, recurren a la interpretación simbólica de las interacciones culturales desde la perspectiva de género. Este hecho puede significar ventajas: conceptualiza la realidad desde un plano complejo; asume la subjetividad del conocimiento producido; profundiza en las interacciones e interpretación de los hechos sociales. Sin embargo, tiene sus limitantes: no se pueden abarcar y describir grandes grupos poblacionales; con una gran limitante en las generalizaciones que se obtienen de este tipo de investigación. Por otro lado, se llega a la denuncia, a la descripción pormenorizada de los hechos educativos –sexistas por ejemplo–, pero no se hace más nada ante ellos, se asume una actitud descriptiva-contemplativa.





Por estas consideraciones es que el abanico metodológico se puede ampliar y debemos transitar en varios caminos: primero, realizar estudios cuantitativos que permitan dimensionar grandes grupos poblacionales, hacer generalizaciones sobre el estado de los fenómenos objeto de estudio, sobre violencia de género en las escuelas, identidades de género en los y las jóvenes, desarrollo moral del profesorado focalizado en la aceptación a la diversidad. Segundo, asumir metodologías que impliquen la transformación del hecho que se estudia, no únicamente su interpretación y denuncia. Es decir, promover mayor número de trabajos de investigación bajo un paradigma crítico y transformador, que establezca la necesidad de hacer replanteamientos y reconstrucciones de las relaciones sociales entre los géneros en el hecho educativo a través de la investigación participativa o investigación-acción, por ejemplo. Tercero, partir de que la realidad no es única y para su comprensión amplia se puede transitar hacia opciones metodológicas o técnicas de complementariedad.

La investigación que no se difunde, no existe. Ante este planteamiento es necesario fortalecer los programas de divulgación de las instituciones de nivel superior. Es increíble que las producciones de tesis no sean objeto de ensayos o artículos en las revistas de las escuelas. Más allá de esto, son pocas las iniciativas para difundir resultados de investigación, sólo encontramos dos eventos estatales convocados *ex profeso* sobre la temática y pocas participaciones en foros y otros eventos nacionales. Definitivamente se debe crear un

proyecto que vaya más allá del plano institucional, y que recurra a instancias gubernamentales en el que su tarea sea la difusión de los hallazgos en el ámbito educativo estatal.

Ese mismo proyecto podría abarcar otros aspectos en los que se encontraron fallas o deficiencias. La comunicación y el trabajo interinstitucional es una de las principales debilidades del campo. La ausencia de trabajos con estas características es una muestra de ello. Entonces habría que tender puentes y nexos de comunicación entre las instituciones de nivel superior en los que se hable de compromisos de trabajo, multidisciplinariedad y trabajo transinstitucional. La diversidad enriquece, la cooperación engrandece ¿por qué no practicarla? La presente investigación, es una muestra de que se puede realizar un trabajo interinstitucional, conviene entonces promover este tipo de prácticas, pensando en un futuro conformar una red de investigación sobre estudios de género en educación.

NOTAS

1. Se distingue entre estado de conocimiento, estado de la investigación y estado del arte. El estado del arte se dirige hacia contextos teóricos mucho más amplios (internacionales y nacionales) en los que se recuperan todos los saberes publicados y divulgados en torno a cierta temática; el estado de la investigación se dirige hacia las condiciones de producción de la investigación; por último un estado de conocimiento lo asumimos como una valoración sistemática de la producción intelectual sobre un campo de investigación durante un tiempo cronológico determinado. El estado del conocimiento tiene la intención de detectar las líneas de estudio trabajadas y las ausentes, los referentes teórico-metodológico privilegiados, la tipología de la producción que se ha generado, todo ello con la finalidad de generar un conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo en torno a la producción investigativa de un determinado campo. Aguirre, S. Ávila, A. Hinojosa, R. (2007). *Aportes para el debate sobre el estado de conocimiento en el campo Educación y género*, (Chihuahua, Méx.), Acoyauh, núm. 39, pp. 26-35

Bibliografía

- Álvarez-Gayou Jurgenson J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador.
- Arredondo, A. (2003). "Un atisbo a una escuela de niñas al comienzo del siglo XIX". En Arredondo A. (ed.), *Obedecer, servir y resistir. La Educación de las mujeres en la historia de México*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial (pp. 99-116)
- Barquet, M. (2002). *Reflexiones sobre teoría de género hoy* (La Paz, Bolivia), en *Umbrales*, núm. 11, CIDES-Universidad Mayor de San Andrés
- Bustos, O. (2003). "Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación". En SEP, *Construyendo la identidad de género en la escuela primaria. Material de la o el participante*. México, Secretaría de Educación Pública e Instituto nacional de las Mujeres, pp. 2-27
- Calvo, B. (2003). "Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra". En Cortina R. (comp.) *Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE*, (pp. 67-87). México, D.F. Editorial Santillana.
- Estrada, S. (2004). *Con hilos de colores. Cinco mujeres maestras en el municipio de Guerrero*. Chihuahua, México: Doble Hélice.
- Franco, M. (2001). El trabajo de las mujeres, actividad poco valorada. En Franco M. (ed.), *San Diego de Alcalá. Un Pueblo que se resiste a morir*. Chihuahua, México: Doble Hélice (pp. 71-83).
- (2006). Formación de Educadoras. En Franco M. (ed.), *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua*. Chihuahua, México: Doble Hélice (pp. 107-118).
- Fuentes Molinar O. (1984) "La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa, Notas para discusión" en *Antología de Política Educativa*, Maestría en Desarrollo Educativo, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, documento electrónico.
- CONACYT/SEP (2007) *Fondo Sectorial de Investigación para la Educación. Demandas específicas para el sector*. http://www.conacyt.mx/Fondos/Sectoriales/SEP/SEP-SEByN/2007-01/SEP-SEByN_Demandas-Especificas_2007-01.pdf consultada el 18 de noviembre de 2008.
- García. D. E. y Guerrero A. L. (2005) *Hermenéutica analógica y género*. México, Editorial Torres Asociados.
- Kincheloe J. y Steinberg S. (1999) *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona España, Ed. Octaedro.
- Lamadrid M. M. et. al. (2001) *Informe del diagnóstico sobre el campo de los estudios de género en Nuevo León*. Gobierno del Estado de Nuevo León/UPN. México.
- Martínez R. (2009) *Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento*. Documento de divulgación de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa.
- Martínez, S. (2006). *Educación y Género. Docencia femenina en Hidalgo del Parral, Chih. (1631-1900)*. Chihuahua, México: Doble Hélice.



La organización de las escuelas secundarias del estado de Chihuahua, en el marco de la reforma educativa

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Profesor investigador del
Centro de Investigación y Docencia

Resumen

El presente artículo se deriva de un proyecto de investigación apoyado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua, cuyo propósito consiste en indagar sobre la visión que tienen los actores involucrados en la Reforma de la Educación Secundaria (RS), con respecto a los procesos de transformación que se pretenden operar en el ámbito organizativo.

El trabajo se llevó a cabo a través de la aplicación de una encuesta, a una muestra representativa de docentes, directivos, alumnos y padres/madres de familia, de escuelas secundarias, generales y técnicas, del estado de Chihuahua.

El análisis está centrado en algunos aspectos

relacionados con la organización de los centros educativos: el funcionamiento institucional, los procesos comunicativos, las acciones de orientación y tutoría, el trabajo colaborativo; la información sobre la dinámica para la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria (RS), y las perspectivas de los sujetos con respecto al manejo de los indicadores educativos a nivel institucional.

Los datos recabados ponen de relieve que la RS se limita al cambio del plan y los programas de estudio; no se advierten transformaciones en la estructura organizativa de las escuelas de este nivel: formas de gobierno, aspectos normativos, procesos de comunicación y participación, toma de decisiones, etc.

Palabras clave: organización, gestión, dinámica, colectivo, funcionamiento.



Introducción

Con la modificación de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la emisión de la Ley General de Educación en el año de 1993, la secundaria se incorpora al sistema de educación básica y adquiere un carácter obligatorio.

Con esa reforma, la educación secundaria es considerada como la etapa final o de cierre de la educación básica, lo cual demandó en su momento, además de una nueva propuesta curricular, una estrecha vinculación con el nivel de educación primaria, así como de acciones tendientes al mejoramiento de la gestión escolar, equipamiento de las escuelas y la actualización de los maestros (SEP, 2007). No obstante, para el 2005, doce años después de iniciado este proceso, la Secretaría de Educación Pública acepta que “en la práctica no se ha logrado una efectiva vinculación con los niveles previos de la educación básica”. Es decir, la “pretensión de configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes” (SEP, 2005: 1), no había rendido los frutos esperados.

Ante este panorama, el 26 de mayo de 2006, por acuerdo secretarial publicado en el Diario Oficial de la Federación se inicia el proceso de Reforma de la Educación Secundaria, con la que se pretende generar amplios cambios en el quehacer educativo: el currículo, organización, infraestructura y equipamiento; estrategias para la formación, capacitación y actuali-

zación de los profesores; así como la generación de nuevos mecanismos de información, comunicación y participación; elementos necesarios para que los colectivos puedan operar en el marco de esta nueva realidad.

Con este escenario a la vista surge el interés por desarrollar un proyecto de investigación con el propósito de conocer la visión que tienen los actores involucrados en la RS, con respecto a los procesos de transformación que pretenden operar en el ámbito organizativo, trabajo que se llevó a cabo en las escuelas secundarias -generales y técnicas- del Estado de Chihuahua.

Se trata de un estudio descriptivo que se realizó a partir del diseño de una encuesta aplicada a una muestra de 74 escuelas secundarias federalizadas -generales y técnicas-, seleccionadas al azar. En total se aplicaron 1117 instrumentos para docentes, 104 para directivos, 992 a padres y madres de familia y 1118 para alumnos y alumnas.

Para obtener la muestra, de los diferentes sujetos se utilizó el programa STAST con el que se realizaron los cálculos en función de la población con que se contaba de acuerdo con la información proporcionada por el Departamento de Estadística de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. De acuerdo con este programa se requerían entre 300 y 400 sujetos para tener una muestra representativa estatal, sin embargo nuestros números se elevaron considerablemente porque el equipo tomó la decisión de tomar muestras representativas por región: centro, norte, sur y sierra.



Con respecto al procedimiento para elegir las escuelas, se utilizó la secuencia de números aleatorios que proporciona el mismo programa STAST. En el caso de docentes y directivos se encuestó al total de la población de las escuelas seleccionadas, mientras que en el caso de alumnos y padres de familia se trabajó con muestras escogidas de manera aleatoria.

El instrumento para docentes se compone de 52 reactivos -con cinco opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo- y siete preguntas abiertas. Los instrumentos para directivos y padres/madres de familia se componen de 56 y 30 reactivos respectivamente —con cinco opciones de respuesta— y seis y tres preguntas abiertas respectivamente. Finalmente, el instrumento para alumnos se compone de 30 reactivos con las mismas cinco opciones de respuesta, en este caso no se incluyeron preguntas abiertas.

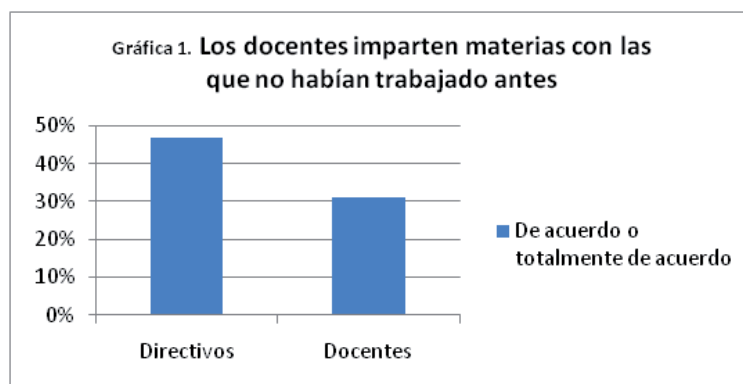
El procesamiento de la información se realizó mediante un análisis de frecuencias con el apoyo del programa estadístico SPSS (Versión 15.0).

Análisis de resultados

I. Funcionamiento institucional

La transformación curricular tuvo una implicación importante en la distribución de las cargas horarias, de acuerdo con los documentos oficiales, “se redujo el número de asignaturas por grado a fin de favorecer la comunicación entre docentes y estudian-

tes, así como de propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2006a:26), esta circunstancia trajo consigo la necesidad de hacer ajustes a nivel institucional. De acuerdo con los datos obtenidos, el 80% de los directivos opinan que el perfil profesional de los docentes se corresponde con las materias que imparten, mientras que el 92% de profesores están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. No obstante 57% de directivos y el 31% de docentes opinan que los profesores están atendiendo asignaturas con las que no habían trabajado anteriormente (ver gráfica 1). Esta circunstancia resulta normal ante un proceso de renovación del currículo, sin embargo para las instituciones significa un esfuerzo considerable y diferenciado para responder a las necesidades de capacitación y actualización docente, ya que estos profesores en particular tienen que atender de manera simultánea el manejo del nuevo plan y programas de estudio, así como actualizarse en relación con el conocimiento disciplinar de las nuevas materias que les fueron asignadas.



Por otra parte, y de manera proporcional, la percepción de cambio se destaca más en los docentes que en los directivos (ver gráfica 2), lo que pone de manifiesto que la parte sustancial de la Reforma está centrada en los programas que son operados directamente por los profesores. Lo anterior sugiere que el resto de las propuestas que acompañan a los cambios curriculares, como en el caso de las “nuevas formas de organización y gestión”, tienen un carácter epidérmico, es decir se encuentran expresadas a nivel discursivo pero no se traducen en estrategias y acciones a nivel de los colectivos escolares. En concreto, no se encuentran evidencias de cambios importantes en cuanto a la estructura organizativa de las escuelas a partir de la generalización de la Reforma, los datos que se presentan a continuación nos permiten apoyar este supuesto.

De acuerdo con la información recabada, solamente poco más de la mitad de los directivos (54.4%) están de acuerdo en que a partir de la Reforma se ha modificado su carga de trabajo, mientras que este porcentaje se eleva al 63.5% en el caso de los docentes. Cuando se les preguntó si esas modificaciones les han facilitado el trabajo, solamente el 40% de los directivos y el 50% de los docentes están de acuerdo. Estas opiniones son muy cercanas a los porcentajes que presentan los alumnos y los padres/madres de familia cuando se les pregunta si creen que los docentes tienen de-



masiado trabajo: el 52% de los alumnos y el 46% de los padres están de acuerdo con la afirmación.

Una de las exigencias para la educación del siglo XXI consiste en enfocar la función de la escuela en el aprendizaje de los alumnos (Namo de Melo: 1998), esto implica que las funciones administrativas tengan que supeditarse a las de carácter pedagógico, al respecto el 61% de los docentes consideran que a partir de la reforma se da más importancia a los aspectos pedagógicos, sin embargo solamente 31% de directivos y 25% de docentes están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que a partir de la reforma se ha simplificado la carga administrativa y solo el 50% de los directivos consideran que a partir de la reforma se modificó la normatividad interna de las escuelas. Estos aspectos son cruciales para impulsar un cambio de fondo en las instituciones, sin embargo la información sugiere que más allá del cambio en los programas no se han impulsado ningún otro tipo de transformaciones, sobre todo en el ámbito administrativo:



Una paradoja que la mayoría de los políticos y administradores todavía no han sabido apreciar en su totalidad se refiere a que la demanda de papeleo que tiene como meta mejorar la rendición de cuentas... en realidad afecta negativamente a la productividad, en la medida en que resta tiempo a las funciones centrales de la escuela (Darling-Hammond, 2002: 85).

Además del cambio curricular resulta evidente que las escuelas requieren de cambios profundos en lo cultural, así como en su estructura y organización, de tal manera que se cuente con la flexibilidad necesaria para que se puedan impulsar acciones innovadoras, estas condiciones aparentemente no están acompañando al proceso de generalización de la Reforma. En el caso del cambio normativo-organizativo, la intención de impulsar procesos de transformación está presente a nivel del discurso en los documentos generados por la RS, sin embargo los datos anteriores sugieren que no hay estrategias encaminadas en esa dirección, es decir las escuelas aparentemente están operando de la manera en que lo han hecho tradicionalmente. Por ejemplo, a nivel estatal no se ha presentado ninguna iniciativa para elaborar una normatividad para la organización y el funcionamiento de los centros de educación secundaria, y por tanto ésta “continúa rigiéndose por normas que datan de los años 80 y que tuvieron como marco la Ley Federal de Educación de 1973, previa al ANMEB y a la obligatoriedad de la educación secundaria” (SEP, 2005a: 18), normas que evi-

dentemente resultan obsoletas para el marco de exigencias en que se mueve la educación secundaria en el momento actual.

Sin embargo estos cambios de carácter formal no garantizan por sí solos la transformación de las instituciones, se requiere de un impulso desde los propios centros educativos, es necesario pues, una transformación cultural, tal como lo expresa Justa Ezpeleta:

Los estudios del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando han surgido de las propias escuelas... En la situación opuesta, es decir cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel... lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares (Ezpeleta, 2004: 404).

En este sentido el doble reto que enfrenta la educación secundaria de cambiar no solo en lo normativo-organizativo sino de manera simultánea transformarse en lo cultural, no implica otra cosa que aprender a lidiar con una realidad cuyo sello característico es el del cambio permanente, por ello “la transformación intencionada que es la educación debe sufrir continuas innovaciones a fin de ajustarse a contextos cambiantes y/o de mejorar la calidad de lo que hace. Si seguimos haciendo lo mismo, las cosas seguirán igual. No podremos mejorar nuestra educación si no innovamos” (Schmelkes, 2001).



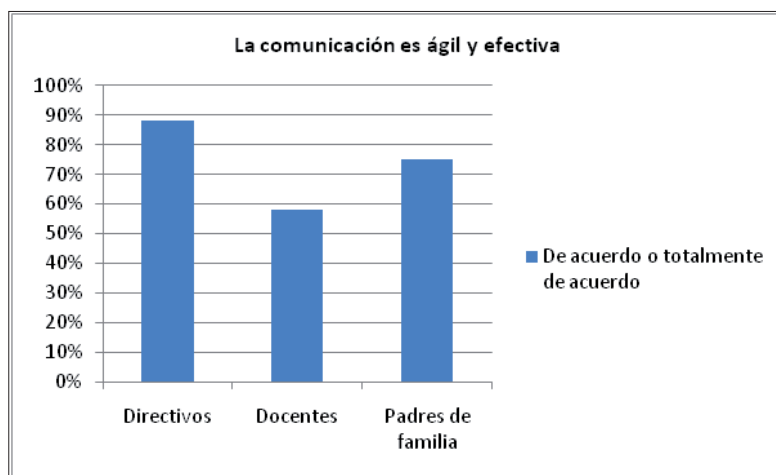


II. Procesos comunicativos y clima institucional

En este apartado se abordan las características del medio ambiente en el que se desarrolla el trabajo en las escuelas secundarias, “el clima institucional representa la personalidad de un centro, en cuanto es algo original y específico del mismo con un carácter relativamente permanente y estable en el tiempo, cuya evolución se realiza lentamente aunque se modifiquen las condiciones. El concepto de clima institucional tiene un carácter multidimensional y globalizador” (Rodríguez, 2004).

En relación con los procesos de interacción se detectó una brecha importante en las opiniones de los diferentes actores: el 88% de los directivos y 58% de docentes consideran que la comunicación interna es ágil y efectiva. Por su parte, el 75% de los padres/madres de familia dicen que la escuela mantiene una buena comunicación con ellos. (Ver gráfica 3).

Gráfica No. 3



La mayoría de los profesores, el 70%, señalan que los mecanismos de comunicación que comúnmente utilizan para contactar a padres y madres de familia son eficientes. En el mismo sentido el 95% de los padres/madres de familia comentan que los citan para darles a conocer los resultados de la evaluación de sus hijos, y el 92% dicen que reciben esta información de manera permanente. Mientras que el 80% de los alumnos consideran que los docentes los mantienen bien informados sobre los resultados del grupo.

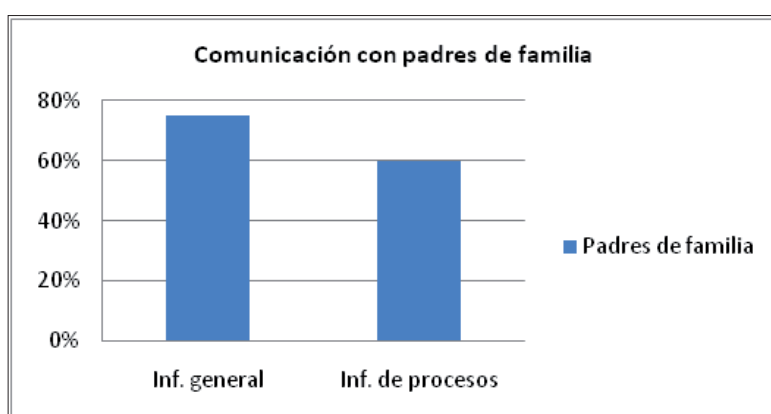
Los datos anteriores nos hablan de un tipo de comunicación que fluye de manera adecuada entre la escuela y los padres de familia, sin embargo parece que ésta se refiere solamente a la información sobre los resultados en el aprovechamiento de los estudiantes, cuando se trata de información acerca de otros procesos que atañen a la vida institucional el porcentaje tiene un sensible declive: solo seis de cada diez de los padres/madres encuestados dicen que están bien informados sobre la manera en que está organizada la escuela (ver gráfica 4).

Por otra parte, solo el 55% de alumnos dicen que los maestros tienen una buena comunicación con los padres, y los mantienen informados de lo que pasa en la escuela. Este aspecto es importante porque en los “procesos relacionados con la construcción del ambiente de

aprendizaje en la escuela, se destaca... el papel protagónico y cada vez más activo de los alumnos, (y) la presencia de los padres como actores significativos dentro del sistema escolar” (LLECE, 2002: 11).

Los docentes y directivos tienen distintas percepciones respecto al ambiente de trabajo, el 86% de los directivos consideran que se trabaja en un ambiente de respeto y solidaridad, mientras que solo un 65% de los docentes están de acuerdo con esta afirmación.

Gráfica No. 4



Por otra parte, el 73% de los directivos consideran que la dirección cuenta con mecanismos de consulta para conocer las inquietudes y necesidades académicas del personal. El 69% de los docentes y el 70% de los padres por su parte señalan que los directivos/as escuchan y aceptan las sugerencias académicas que se les hacen, de igual manera el 79% de los

Con respecto a la comunicación hacia el exterior, el 60% de los directivos están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que a partir de la reforma se han implementado nuevos mecanismos de comunicación con las autoridades educativas, mientras que los docentes parecen advertir estos cambios en menor medida, solo el 42% están de acuerdo con esa afirmación.

padres y madres de familia dicen que los/as directivos escuchan con interés, cuando alguien se acerca a platicar con ellos. Y un 66% de los padres dicen que con frecuencia los directivos/as están presentes en las reuniones con padres y madres de familia. En cambio un porcentaje considerable de alumnos dicen que sus opiniones no son tomadas en cuenta y visualizan a la figura de los directivos como distante de la actividad en las aulas: solo el 57% están de acuerdo en que el cuerpo directivo toma en cuenta la opinión de las y los alumnos para mejorar la escuela y que el director se relaciona bien con la mayor parte de los alumnos. Además solo el 34% dice que con frecuencia los directivos están presentes en las exposiciones de los trabajos de los grupos.

En lo que atañe al clima institucional, encontramos que la tendencia en las opiniones es positiva ya que se encuentran proporciones cercanas o por encima del 70% en las que los informantes dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las proposiciones del instrumento. No obstante también se encontraron algunas opiniones discrepantes:





De acuerdo con los niveles de respuesta obtenidos en este aspecto, es importante destacar que los estudiantes ocupan una posición periférica en cuanto a la participación, aparentemente ésta no se visualiza como un recurso pedagógico crucial para la formación ciudadana, la responsabilidad y la inclusión de los niños y jóvenes en los procesos democráticos:

La participación se puede definir como un reconocimiento de lo que los niños son capaces de hacer e implica que los niños sean miembros de la sociedad, capaces de pensar y expresarse por sí mismos. Por tanto, no sólo tienen algo que decir sobre lo que afecta a su vida como persona, miembro de una familia y de una comunidad, sino que deben ser informados, consultados y escuchados en cuanto a todos esos aspectos (Hart, 2005).

El 63% de los docentes dicen que las y los maestros disfrutan trabajar juntos en la escuela, lo que indica un porcentaje considerable de profesores que no están contentos con la manera en que se trabaja en la institución.

Por otra parte, el 70% de los docentes señalan que el cuerpo directivo se relaciona bien con la mayor parte del personal, y el 81% expresan que los directivos se relacionan bien con los profesores/as. Mientras que el 85% de los padres dicen que las y los maestros se relacionan de manera cortés con los padres y madres de familia y el 79% de los alumnos dicen que les gusta asistir a clases.

En lo que se refiere a las relaciones que se

establecen entre los diferentes actores, se obtuvieron los siguientes datos: el 72% de los alumnos están de acuerdo en que los directivos/as procuran que los maestros/as, secretarías/os, conserjes, etc., los traten con amabilidad y respeto. En tanto que el 80% de los padres y madres de familia están de acuerdo en que las y los docentes están siempre dispuestos a ayudarles cuando lo necesitan. Además tanto los alumnos, 74%, como los padres, 72%, coinciden en que los profesores procuran que los estudiantes se interesen por conocer más sobre algunos temas importantes. Asimismo el 83% de los directivos y el 72% de los docentes dicen que en sus escuelas secundarias, se alienta y anima la autonomía de las y los docentes.

Con respecto a las responsabilidades del centro, la autoimagen del trabajo directivo no concuerda con la apreciación del resto de los actores: el 93% de los directivos están de acuerdo en que ponen el ejemplo al ser los primeros en trabajar arduamente, en cambio solo el 62% de los docentes, el 60% de los alumnos, y el 66% de padres de familia apoyan esa afirmación.

En general podemos observar que las percepciones de los diferentes actores en lo que se refiere al clima institucional son positivas, no obstante también se encontraron algunas opiniones discrepantes: los docentes y directivos tienen distintas percepciones respecto a los procesos de comunicación y al ambiente de trabajo, la comunicación hacia el exterior no se percibe como algo que fluye de manera eficiente, la comunicación con los padres de

familia resulta limitada, y finalmente un porcentaje considerable de alumnos no consideran que sus opiniones sean tomadas en cuenta y visualizan a la figura de los directivos como distante de la actividad en las aulas.

III. Orientación y tutoría

La orientación y tutoría es una de las novedades curriculares; y de acuerdo con los documentos oficiales,

el propósito (de este) Espacio Curricular es brindarles a los alumnos un acompañamiento en su integración a la vida académica de la escuela secundaria, promover en los adolescentes el reconocimiento de sus necesidades e intereses como estudiantes, a fin de coadyuvar en la conformación de un proyecto de vida, que les permita convivir y desenvolverse en la sociedad (SEP, 2006b).

Por ser de una actividad inédita resulta interesante analizar la experiencia acumulada en las instituciones al trabajar con esta modalidad.

Al tratarse de una actividad en la que los docentes tienen todavía poca experiencia, sus propósitos parecen no estar claramente definidos en los colectivos escolares: el 73% de los directivos y 49% de los profesores consideran que los docentes tienen información suficiente sobre las responsabilidades y funciones de los tutores. Cuando se afirma que el tutor y los docentes están organizados para diseñar

estrategias encaminadas a una mejor atención de alumnos: el 76% de los directivos y 51% de los docentes están de acuerdo, la diferencia entra las percepciones de ambos informantes es considerable.

En el mismo sentido el 64% de los alumnos dicen que los profesores responsables de la asignatura de orientación y tutoría les han brindado apoyo cuando lo necesitan, el 60% opinan que los docentes están bien organizados para poder atenderlos y solo el 50% afirman que el tutor comunica a los profesores de otras asignaturas acerca de los problemas y necesidades de los alumnos. La opinión de padres/madres es la siguiente: 64% afirman que en la institución se ha informado de las actividades que realizan los tutores en los grupos.

En otras respuestas relacionadas con el mismo tema, el 68% de los alumnos señalan que el tutor informa al grupo sobre las actividades más importantes de la escuela, y el 64% comentan que están satisfechos con la clase de orientación y tutoría.

IV. Trabajo colegiado

En lo que se refiere a las modificaciones de los criterios que norman el trabajo colegiado 59% de los docentes consideran que se han operado algunos cambios. Este dato resulta alentador porque indica cierto nivel de movimiento en el ámbito institucional, mismo que en este momento puede ser muy incipiente pero que puede detonar procesos de cambio, sobre todo porque se trata de iniciativas que no necesariamente son impuestas sino que





surgen de los colectivos. Al respecto Bolívar (1996) dice que “los tipos de cultura escolar que más apoyan la innovación son las basadas en la colaboración, tienen altas expectativas sobre los alumnos y profesores, exhibe un consenso sobre valores, apoyo del entorno, y promueve profesores que puedan asumir una variedad de roles de liderazgo.”

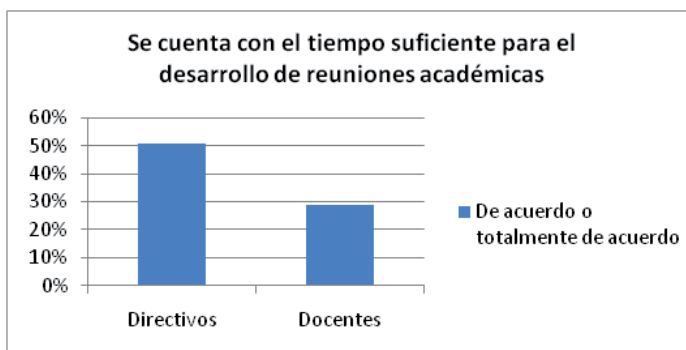
Por lo mismo, los colectivos escolares en el nivel de secundarias enfrentan el reto de generar dinámicas para integrar equipos de trabajo que permitan colegiar las decisiones de carácter académico. Lo anterior es una tarea compleja ya que

la integración de un equipo de trabajo requiere una finalidad muy clara, una red de personas sensibles con capacidad para expresarse sobre su quehacer de manera propositiva y reflexiva. Y además requiere de la claridad del equipo directivo para formar y crear las condiciones necesarias para su desarrollo, desplegando, de esta manera, una verdadera pedagogía de la autonomía (Pozner, 2005: 88).

La mayoría de directivos (96%) y un porcentaje considerable de docentes (69%) señalan que en sus escuelas se promueven acciones enfocadas en el trabajo colaborativo. De igual manera, 90% de directivos y 71% de docentes, están de acuerdo, en que las reuniones académicas brindan elementos que apoyan el

trabajo, es decir existe la convicción de que el trabajo colegiado es un recurso importante para los procesos de mejora. Pero solo el 51% de directivos y el 29% de docentes consideran que cuentan con el tiempo suficiente para el desarrollo del mismo (ver gráfica 5), lo cual se convierte en uno de los puntos débiles del proceso ya que por una parte se detecta un alto nivel de exigencia para que los establecimientos impulsen el trabajo en equipos y la toma de decisiones consensuada y por otro lado no se dispone del tiempo indispensable para desarrollar esta tarea. Esto obliga a las escuelas a suspender labores o dedicar tiempo fuera de los horarios de clase para las reuniones académicas.

Gráfica No. 5



El gran reto para estas instituciones dada la precariedad en la que se desarrolla el trabajo colegiado consiste en evitar o superar dos problemas señalados por Bolívar (1993):

La cultura fragmentaria (o “balcanizada”) (...) propia de escenarios en los que predominan los subgrupos, precisamente los mismos espacios en los que

se verifica el aprendizaje profesional y que permanecen relativamente estables en el tiempo; existe, a su vez, una identificación por el subgrupo de pertenencia -con el que se comparten modos de pensar y enseñar- y se asocia, frecuentemente, con la materia o el área (sobre todo en la educación secundaria); la organización escolar, por esto mismo, se estructura en función de los ámbitos disciplinares (materias, niveles, áreas, departamentos...).

La colegialidad artificial cuando las relaciones y el trabajo conjunto se impongan por procedimientos burocráticos o prescripciones administrativas; a la vez misma que el diseño del proyecto de centro y la elaboración curricular se verifiquen con escasa autonomía e insuficiente adaptación de marcos generales.

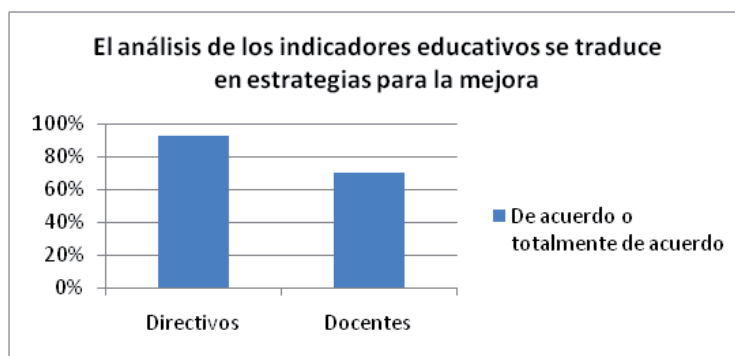
El reto que enfrentan los colectivos escolares es complejo porque el cambio curricular no está acompañado de las herramientas de carácter normativo para impulsar el trabajo académico en los centros educativos, por el contrario, la normatividad como ya se expresó anteriormente, resulta obsoleta y no está diseñada para dar respuesta a las necesidades actuales de las escuelas. Derivado de lo anterior, la organización escolar, con su enfoque burocrático-administrativo, tampoco parece haber sido alterada a partir de la RS, y por tradición no

está diseñada para la generación de ambientes de aprendizaje y de autoaprendizaje retadores que impulsen la creatividad y el libre intercambio de ideas, la originalidad y el reto de enfrentar los procesos permanentes de cambio. “El trabajo docente en secundaria a diferencia de los otros niveles de la educación básica presenta características particulares que contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente” (Sandoval, 2004: 152), la constante en las escuelas es entonces la lucha contra reloj para cumplir con los programas y por tanto el aislamiento más que la colegialidad parece ser el aspecto dominante de las prácticas.

V. Manejo de indicadores educativos

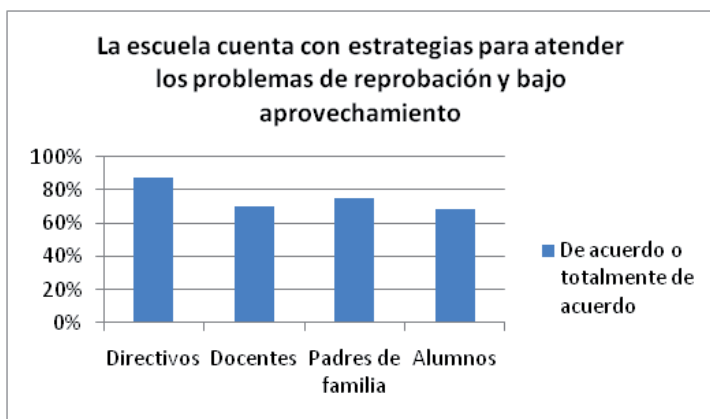
El 91% y 87% de directivos dicen que los indicadores educativos son un insumo para la toma de decisiones a nivel institucional y de la de zona escolar respectivamente. Asimismo el 93% consideran que el análisis de los indicadores se traduce en estrategias concretas para la mejora institucional. Esta cifra es menor en el caso de los docentes: 70% (ver gráfica 6).

Gráfica No. 6



El 87% de directivos y 70% de docentes consideran que sus instituciones cuentan con estrategias definidas para atender los problemas de reprobación y bajo aprovechamiento (ver gráfica 7). Un 68% de estudiantes comentan que si algún alumno reprueba o tiene bajas calificaciones, los maestros lo ayudan para mejorar su desempeño, el 78% está de acuerdo en que los profesores o los directivos platican con los padres para que puedan ayudarlos cuando están reprobados. Las opiniones anteriores son compartidas por los padres de familia: 75% dicen que si algún alumno reprueba, los maestros lo ayudan para mejorar, y 83% está de acuerdo en que los profesores o los directivos platican con ellos para que puedan ayudar a sus hijos.

Gráfica No. 7



Sin embargo cuando se trata de atender el problema de la deserción las opiniones positivas descienden: el 64% de los directivos consideran que cuando se presenta el caso de alumnos desertores, la institución cuen-

ta con estrategias para reincorporarlos, pero solo un 49% de los docentes comparten esta opinión. Se trata desde luego de un problema difícil de abordar considerando que la deserción escolar está ligado a variables de carácter socioeconómico que rebasan con mucho la capacidad de respuesta y los recursos con los que cuentan las escuelas. En un estudio sobre el rendimiento escolar realizado por Margarita Zorrilla "se muestra el poco peso del trabajo de la escuela en la compensación de las diferencias debidas a las características de origen, sociales, económicas y culturales existentes entre los alumnos" (Zorrilla, 2009).

Conclusiones

1. No se encuentran evidencias de cambio en cuanto a la estructura organizativa de las escuelas a partir de la generalización de la RS. Aunque evidentemente hay un cambio en el enfoque del plan y los programas de estudio, en lo organizativo se continúa laborando con el marco normativo-operativo pre-reforma. Esta condición resulta particularmente problemática porque pone en tela de juicio el carácter reformador de las estrategias desplegadas; el cambio del plan y los programas de estudio resulta insuficiente para hablar de una verdadera reforma.

2. Los aspectos relacionados con la implementación del nuevo currículo tales como la distribución de asignaturas y el trabajo de

orientación y tutoría han causado cierto nivel de desconcierto y desajustes a nivel de las instituciones, situación que todavía no acaba de normalizarse, sin embargo estos problemas forman parte del proceso natural del reacomodo que desencadena cualquier movimiento de esta naturaleza.

3. Se detectan problemas en los procesos de comunicación entre los diferentes actores, por ello se requiere de nuevos mecanismos y estrategias que acerquen a los directivos, docentes, alumnos, padres y madres de familia al análisis en común de los problemas de las escuelas con la finalidad de buscar alternativas consensuadas.

4. El clima institucional presenta claros-curos, es importante resaltar que desde la visión externa los padres de familia perciben de manera positiva el trabajo de los docentes y directivos, sin embargo en lo interno es necesario atender cuestiones relacionadas con la información y toma de decisiones y centrar el interés en la atención a las necesidades de los estudiantes.

5. Existe un convencimiento pleno de los colectivos escolares acerca de los beneficios de trabajo colegiado, pero aceptan que no disponen de tiempo para desarrollarlo.

6. Resulta paradójico que por una parte se exija a las escuelas impulsar la vida académica y el trabajo colaborativo y por otra no se brinden espacios y herramientas de tipo legal o normativo para llevarlos a cabo. No obstante esta puede ser una de las alternativas para atender la diversidad de problemas educati-

vos que se presentan en las escuelas; pero se requiere destinar tiempos institucionales para ese fin, así como el diseño de las estrategias adecuadas para dar sentido y dirección a la labor de los equipos para detonar los procesos de cambio desde el interior de los centros.

Bibliografía

- Bolívar, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón, 48 (2), 169-177. Universidad de Granada. Consultado el 20 de agosto de 2009 en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf>
- Bolívar, A. (1993). *Culturas profesionales en la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía, 269, 68-72. Consultado el 20 de agosto de 2009 en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender*. México, D. F. Secretaría de Educación Pública.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). *Innovaciones educativas, reflexiones sobre los contextos en su implementación*. Revista Mexicana de Investigación educativa, abril-junio 2004, Vol. 9, Núm. 21, pp 403-424.
- Namo de Melo, G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca del Normalista. México, SEP.
- Pozner de Weinberg, P. (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, 5ª. edición. Argentina, Aique grupo editor.
- Rodríguez Garrán, N. (2004). *El clima escolar*, en Revista digital de "Investigación y Educación". Número 7, volumen 3, marzo de 2004. ISSN 1696-7208. Consultada en 10 de junio de 2009, en <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/EL%20%20CLIMA%20Y%20LA%20%20CULTURA%20INSTITUCIONAL%20DE%20LOS%20CENTROS%20DOCEN%85.pdf>
- Schmelkes S.(2001). *La investigación en la innovación educativa*. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV. Consultado en febrero, 20, 2009 en http://biblioteca-digital.conevyt.org.mx/colecciones/redepa/Doc_1.pdf
- SEP (2005a). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas*. Del gobierno y funcionamiento de la Educación Secundaria. Consultado en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/proc/proconstru.pdf> Fecha de consulta 7 de abril de 2008.
- SEP (2005b). *Propuesta curricular para la educación secundaria, proceso de construcción*. Consultado en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/proc/proconstru.pdf> Fecha de consulta 7 de abril de 2008.
- SEP (2006a). *Plan de estudios 2006*. Consultado en marzo, 5, 2009 en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/>



programas/2006/planestudios2006.pdf

SEP (2006b). *Espacio electrónico de orientación y tutoría*. Consultado en febrero, 2, 2009 en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/orientacion/index.htm>.

SEP (2007). *Plan de estudios de educación secundaria*. Secretaría de Educación Pública, segunda edición, 2007.

Hart, R. (2005). *Proyecto Educativo El libro de nuestra escuela. Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de Educación Primaria*. Revista gratuita editada

por Editorial Planeta Grandes Publicaciones, septiembre 2005. Consultado el 23 de septiembre de 2009, en http://www.librodenuestraescuela.com/Data/Pdf/Revista_LNE-05CAST.pdf

Zorrilla Fierro, M. (2009). *¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español?* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Vol. 11, Núm. 2, 2009. Consultado el 8 de octubre de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/imprimir-contenido-zorrilla2.html>



Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior

CELIA CARRERA HERNÁNDEZ

Profesora investigadora
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Resumen

En la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081 se buscó construir y aplicar un modelo pedagógico denominado DECOES (Desarrollo de Competencias en Educación Superior), basado en la teoría de la elaboración (Reigeluth y Stein 1983, Gil, 2000) y en el análisis de las aportaciones teóricas sobre el término competencias. Se aplicó con un diseño cuasiexperimental, a fin de conocer su impacto en el desarrollo de la competencia de Intervención Educativa del segundo semestre de la licenciatura en Intervención Educativa. En él participaron un grupo experimental y otro como control. El modelo pedagógico se operó en una guía didáctica. La competencia

se evaluó mediante un esquema de pretest y postest. Los datos recabados se analizaron mediante la técnica de análisis de varianza de medidas repetidas empleando el SPSS 15.0. Se encontró que no existen diferencias significativas entre grupo control y experimental en la aplicación del pretest; mientras que en el postest sí existen diferencias significativas entre ambos grupos con $p=0.000$. Se infiere que el modelo pedagógico DECOES tuvo efectos en el grupo experimental al favorecer el logro de la competencia.

Palabras clave: Desarrollo de competencias, modelo pedagógico, aprendizaje, práctica educativa, evaluación.



Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional diseñó la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), con un modelo curricular basado en competencias que desde el año 2002 se imparte en algunas unidades de UPN en el país, entre ellas la unidad 081 de Chihuahua, Chih.

Sin embargo, se identificaron dificultades en su operación, como la falta de congruencia entre el desarrollo de la docencia y el enfoque por competencias, ya que el ejercicio de la primera no se centra en el aprendizaje, sino en el desarrollo de contenidos que en algunos casos son teóricos; como práctica educativa se analizan textos y se realizan exposiciones por los alumnos; al mismo tiempo la enseñanza está descontextualizada de la realidad del alumno, lo cual dificulta la comprensión de los temas trabajados y disminuye el interés por desarrollar las actividades propuestas.

Con base en lo anterior, surgió la idea de diseñar un modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en la educación superior que contemplara principios teóricos fundamentales derivados de diversos estudios psicopedagógicos sobre el aprendizaje, al mismo tiempo que incluyera elementos metodológicos importantes para el docente.

En este artículo se presentan los principios teóricos en que se fundamentan el modelo y los elementos metodológicos que pueden ser considerados como herramientas importantes para que el profesor desarrolle una docencia más congruente con el enfoque por competencias y con los principios del modelo.

Se incluyen los pasos para el desarrollo de una guía didáctica, la forma en que se desarrolló el estudio y los resultados del experimento.

Las competencias

La forma en que se definen las competencias en el presente trabajo, se articula con el enfoque cognitivo, con carácter socio-constructivo, que da significancia a las competencias necesarias para actuar de manera exitosa en la sociedad como: la cooperación, la solución de problemas y la toma de decisiones (Mulder, 2008). Además en este enfoque se resalta la importancia de la investigación, el diálogo entre maestro y alumno, así como la actuación sobre las prácticas dentro de un contexto.

Arribar a un concepto de competencias resulta muy difícil pues existe una gran variedad de significados debido a la experiencia que se tiene respecto a su aplicación (Gonczy, 1997), a esto se le agrega la poca experiencia en el análisis sobre su traducción en prácticas (Gimeno, 2008). Sin embargo se realiza un esfuerzo por clarificar el uso del término y de traducirlo en implicaciones prácticas.

Es importante mencionar que el concepto de competencias nace desde posiciones básicamente funcionales, por lo que fue aplicado en el ámbito profesional antes que en el educativo, hace referencia a acciones humanas eficientes y a una aplicación del conocimiento (Zabala, 2008). Por ello MacClelland (1973) definió competencia como una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo. Cuando se



habla de competencias profesionales se cita a este autor, ya que se centra en la función de la competencia y lo relaciona con la calidad de los resultados del trabajo (Zabala, 2008).

Para Le Boterf (2000) la competencia es la secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones. Para este autor, la competencia es la construcción, resultado de combinar recursos cognitivos. Le Boterf (2001) conceptualiza las competencias como el saber actuar dentro de un contexto de trabajo, combinando los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es válido en una situación de trabajo, lo cual indica que el dominio de la competencia implica tanto el desempeño del individuo, como el medio y los recursos disponibles para su ejecución a partir de las expectativas que se generan en un ambiente sociocultural determinado. Para este autor, no se trata de un conglomerado de elementos que estructuran la competencia, sino de un saber que no se transmite, donde el centro de la competencia es el alumno que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan los conocimientos especializados (Cano, 2008).

Como lo menciona Zabala (2008) Le Boterf es quien hace referencia a los recursos que son movilizados e integrados en la práctica, al mismo tiempo incorpora el concepto de familia de situaciones, referidas a situaciones –problema conectadas. Este concepto es retomado en el ámbito educativo.

Las definiciones de competencia profesional arriba mencionadas tienen como fin la

realización de tareas eficaces, al mismo tiempo estas tareas tienen un contexto de aplicación basado en unas normas, por lo que implican la puesta en práctica bajo un formato de aplicación con una revisión exhaustiva de la calidad en la operación. Lo anterior indica que, en el ámbito laboral, el uso del término competencia es rígido y facilita el establecimiento de diferencias entre los trabajadores.

Por otro lado, en el ámbito educativo las definiciones de competencia se explican desde un paradigma interpretativo ya que se exige del alumno: iniciativa, transferencia del conocimiento e innovación (Cano, 2008), pues el aprendizaje se constituye en un acto complejo que demanda del alumno una actitud de reflexión, crítica, participación y búsqueda de información nueva. Se visualizan tanto factores internos como externos en el proceso y aplicación de la competencia, además de hacer constante referencia al contexto.

Los factores internos se refieren a las características de las personas que las desarrollan a partir del saber —saber-hacer y saber-ser—; los externos se refieren a los materiales que requiere utilizar, a los recursos tecnológicos y a los profesores que son fuente de experiencia y conocimiento indispensable para el nuevo profesionalista y, por último, el contexto profesional que incluye los compañeros de trabajo y las normas de desempeño establecidas para su evaluación (Gimeno, 2008).

En el ámbito educativo, el término competencia implica mayor profundidad y extensión y precisa la forma en que se movilizan los componentes de la competencia. Por ello Zabala (2008) expresa que la competencia





consiste en la intervención ética en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Si en una competencia se movilizan conocimientos, procedimientos y actitudes, se refiere a los saberes que ha de tener el alumno; los cuales sirven de referente para saber si ha logrado desarrollar la competencia; estos saberes forman parte de una competencia y hablan al mismo tiempo de su aspecto estructural.

Le Boterf (2000) define la competencia como un saber entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes y razonamientos) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diversos problemas que se presentan.

Este autor hace mención de la movilización de recursos para aplicarlos en un contexto dado, al mismo tiempo que reconoce su utilidad para resolver problemas.

Según De Ketele (1996), la competencia es un conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones.

Perrenoud (2003) define la competencia como una capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que

no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos.

Cuando Perrenoud hace referencia a los recursos que el alumno utiliza, los llama cognitivos, pero que no precisamente deberá referirse a conceptualizaciones, sino que incluye el conocimiento de procedimientos.

Para Roeigers (2002) la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos, con el fin de resolver una familia de situaciones.

Hasta este momento se mantiene la idea de las movilizaciones, recursos, resolver problemas también llamados situaciones-problema.

Según Zabala (2008) la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Zabala (2008) coincide con Roeigers (2007) en que la movilización de recursos es de manera integrada, lo mismo que son utilizados para hacerle frente a situaciones.

Estos elementos comunes permiten deducir que los recursos cognitivos no se aplican de forma separada, sino de manera interrelacionada o integral. Aspectos que se consideran característicos del término.

Cuando hablamos de competencias hacemos referencia a una dimensión estructural y a otra semántica que permiten, a su vez, identificar características o rasgos comunes que podemos utilizar para definir el término con mayor claridad.

Las características comunes identificadas son: la movilización o el uso de recursos cognitivos, las situaciones-problemas. Entendiéndose por situación al entorno en el que se desarrolla una actividad y tiene que ver con la articulación del contexto y la tarea.

En la vida cotidiana, las situaciones surgen de la misma realidad del alumno con los acontecimientos diarios. Sin embargo, en el contexto escolar, las situaciones son definidas por los alumnos y el docente bajo un plan de acción. La situación se considera significativa, porque le proporciona el deseo de movimiento y le da sentido a lo que aprende, permite contextualizar sus conocimientos, le plantea un desafío y le permite movilizar saberes. Por ello, centrar la atención en las situaciones-problema es importante cuando se trabaja bajo el enfoque por competencias.

El cuadro No. 1 de la página siguiente resume las características de la competencia, según lo revisado en las conceptualizaciones mencionadas.

De estas características, se desprende que el uso del término competencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación no es mecánico, sino involucra un proceso reflexivo al introducirse en contextos complejos y cambiantes. Por lo que se deduce que el concepto de competencia es holístico, construc-

tivista y dentro de una interpretación comprensiva (Gimeno, 2008: 77) ya que, más que conocimientos y habilidades, es el conjunto de dominios o saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales, susceptibles de mejora, que el alumno moviliza de manera deliberada en la solución de situaciones-problemas reales cuando interactúa con el contexto del cual forma parte.

La competencia es la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, recursos cognitivos, que tienen que ver con una actuación eficiente en un contexto determinado. Se agrega el término eficiente, en este caso, cuando la persona trata de dar respuesta a problemas identificados en espacios donde puede intervenir y se desenvuelve adecuadamente en diferentes ámbitos, con personas diferentes en función de sus necesidades, como es el caso del interventor educativo.

El término competencia implica la movilización de recursos cognitivos de forma integrada en la solución de situaciones-problema, con un conjunto de tareas específicas tendientes a tener una actuación eficiente en un contexto determinado.

Teoría de la elaboración

La Teoría de la Elaboración de Reigeluth (1983) representa una de las aportaciones más significativas al diseño de la instrucción, por lo que se puso la mirada en esta teoría y se pudo reconocer que el conocimiento generado por su aplicación es de gran importancia,



Cuadro No.1

Autor	Características de la competencia				
	Movilización de recursos cognitivos	Carácter interrelacionado	Uso en la solución de situaciones-problema	Evaluabilidad	Contexto
Le Boterf (2001)		Combinando recursos		Resultado excelente	Contexto de trabajo
Le Boterf (1995)	Movilizar recursos	Saber integrar	Hacer frente a problemas		Contexto dado
De Katele (1996)		Integración de capacidades	Resolver problemas dentro de una categoría de situaciones		
Perrenoud (1998)		Poner en juego y en sinergia recursos cognitivos.	Situación de un tipo definido.	Capacidad de actuar eficazmente. Hacer frente lo mejor posible.	
Roeigers (2002)	Posibilidad de movilizar un conjunto de recursos	Forma interrelacionada e integrada	Fin de resolver una familia de situaciones		
Zabala (2008)	Aquello que necesita y que se constituyen en acciones que se movilizan		Dar respuesta a problemas	Intervención eficaz	Ámbitos de la vida



debido a la forma en que se propone secuenciar los contenidos y abordar la docencia con elementos cognitivos que permiten a profesores y alumnos tener una visión crítica y global sobre el proceso de aprendizaje.

El aspecto más destacado de esta teoría es el intento de organizar la instrucción, a la que se compara con la captación de una escena por el zoom de una cámara. Al comienzo, la toma es de un gran ángulo, después se va especificando en partes, aumentando el detalle y la complejidad de las partes por medio de la aproximación del zoom.

Luego se regresa al panorama general para integrar la información específica con el todo más complejo y revisar la instrucción previa.

La revisión teórica y la síntesis son aspectos importantes que favorecen el aprendizaje,

la retención y la transferencia. Esto recuerda el currículo en espiral propuesto por Bruner o la noción de diferenciación progresiva de Ausubel. El modelo general de la teoría de la elaboración se basa en un enfoque de macroenseñanza que incluye varias fases y pasos (Hernández, 2005).

La teoría de la elaboración de Reigeluth y Stein (1983) se fundamenta en el constructivismo y el aprendizaje significativo e integra dos posiciones teóricas:

1. El análisis de contenido que, de acuerdo con Ausubel (1976), el aprendizaje se da cuando el alumno relaciona los conocimientos nuevos con los que ya posee; este proceso implica tres momentos: 1) Conocer el estado final de los conocimientos del alumno al identi-

ficar los elementos básicos de la estructura lógica, 2) Utilizar un organizador previo (experienciales, analogías) como puente entre el conocimiento nuevo y el previo, y 3) Organización jerárquica de los conceptos obedeciendo a un orden descendente, esto es, que de manera deductiva se va de los conceptos generales a los específicos.

2. El análisis de tareas propuesto por Gagné (1970), quien señala que la jerarquía de aprendizaje debe darse de manera ascendente, avanzando de las tareas más simples a las complejas, incluso de lo concreto a lo abstracto. Para aprender procedimientos complejos es necesario partir de que el estudiante cuente con experiencia.

Ante estas dos posiciones, aparentemente contradictorias, se alza la tercera opción: la síntesis, que se encuentra en la teoría de la elaboración, donde se busca conciliar lo deductivo (Ausubel, 1976) y lo inductivo (Gagné, 1985), lo cual implica ir de lo general a lo específico, a la vez que avanzar de lo simple a lo complejo o de lo concreto a lo abstracto. Por eso, la teoría de la elaboración se presenta como una analogía donde participan una cámara fotográfica, un zoom y una fotografía. La sesión fotográfica inicia con una toma panorámica –general a lo simple– que contiene una vista de gran angular, lo cual permite ver las partes más importantes de la imagen y las relaciones principales entre ellas, pero sin detalles. Mediante el zoom se da un acercamiento (descenso) a una parte determinada de la imagen (detalle/complejo) y se vuelve de nue-

vo a la imagen completa (ascenso) vista desde el gran angular (general), y así sucesivamente.

El modelo pedagógico para el desarrollo de competencias

Con base en la teoría de la elaboración se construyó el modelo pedagógico con principios y rasgos metodológicos, entre los que destacan:

- Análisis previo de la competencia.
- Establecimiento de redes generales y específicas que incluyan conceptos y metodología del curso (uso de epítomes, la Uve de Gowin y el mapa tridimensional).
- Uso de estrategias de enlace hacia la solución de problemas.
- Uso de apoyos y andamios académico-contextuales.
- Interacción del alumno con el contexto.
- Síntesis e integración del conocimiento.

Los rasgos metodológicos del modelo son:

- Epítomes: Recurso metodológico para establecer síntesis de ideas, conceptos y estrategias que pueden utilizarse al inicio del curso o bloque, así como al final de cada uno de ellos.
- Uve de Gowin: Recurso que apoya al docente para relacionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Mapa de experto: Rasgo que permite contar con una visión general del curso, la tarea, actividades, estrategias y formas de apoyo.



- Taxonomía de actividades: Actividades que pueden ser desarrolladas y que permiten al alumno transitar desde situaciones individuales hasta discusiones en pequeños grupos para llegar a la construcción individual final.

La taxonomía de actividades es la siguiente:

1. Análisis del epítome general y particulares.
2. Actividades previas.
3. Actividades de búsqueda y análisis de información.
4. Actividades de socialización.
5. Actividades de síntesis.
6. Actividades de ayuda.

El instrumento

El instrumento utilizado como *pretest* y *postest* se diseñó considerando la competencia de intervención educativa a la que hace referencia el curso donde se aplicó el tratamiento, se consideraron las habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones que se incluyen en la parte II y III del test. La primera parte se refiere al cambio conceptual.

En la parte II y III se utilizaron casos para identificar conceptos, problemas y proponer soluciones.

Para conocer el nivel de desarrollo de la competencia de acuerdo al test se utilizó una rúbrica (Díaz Barriga, 2006), que ubica a los alumnos en una escala de valoración del 1 al 5 en la que la puntuación 1 especifica no apto, el nivel 2 novato, el nivel 3 aprendiz, el nivel 4 apto y el 5 competente.

Método

La investigación buscó explicar, mediante un estudio cuasiexperimental, el efecto de la variable independiente (modelo pedagógico DECOES) en el desarrollo de la competencia del curso (variable dependiente), de los alumnos del segundo semestre de la LIE, en el curso intervención educativa. Considerado como diseño cuasiexperimental, no se utilizó la aleatoriedad para seleccionar a los grupos, sino se trabajó con ellos tal como estaban integrados.

El diseño cuasiexperimental (Campbell y Stanley (2001) empleó el pretest y postest en grupo control y grupo experimental y se manipuló deliberadamente la variable independiente para observar su efecto y relación con el desarrollo de la competencia del curso.

El análisis de los datos se realizó de manera inferencial mediante la técnica de medidas repetidas (SPSS, 15.0), la cual proporciona un análisis de varianza, cuando se toma la misma medida varias veces a cada sujeto o grupo, en este caso fue a los grupos control y experimental.

Resultados

Se encontraron diferencias significativas entre grupo control y experimental después de la aplicación del tratamiento, a partir de la comparación de resultados, considerando los factores inter-sujetos e intra-sujetos. De esta manera, se probó la hipótesis de que existen diferencias significativas en el logro de la competencia entre el grupo control y experimental derivadas del modelo pedagógico.



Respecto a la parte I del instrumento, el grupo control no presenta diferencia significativa con respecto al grupo experimental en el *pretest*. Por el contrario, en el *posttest* existe diferencia significativa entre el grupo control y el experimental, esto se atribuye al trabajo con los conceptos abordados a partir del modelo.

Se aprecia también que el grupo control tuvo un ligero avance en la “calificación”, del *pretest* al *posttest* (cuadro 2) en cuanto al cambio conceptual, debido al manejo de información, a las actividades de enseñanza desarrolladas por el profesor y la participación de los alumnos durante las clases. Sin embargo, este avance no es significativo en relación al alcanzado por el grupo experimental, el cual refleja una diferencia amplia en los cambios conceptuales.

En la parte II del instrumento, se encontró que no hay diferencia significativa en cuanto a los resultados del *pretest* en los grupos control y experimental. Sin embargo, se aprecia una diferencia significativa ($p=0,000$) entre los dos grupos en el *posttest*.

De acuerdo con los resultados de la parte III, se encuentra que no hay diferencia significativa entre los grupos control y experimental en el *pretest*. Esta diferencia sí es significativa en el *posttest*, pues refleja el resultado del tratamiento en el grupo experimental, que se traduce en la experiencia de identificar problemas reales y proponer alternativas de solución; esto permitió resolver el test con mayor facilidad y determinar el bosquejo del proyecto de intervención; mientras que para los alumnos del grupo control resultó de gran dificultad resolver esta parte, pues la única experiencia sobre problemas fue a partir de ejemplos de proyectos de intervención presentados en las exposiciones de algunos equipos (método didáctico privilegiado en este grupo). El nivel de significancia ($p=0,000$) manifiesta que en esta tercera parte, aún cuando los dos grupos avanzaron, hay diferencias significativas entre ambos.

Finalmente, en las puntuaciones del test integrado se aprecia que no existe diferencia en los resultados del *pretest*, pero existe una diferencia significativa en el *posttest* entre el grupo control y experimental.

Cuadro No. 2
Medias (x) y niveles de significancia (p)

		Parte I		Parte II		Parte III		Test integrado	
		Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Grupo de control	p	,573	,000	,317	,000	,058	,000	,191	,000
	x	36.49	47.66	43.18	59.42	26.08	37.14	35.25	48.07
Grupo experimental	p	,573	,000	,317	,000	,058	,000	,191	,000
	x	37.69	87.68	38.85	88.04	29.75	95.96	35.43	90.56





Conclusiones

De los resultados anteriores se infiere que el tratamiento tuvo efectos positivos en el grupo experimental al favorecer el logro de la competencia del curso y sobre todo el desarrollo de habilidades como el análisis y la solución de problemas. Sobre la tipología trabajada y sus fundamentos, se recomienda su uso en la construcción de guías didácticas para el desarrollo de competencias. Se considera que el modelo pedagógico DECOES puede ser aplicado en otros cursos, sobre todo relacionados con la formación en intervención educativa y de otras profesiones, ya que permite a los estudiantes relacionar los conocimientos desarrollados en la escuela con las experiencias que provee el medio, con el fin de incidir en el desarrollo de diferentes grupos sociales. Se prevé que el desarrollo de competencias en la educación superior mejoraría al establecer cambios en sus prácticas educativas, transitando de una docencia centrada en los contenidos a una docencia centrada en el aprendizaje, en la cual, a partir del análisis, identificación e intervención en la solución de problemas, el estudiante pueda tener cambios en los conceptos que inicialmente posee.

Bibliografía

- Ausubel D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Ausubel D., Novak J., y Hanesian H. (2006) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- Campbell y Stanley (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales de la investigación social*. Argentina: Amorrortu.
- Cano García, M. E. (2008) *La evaluación por competencias en la educación superior*. Universidad de Barcelona. Revista electrónica de currículum y formación del profesorado. España.
- De Ketele (1996) *L'evaluation des acquis scolaires: quoi? Pourquoi? Pourquoi? Pourquoi?*. En Revue tunisienne des sciences de l'éducation No. 23. Brussels: Boeck.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Gagné, R. M. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- ____ (1985). *The conditions of learning*. New York. Holt.
- Gil Julia, et al. (2000). *Macrosecuencia instruccional de óptica siguiendo la teoría de la elaboración*. España: Universidad de Extremadura.
- Gimeno Sacristán, J. (2008) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*. Editorial Morata. Barcelona, España.
- Gonczí A. y Athanasou J. (2000) *Instrumentación de la educación basada en competencias*. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia, en Competencia laboral y educación basada en normas de competencia de Antonio Argüelles (comp.), México, Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.
- Gonczí, A. (1997). *Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico, en Formación basada en competencia laboral* (México, Conocer-OIT/ Cinterfor).
- ____ (2000) *Perspectivas internacionales de la Educación Basada en Competencias*. Conferencia en la Universidad Tecnológica de Sydney.
- Hernández Hernández, P. (2005) *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. Trillas. México.
- Le Boterf, G. (1995) *Ingeniería de las competencias*. Gestión. España.
- ____ (2000) *Construire les competentes individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- ____ (2001) *Ingeniería de Las Competencias*. Ediciones Gestión 2000. Barcelona, España.
- McClelland, D. (1973). *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*. American Psychologist, 28, 1-14.
- Mulder, M. (2008) *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea] 2008, 12 (Sin mes): [fecha de consulta: 12 de julio de 2010] en: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875007>>
- Perrenoud, P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. 2ª. Edición. Editorial Sáenz.
- Reigeluth y Stein (1983). The Elaboration Theory of Instruction". En C. M. Reigeluth, *Instructional design: theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale, New Jersey.
- Roegiers, X. (2002). *Une pe' dagogie de l'inte' gration [Integrative pedagogy]*. Brussels: De Boeck.
- ____ (2007) *Pedagogía de la integración*. Colección Ider. Francia.
- SPSS. Modelos avanzados. Versión 15. Chicago: SPSS Inc.
- Zabala A. y Laia A. (2008) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Grao. Barcelona, España.

La exactitud como obstáculo epistemológico

RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

Director del Instituto de Pedagogía Crítica
Profesor investigador
Centro de Investigación y Docencia

El problema de la gravitación me convirtió en un racionalista creyente, es decir, en alguien que busca la única fuente confiable de la verdad en la simplicidad matemática.

ALBERT EINSTEIN

Resumen

En el presente escrito se desarrolla una serie de argumentos apegados a la historia de la ciencia, para defender la tesis según la cual un conocimiento exacto no siempre está fundamentado en una verdad, y de cómo un conocimiento verdadero no siempre tiene como origen una medición exacta. Se exponen las diferencias epistemológicas entre un instrumento y una herramienta de investigación. Se muestra cómo un instrumento científico es la “encarnación” de una teoría. Al final se desarrolla una pequeña reflexión sobre cómo las tesis planteadas pueden ayudar a la *vigilancia epistemológica* en la investigación educativa.

I

No todo conocimiento empíricamente exacto es verdadero, y no todo conocimiento verdadero es empíricamente exacto. Es importante señalar que la exactitud puede llegar a convertirse en un obstáculo del conocimiento científico. Es importante tener en cuenta cómo la astronomía babilónica, la cosmología griega, la teoría de los ecuanes de Ptolomeo y el sistema de Tycho Brahe persiguieron con denuedo la exactitud empírica, hasta lograr con el transcurrir de los siglos una alta capacidad predictiva –se podían medir los años solares, los meses lunares, los solsticios y los equinoccios con mucha precisión– y, sin embargo, caminaron detrás de un supuesto



completamente falso, que la Tierra era el centro del universo. En contraparte, la teoría de Copérnico, aunque matemáticamente económica, arrojaba una gran cantidad de lagunas y de inconsistencias empíricas, pero partía de un supuesto verdadero: los tres movimientos de la Tierra, el de rotación, el de traslación y el de la inclinación sobre su eje. El conocimiento exacto no es un síntoma de lo verdadero, y el conocimiento verdadero no siempre tiene como remate un dato empíricamente exacto.

II

Vamos a tratar de argumentar estas tesis con un ejemplo en el terreno de la ciencia física. Analicemos la primera ley con validez universal establecida por parte de Galileo Galilei. Como sabemos hoy en día, gracias a los estudios históricos de Alexandre Koyré (2005), Galileo estableció que la aceleración de los cuerpos en caída libre, guarda una proporcionalidad entre la distancia recorrida y el cuadrado del tiempo. Este genial descubrimiento fue producto más de una abstracción matemática que de una simple observación empírica. Para demostrar esta afirmación tenemos los terribles errores que cometió Galileo al momento de aplicar la ley de la aceleración al movimiento de objetos reales.

Galileo sustituyó la caída libre de los cuerpos por el plano inclinado y el péndulo, una nueva situación experimental que proporciona más oportunidad para medir el tiempo de caída de los cuerpos. Además de la constante universal de la aceleración, estableció que en un plano inclinado la velocidad de la caída es

proporcional al seno del ángulo de inclinación y que, en el péndulo, la longitud de los hilos de los cuales cuelgan los objetos es directamente proporcional al cuadrado de los tiempos de oscilación.

Años después de la publicación de los descubrimientos de Galileo, el experimentador Marin Mersenne los sometió a la verificación empírica. Los resultados obtenidos por Mersenne, repetidos más de cincuenta veces, demuestran que un cuerpo pesado no atravesará en cinco segundos 100 codos como lo reporta Galileo, sino 180 codos. Los resultados de Mersenne suponen una diferencia de un 80 por 100 de los publicados por Galileo; concluyen que un cuerpo al caer atraviesa 3 pies en medio segundo, 12 en un segundo, 48 en dos, 108 en tres y 147 en tres y medio segundos. Las mediciones empíricas de Mersenne demuestran la inexactitud de los datos hechos públicos por Galileo, donde el margen de error es imperdonable, científicamente hablando. A pesar de la inexactitud de los datos que reporta Galileo Galilei, los resultados de los experimentos de Marin Mersenne demuestran de forma contundente que la ley de la aceleración de los cuerpos en caída libre es verdadera. He aquí el ejemplo de un conocimiento verdadero pero empíricamente incorrecto.

Las leyes de la aceleración están en contradicción con los resultados empíricos obtenidos por Galileo. Lo paradójico del asunto, es que los errores experimentales de Galileo en vez de hacerlo un científico despreciable, lo elevan a la categoría de un pensador genial; demuestran que al formular las leyes de la



aceleración de los cuerpos en caída libre, no estaba supeditado a los datos empíricos de la observación ingenua, sino que fueron la base para generar una ruptura epistemológica. Al construir un conocimiento científico, Galileo empleó de forma principal la abstracción y la reflexión matemática, más que la simple observación. Lo verdaderamente enigmático del pensamiento de Galileo es que al formular las leyes de la aceleración, pensó en el movimiento de los cuerpos en el vacío, donde toda aceleración es uniformemente desuniforme, independiente del peso y la masa. El resultado de tal hazaña es un conocimiento verdadero en el terreno teórico, pero impreciso en su comprobación empírica.

III

Ahora veamos el caso contrario, un conocimiento empíricamente exacto, pero científicamente falso.

Galileo Galilei establece que dos cuerpos en caída libre tienen la misma aceleración, independientemente de su peso. Tal afirmación tiene su confirmación exacta en el vacío. Este supuesto contradice toda la física aristotélica que predominó durante siglos, la cual sostenía que existe una relación directa entre el peso de los cuerpos y su tiempo en caída libre. Galileo se acercó a la demostración de su teoría al experimentar con el plano inclinado y el péndulo. Así, encontró que dos cuerpos de diferente peso en un péndulo, sostenidos por hilos de igual longitud, tenían tiempos iguales de oscilación. Además demostró que la duración del periodo de oscilación en el péndulo, era

semejante en dos cuerpos con diferente ángulo de oscilación. De ahí dedujo la relación directamente proporcional entre el periodo de oscilación y la raíz cuadrada de la longitud del péndulo. A cualquier científico le hubieran bastado estos descubrimientos para detenerse en su trabajo intelectual, pero no a Galileo que se propuso desafiar el pensamiento aristotélico que había dominado durante más de un milenio. Galileo comparó el movimiento pendular con el movimiento de los cuerpos en caída libre, y observó que el movimiento pendular era más rápido. Por tanto, estableció que la caída a lo largo del arco era la más rápida posible y, que, por ende, el movimiento del péndulo era isócrono. A pesar de la elegancia con que plantea Galileo sus hallazgos y su magistral intuición matemática, el movimiento isócrono del péndulo es falso.

La falsedad del movimiento isócrono del péndulo, se hizo evidente al momento de tratar de aplicar el movimiento pendular a la construcción de un cronómetro exacto.

El primero que intentó utilizar el movimiento pendular para medir el tiempo, según parece, fue Mersenne en 1636. Después de comprobar de forma empírica la ley de la aceleración de los cuerpos en caída libre, Mersenne se propone comprobar el movimiento isócrono del péndulo, con la construcción de un péndulo cuyo periodo de oscilación sea exactamente a un segundo. A pesar de sus mediciones escrupulosamente exactas y la repetición por decenas de veces de sus experimentos, los resultados fueron infructuosos. Al final de un vigoroso trabajo, hubo de aceptar



que sus experimentos eran un completo fracaso o que la teoría era falsa. Años después, en 1644, descubre que el movimiento pendular no es isócrono.

Al mismo tiempo que Mersenne realizaba sus experimentos, un grupo de sabios jesuitas encabezados por Giambattista Riccioli, en Italia, llevaban a cabo una serie de experimentos para comprobar empíricamente la ley de la caída libre de los cuerpos y determinar su valor empírico.

Riccioli no admite nada como evidente. Como punto de partida, trata de comprobar si la longitud del péndulo y su periodo de oscilación se relacionan tal y como sostiene Galileo. También trata de confirmar el isocronismo de las oscilaciones pendulares. Y por último, trata de determinar el periodo de un péndulo para obtener un instrumento preciso de medición. Empieza por construir un péndulo sencillo y comprobar la igualdad de los periodos de oscilación de dos cuerpos de diferente peso. Utilizó una clepsidra romana para medir el tiempo. Posteriormente, confirmó el axioma de Galileo sobre la relación entre la longitud del péndulo y su periodo de oscilación. Riccioli se da cuenta de la importancia del descubrimiento de Galileo, ya que el isocronismo del péndulo podría ser utilizado para construir un cronómetro preciso. Entonces, le quedó claro que para poder utilizar el péndulo como un instrumento preciso de medición del tiempo, era necesario determinar con anterioridad el valor exacto de su periodo, tarea a la que se consagró con pasión.

Para empezar, construyó un péndulo y midió sus periodos de oscilación con una clepsidra, dando resultados satisfactorios: 900 oscilaciones en un cuarto de hora, tal y como había previsto la teoría. Riccioli procedió entonces a verificar tales resultados a través de la medición de un cuadrante solar. Durante seis horas seguidas contó las oscilaciones con un resultado desastroso: 21,706 oscilaciones en vez de 21,660 previstas. Preparó otro péndulo y, con ayuda de nueve padres jesuitas, volvió a contar durante veinticuatro horas consecutivas; se obtuvo como resultado 87,998 oscilaciones, mientras que el día solar sólo contiene 86,640 segundos. Riccioli construyó otro péndulo y para aumentar la precisión decide tomar como unidad de medida la duración del día sideral. Se comenzó a contar a partir del 12 y hasta el 13 de mayo del 1642. Nuevo fracaso: 86,999 oscilaciones en lugar de las 86,400 previstas. Sin rendirse aún, Riccioli decidió hacer un nuevo experimento y construyó otro péndulo. El conteo se realizó en tres ocasiones durante tres noches, el 19 y el 28 de mayo y el 2 de junio de 1645. Dos veces las cantidades son de 3,212 y la tercera de 3,214 oscilaciones, para los 3,192 segundos previstos. Llegado a este punto, Riccioli sacó la conclusión de que a través de métodos directos nunca llegaría a la construcción de un péndulo cuyo periodo de oscilación fuera exactamente igual a un segundo. Así que sólo estableció dicho péndulo por métodos indirectos, utilizando tablas de equivalencias.

El mérito de construir un reloj exacto pertenecerá a Huygens, quien realiza tal hazaña



en 1659, al aplicar una nueva teoría matemática al movimiento pendular, y no buscando meticulosamente la exactitud de los datos empíricos. Huygens demostró que la caída de los cuerpos a lo largo del arco no es la más rápida posible y que, por tanto, el movimiento pendular no es isócrono; pudo ver que la cicloide es a la que le corresponde un movimiento isócrono. Huygens mostró que los métodos indirectos llevados a cabo a través de la teoría son los más indicados para construir hechos científicos. El análisis de este ejemplo nos plantea cómo un conocimiento empíricamente exacto puede estar fincado en un conocimiento falso. Las mediciones de Mersenne y de Riccioli eran muy rigurosas y exactas, pero estaban basadas en un error teórico, en el isocronismo del movimiento pendular. Para construir hechos científicamente fructíferos es necesario revolucionar la teoría. “En la investigación científica, el enfoque directo no es el mejor ni el más fácil; los hechos empíricos no pueden alcanzarse sin recurrir a la teoría” (Koyré, 2000: 295).

IV

El ejemplo de Huygens y la invención del reloj dejan algunos aprendizajes importantes para seguir desarrollando un psicoanálisis del conocimiento objetivo, en los términos en que lo hiciera Gastón Bachelard (2007). Huygens triunfa ahí donde habían fracasado sus predecesores, logra ver un objeto invisible para una epistemología empirista. Gracias al desplazamiento epistemológico generado por una nueva teoría, logra identificar el error teórico

en el que se habían basado los experimentos de Mersenne y de Riccioli. Es también gracias a su mérito teórico que se exime de realizar una medición empírica exacta. Huygens logra determinar el periodo de oscilación de la cicloide, perfectamente isócrono, igual a un segundo, sin necesidad de experimentar con péndulos, sino basándose en una nueva interpretación geométrica del problema.

El episodio de Mersenne, Riccioli y Huygens ilustra, de nueva cuenta, un falso problema científico planteado desde una problemática no científica. Basta mutar de problemática y lo que parece una respuesta se convierte en una pregunta de investigación, el problema se convierte en una interrogante científica. La problemática teórica es lo que posibilita la delimitación científica de un problema de investigación. Por lo que, tanto el objeto como el problema que lo hace posible, están determinados por la problemática teórica desde la cual son formulados. “Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados” (Bourdieu, 1996: 54).

El reloj de Huygens y el telescopio de Galileo, son perfectos ejemplos de una teoría científica aplicada. Como lo describe Alexandre Koyré: “... no sólo los experimentos válidos se fundan en una teoría, sino que también los medios que permiten realizarlos no son otra cosa que teoría encarnada” (2000: 300).





Una teoría científica bien delimitada permite acercarse a un conocimiento empírico exacto. Es decir, que la exactitud sólo es posible lograrla con la teoría. La exactitud empírica tiene como condición una teoría verdadera, pero una teoría verdadera no tiene siempre su correlato en una medición empírica exacta.

Además de reflexionar sobre las diferencias entre la mediación y la verdad, es importante delimitar la diferencia epistemológica entre una herramienta y un instrumento de investigación. Las herramientas son la extensión de los sentidos, datos empíricos acumulados de forma artesanal de generación en generación. La herramienta nos ayuda a observar el mundo sensible. En cambio, un instrumento de investigación, es la encarnación de una teoría, permite ver los objetos invisibles para el sentido común. Los instrumentos de investigación como encarnación de la teoría, no sólo permiten interactuar con el mundo, sino conocer facetas desconocidas de lo real. Los instrumentos de investigación son producto de una revolución científica, de una mutación de problemática, mientras que las herramientas son el resultado de una simple acumulación de datos empíricos. “El instrumento de medida siempre termina por ser una teoría, y ha de comprenderse que el microscopio es una prolongación del espíritu más que del ojo” (Bachelard, 2007: 285). En este mismo sentido, Alexandre Koyré, señala la construcción de instrumentos de investigación como encarnaciones de la teoría:

Galileo es también el que, por lo menos en mi opinión, construyó o creó el pri-

mer verdadero instrumento científico. Ya he dicho que los instrumentos de observación de Tycho Brahe eran ya de una precisión desconocida hasta entonces, pero los instrumentos de Tycho Brahe, como todos los instrumentos de la astronomía anteriores a Galileo, eran instrumentos de observación; eran a lo sumo, instrumentos de medida –más precisos que los de sus predecesores– de hechos simplemente observados. En cierto sentido, aún son herramientas, mientras que los instrumentos galileanos –y esta es aplicable tanto al péndulo como al telescopio– son instrumentos en el más fuerte sentido del término: son encarnaciones de la teoría. El telescopio galileano no es un simple perfeccionamiento del antejo «bátavo»; está construido a partir de una teoría óptica; está construido con una cierta finalidad científica, a saber, para revelar a nuestros ojos las cosas que son invisibles a simple vista. Tenemos aquí el primer ejemplo de una teoría encarnada en la materia, que nos permite franquear los límites de lo observable en el sentido de lo que se ofrece a la percepción sensible, fundamento experimental de la ciencia pregalileana (Koyré, 2000: 50).

Una buena medición se obtiene gracias a la aparición de un instrumento científico y un instrumento científico se construye como base de la encarnación de una teoría científica. Sin teoría científica no hay instrumento

científico y sin instrumento científico sólo tenemos datos empíricos producto de la observación ingenua. Los buenos instrumentos científicos no se construyen con base en los datos empíricos, sino como encarnación de una mutación de problemática teórica. La ciencia es fundamentalmente un esfuerzo teórico. “Creo profundamente que la ciencia es esencialmente teoría, y no recolección de hechos” (Koyré, 2000: 152).

Un conocimiento científico no se construye al realizar mediciones empíricas exactas o al recolectar de forma meticulosa información empírica, sino mediante un esfuerzo teórico, un cambio de terreno, un desplazamiento epistemológico capaz de generar una ruptura con el conocimiento de sentido común.

V

La verdad no siempre surge de un conocimiento exacto, y un conocimiento exacto no siempre está asentado sobre una verdad. El desarrollo y argumentación de estas tesis en el campo de la física podrían dejar algunas enseñanzas a la investigación educativa.

Lo primero que hay que señalar es que la medición rigurosa del dato no es un criterio de cientificidad; el dato debe ser interrogado y cuestionado por una teoría para acotar las prenociones inconscientes del sentido común. A partir de la teoría se debe construir el dato. El camino inductivo que parte del dato a la teoría da forma a un realismo ingenuo, posicionamiento epistemológico hegemónico en

la investigación educativa. El camino deductivo que va de la teoría al dato da forma a una postura racionalista. Si sólo se persigue que el dato ratifique a la teoría se corre el peligro de caer en un racionalismo dogmático. Es necesaria una teoría que genere datos, que se rebelde a la contemplación y se fundamente en la acción. El dato se construye no se contempla. La ciencia debe ser generativa no contemplativa. Una teoría científica no sólo predice fenómenos empíricos, genera hechos científicos. Es necesario el surgimiento de un racionalismo dialéctico.

En segundo lugar, la investigación educativa está atrapada en medio de la falsa disputa entre lo cuantitativo y lo cualitativo, que tanto daño ha hecho a la generación de conocimiento original. Es importante desmitificar al dato empírico, poner atención en la vigilancia epistemológica, independientemente del procedimiento metodológico adoptado en la investigación.

Finalmente habría que señalar la exégesis del método en la investigación educativa. Se elige de forma a priori el método y a posteriori se define el problema de investigación. Es importante señalar cómo el método debe subordinarse al problema de investigación, y el problema de investigación debe supeditarse a la problemática teórica, a partir de la cual se interroga al dato y se leen sus respuestas.

Espero que este pequeño ensayo ayude a reflexionar sobre el importante papel de la teoría en la investigación educativa.



Bibliografía

- Bachelard, Gaston (1988), *El compromiso racionalista*, México, Editorial Siglo XXI, 179 pp.
- Bachelard, Gaston (2007), *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México, Editorial Siglo XXI, 302 pp.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1996), *El oficio de sociólogo*, México, Editorial Siglo XXI, 372 pp.
- Koyré, Alexandre (1992), *Del mundo cerrado al universo infinito*, México, Editorial Siglo XXI, 268 pp.
- Koyré, Alexandre (1994), *Pensar la ciencia*, México, Edición Paidós, 145 pp.
- Koyré, Alexandre (2000), *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Editorial Siglo XXI, 394 pp.
- Koyré, Alexandre (2005), *Estudios galileanos*, México, Editorial Siglo XXI, 332 pp.



Las mujeres profesoras y el trabajo docente

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

Profesor investigador
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

Este ensayo plantea nuevos caminos para el análisis epistemológico de las mujeres profesoras y del trabajo docente desde una postura anti-positivista sustentada en el interaccionismo simbólico, en la hermenéutica y en los estudios de/desde las mujeres. Esta vinculación entre las mujeres y el trabajo existía en las sociedades pre-capitalistas, sin embargo, en las sociedades capitalistas ellas fueron excluidas del mundo laboral y segregadas en el espacio privado. Al salir de éste, al trabajar y al actuar, algunas mujeres han podido romper el silencio generado por todo un sistema de vida enmarañado por los intereses de los varones, quienes aún tienen poder sobre sus vidas, cuerpos, deseos y sentimientos. De esta forma, se reconoce que los métodos cuantitativos impiden al investigador/a presentar

la diversidad de experiencias biográficas y *habitus* de las mujeres, reivindicar su lugar y especificidad en el mundo laboral y afirmar su propia personalidad.

La burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al jurisconsulto, al poeta, al sabio, los ha convertido en servidores asalariados.

CARLOS MARX (1969; 37)

Un acercamiento al trabajo docente desde una epistemología feminista

A partir del marxismo, los estudios sociales se han adentrado en un remolino epistemológico y metodológico vertiginoso. El ir y venir transhistórico entre las múltiples formas de explicar e interpretar el mundo social han





ocasionado un complejo entretejido entre el sujeto y el objeto, entre las ciencias sociales y los estudios humanísticos, entre los varones y las mujeres, entre los pueblos y la naturaleza; así como entre otras dualidades concebidas por el paradigma dominante –el paradigma cuantitativo–.

Actualmente, la imaginación sociológica permite desde enfoques cualitativos, multidimensionales y multirreferenciales, deconstruir las concepciones modernas para re-construirlas desde una articulación de diversas cosmovisiones del mundo. Estamos de acuerdo en que todo conocimiento que surgió con el método cuantitativo deberá re-escribirse desde múltiples racionalidades situadas que permitan un conocimiento prudente para una vida decente, justa y solidaria.

La ciencia social desde una visión posmoderna concibe al ser humano y a la naturaleza en un proceso comunicativo complejo y de transacción. De Sousa Santos (2009) señala que este proceso representa un espacio *glocal* de interacciones e intertextualidades organizadas en proyectos solidarios y afectivos de conocimiento indivisible. En este espacio, los sujetos se posicionan a partir de sus prácticas moleculares, individuales, comunitarias, sociales y planetarias.

Esta nueva concepción sobre la naturaleza y el ser humano transforma los siguientes posicionamientos: en lugar de la eternidad, propone la historia; en vez de alimentar el determinismo, encuentra la imprevisibilidad; en lugar de facilitar el mecanicismo, da razón de la interpenetración, la espontaneidad

y la auto-organización. Además, en vez de la reversibilidad, cree en la irreversibilidad y la evolución; en vez del orden, maneja el desorden. Asimismo, en lugar de ver la necesidad, busca la aventura, la creatividad y el accidente.

Este documento propone una reflexión epistemológica y metodológica alrededor de las siguientes inquietudes investigativas:

¿Quiénes son las mujeres profesoras como personas, como trabajadoras y profesionales de la educación y como parte del gremio magisterial? ¿Qué significa e implica para ellas ser profesoras en el contexto de la (des)modernización educativa y de la globalización de las relaciones sociales y laborales? ¿Qué diferencias en las prácticas, percepciones, ideales y sentimientos sobre el trabajo docente pueden hallarse entre las mujeres profesoras? ¿Bajo qué condiciones socio-laborales y profesionales trabajan las mujeres profesoras en los diferentes momentos de sus trayectorias como docentes? ¿Qué tan femenina o masculina es la profesión docente? y ¿en qué medida esta feminización del magisterio repercute en las condiciones laborales y profesionales de las mujeres profesoras?

Habrá que reconocer que los estudios contemporáneos sobre las mujeres y el trabajo son el detonante de la distinción entre la participación femenina y masculina en los mercados laborales, la identidad genérica y la subjetividad femenina del trabajo. Además, se presentan dos características del gremio magisterial que nutren los estudios del trabajo docente: la (re)construcción profesional del magisterio de educación básica y la mundia-

lización de la feminización de la docencia. Es necesaria una investigación holística para analizar y comprender la difícil, lenta, antigua y constante lucha de las mujeres por ganar el derecho de participar en los espacios educativos y laborales dentro del sistema educativo nacional, conquistar mejores condiciones laborales y dar un nuevo significado al trabajo docente.

Los sistemas educativos en América Latina enfrentan un proceso de des-modernización que tiene como base formas discursivas propias de la sociedad capitalista, del Estado neoliberal y de las diversas recomendaciones financieras de los organismos internacionales; el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), que generan una represión política, cultural, ideológica, educativa y económica de las mujeres profesoras en el sector educativo.

Por otro lado, se debe reconocer el intento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Internacional de la Educación en América Latina (IE-AL) y de los movimientos magisteriales por fortalecer la profesión docente desde la resistencia a las reformas educativas, por enfrentar a la política educativa de los gobiernos nacionales, por luchar a favor de la democratización del sistema escolar y por la defensa de los derechos de las y los docentes a enseñar en condiciones dignas de trabajo.

El documento de trabajo de la Cumbre Internacional de Educación (1997), las aportaciones de Díaz e Inclán (2001) y Street (2001 y 2008) sostienen que los discursos neoliberales en América Latina dibujan a la educación pública como pobre, ineficiente, inequitativa y de baja calidad. Justificando diversas acciones de reforma, como: el acelerado proceso de privatización, desregulación y reducción del gasto en la educación pública, provocando la reducción de la matrícula en las instituciones formadoras de docentes, la negación de nuevas plazas a nuevos profesores, el cierre de centros escolares y el deterioro de las condiciones de trabajo de las y los docentes: salario, jornada escolar, prestaciones sociales, estímulos e incentivos económicos; la descentralización de los servicios educativos al nivel estatal y municipal, que genera mayores desigualdades.

Además, estos investigadores señalan que la flexibilización e individualización de la contratación de nuevos trabajadores de la educación ocasionó una heterogeneidad salarial y varias formas ilegales de inserción y movilidad laboral en el sector educativo. También, la fractura de la unidad sindical docente generó la intervención privilegiada y exclusiva de los ministerios o secretarías de educación sobre la dimensión pedagógica y, por ende, la apatía de la planta docente para profesionalizarse.

En México, Llamas (2006) sostiene que existe un excesivo control de la docencia por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos básicos comunes de enseñanza obligatoria y homologando criterios de evaluación *top-down* mediante un



sistema de exámenes nacionales e internacionales para valorar tanto el desempeño docente como el rendimiento académico de las y los estudiantes.

Asimismo, se ha generado una precariedad del trabajo docente, el deterioro de la situación salarial de las mujeres profesoras, la intensificación de la jornada laboral, las excesivas cargas de trabajo en las escuelas –atención a uno o más grupos grandes y de uno o más grados escolares–, la falta de materiales y equipo de cómputo adecuados, las múltiples funciones y responsabilidades de las y los docentes, el doble o triple empleo dentro del mercado educativo, la pérdida de sentido social y humano de la función docente, la dificultad para la formación, capacitación y actualización docente, la escasa movilidad social, la subocupación en el mercado informal y, en caso extremo, la pérdida de interés por la docencia y búsqueda de otra posibilidad ocupacional u otra profesión.

Las mujeres profesoras no sólo se mantienen sujetas a las antiguas estructuras sociales sino que sus posibilidades de ser y hacer como docentes se ven limitadas ante una cosmovisión hegemónica sobre la educación, que subyuga el sueño de una escuela inclusiva e impone una escuela de papel, selectiva, simulada y centrada en el mérito, la competencia y el individualismo. Ante esto, interesan aquellas que se resisten a ser segregadas a sus aulas o subordinadas a los intereses de superiores hechos caciques y que luchan contra el discurso institucional de la educación que reduce el trabajo docente a la enseñanza para el examen.

En específico, se analiza el estado epistemológico que guarda el estudio de las mujeres profesoras y el trabajo docente. Estas temáticas corresponden a los dos campos del conocimiento establecidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): Sujetos de la educación y Educación y trabajo. Además, esta inquietud personal surge al reconocer que en el estado de Chihuahua se carece de una investigación cuyo propósito final sea producir conocimiento sobre las mujeres profesoras y el trabajo docente desde sus propias cotidianidades y espíritus.

Las mujeres profesoras representan en la visión de Bourdieu (1998) las agentes o sujetos de estudio, poseedoras de diferentes *habitus* –distintas formas de obrar, pensar y sentir originadas por su posición en la estructura social, económica y política– y de varios capitales tangibles –económico– e intangibles –cognitivo, pedagógico, simbólico, cultural, social, político, cívico, institucional, psico-social, mediático y humano– para enfrentarse a una constante lucha en el sistema escolar tanto por recursos materiales –por ejemplo; un salario justo– como por recursos simbólicos –el reconocimiento profesional del trabajo docente– para lograr oportunidades que mejoren sus condiciones socio-laborales y profesionales.

Las conceptualizaciones teóricas de Bourdieu sobre el *habitus* y de Schütz acerca de la *intersubjetividad* (citados por Pech, Rizo y Romeu, 2009) hacen posible articular las subjetividades en las experiencias biográficas de las y los sujetos de la educación desde un enfoque lingüístico-comunicativo. La comunicación



al ser interacción –intercambio simbólico de significados, prácticas y creencias desde un espacio donde las y los sujetos actúan, hablan, sienten, piensan, significan, se relacionan, se comunican y construyen– legitima la práctica comunicativa como una práctica social donde se reproduce y/o transforma el orden social. Esta interacción comunicativa permite a las y los sujetos poner en común saberes y haceres para compartirlos, negociarlos, disputarlos o rechazarlos.

Mata (2009) señala el surgimiento de varios estudios centrados en la forma en que las historias personales de las y los docentes y sus *habitus* se entretajan a lo largo de sus trayectorias socio-laborales y profesionales. Según este autor, es en el espacio escolar donde las mujeres profesoras son identificadas como grupo profesional y donde se (re)construyen los elementos que les diferencian de otros grupos de profesionistas en el mercado laboral. Ante esto, las mujeres profesoras son vistas como profesionales de las que se espera no sólo que enseñen, sino que pueda justificar, razonar y validar lo que enseñan, desde su condición como intelectuales críticos y transformativos, organizadores de la cultura y agentes sociales tienen una función que va más allá de la transmisión de contenidos académicos.

Haraway (citada por la Eskalera Karakola, Chela Sandoval, *et al.*, 2004) a través de lo que denomina como feminismo *cyborg*, pos-moderno, situado, intruso o mezclado, proporciona un marco teórico para el estudio del vínculo entre las mujeres profesoras y el trabajo docente. Este feminismo es definido

como un espacio de subjetividades situadas donde se re-construye una conciencia *cyborg*. Esta conciencia se considera en oposición al poder hegemónico y como una conciencia mestiza, diferencial o de la frontera. Propone una política de la articulación que permite mirar desde abajo y en profundo para crear –a pesar de la diferencia– vínculos de amor, afinidad, compromiso y respeto para en conjunto re-hacer el mundo.

Esta epistemología de/desde las mujeres puede considerar que el concepto de “la mujer” sigue un proceso de definición complejo, ambiguo-ambivalente e inacabado. Guadarrama y Torres (2007) y Alcoff (1988) creen que las mujeres se re-construyen en el espacio simbólico-discursivo, entre el rechazo o la aceptación de los estereotipos culturales heredados y de continuidad o ruptura con identidades precedentes. A través de la interacción personal con antiguos y nuevos códigos lingüístico-comunicativos de ser y no ser mujeres, ellas (re)construyen sus identidades y afirman su diferencia en razón de las interrelaciones entre las mujeres y el mundo de los varones: por ejemplo, el mercado de trabajo. Por lo que es importante re-formular el discurso de las mujeres mediante un cambio cultural en las conductas y en los papeles sociales que históricamente se asignaron como femeninos en el espacio público y privado.

García (2002) sostiene que el ser y el hacer docente no corresponde a una identidad originaria de un ideal universalista, atemporal, prescriptivo, acabado y, por ende, indiferente a los contextos en que estudian, viven y traba-





jan las mujeres profesoras. Sino que la identidad docente (en su dimensión laboral, política o personal) se conforma a partir de un juego de espejos entre el ser y el hacer docente en el contexto socio-histórico. Es decir, mediante la yuxtaposición entre diversas visiones y significados del trabajo docente y del reconocimiento de la diversidad de trayectorias formativas, laborales y profesionales.

Guadarrama y Torres (op. cit.) y Tarrés (2007) creen que las identidades laborales de las mujeres no se construyen únicamente por los significados relacionados con la profesión u ocupación, con el espacio laboral y con la política o cultura del lugar de trabajo, sino que son producto de sus múltiples roles y posiciones dentro del espacio público y privado. Esta diversidad identitaria se define en tiempos y campos de acción heterogéneos articulados a lo largo de sus experiencias biográficas en contextos políticos y territoriales, y en procesos socio-culturales e históricamente estructurados a lo largo de sus cursos de vida.

Las aportaciones teóricas de Rojas (2007) y Pech, Rizo y Romeu (2009) sobre las fronteras internas permiten comprender las situaciones comunicativas interculturales de las mujeres profesoras desde espacios o lugares simbólicos donde simultánea y dialécticamente se producen, transmiten, comparten, negocian o rechazan diversos discursos, relaciones de poder, significados, concepciones, creencias, valores, representaciones, prácticas y actuaciones con los que ellas se perciben a sí mismas como trabajadoras de la educación y se diferencian de otros grupos de profesionistas.

Las mujeres profesoras en estas fronteras simbólico-discursivas ajustan sus diferencias con los varones profesores, transforman sus cosmovisiones sobre el trabajo docente y mezclan, segmentan, yuxtaponen o distinguen sus identidades laborales de otros grupos profesionales.

Estas fronteras simbólico-discursivas son resultado de la hibridez entre la realidad *cyborg*, es decir, entre lo social, lo tecnológico y lo corporal. Haraway (op. cit.) sostiene que ninguna construcción es total, sino que el feminismo surge en las fronteras y márgenes de acción de las mujeres. Siendo un nuevo territorio para las alianzas políticas y teóricas entre las diferentes mujeres y, por ende, entre discursos alternativos de feminidad.

Al mismo tiempo, se recuperan los estudios que plantean que las relaciones de poder, explotación y dominación se han centrado generalmente en grupos sociales específicos: el proletariado (Marx), las clases colonizadas (Barthes), las mujeres (Hartsock), the outsiders o intrusas (Lorde), las viejas (De Beauvoir), los grupos sociales del sur (De Sousa Santos), entre otros. Asimismo, los hallazgos de investigadores/as locales, nacionales e internacionales sobre las subjetividades de las mujeres profesoras: sus prácticas docentes, actividades escolares, creencias pedagógicas, habilidades para enseñar, imágenes personales de la docencia, expectativas socio-laborales, identidades personales y colectivas, saberes aprendidos y aprehendidos en sus trayectorias formativas, laborales y profesionales, entre otras más.

Las sociedades actuales no se explican si no se analizan las nuevas estructuras sociales y los modos alternativos de construcción de identidades genéricas.

Cabe señalar que el acelerado proceso de individualización ha permitido a las mujeres desarrollar capacidades para emanciparse del control heterónimo masculino y de la regulación que ejercían las antiguas estructuras, pero, se han visto sujetas nuevamente a la hegemonía neoliberal y a las estructuras globales del trabajo, de la información y de la comunicación. Las mujeres profesoras no sólo se mantienen sujetas a las antiguas estructuras sino que sus posibilidades de ser y hacer como docentes se ven limitadas ante una cosmovisión hegemónica sobre la educación, que subyuga el sueño de una escuela inclusiva e impone una escuela de papel, selectiva, simulada y centrada en el mérito, la competencia y el individualismo.

Se necesitan estudios que expongan y analicen los procesos de explotación, exclusión, violencia, discriminación, desigualdad, dominación, subordinación y segregación de las mujeres profesoras en los sistemas escolares a través de la articulación contingente o situacional de fronteras simbólico-discursivas con relación a procedencias de género, edad, clase, étnico-raciales, lugar de origen/migración, estrato socio-económico, estado civil, roles que desempeñan en sus familias, religión, región, conocimiento, escolaridad/calificación laboral, experiencias laborales, antigüedad de servicio, nombramiento laboral, posición que ocupan respecto a los varones profesores den-

tro del sistema educativo, pertenencia a grupos indígenas o no indígenas, entre otros. Así como a través de diversas prácticas de poder y resistencia a través de discursos subalternos contra el poder hegemónico.

De acuerdo con el diagnóstico de Ducoing (1996 y 2003) y Landesmann (1996) existe la necesidad de (re)leer y (re)escribir al docente como un sujeto de múltiples determinaciones y, por lo tanto, un sujeto único, diferente y en ocasiones parecido a otros sujetos que comparten algunos elementos de referencia: la profesión, el lugar de trabajo, la religión, el género, la edad, el origen, la etnia/la raza, el estado civil, los roles socio-culturales, entre otros. Estos elementos hacen posible la reconstrucción de las identidades laborales de las mujeres profesoras a partir de múltiples relatos de experiencias personales y grupales en los que ellas definen el ser y el hacer docente. Bajo esta reflexión puede comprenderse el trabajo docente como un campo en construcción, complejo y diverso, donde las mujeres profesoras cuentan con pertenencias sociales y culturales diferenciadas y, en pocas ocasiones, las mujeres profesoras son parecidas a los varones profesores, ya que ellas están inmersas en situaciones personales, familiares, educativas, laborales y profesionales propias de su condición genérica.

De Alba y Glazman (2009) reconocen el magisterio como un espacio laboral complejo en el que las y los docentes enseñan en diferentes contextos geográficos, económicos, políticos, culturales y sociales, que permiten identificar diversas situaciones laborales (formas





de inserción al trabajo docente, mecanismos de contratación, perfiles socio-demográficos, rangos de edad, escalas salariales, características laborales según turnos de trabajo, percepciones sobre el trabajo docente, posiciones de las mujeres profesoras en la jerarquía laboral, dinámicas de movilidad ocupacional, tipos de organización del trabajo docente, horarios de trabajo, tiempos de trabajo y descanso, cargas de trabajo, actividades y responsabilidades, entre otros más) y profesionales (formas de evaluación del desempeño, calificación laboral y desarrollo profesional).

El COMIE y la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED-ESTRADO) construyen el estado epistemológico y metodológico de los estudios sobre el trabajo docente, a través de varios documentos que refieren a la constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos en los centros de trabajo, a sus procesos de inserción laboral y profesional, sus experiencias, perspectivas, expectativas, imaginarios, representaciones y percepciones como sujetos laborales, sus identidades y trayectorias como docentes, sus procesos de socialización y empleabilidad profesional, así como la génesis, evolución y re-producción del magisterio.

Sandoval (2004) sostiene que la narrativa es capaz de cambiar el mundo con historias nuevas. Por lo que esta herramienta de investigación facilitaría la organización de las experiencias, las prácticas docentes y las percepciones de las mujeres profesoras al tiempo que les reconoce como sujetos históricos y biográficos. Esta feminista propone una me-

todología de las oprimidas o subalternas que consiste en la articulación de cinco vectores:

1. El semiótico, corresponde a la ciencia de los signos en la cultura y utiliza diversas formas de lectura de signos para mirar profundo (utilizada ampliamente por Anzaldúa, Barthes, Gates y Lorde).
2. El deconstructivo, que tiene como propósito desafiar los signos ideológicos dominantes a través de la separación del significado dominante.
3. El meta-ideologizador, que sirve para apropiarse de formas ideológicas dominantes y utilizarlas para transformar sus significados en un concepto nuevo.
4. El democrático, que corresponde al proceso de localización para garantizar la supervivencia, la justicia y la igualdad. Propone una política de la articulación que permita mirar desde abajo y en profundo para crear –a pesar de la diferencia– vínculos de amor, afinidad, compromiso y respeto que permita en conjunto re-hacer el mundo.
5. El movimiento diferencial, mediante el cual se busca crear un nuevo tipo de ciudadanía.

Además, el trabajo docente puede analizarse mediante el método analítico-sintético propio de la ciencia histórica, cuyos componentes se traducen en los métodos heurístico y hermenéutico (Sautu, 1999). El primero, permite definir el trabajo docente como objeto histórico, para luego analizarlo mediante la deducción-inducción. Mientras que el se-

gundo, hace posible la interpretación de los significados del trabajo docente desde una epistemología de las mujeres centrada en la recuperación de sus memorias.

Para dar contestación a las oraciones tópicas con que inicia este ensayo, se propone el uso de diversos submétodos en la historia:

1. El método biográfico, que se distingue por el análisis de la historia y de los cursos de vida de las mujeres profesoras. De esta forma se recuperarán los momentos relevantes en sus trayectorias formativas, laborales y profesionales.

2. La de-construcción de la historia del magisterio para posteriormente re-construirlo mediante el reconocimiento de las diversas formas en que las mujeres profesoras se insertan, mantienen y retiran del mismo. 3. El método etnográfico, que hace posible el estudio de las mujeres profesoras bajo una perspectiva cultural y simbólica.

Por último, existe una enorme inquietud por conocer qué se obtendrá en este remolino epistemológico y metodológico. Aunque la imaginación sociológica es a-metódica, los resultados de estos sub-métodos de la historia pueden presentarse mediante la construcción de biografías, crónicas de experiencias personales, construcción de una tipología de las mujeres profesoras, elaboración de registros de campo, recopilación de diarios de trabajo, contratos laborales, fotografías de las sujetos en el espacio escolar, informes anuales de los resultados de carrera magisterial y del régimen escalafonario, entre otros documentos

personales de las mujeres profesoras. Asimismo, habrá que apoyarse en el uso entrevistas a profundidad para re-construir las biografías y las trayectorias formativas, laborales y profesionales de algunas mujeres profesoras bajo cada una de las tipologías encontradas.

Notas

- i. Schütz y Luckmann (1973), Dubet (1989), Thomson (1990), Geertz (1992), Borderías (1994), Berger y Luckmann (1999), Dubar (2000) y Giménez (2000) creen que no hay una sola identidad femenina y exponen que las identidades de las mujeres están en transición y son heterogéneas/parecidas, individuales/colectivas, subjetivas/objetivas, biográficas/estructurales, sinonímicas/polisémicas, estables/provisionales, controladas/descontroladas y ambiguas/ambivalentes.
- ii. Sandra Acker (2000) sobre las profesoras inglesas; Victoria Camps y Pilar Ballarín (1993) sobre las profesoras españolas; Elena Galván (1985), Elsie Rockwell (1985 y 2001), Etefvina Sandoval (1986), Oresta López (1992, 1996 y 2001), Mary Kay Vaughan (2000 y 2001), Mílada Bazant (2001), Susan Street (2001 y 2008), Valentina Torres (2001), Lourdes Alvarado (1991, 2001 y 2005), Silvia Estrada (2004) y Beatriz Calvo (2004) sobre las profesoras mexicanas.
- iii. También, los resultados de las investigaciones de Frenk (1994), Dropeza (2001) Díaz (2001) y Arteaga (1997) sobre la profesión médica; de Hualde (1995), Vargas (1999 y 2000) y Ruíz (2000) sobre la profesión como ingeniero; de Izcarra (2009) acerca de la situación de irregularidad laboral y aislamiento social de los jornaleros inmigrantes en dos localidades en distintos países; y de Fuentes (2010) sobre las condiciones laborales y profesionales de los docentes en el marco de la reforma a la educación secundaria, todas ellas, proporcionan ideas que definen la categoría de trabajo docente

Bibliografía

- Acker, S. (2000). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: NARCEA.
- Alcoff, L. (1988). *Feminismo cultural versus post-estructuralismo*. Lugar no disponible.
- Borderías, C., Carrasco, C. y Alemany, C. (Comp., 1994). *Las mujeres y el trabajo*. Pp. 46-62, 425-447, 491-501. España: ICARIA: FUHEM, D.L.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Cumbre Internacional de Educación (1997). Educación pública: La responsabilidad social por la calidad de un sistema educativo integral, público, laico, gratuito, democrático y nacional. Cuaderno de trabajo 7. Pp. 1-36. México:



- UNESCO y Confederación de Educadores Americanos (CEA); Editorial del Magisterio Benito Juárez.
- De Alba, A. y Glazman, R. (Coordinadoras, 2009). *¿Qué dice la investigación educativa?* Capítulo 7. Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo por María de Ibarrola y Comentarios al capítulo 7 por Enrique Pieck Gochicoa. P.p. 315- México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Beauvoir, S. (1970). *La vejez*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/ Siglo XXI Editores.
- Díaz, Á. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Rodríguez, E. (Coord., 2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Cuadernos de Educación Comparada. No. 5. España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ducoin, P. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México: COMIE.
- Ducoin, P. y Landesmann, M. (Coordinadores, 1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.
- Eskalera, K., Chela Sandoval, et al. (2004). *Obras inapropiables. Feminismo desde las fronteras*. España: Traficantes de Sueños.
- Estrada, S. (2004). *Con hilos de colores. Cinco mujeres maestras en el municipio de Guerrero*. Colección Chihuahua y sus regiones, Serie Historiografía. México: Doble hélice Ediciones.
- Fuentes, R. (2010). *Las condiciones laborales y profesionales de docentes de Educación Secundaria. Visión y perspectiva de sus actores*. Revista Acoyauh. Año XIV, número 44, abril, P.p. 12-19. México: Centro de Investigación y Docencia (CID).
- García, C. (2002). *Ser docente: el deber, la formación y otras fracturas*. Documentos de trabajo. Brasil: Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO).
- Guadarrama, R. y Torres, J. (2007). Estereotipos, transiciones y rupturas en los significados del trabajo femenino. Nuevos campos de investigación. En Guadarrama y Torres (Coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: Estereotipos, transacciones y rupturas*. P.p. 41-57. España: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Colección pedagogía manuales. España: Ediciones Morata.
- Hualde, A. (2001). *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México. La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. El Colegio de la Frontera Norte, Segunda edición. P.p. 1-288. México: Plaza Valdez.
- Izcara S., P. (2009). *La situación socio-laboral de los migrantes internacionales en la agricultura: irregularidad laboral y aislamiento social*. Estudios sociales. Revista de Investigación Científica. Vol. 17, número 33, enero-junio. P.p. 83-109. México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.
- Llamas, I. (Coord., 2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Plaza y Valdés.
- Marx, C. (1969). *El manifiesto del partido comunista*. Tomo I.
- _____. (2000). *El Capital*. Tomo I (1867), II (1885) y III (1894). Tercera edición; primera reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pech, C., Rizo, M. y Romeu, V. (2009). *El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz*. Revista Frontera Norte: estudios ambientales, culturales, de población, de administración pública, económicos y sociales. Vol. 21, número 41, enero-junio. P.p. 33-52. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Robalino, M. y Körner, A. (Coordinadores, 2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Rockwell, E. (Coordinadora, 1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. 1ª ed. La Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Cultura y la Dirección General de Publicaciones. México: Ediciones El Caballito.
- Rojas, C. E. (2007). *Identidades y Fronteras: entramado de la política cultural*. Noesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades/UACJ. Vol. 16, número 32, julio-diciembre. P.p. 10-15. México: Nueva época.
- Sautu, R. (Compiladora, 1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Argentina: Editorial de Belgrano.
- Street, S. (2001). *Trabajo docente y democracia popular en México: la reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano*. Documento de trabajo sobre trabajo docente y reforma escolar en América Latina de la Asociación de Estudios de América Latina (LASA), Washington, D.C., del 6 al 8 de septiembre, P.p.1-24. México: CIESAS-Occidente/Asociación de Estudios de América Latina.
- _____. (2008). *Trabajo docente en tiempos neoliberales: ¿una reestructuración laboral más que pedagógica?* Revista para maestr@s de educación básica. Volumen 8, número 25, verano. P.p. 58-67. México: UPN.
- Tarrés, M. (2007). *Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos*. En Rocío Guadarrama y José Torres (Coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: Estereotipos, transacciones y rupturas*. P.p. 25-40. España: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.





REDIECH

Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Con la participación financiera del Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica de CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua,

la REDIECH fomenta la investigación educativa

Actividades

- Consolidación de la REDIECH
- Fortalecimiento de los vínculos con la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE)
- Publicación de la revista de Investigación de la REDIECH
- Foro permanente de Investigación Educativa
- Compilación y publicación de escritos científicos
- Diagnóstico estatal de la investigación educativa

¿Le interesa participar?

Mayores informes
www.rediech.org



CHIHUAHUA
Gobierno del Estado





CHIHUAHUA
Gobierno del Estado



CONACYT



REDIECH

Red de Investigadores Educativos

CHIHUAHUA