

Sujetos de la E d u c a c i ó n

un estado de conocimiento

COORDINADOR
Jorge Sandoval Aldana

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

10

COLECCIÓN
Investigación educativa
en el estado de Chihuahua

Sujetos de la
E d u c a c i ó n
un estado de conocimiento

Coordinador: **Jorge Sandoval Aldana**

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA



José Reyes Baeza Terrazas
Gobernador Constitucional del
Estado de Chihuahua

María Guadalupe Chacón Monárrez
Secretaria de Educación y Cultura

Emma Lilia Miramontes Parra
Directora de Desarrollo Educativo

Rosa María Montoya Chávez
Jefa del Departamento de Investigación

Coordinación general:
Rosa María Montoya Chávez

Autores y autoras:
Jorge Sandoval Aldana (coordinador)
Karina Alejandra Cruz Pallares
Evangelina Cervantes Hotguín
José de la Luz Olivares Gándara
Leobardo García Galindo

PRIMERA EDICIÓN, 2010

D.R. © Secretaría de Educación y Cultura de
Gobierno del Estado de Chihuahua.
Ave. Venustiano Carranza No. 803
Colonia Obrera

ISBN: 978-607-8096-10-7

Impreso en México
Prohibida su venta / distribución gratuita

Corrección de estilo:
Alicia Saavedra Hermosillo

Diseño de cubiertas e interiores:
Gerardo Corral Luna

RECONOCIMIENTO A LA LABOR REALIZADA

La diferencia entre el antes y el después suele estar definida por la acción de hombres y mujeres con visión, claridad de propósitos, compromiso con la tarea y ajustes de sus acciones entre lo deseable y lo posible. Si se suma a ello, el esfuerzo colectivo y la capacidad profesional, se potencia sin duda, el logro de los objetivos propuestos.

Todo esto se encuentra en los productos que hoy, me complace poner a disposición de la comunidad educativa de Chihuahua. La *Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*, compuesta por diez libros que presentan los estados de conocimiento en diferentes campos de la investigación.

El esfuerzo comprometido de un importante grupo de investigadores e instituciones de nuestra entidad se incorpora en estas publicaciones que se proponen al juicio crítico y mejor uso que académicos, investigadores educativos, profesorado y alumnado puedan darle, en aras de coadyuvar a la mejora sustantiva en la calidad de la educación que se ofrece a niñas, niños y jóvenes de nuestra entidad.

Celebro la visión de conjunto y a futuro de las 25 instituciones e instancias que realizan investigación educativa y reconozco la significativa contribución de los Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua para lograr una verdadera tarea interinstitucional. Subrayo la generosidad y el compromiso de los investigadores que participaron en la Elaboración de los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.

Sin duda, la conjunción de esfuerzos y talentos, de individuos e instituciones está generando la sinergia necesaria que nos impulsa a todos en el logro de un objetivo común: profundizar y orientar con certeza la investigación educativa en nuestra entidad.

Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez
Secretaria de Educación y Cultura

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaria de Educación y Cultura, Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, por su decidido apoyo a todas las tareas realizadas en este proyecto.

A la Directora de Desarrollo Educativo, Maestra Emma Lilia Miramontes Parra, que respaldó cada una de las acciones que se emprendieron.

A la Doctora Patricia Ducoing Watty y al Maestro Rolando Emilio Maggi Yáñez, por su generosidad y acompañamiento profesional.

A las autoridades de cada una de las instituciones participantes, que otorgaron facilidades a los investigadores desde sus particulares posibilidades institucionales.

A los coordinadores de cada uno de los campos constituidos, pues su trabajo incansable y su compromiso con la tarea hicieron posible la concreción de estos productos.

A cada uno de los maestros-investigadores que participaron en la elaboración de este primer estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua.

A los investigadores del COMIE que fungieron como lectores externos (Dra. Ducoing, Mtro. Maggi, Dra. Corina Schmelkes y Dra. Martha López), su experiencia y generosidad abonaron indudablemente en la calidad de los trabajos.

Quede este esfuerzo de autoridades, instituciones y sujetos comprometidos con la investigación educativa al alcance de quienes le darán el mejor uso y serán sus mejores críticos: aquellos que aspiran a hacer del ejercicio y resultados de la investigación una herramienta que incida verdaderamente en la calidad de la educación que ofrecemos a nuestras niñas, niños y jóvenes en nuestra entidad.

INDICE

Presentación de la Colección <i>Investigación educativa en el estado de Chihuahua</i>	9
Un reto, una visión compartida: acciones y logros.....	9
Un primer análisis a los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua 1997-2007	18
Tipo de productos analizados.....	20
Características de los campos.....	20
Tendencias.....	20
Abordaje metodológico.....	21
Valoración	21
Condiciones de la investigación educativa en la entidad.....	22
Presentación	23
CAPÍTULO I	25
Construcción del campo de <i>Sujetos de la educación en el estado de Chihuahua</i>	25
Estudios sobre sujetos de la educación en México.....	25
Los estados de conocimiento en el área de sujetos de la educación.....	29
Estado del arte, estado de la investigación, estados de conocimiento.....	30
Noción de campo.....	32
Áreas y campos, según COMIE	35
Preguntas de investigación	36
Método.....	36
Procedimiento	38
CAPÍTULO II	43
La noción de sujeto	43
Modernidad, sujeto y humanismo	43
Los sujetos de la educación	51
CAPÍTULO III	55
Profesores	55
Identidades de los profesores	57
Noción de identidad.....	58
Identidad y distinguibilidad.....	58
Socialización e identidad.....	61
Carácter dialógico de las identidades.....	65
Emergencia de la identidad como objeto de estudio.....	66
Las identidades de los profesores.....	70
Estudios sobre identidad individual.....	73

Identidad y modelo pedagógico.....	76
Identidades colectivas.....	79
Prácticas de resistencia.....	87
Balance de los trabajos sobre identidades de los profesores.....	90
Obras revisadas.....	93
Prácticas docentes.....	97
Modelo pedagógico heteroestructuralista.....	101
Modelo pedagógico autoestructuralista.....	102
Modelo pedagógico interestructuralista.....	104
Balance de los trabajos revisados sobre Prácticas docentes.....	113
Balance de los estudios sobre profesores.....	115
Obras revisadas.....	119
CAPÍTULO IV.....	123
Estudiantes.....	123
Vida escolar.....	127
Identidades de alumnos de educación básica.....	133
Desempeño escolar.....	141
Estudiantes de educación media y superior.....	151
Balance de los estudios sobre Estudiantes.....	154
Obras revisadas.....	155
CAPÍTULO V.....	161
Responsables de familia.....	161
Balance de la producción sobre responsables de familia.....	175
Obras revisadas.....	177
CAPÍTULO VI.....	179
Directivos.....	179
La perspectiva científico-técnica.....	181
La perspectiva interpretativa.....	182
La perspectiva crítica.....	182
Balance de los estudios sobre directivos.....	189
Obras revisadas.....	191
Referencias.....	191

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

Rosa María Montoya Chávez

Coordinadora general

Un reto, una visión compartida: acciones y logros

La colección de libros *Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (1997-2007)*, es uno de los productos derivados de la elaboración de *Los estados de conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Chihuahua*, resultado de un esfuerzo interinstitucional coordinado por la Secretaría de Educación y Cultura para fortalecer e impulsar este campo de la investigación en nuestro estado. La colección consta de diez títulos que se corresponden con los diez estados de conocimiento que se trabajaron en el proyecto, de cuyo proceso se da cuenta en las siguientes líneas.

El Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura realizó un diagnóstico al inicio de la administración 2004-2010, con la in-

tención de generar su proyecto de trabajo. Para ello realizó una revisión tanto en el panorama estatal como en el nacional para indagar acerca de la problemática que enfrentaba la investigación educativa local y cuál era su posición en el contexto nacional.

En ambos escenarios se destacaba la necesidad de impulsar a nivel estatal, diagnósticos y estados de conocimiento de la investigación educativa. A nivel nacional se habían elaborado los estados de conocimiento de las décadas 1982-1992 y 1992-2002, pero sin incorporar las perspectivas de las distintas entidades, lo que dejaba sin visibilización la producción que pudiesen tener.

Para los estados de conocimiento de 2002-2012, los coordinadores de las diferentes áreas establecidas por el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) generaron diversas estrategias para recuperar las perspectivas estatales. Desafortunadamente, sólo se logró incorporar la producción de ocho estados (Baja California, Estado de México, Puebla, Guanajuato, Jalisco, Sonora, Tlaxcala, Yucatán y la Universidad de Guadalajara), nuestra entidad no estuvo entre éstas.

Era evidente, para los integrantes de COMIE, la necesidad de contar con un “mapa” de la investigación educativa a nivel nacional para indagar acerca del tipo de producción que se estaba generando, así como para identificar aquellas regiones que requerían de mayor apoyo para impulsar la investigación educativa en nuestro país.

De igual manera, en cada uno de los estados, la revisión de su producción local se convertía en una posibilidad, tanto para identificar sus fortalezas y debilidades, como para lograr que sus esfuer-

zos en materia de investigación educativa fueran conocidos en el concierto nacional, situación que potenciaría la interlocución de sus investigadores más allá del ámbito local.

Para el caso particular del estado de Chihuahua, la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa respondió a la inquietud manifiesta por los investigadores de la entidad. En los documentos que registraron la memoria de los principales encuentros de investigación se identificaron dos preocupaciones centrales: la necesidad de tener un referente que pudiese permitir la discusión en torno al tipo de producción que se estaba generando, cuáles son los intereses temáticos, quiénes producen (investigadores e instituciones), cómo se produce, etc. Asociada a esta preocupación, identificaron como necesaria la definición de una agenda de investigación educativa para la entidad, la cual, difícilmente podía establecerse sin atender la primera de sus inquietudes.

En este análisis, arribaron a la siguiente conclusión: las condiciones en las que se realizaba la investigación educativa en nuestro estado eran de aislamiento, en el caso de los individuos, y de endogamia, en el caso de las instituciones, lo cual, debilitaba la solidez de los productos ante la ausencia del debate e interlocución con los pares. Reconocían la necesidad de abordar proyectos interinstitucionales, e incluso, se generaron encuentros de investigación articulados de esta manera, pero no se había intentado un ejercicio concreto en un proyecto que articulara todas estas intenciones y esfuerzos.

Un antecedente a la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa lo constituyó un proyecto ela-

borado por un grupo de maestros estudiantes del doctorado en Tijuana, los cuales habían incorporado a once coordinadores de varias instituciones, habían participado en una convocatoria ante Fondos Mixtos CONACyT-Gobierno del Estado, pero desafortunadamente no lograron el financiamiento. La mayoría de los integrantes de este grupo se sumó de manera entusiasta al proyecto de la Secretaría de Educación y Cultura y algunos de ellos se constituyeron en coordinadores de los distintos campos.

El sentido del proyecto de elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua había sido generado, de esta manera, por los investigadores de la entidad.

En este contexto, la Secretaria de Educación y Cultura, Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, convencida de la relevancia de un proyecto de esta naturaleza, autorizó que se planteara ante las instituciones e instancias que realizaban investigación educativa, a través del Departamento de Investigación. Se logró la adhesión de 25 de ellas para lanzar una amplia convocatoria a investigadores, académicos e interesados, para participar ya fuera, en la elaboración de los estados de conocimientos de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, o compartiendo la información sobre la producción que tuvieran en este campo de la investigación. Esta convocatoria se publicó en noviembre de 2006. En este mes se realizó también la presentación del proyecto ante la comunidad de investigadores educativos para la conformación de los grupos de trabajo.

Se obtuvo el registro de la Secretaría ante el RENIECyT y se concursó en la convocatoria 2006-01 de Fondos Mixtos CONACyT-

Gobierno del Estado de Chihuahua, obteniendo el financiamiento al proyecto.

Las dos condiciones mencionadas anteriormente -la amplia aceptación institucional y el financiamiento otorgado-, aunado al interés de los propios investigadores y la disposición de sus instituciones, constituyeron el contexto de posibilidades para la realización del trabajo; las dificultades y obstáculos se fueron identificando en la concreción del mismo. Así, fue difícil la conformación y permanencia de los grupos de trabajo, etapa en la cual se invirtió un tiempo considerable. No obstante, el compromiso con la tarea, por la convicción de su utilidad, hizo que un grupo interinstitucional de 35 investigadores (doctores, maestros y estudiantes de maestría y doctorado) permaneciera hasta el final.¹

Dado que el proyecto estaba animado por una intencionalidad de construcción colectiva, en cada una de sus etapas el Departamento de Investigación presentaba una propuesta que era debatida y en su caso, aprobada o modificada por los grupos de trabajo. La relación horizontal, abierta y de confianza generó los ambientes de discusión y colaboración que propiciaron el arribo a los consensos. En el camino se dieron importantes discusiones en torno a las siguientes cuestiones: el tipo de productos que habrían de considerarse como investigación educativa; la definición de qué era

1 Inicialmente se conformaron catorce grupos de trabajo para las siguientes áreas del COMIE: aprendizaje y desarrollo humanos, currículo, educación ambiental, educación y conocimientos disciplinares, educación y valores, entornos virtuales de aprendizaje, historia e historiografía de la educación, interrelaciones educación-sociedad, investigación de la investigación educativa, multiculturalismo y educación, política y gestión, prácticas educativas en espacios escolares, procesos de formación y sujetos de la educación. Sólo terminaron diez constituidos en campos, fueron los siguientes: aprendizaje y procesos psicológicos asociados, crianza y desarrollo, currículo, lenguas, historiografía de la educación, investigación de la investigación educativa, política educativa, prácticas educativas en espacios escolares, sujetos de la educación y se conformó el campo de género y educación.

un estado de conocimiento (diferenciándolo de estado del arte y estado de la investigación); la organización del trabajo, si a la manera del COMIE, por áreas o bien, por campos; la perspectiva hermenéutica desde la cual se realizaría el análisis; la precisión de qué estábamos entendiendo como conceptualización del campo; discusiones todas de índole teórica y metodológica, centrales para dar rumbo a nuestra tarea.

La riqueza de capitales culturales distintos nos permitió avanzar, aunque no sin dificultades. De esta manera se fueron tomando las decisiones en cuanto a las tareas específicas para cada etapa. Se decidió por ejemplo, considerar como producto de investigación desde las tesis de maestría y considerar los productos generados de 1997 a 2007, aunque posteriormente, los grupos de trabajo fueron tomando otras decisiones, en atención a la relevancia de los productos localizados que no estaban en el periodo señalado.

Durante dos años se fueron realizando las tareas tanto de índole teórica como de trabajo de campo (localización de los documentos, hacer acopio de los mismos y realizar las fichas de contenido y los resúmenes analíticos) y concluir con la redacción preliminar de cada uno de los estados de conocimiento abordados. Para la toma de decisiones en cada una de estas tareas fueron necesarias reuniones periódicas con los coordinadores de los distintos campos así como reuniones generales de trabajo convocadas por el Departamento de Investigación.

Fue de particular importancia la asesoría, desde el inicio, de dos investigadores con experiencia en la coordinación de estados de conocimiento a nivel nacional (la Doctora Patricia Ducoing Watty y el Maestro Rolando Emilio Maggi Yáñez), así como

la experiencia generada por el COMIE en la elaboración de los estados de conocimiento nacionales de las dos décadas ya mencionadas. Adicionalmente, el contacto con la REDIES (Red de Investigadores Educativos de Sonora) y su experiencia en la publicación anual de sus Catálogos de Investigación Educativa como producto de un ejercicio colectivo, alentó los trabajos en nuestra entidad.

Se programaron tres talleres de conceptualización con asesoría de investigadores miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; los talleres realizados abordaron de manera central las áreas de Currículo (Dr. Jesús Carlos Guzmán), Investigación de la Investigación Educativa (Rolando Maggi) y Sujetos y Procesos de Formación (Dra. Patricia Ducoing) en junio de 2007. Se contó con la participación de todos los grupos conformados, de manera que se beneficiaran sus propios planes de trabajo con la experiencia vivida en estos talleres.

Posteriormente, en abril de 2008, se organizó el taller “Construcción de categorías para una lectura crítica de los productos de investigación educativa”, coordinado por la Doctora Patricia Ducoing y el maestro Rolando Maggi Yáñez. En el taller se abordaron aspectos técnicos y metodológicos (realización de resúmenes analíticos, definición de categorías para el análisis de los productos y la definición de un Plan General de Redacción).

En este mismo mes, nuevamente se hizo pública una convocatoria abierta a los investigadores de la entidad para que hicieran llegar su producción al Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Cultura, con el fin de incorporarla al Catálogo de Investigación Educativa del Estado de Chihuahua que se ha-

bía estado elaborando a la par de las tareas para los estados de conocimiento.

En agosto y septiembre de 2008, la Doctora Ducoing y Rolando Maggi pudieron revisar ocho de las primeras redacciones de los estados de conocimiento de los diez campos de la investigación educativa identificados en Chihuahua. En reunión general del 27, 28 y 29 de octubre de 2008, con sede en el Instituto La Salle, los diferentes grupos de trabajo presentaron la redacción de los estados de conocimiento de la investigación educativa en diez de los campos constituidos.

Esta redacción fue sometida a la revisión de una comisión interna constituida por compañeras y compañeros que decidieron participar en la revisión de uno o más campos y, además, se sumaron en calidad de lectores externos la Doctora Corina Schmelkes y la Doctora Martha López, la primera nos apoyó con la lectura del estado de conocimiento de Género y Educación, y la segunda con la lectura de Investigación de la Investigación Educativa y Género y Educación.

El trabajo realizado por los distintos grupos conformados de manera interinstitucional produjo diez estados de conocimiento de la investigación educativa en los siguientes campos: Género y Educación, Lenguas, Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados, Currículo, Historiografía de la Educación, Prácticas Educativas en Espacios Escolares, Sujetos de la Educación, Investigación de la Investigación Educativa, Política Educativa y Crianza y Desarrollo

Para cada uno de estos campos se definió una mirada teórica para el análisis, se realizó una valoración de los trabajos ubicándolos en subcampos, se presentó un balance de la producción y se generó, a partir de los hallazgos, una agenda de investigación en aquellos temas que, a juicio de los investigadores, estaban ausentes o en niveles incipientes de desarrollo.

Hasta el momento los productos derivados de este esfuerzo se han concretado en la presente colección conformada por diez libros, un Catálogo de Investigación Educativa en Chihuahua, una página web del proyecto y sus productos, una Base de Datos de la Investigación Educativa en Chihuahua y una Agenda Estatal de Investigación Educativa por cada campo estudiado.

Adicionalmente, es importante citar también nueve ponencias presentadas por investigadores chihuahuenses en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en las áreas de Investigación de la Investigación Educativa y en la de Historiografía de la Educación, así mismo siete tesis terminadas (seis de maestría y una de doctorado) seis en proceso (tres de maestría y tres de doctorado), además de cuatro artículos en revistas de difusión y en documentos telemáticos.

La elaboración de los estados de conocimiento puso a los investigadores de nuestra entidad en contacto con la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE), dirigida por miembros del COMIE y conformada por investigadores de distintas instituciones y centros de investigación educativa de todo el país.

El grupo de trabajo que generó estos productos se constituyó en la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y mantiene interlocución continua con la REDMIIE, realizando conjuntamente una tarea de relevancia nacional. Una vez elaborados los estados de conocimiento, queda como tarea pendiente y prioritaria, la realización de un diagnóstico estatal sobre el estado que guarda la investigación educativa, esto es, la identificación de las condiciones en las que se desarrolla, así como sus usos e impactos en el sistema educativo estatal.

Sin duda, la mirada se ha ampliado, el debate está presente y Chihuahua está aportando y recibiendo la benéfica influencia del intercambio de ideas en el campo de la investigación educativa.

De alguna manera el aislamiento se ha roto...

Un primer análisis a los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua 1997-2007

Independientemente de los hallazgos específicos que ofrece la lectura de cada uno de los estados de conocimiento en los distintos campos, el análisis -sin ser todavía exhaustivo-, de todos ellos, nos reporta algunas cuestiones interesantes como las que se enuncian a continuación:

Historiografía, Sujetos de la Educación, Género, Currículo y Lenguas son los campos en los que se encuentra mayor producción. En tanto que, Prácticas Educativas, Aprendizaje y Crianza y Desarrollo son los menos estudiados de acuerdo con la producción revisada.

El campo que mantiene su producción es Historiografía de la Educación, identificando en él a los investigadores con mayor número de publicaciones; tanto en Política Educativa, como en Historiografía, Género e Investigación de la Investigación Educativa se encuentran publicaciones a nivel nacional e internacional, pero es en estos campos, en los que se llega a revisar una diversidad de documentos, no sólo tesis de maestría.

Los subcampos mayormente estudiados son: profesores y estudiantes (Sujetos); instituciones (Historiografía); estudiantes (Aprendizaje); epistemología y sus métodos (Investigación de la Investigación Educativa); desarrollo del currículo (Currículo); historias de mujeres y feminización de la enseñanza y de las carreras en el nivel superior (Género); prácticas educativas y relaciones de poder (Prácticas Educativas en Espacios Escolares); procesos cognitivos que inciden en la lectura y estrategias para mejorarla (Lenguas); y administración y gestión (Política Educativa).

Existen algunos campos cuya producción se ha visto incrementada por eventos realizados ex profeso, como es el caso de Género, que asocia a esta razón el incremento de productividad en 2003 y 2004, por ejemplo; en tanto que en el resto de los campos se observa una mayor producción entre los años 2005, 2006 y 2007, con excepción de Historiografía que tiene su punto más alto en 1996 e Investigación de la Investigación Educativa en 1998.

Es importante señalar que la decisión de incorporar desde trabajos de maestría en el análisis y realizar el mismo con base prioritariamente en estos documentos, influyó de manera importante en el balance que en cada campo se realizó al valorar estos productos.

Así, en términos generales, como caracterización de este primer estado de conocimiento en la entidad, se mencionan los siguientes aspectos:

Tipo de productos analizados

- Se trabajó sobre el 44.9 % de la producción identificada y/o reportada. El resto de la producción existente pertenece probablemente a los campos no revisados en estos estados de conocimiento.
- En su mayoría estos estados de conocimiento tuvieron como material de análisis tesis de maestría, artículos de revista, libros y ponencias; en menor medida se revisaron folletos, cuadernos de trabajo, reportes de investigación y capítulos de libro.

Características de los campos

- Los campos con mayor producción son: Historiografía, Sujetos de la Educación, Género, Currículo, Lenguas y Procesos de Formación.²
- Campos con producción que tienen presencia a nivel nacional: Historiografía, Género e Investigación de la Investigación Educativa.
- Campo consolidado: Historiografía.

Tendencias

- No se mantiene una tendencia en la producción, ésta oscila y se relaciona con la presencia de eventos ex-profeso (encuentros, coloquios, etc.).

² El grupo de trabajo de procesos de formación no logró concluir en los tiempos fijados para la entrega de productos, sin embargo se conocía ya la identificación de la producción existente, razón por la cual se menciona en este análisis.

- Se identifica producción en el nivel de primaria y en educación superior en la mayoría de los campos.
- Ausencias de trabajos en preescolar y educación media superior.
- Las temáticas se distribuyen también de manera irregular, salvo algunos temas que parecen ser propios de los posgrados en los que se trabajan y tienen mayor presencia.
- No se aprecia la existencia de líneas de investigación, salvo en el caso de Historiografía, Género y estudio de las subjetividades en Sujetos.

Abordaje metodológico

- Predomina el abordaje metodológico desde enfoques cualitativos, privilegiando la etnografía y el estudio de caso.
- Sólo en el campo de lenguas predomina el enfoque cuantitativo.
- La mayoría de los estudios de tipo cuantitativo utilizan estadística descriptiva; prácticamente no se usa la estadística inferencial.
- En los estudios cualitativos hay dificultades para sistematizar los datos empíricos.
- Hay preeminencia de visiones funcionalistas y muy poco trabajo con perspectiva crítica.

Valoración

- En la mayoría de los campos se advierten ausencias temáticas y debilidades metodológicas y teóricas.
 - No existe el diálogo entre los autores, no se conocen los investigadores locales, no se leen.
-

Condiciones de la Investigación Educativa en la entidad

- La mayoría de los trabajos se encuentran en un nivel inicial de producción.
- La producción se concentra en los centros de población más grandes de la entidad.
- Esta producción es de carácter individual, aislada.
- Pocos trabajos de IE contaron con fuente de financiamiento adicional al del investigador.
- Escasa difusión de la producción existente.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo forma parte de un esfuerzo interinstitucional, de un grupo de investigadores chihuahuenses, mismo que nace a partir de la convocatoria realizada por el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Cultura, con financiamiento de Fondos Mixtos CONACyT - Gobierno del Estado de Chihuahua, para construir los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado.

Se revisó, con una mirada interpretativa, la producción de la investigación educativa en el estado de Chihuahua; entendiendo a ésta, en un sentido amplio, como conformada no sólo por investigaciones multidisciplinarias y multirreferenciales, sino también por estudios diversos, propuestas de intervenciones educativas, diagnósticos, evaluaciones e incluso proyectos de planes y programas (Weiss en Martínez S/F). A partir de esa definición, se recibieron para su estudio principalmente tesis de maestría, artículos en revista, libros y capítulos de libros.

La temporalidad de los trabajos estudiados, por ser la primera vez que se conforman los estados de conocimiento en Chihuahua, se dejó abierta. Fueron localizados y estudiados trabajos producidos desde el año 1995 hasta 2008, inclusive.

Se clasificó la producción en el área de Sujetos en *Profesores, Estudiantes, Responsables familiares* y *Directivos*.

En el primer capítulo se construye el campo de estudio sobre *Sujetos de la educación*; se discute la noción del estado del arte, del conocimiento y de la investigación. Se discute la noción de campo y la conformación y evolución del área a nivel nacional; se plantean las preguntas de investigación y el método empleado.

En el segundo capítulo se discute la noción de *Sujeto* y *Sujetos de la educación*.

Se presenta el estado de conocimiento referente a Profesores en el Capítulo III. Para efectos analíticos, se dividen los trabajos en las categorías de *Identidades y Prácticas docentes*. El primer apartado, a su vez, se divide en: *Identidades individuales, Identidades colectivas, Identidad y modelo pedagógico, Prácticas de resistencia* y *Prácticas pedagógicas*.

Los trabajos sobre estudiantes que se refieren a: *Vida escolar, Identidades de alumnos de educación básica, Desempeño escolar* y *Estudiantes de nivel medio y superior*, se revisan en el Capítulo IV.

Los trabajos sobre Responsables familiares se revisan en el Capítulo V y en el Capítulo VI los trabajos sobre directivos. En cada apartado se hace un balance de la producción revisada y se presenta un listado de las obras.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

Estudios sobre sujetos de la educación en México

En el Primer Congreso de Investigación Educativa, celebrado en 1981, convocado por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), surgió la inquietud por conocer el estado que guardaba la investigación educativa en México.

El Segundo Congreso de Investigación Educativa, 1993, convocado por la Red Mexicana de Investigación y Documentación, tuvo como propósito hacer un balance de la investigación educativa en la década de 1982 a 1992. Para ello, se agruparon seis áreas: Sujetos de la educación y formación docente; Procesos de enseñanza y aprendizaje (diferenciados en generales y específicos por disciplina del conocimiento); Procesos curriculares y planea-

ción educativa; Educación y Cultura; también, Teoría, campo e historia de la educación.

En 1993 se fundó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) con el objeto de: impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo, contribuir a la extensión y desarrollo de la investigación educativa en el país, proponer mecanismos más adecuados para fomentar y descentralizar la investigación educativa a nivel nacional, impulsar la interacción de redes y grupos de trabajo entre las diferentes instituciones académicas, promover la formación y actualización de los investigadores de lo educativo, proponer mecanismos que mejoren la difusión de los resultados de investigación y las publicaciones especializadas en el área educativa.

Una de las tareas esenciales de COMIE ha sido la elaboración de los estados de conocimiento en el campo de la educación, durante la década de 1992 a 2002. Para ello, se organizó el trabajo en once áreas temáticas, la primera se refiere a “Sujetos, actores y procesos de formación”.

Para el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en noviembre de 2007, se reorganizaron las áreas temáticas y se incrementaron a dieciséis; algunas de las áreas anteriores se dividieron, como el caso de la de *Sujetos, actores y procesos de formación*, que se separó en *Procesos de formación* (Área 15) y *Sujetos de la educación* (Área 16); se generaron nuevas áreas y se incluyeron líneas transversales.

En el año 2001, el COMIE, a partir de la propuesta del equipo de trabajo del área de El campo de la investigación educativa,

consideró pertinente complementar el estado de conocimiento nacional con perspectivas estatales.

Los estados de conocimiento estatales deberían orientar su actividad en torno a los siguientes indicadores: la orientación prioritaria de los trabajos (investigación o desarrollo apoyado en investigación); tipo de elaboración (informe de investigación, ensayo, etc.); tipo de publicación (libro, capítulo de libro, artículo en revista, serie de documentos o cuadernos, en antología, en memoria de congreso o seminario, documento electrónico, tesis, ponencias, etc.); el sistema educativo como objeto empírico (niveles y modalidades); y campos temáticos, utilizando el esquema de COMIE. (Martínez, 2007). El presente trabajo se inscribe en el marco de la construcción de las perspectivas estatales de los estados de conocimiento, particularmente en el área de los Sujetos de la educación en el Estado de Chihuahua.

Un impulso importante a la investigación educativa en el Estado, es el surgimiento de los posgrados en educación.

A partir de 1984 inició un proceso de profesionalización del magisterio mexicano al elevarse, a nivel de licenciatura, la formación inicial del profesorado de educación básica. Paralelamente, las escuelas normales iniciaron su transformación en instituciones de educación superior, con la consiguiente responsabilidad de realizar, además de la docencia, las funciones sustantivas de extensión e investigación. A partir del 2006, las instituciones formadoras de docentes pasaron a depender de la Subsecretaría de Educación Superior; así, quedan formalmente separadas de la educación básica.

Con la firma, en 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se impulsó el llamado proceso de federalización de la educación básica y surge con ello la necesidad de formar cuadros de alto nivel, en las entidades federativas, capaces de operar las nuevas responsabilidades.

La apertura de posgrados en educación fue congruente con la política descentralizadora del gobierno federal y con las necesidades de superación profesional del profesorado de educación básica y normal.

El desarrollo de los posgrados en educación en México fue vertiginoso en la década de los noventa. Moreno Bayardo (2003) reporta que en dicho periodo la población de estudiantes se cuadruplicó; sin embargo, en 1990 el Distrito Federal atendía al 43% de los estudiantes del nivel. La federalización de la educación exigía también la descentralización del conocimiento y de la oferta de posgrados.

En ese contexto, surgen en el estado de Chihuahua diversas instituciones y programas que ofrecen posgrados en educación y áreas afines, algunos de ellos declaran formar para la investigación. Entre ellas se puede contar al Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigación y Docencia (CID) y las universidades autónomas de Chihuahua (UACH) y Juárez (UACJ), en el medio público. En el medio privado, ofertan el nivel de maestría en el área pedagógica, el ITESM, Universidad Regional del Norte (URN) y Universidad La Salle.

A partir de dichas instituciones y de instancias y programas oficiales, (Dirección de investigación de la Secretaría de Educación y Cultura, Programa de investigación y evaluación de la dirección de educación primaria de SEECH, Programa de Renovación Pedagógica, entre otras) y privadas (Heurística Educativa), se promueve la investigación educativa en Chihuahua, con mayor énfasis a partir de la década de los noventa.

El nacimiento y desarrollo de dichos programas tendrían, entre otras funciones, impulsar a la investigación en el campo educativo. Sin embargo, parece haber aún poca producción de investigación educativa en el Estado, campos en proceso de formación que se mueven en la periferia de la producción nacional.

Los estados de conocimiento en el área de sujetos de la educación

En 1996 se publicaron los estados de conocimiento 1981-1992 en el área de *Sujetos de la educación y formación docente*, coordinados por Patricia Ducoing y Monique Landesmann. Se informan los campos de *Alumnos; Docentes de los niveles básico y normal; Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento; y Formación de docentes y profesionales de la educación.*

En el año 2003 se publicó el primer tomo de los estados de conocimiento 1992-2002 en el área de Sujetos, actores y procesos de formación, bajo la coordinación de Patricia Ducoing. Ahí se trabaja la Formación para la investigación, Actores y organizaciones y Los académicos en México (Ducoing, 2003).

El tomo II aborda: Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación, Formación profesional y La investigación sobre alumnos en México (Ducoing, 2005).

Como puede observarse, en los estados de conocimiento 1992-2002 sólo se revisaron trabajos sobre académicos y alumnos; pero se dejaron de lado estudios sobre profesores, responsables familiares y otros sujetos de la educación.

Estado del arte, estado de la investigación, estados de conocimiento

La investigación acerca de la investigación se ha enfocado, por lo menos, a partir de tres perspectivas: construir un *estado del arte*, *estado de la investigación*, *estados de conocimiento*; lo que implica diferentes objetos de estudio, método y objetivos. Para efecto del presente trabajo, se adoptó la definición de estado de conocimiento en los términos planteados por COMIE:

El análisis sistemático, la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado... (para) identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Ducoing, 2003: 4).

El término *estado del arte* “Enfatiza lo más avanzado y destacado sobre un tema” (Weiss, 2005). Un estado del arte se circunscribe al estudio de la producción publicada a nivel nacional e internacional, por autores y comunidades académicas reconocidas; que

constituye el antecedente teórico indispensable para el inicio de un proceso de investigación.

Por lo tanto, un estado del arte referido a un campo de la investigación en educación, excluiría la producción generada en ámbitos más restringidos, como son las escuelas normales y posgrados, las tesis, ensayos, reportes de investigación institucional, ponencias en congresos y libros de circulación más restringida.

Para la elaboración de los estados de conocimiento en el Estado de Chihuahua, partimos del supuesto –nutrido del conocimiento del medio– de la existencia de campos en proceso de formación y de que la investigación educativa, que se realiza localmente, se mueve en la periferia de la producción nacional e internacional; por ello, no sería pertinente referirse a la construcción de un “estado del arte” de la investigación local en educación.

Construir un *estado de la investigación* implica “...dar cuenta de la distribución de los grupos que la realizan, las condiciones de trabajo de la misma, la formación de investigadores, la existencia de programas de posgrado, entre otros aspectos” (López y Mota en Martínez, 2007:53)

Este trabajo tiene por objeto el estudio de la producción de investigación en el campo de la educación. Lo referido a “Investigación sobre la investigación educativa” dará cuenta de las condiciones en que se realiza el trabajo académico en el Estado.

Así pues, la definición hecha por COMIE, de *estados de conocimiento*, es adoptada en el presente trabajo, ya que permite la realización de un estudio incluyente, donde se dé cuenta de la

producción realizada por investigadores en ciernes, que se mueven en la periferia de la producción académica nacional.

Noción de campo

¿Puede un investigador permanecer en una posición de observador imparcial de la realidad? ¿Qué o quién determina los asuntos a investigar? ¿Qué es lo que genera los intereses del investigador? ¿Cómo se fijan las reglas formales de la investigación? ¿Lo que es verdad en otros países, es error en México o viceversa?

El concepto de campo usado por Bourdieu ayuda a la respuesta de las preguntas anteriores y a entender el juego –y a los jugadores– de la investigación científica.

La sociedad es un campo de lucha y el investigador¹ no es sólo observador, sino participante. No sólo de la lucha de clases, sino del campo de las luchas científicas (Bourdieu, 2002)

El investigador ocupa una posición en esas lides, primero como poseedor de un determinado capital económico y cultural, en el campo de las clases; después, como investigador dotado de un capital específico en el campo de la producción cultural (Bourdieu, 2002).

El campo científico está compuesto por agentes que compiten por el reconocimiento de pares; es decir, de sus propios competidores en la lucha por la consagración. Esos agentes ocupan posiciones objetivas dentro de la estructura del campo y poseen capital simbólico. Dicho capital puede ser científico, producto del reconocimiento de su trabajo, o académico, en relación a las posiciones institucionales ocupadas.

¹ Bourdieu se refiere particularmente al sociólogo.

Por otra parte, los agentes son productores y reproductores de expectativas, de predisposiciones, que están basadas en su posición dentro de la estructura social y dentro del mismo campo. Bourdieu llama a esto *habitus* (Rodríguez Medina, 2007).

A partir de esa noción, se puede afirmar que existe una “geografía” del conocimiento que subraya los elementos locales, en la investigación: objetos de estudio, rasgos metodológicos, tradiciones y normas institucionales, los referentes teóricos, entre otros aspectos.

Comprender el campo de la educación, implica conocer a los jugadores y las reglas –expresas o no- del juego que practican, tratar de comprender cómo se ha configurado el campo, por qué así y no de otra manera.

Elaborar los estados de conocimiento en educación, en el Estado de Chihuahua, no consiste en comparar o medir qué tanto se acerca o desvía la producción local, de la nacional o internacional, sino en analizar los elementos del campo y cómo se han derivado, en determinado tipo de producción en investigación.

A la noción de campo, Weiss contrapone la noción de terreno. En este sentido, la comunidad científica no se comprende como un escenario altamente estructurado de lucha y confrontación dialéctica, sino como un terreno con gente reunida en un día de campo “Cada equipo haciendo cosas diferentes: unos jugando fútbol, otros béisbol y quienes platican, mientras asan carne” (Weiss, 2005: 5).

Para este trabajo, consideramos más pertinente la noción de campo, matizada con el adjetivo de *periférico*, propuesta por

Rodríguez Medina (2007). El carácter periférico, de la producción científica latinoamericana, es fácil de observar desde el punto de vista cuantitativo. La suma de los artículos científicos publicados por México, Brasil y Argentina, entre 2005 y 2006, representan apenas el 12% de lo producido por el Reino Unido (Rodríguez Medina, 2007). A su vez, la producción de México, representa apenas la mitad de la de Brasil. No contamos con información respecto a si algún autor chihuahuense participa de esa cifra, pero la medida puede referirse a la participación de investigadores locales en el Sistema Nacional de Investigadores y en quiénes son participantes y beneficiarios de los recursos para financiar proyectos de investigación.

Se afirma que la investigación educativa en Chihuahua prácticamente no existe, o no tiene jugadores en las “grandes ligas”.

El sentido periférico de la producción científica tiene también que ver con las culturas imperialistas de los países que podrían considerarse centrales: Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Francia e Italia. Si los investigadores no producen ciencia bajo los estándares de la academia metropolitana, no publican en sus revistas y no discuten los problemas de su interés, no pueden obtener el capital científico necesario para obtener un lugar en el campo. Quienes controlan el campo, se convierten en una especie de “guardianes del conocimiento” que determinan las reglas del juego. Lo mismo puede afirmarse al comparar el ámbito local con el nacional.

Partimos del supuesto –ya señalado- de que la producción de investigación educativa está configurada por campos en formación y que se mueve, en la periferia de la producción nacional e internacional, a través de comunidades académicas prestigiadas.

Áreas y campos, según COMIE

Para organizar la construcción de los estados de conocimiento, COMIE tiene una clasificación de 16 “áreas”; concebidas como “núcleos organizadores de los diversos temas en los que trabajan los investigadores” (Ducoing, 2002:21) y se asume que es una clasificación arbitraria. Es decir, la división en áreas obedece a una lógica organizativa, no de categorías conceptuales. Los campos, en cambio, obedecen a una lógica basada en la producción existente; así como en las lógicas de producción empleadas por los autores e instituciones que luchan por la legitimación y reconocimiento.

Para la elaboración de los estados de conocimiento 1981-1992, el área *Sujetos de la educación y formación docente* estableció como campos: *Alumnos, Docentes de los niveles básico y normal, Académicos, Formación de docentes y profesionales de la educación*. (Ducoing y Landesmann, 1996)

En la clasificación empleada para la elaboración de los estados de conocimiento 1992-2002, el área de *Sujetos, actores y procesos de formación* contemplaba seis campos: *Estudiantes, Formación docente, Formación para la investigación, Profesores de educación básica y normal, Académicos, Actores y organizaciones*. Esta clasificación atendió a los procesos de formación; a sujetos individuales (estudiantes, profesores, académicos) y a sujetos colectivos o actores (el SNTE y los organismos internacionales). Como ya se explicó, en lo que respecta a *Sujetos*, sólo se publicaron resultados de alumnos y académicos, omitiéndose el análisis de la producción del campo de profesores.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el estado de conocimiento de la investigación educativa, en el área Sujetos de la Educación, en el Estado de Chihuahua?
2. ¿Cuáles son los objetos de estudio, los referentes conceptuales y metodológicos; el tipo de producción generada y su publicación, los problemas planteados por la investigación educativa y las ausencias en el Estado de Chihuahua, en el área de Sujetos?

Método

Dado que se definió a los estados de conocimiento como “El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción, generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado...” (Ducuing, 2003: 4), el método se inscribe en una perspectiva interpretativa, de carácter hermenéutico.

El método hermenéutico se define como “La teoría y la práctica de la interpretación” (Álvarez-Gayou, 2003). Para Ricoeur (en Sandoval, 2002), la hermenéutica se define como “La teoría de las reglas que gobiernan una exégesis; es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos, susceptible de ser considerada como un texto”.

La hermenéutica fue empleada para desentrañar la “verdadera” significación en el análisis de textos bíblicos; luego evolucionó en una propuesta metodológica, donde la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto.

Para efectos del presente trabajo se asume a la hermenéutica en su sentido original de interpretación de textos, a partir de lo que Álvarez-Gayou (2003) denomina como *hermenéutica dialógica*.

En la hermenéutica conservadora se considera que la verdad del texto refleja las intenciones del autor o el significado que el auditorio atribuye al texto y aspira a encontrar el significado original del texto; en la hermenéutica dialógica, el concepto de la verdad en el texto no necesariamente muestra correspondencia, entre la comprensión del intérprete y las intenciones del autor o el auditorio.

Al igual que el estudio de una sociedad o cultura determinada puede enfocarse desde la perspectiva de los participantes o de los observadores², los textos pueden leerse desde la perspectiva del autor o desde la del lector.

El texto se puede leer desde diferentes lugares. En este caso, las investigaciones están mediadas por la subjetividad del lector, la verdad está más en la lectura que en el propio texto y el texto siempre rebasa a su autor. En el presente trabajo se trató de “hacer hablar” al texto, desde la situación actual del intérprete, aunque se reconocen los límites puestos por el propio texto; la interpretación no es totalmente subjetiva, pero siempre está condicionada, pues no pueden eliminarse totalmente los sesgos del intérprete. El intérprete proyecta un significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza; es este proceso la fuente del rigor en la

2 En antropología se emplean las llamadas aproximaciones emic cuando se emplean distinciones que los propios participantes consideran significativos y apropiados y etic cuando se utilizan conceptos significativos para los observadores; es decir, la realidad tal y como se percibe desde el exterior.

interpretación, con lo cual se evita que sea un trabajo impresionista o informal (Álvarez-Gayou, 2003).

Procedimiento

El presente trabajo inició a partir de la convocatoria que la Secretaría de Educación y Cultura lanzó a las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación (IFOPE), universidades e investigadores independientes.

Los equipos de trabajo fueron integrados a partir de la conformación de áreas temáticas empleadas por COMIE para la elaboración de los estados de conocimiento 1992-2002. En el primer equipo integrado, participaron investigadores de la Escuela Normal del Estado, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, la Unidad de Servicios Técnicos de la Secretaría de Educación y Cultura y de la Universidad Pedagógica Nacional, además de investigadores independientes, interesados en trabajar sobre la conformación de los estados de conocimiento en el área de *Sujetos, actores y procesos de formación*.

Posteriormente se modificaron los equipos de trabajo para adaptarse a las nuevas áreas propuestas por COMIE en el año 2007 y se separaron los *Procesos de formación* de los *Sujetos de la educación*. El equipo se vio desarticulado a partir de esa medida; debido a los compromisos personales e institucionales de los integrantes; entonces fue necesario incorporar a nuevos compañeros.

El equipo final, que participó en la elaboración del reporte, se redujo a cinco personas, tres del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), una de la Unidad de Servicios Técnicos

de la Secretaría de Educación y Cultura, y otro docente de educación media superior, de Gobierno del Estado.

Para la selección de trabajos nos adherimos a la noción de investigación educativa en México, formulada por Furlan (en Gutiérrez, 2006) y respaldada por Weiss (en Martínez, S/F) en la que se le entiende como un campo de conocimiento, conformado no sólo por investigaciones multidisciplinarias y multirreferenciales, sino también por estudios diversos, propuestas de intervenciones educativas, diagnósticos, evaluaciones y proyectos de planes y programas.

A partir de la anterior noción de investigación educativa, se recibieron para la conformación del presente trabajo: tesis de maestría, artículos en revistas y libros.

El material recopilado corresponde principalmente a tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, además de ensayos publicados en revistas y libros diversos.

Después de hacer el acopio de materiales, a través de la visita a instituciones que producen investigación en el estado de Chihuahua, y a través de los trabajos que reunió, el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Cultura, se elaboró un catálogo de trabajos, dividido por áreas.

A partir de dicho catálogo se seleccionaron los campos en los que hay producción y se valoró la pertinencia de dividirlos. Asimismo, se elaboró un cuadro que da cuenta de la distribución de los traba-

jos por campo o subcampo –en su caso- tipo de trabajo, nivel al que se refiere y metodología empleada.

Para elaborar los catálogos y hacer acopio de la información, se elaboraron fichas bibliográficas y analíticas, mismas que constituyeron el principal insumo para la redacción de los estados de conocimiento.

Los campos y subcampos informados se crearon a partir de la producción existente y se identificó la producción en los siguientes campos:

Campo	Trabajos identificados por campo
Profesores	36
Alumnos	30
Responsables familiares	8
Directivos	4
Actores	1
Total	79

A partir de este análisis se conformaron los siguientes subcampos:

- Profesores
- Identidades
- Prácticas pedagógicas
- Estudiantes
- Desempeño escolar
- Vida escolar
- Identidades de estudiantes de educación básica

-
- Estudiantes de nivel medio y superior
 - Responsables de familia
 - Participación en la institución escolar
 - Apoyo escolar
 - Directivos

CAPÍTULO II

LA NOCIÓN DE SUJETO

Modernidad, sujeto y humanismo

La modernidad se define como el periodo donde el hombre se descubre y se afirma como punto de referencia de toda la realidad (Amengual, 1998:36), ya no por designio divino, sino por una toma de conciencia del ser humano, sobre la posibilidad de conocer al mundo y a sí mismo; y pasa a ser objeto de las reflexiones filosóficas y del conocimiento científico. La visión moderna del ser humano lo considera como la medida de todas las cosas, él es quien las constituye como objeto, manipulable y dominable, él que es centro de todo lo demás.

La modernidad deviene entonces en humanismo. Éste se entiende como una “atmósfera” que caracteriza al movimiento cultural, surgido en la segunda mitad del siglo XIV. Se consideran “humanistas” aquellas características que otorgan valor y dignidad al ser humano como tal y remite a valores, actitudes y creencias: la igualdad y dignidad humanas, fe en la racionalidad del hombre,

esperanza en el progreso humano, aceptación de la falibilidad del conocimiento humano, confianza en la ciencia como medio para la solución de los problemas humanos.

La noción humanista del sujeto supone la conciencia de sí, cualidad únicamente humana (Morin, 2006).

En las sociedades tradicionales o premodernas, la existencia del sujeto y sus procesos de conformación de identidad no eran motivo de controversia. El hijo de un guerrero, en la sociedad de castas en La India, conocía su lugar en dicha sociedad y no lo discutía; lo mismo podría decirse de esclavos, mestizos, negros y otras castas de la sociedad novohispana en la época colonial. La identidad era heteroatribuida.

En los tiempos premodernos la gente no hablaba de “identidad” y de “reconocimiento”. No porque las personas carecieran de identidad (lo que así llamamos) o porque ésta no dependiera del reconocimiento, sino porque estas nociones, eran demasiado fáciles de comprender para explayarse sobre ellas temáticamente (Taylor, 1993:56)

Las llamadas sociedades heterónomas (Castoriadis, 2002) intentan ocultar el hecho de su auto-institución, de que son creación humana y presentan sus instituciones como si tuvieran un origen extrasocial, divino o racional. Las instituciones se sustraen de la acción humana y el sujeto no existe como creador de realidad, pero su subjetividad la proyecta como búsqueda de sentido trascendente. Tal vez esta sea una clave para el estudio de los sujetos; la dotación o no de sentidos que trascienden su existencia: la

conquista del paraíso terrenal, la construcción de una sociedad superior, entre otros.

Las corrientes que podrían considerarse “antihumanistas” –no en el sentido de inhumanas- sino de no considerar al ser humano como centro y medida de todo; paradójicamente, permiten al sujeto la búsqueda que le permita autoafirmarse como centro. Son las revoluciones científicas las que golpean al narcisismo del hombre moderno, quien se considera como el centro del mundo.

Por una parte, los descubrimientos de Galileo permiten que el hombre deje de considerarse el centro del universo; los descubrimientos de Darwin le permiten tomar autoconciencia de su lugar en el mundo biológico, como una especie más, producto de la evolución; Freud afirma que aquello llamado “alma” tiene que ver con los impulsos, instintos y relaciones con el mundo exterior. A su vez, Marx afirma que es el Ser social quien hace la conciencia y no la conciencia al Ser; y que la conciencia humana está mediada por la economía y el momento histórico del ser humano; la historia no es producto de la subjetividad, sino ésta de aquélla. La lingüística afirma que es la lengua quien habla y no el sujeto; es decir, el sistema de signos que tiene aquél a su disposición y, por tanto, lo que uno cree que habla no es un “yo”, sino un “ello”.

Otros ataques al humanismo provienen de la filosofía.

Desde la metafísica, Heidegger (En Amengual, 1998:22) critica a Sartre reafirmando la primacía del Ser sobre la existencia y sobre la subjetividad. “Todo humanismo –afirma- se funda en una metafísica o se hace a sí mismo fundamento de una metafísica”. Metafísica entendida como aquel modo de filosofía que trata del

ente, pero no se pregunta por el ser del ente. Por eso “El humanismo no sólo no pregunta, cuándo determina la humanidad del hombre, por la referencia del ser a la esencia del hombre. (...) el humanismo, por el simple hecho de cerrarse a la pregunta por el Ser, es metafísica y “se cierra al simple contenido esencial de que el hombre es esencialmente sólo su esencia en cuanto el ser le dirige la palabra”. Esta posición trata sobre un anti-humanismo ontológico. Desde la metafísica se piensa al sujeto como un objeto trascendente.

Desde Marx, se considera que, paradójicamente, centrarse en las evidencias del *yo* es cerrar la puerta al conocimiento acerca del ser humano. Es decir, que desde el *yo* no es posible conocer ni al hombre mismo, mucho menos al mundo. Para Marx “... sólo se puede conocer algo sobre los hombres a condición de reducir a cenizas el mito filosófico (teórico) del hombre”. El humanismo es ideología; con esta afirmación queda descalificado, como conocimiento, en cuanto valor teórico. El anti humanismo teórico de Marx reconoce la necesidad del humanismo como ideología.

La magnificación del *yo* y la absolutización de la conciencia implican una visión idealista del mundo que considera mediado al mundo por la conciencia y excluye las mediatizaciones biológicas, económicas, sociales y políticas del *yo*.

Para Morin (2006:195) la definición de sujeto “No reposa ni en la conciencia, ni en la afectividad, sino en el ego-auto-centrismo y en la auto-ego-referencia; es decir, la lógica de organización de naturaleza propia del individuo viviente: es, pues, una definición literalmente bio-lógica”. La noción de sujeto, para dicho autor, comporta una dimensión lógica (referencia a sí), una dimensión

ontológica (el ego-auto-centrismo de donde se deriva la ego-auto-trascendencia) una dimensión ética (distribución de valores) y una dimensión etológica (ego-auto-finalidad).

Siguiendo a Morin (2006) son tres los rasgos que constituyen la noción de sujeto:

- a) Ego-auto-centrismo, o principio de exclusión. Todo ser viviente se toma como centro de referencia y de preferencia; se dispone así naturalmente, en el centro de su universo y ahí se auto-trasciende; se eleva por encima del nivel de los otros seres. El principio de exclusión significa que cada ser viviente es único para sí mismo.
- b) Ego-auto-referencia o referencia-a-sí, significa que el individuo sujeto, en cada una de sus computaciones y decisiones, no sólo se refiere a los datos “objetivos”, sino a sí mismo como centro de referencia; en función de sí, de sus finalidades, intereses y necesidades.
- c) La ego-auto-trascendencia significa que el sujeto, al ponerse en el centro de su universo, se eleva al mismo tiempo por encima del nivel de su entorno y sobrepasa por sí mismo el orden de realidad y la cualidad de ser de los otros existentes. Toda computación del sujeto es al mismo tiempo un acto de cálculo y de cognición, que un acto de distribución de valores polarizados entre lo verdadero/falso, lo útil/nefasto, lo bueno/malo.

Al principio de exclusión, noción de sí mismo –el *Sí*–, Morin agrega las nociones de *Mí* para referirse al lugar central que ocupa el sujeto en el tiempo y el espacio y la de *Yo* para designar “El acto del discurso en el que éste es pronunciado y designa al locutor de ello” (Morin, 2006:200). Luego, su noción de sujeto es eminente-

temente biológica, mientras que la del *Yo* tiene una dimensión antro-po-lingüística.

Siguiendo la lógica biológica de Morin y Hegel, el individuo-sujeto se incluye en una identidad genérica común, que convierte el egocentrismo en socio-centrismo, por lo que vemos: “un *Mi* que es un *Nosotros* y un *Nosotros* que es un *Mi*” (Hegel, 1966:154) pero “el *Nosotros* en el *Mi* no anula al *Mi* ni ocupa el puesto del *Yo* (Morin, 2006:204). Es decir, que aunque el individuo forme parte de un grupo social, éste no lo anula; ocupan el mismo centro, pero son distintos; aunque pueda dedicar el *Yo* al *Nosotros*, jamás disolverá su *Yo*. Aquí se justifica la existencia de las identidades colectivas. Más adelante se volverá sobre el posicionamiento de Berger y Luckman (1968), respecto de la inconveniencia o peligros que implica referirse a la noción de identidades colectivas.

Castoriadis (2002) caracteriza a los entes para quienes la noción de *para sí* es pertinente. Se refiere primero a lo viviente, al menos al nivel de célula; luego, a lo psíquico, a través de las diversas instancias o “personas psíquicas” (tipo el *consciente*, el *inconsciente*, el *ello*, el *yo* o el *súper yo*). En tercer lugar es *para sí* el individuo social concreto, el individuo socialmente construido o fabricado, o sea el producto de la transformación de lo psíquico por su socialización. En cuarto lugar, es *para sí* la sociedad dada como tal;

Cada sociedad constituye una entidad que se crea, que se establece a sí misma, y no puede hacerlo más que poseyendo los atributos esenciales del *para sí*... la finalidad de auto-conservación, el auto-centrismo y la construcción de un mundo propio (Castoriadis, 2002:55)

Estos tipos de entes: viviente, psíquico, individuo-social y sociedad, son entes reales; estas entidades están ahí. Luego, siguiendo a Casotoriadis, hay dos niveles más que se deben referir a la categoría del para sí: el sujeto humano propiamente dicho, como subjetividad de pleno derecho, y, por otro lado, la sociedad vista en el proyecto de la autonomía.

La noción de sujeto en Castoriadis se refiere al nivel psíquico, "Lo que pasa en nosotros", sin perder de vista que lo social actúa constantemente sobre la psique. Se plantea ahí la cuestión del placer, sentido y conveniencia (adecuación de los medios en la búsqueda del placer, por ejemplo). Lo que vive la psique como su verdad, debe ser preservado con respecto de todo y todos, y en contra de todo y todos. Por eso no puede hablarse de una exigencia de verdad ni de hacer bien o mal.

Cuando el sujeto se plantea lo relativo a lo verdadero, lo bello sobre hacer el bien o el mal, rebasa el plano de lo psíquico y se debe advertir que el sujeto no es algo dado; que es un proyecto; es para hacer, es una posibilidad de todo ser humano, pero no es una fatalidad.

El sujeto es una creación histórica, la subjetividad humana tiene una historia, aunque puede estar connotada por la reflexividad y por la voluntad. El sujeto implica auto-finalidad, auto-centramiento y creación de un mundo propio; mismo que implica la auto-finalidad. Por ello, el rasgo distintivo del sujeto no es su capacidad racional, sino su capacidad de imaginación, de creación de imaginarios, de un mundo propio; un mundo de representaciones, de afectos y de intenciones.

Resumiendo la posición de Castoriadis, se puede afirmar que el sujeto está preso de una red de determinaciones y es capaz de alcanzar una mirada propia, producto de la imaginación, de la creación de un mundo de representaciones, afectos e intenciones. Así mismo, las colectividades están presas de determinaciones pero deben ser capaces de determinarse de otra manera.

Comprender al sujeto implica conocer sus determinantes y su forma de pensar, de imaginar y de actuar de manera reflexiva y deliberada, sin dejar de considerar que las condiciones de la reflexividad y de la voluntad no dependen de la psique, sino de la realidad histórico-social.

Zizek (2001:226) caracteriza al sujeto, por medio de la noción lacaniana, de que el rasgo básico es su “enajenación en el significante”: en cuanto el sujeto es capturado por la red significativa radicalmente externa, es mortificado, desmembrado, dividido. No se trata de las nociones posestructuralistas de las “posiciones” del sujeto, en que la insistencia se hace en los diferentes modos de “experimentar” y de “vivir” sus posiciones como “sujetos”, “actores” y “agentes” del proceso histórico. Con Lacan –siguiendo a Zizek- si se extrae toda la riqueza de los modos diferentes de subjetivación, toda la plenitud de la experiencia presente en el modo en que los individuos “viven” sus posiciones de sujeto, lo que queda es un lugar vacío que se llenó con esta riqueza; este vacío original, esta falta de estructura simbólica, es el sujeto, el sujeto del significante.

Zizek (2001) entiende al sujeto como el agente activo, el portador de alguna significación que trata de expresarse en lenguaje; pero la representación simbólica siempre deforma al sujeto, el sujeto

no puede encontrar un significante que sea “el suyo”, que siempre dice demasiado poco o en exceso: en suma, algo diferente de lo que quería o pretendía decir.

El sujeto del significante es precisamente la imposibilidad de encontrar un significante que fuera “el suyo”: El fracaso de su representación es su verdadera condición. La única manera de representar adecuadamente al sujeto es precisamente a través del fracaso de la representación.

Los sujetos de la educación

Tanto en los estados de conocimiento 1982-1992 como en los de 1992-2002, no se hace un esfuerzo por la construcción, desde la teoría de la noción de sujeto.

Sin embargo, cada grupo de trabajo hace determinaciones respecto de su carácter. En los estados de conocimiento de los años ochenta, en el campo de alumnos, la noción de sujeto se entiende en oposición a la de objeto; da énfasis a su faceta de actor, de protagonista, de ente activo. Se hace un esfuerzo por no leer al alumno y al docente, sólo en relación con el desempeño de una función y de un rol marcado institucionalmente, pues se le reconoce como un sujeto de “múltiples determinaciones” y, por lo tanto, es estudiado en relación con la diversidad de los lugares de referencia, que le dan identidad o identidades. Desde este punto de vista, se entiende que no hay un sujeto único, sino una heterogeneidad (Ducoing y Landesmann, 1996) .

Durante este tiempo, el esfuerzo se centró principalmente en la recuperación de la subjetividad de los protagonistas del hecho educativo. En el caso de los alumnos, el esfuerzo se enfoca a dar-

les voz; en el de los docentes, a su interiorización de su mundo circundante: “El sujeto se vuelve lugar de lectura de la institución y de la sociedad que le dan identidad” (Ducoing y Landesmann, 1996:21).

En los años recientes, los estudios sobre educación tratan la actualización, la didáctica, evaluación, análisis sobre la práctica docente, los contenidos curriculares, materiales educativos, organización escolar, entre otros temas. Destacan entre ellos los estudios realizados sobre profesores, alumnos, académicos, responsables de familia y otros sujetos de la educación.

Ducoing y Serrano (1996) refieren, a partir de un análisis de los trabajos presentados en respuesta a la primera Convocatoria SEP-CONACyT 1993, que las temáticas privilegiadas por los autores de la investigación educativa son, en primer lugar, la actualización de los docentes, seguidas por los estudios sobre las didácticas y la evaluación y análisis de las prácticas docentes. Sin embargo, por ser precisamente en respuesta a una convocatoria, estos datos no muestran necesariamente los intereses de los autores.

En el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa 2007 se presentaron 713 ponencias; de las cuales 112 correspondieron al área de *Sujetos de la educación*. Esta área fue la que obtuvo mayor participación, seguida por 65 trabajos presentados en el área de *Procesos de formación* y por 60 ponencias de *Educación y valores*. Estos datos muestran el interés que existe en las comunidades académicas por el estudio de los profesores, alumnos, académicos, responsables de familia y otros sujetos que intervienen en el hecho educativo desde diferentes posiciones.

El estudio de los sujetos de la educación, en los últimos años, se ha asociado también con cursos en la formación de docentes que sustituyen a los de psicología evolutiva (Dellepiane, 2005; Baquero y Terigi, 2000)

Nuestro interés es otro. Los trabajos revisados estudian a los profesores, estudiantes y responsables familiares (padres y madres): sus prácticas, saberes, representaciones sociales, identidades y otros rasgos de sus subjetividades.

El campo profesores se constituye centralmente por estudios sobre sus identidades. Se incluyen también trabajos sobre prácticas de resistencia –como una expresión de identidades subalternas– prácticas pedagógicas y procesos de formación.

El campo prácticas pedagógicas sí se incluye –aunque es abordado de manera más extensa en otro apartado del trabajo general– porque se considera que el sujeto, en este caso el profesor, construye su propio modelo pedagógico y de prácticas, a través de diversos procesos de identificación y de interpelación. Estos procesos de identificación-interpelación se traducen en una discusión permanente, frente a las pertenencias sociales del individuo: familia, entorno; grupos políticos, sociales, deportivos, escolares, profesionales o religiosos a los que pertenece. Es decir, interesan las prácticas pedagógicas no como objeto de estudio en sí, sino como una expresión concreta de la subjetividad del docente.

En cuanto al campo estudiantes, se analizan trabajos referentes a los alumnos y la vida escolar, características de los estudiantes y sus familias y del desempeño escolar de las y los alumnos. Se separan en sub-campo los trabajos que se refieren a los estudiantes

del nivel medio y superior, incluyendo normalistas y profesores en servicio, desde su rol de estudiantes.

En lo que se refiere a los trabajos sobre responsables de familia, se analizan trabajos referentes a su participación en la vida escolar y respecto de su papel, como apoyo pedagógico a los estudiantes.

Los trabajos sobre directivos, académicos y actores, sólo se enlistan, pues no han llegado a constituir un campo en la producción chihuahuense.

Cabe precisar que los campos se conformaron a partir de una agrupación de la producción existente; entonces no son los campos propuestos por el COMIE. En el caso de profesores, como ya se señaló, no existe publicación del estado de conocimiento por COMIE.

Es de destacar, adelantando un juicio, que los asuntos abordados por los investigadores educativos en el estado de Chihuahua, son más investigaciones de carácter evaluativo, que de producción de conocimiento. Por ello, difícilmente se conforman campos similares a los estudiados en la producción nacional.

CAPÍTULO III

PROFESORES

Los trabajos localizados abordan el estudio de los profesores desde diversas perspectivas metodológicas y desde diferentes categorías. Se estudian a las y los profesores como tales, con un método pedagógico propio, con creencias, habilidades y saberes aprendidos en su formación y en el propio desempeño profesional. También se analiza al profesorado, como individuo con una historia personal única e inalienable, con pertenencias sociales, con una vida personal y familiar, con una formación profesional específica que manifiesta en su desempeño como docente, en sus relaciones interpersonales y en los sentidos que otorga a su profesión. El magisterio en su conjunto también es estudiado como un actor social activo, influyente en la sociedad.

Para efectos de organización del trabajo, y a partir de las producciones analizadas, se decidió separar el campo de profesores en cuatro subcampos: *identidades, formación profesional, el magisterio como actor social y prácticas docentes*. Sin embargo, hay que reconocer que los campos se entrecruzan, por ello, en ocasiones, el mismo trabajo será estudiado desde diferentes perspectivas.

IDENTIDADES DE LOS PROFESORES

Jorge Sandoval Aldana

De los 76 trabajos localizados, en el área de sujetos de la educación, 20 estudian al profesorado desde el punto de vista de su identidad individual o presentan algunos rasgos (Sandoval y Gutiérrez, 2003; Estrada 2003; Avitia 2004; Araiza 2008; Torres 2000), de su identidad colectiva, particularmente en su modalidad de identidad profesional (González, 2003; Sandoval, 2004; Alvídrez, 2005; Sandoval 2005; Quiñones, 2007; Domínguez, 2005), de las identidades alternas, caracterizadas por sus prácticas de resistencia (García Sánchez, 2005; Campoya, 2005; Meléndez, 2005; Ortiz, 2004; Díaz, 2005; Torres Pulido, 2005; Pacheco, 2008) o de la influencia de la vida personal e historia familiar en la construcción del modelo particular de prácticas pedagógicas (Ceballos, 2003; González, 2007).

En general, los trabajos tratan de dar respuesta a una gran pregunta: ¿Quiénes son los profesores como personas, como profesionales de la educación y como parte del grupo social *profesores*? Para lograrlo parten de diferentes enfoques y abordajes metodológicos.

Los trabajos recurren a relatos de vida (González, 2003; Araiza, 2008); testimonios (Sandoval, 2003; Estrada, 2003; Avitia, 2007); etnografía (Domínguez, 2005; García Sánchez, 2005) y grupos focales (Sandoval, 2004; Domínguez, 2005). En estos estudios, el abordaje metodológico intenta reconstruir los significados que los sujetos otorgan a su profesión, a su vida personal y a la sociedad en que están inmersos.

La técnica más recurrida es la entrevista a profundidad (Quiñones, 2007; Sandoval, 2003; Estrada, 2003; Avitia, 2007; Araiza, 2008; González, 2003; Ortiz, 2004; Campoya, 2005; Meléndez, 2005; Díaz, 2005; Torres Pulido, 2005; Pacheco, 2008; Torres, 2000).

En dos casos, se recurre a los archivos históricos para recolectar información (Araiza, 2008; Estrada, 2003). También en dos casos, se emplean abordajes positivistas, haciendo uso particularmente de cuestionarios con ítems tipo escala de likert (González, 2007; Alvidrez, 2005). Otras técnicas son: observación participante, autobiografía temática, revisión de portafolios y cuestionario.

En la mayor parte de los trabajos se define el método a partir de las técnicas empleadas, pero sólo se precisa el método general o marco referencial interpretativo, en términos de Álvarez-Gayou (2007), dos de los trabajos (Araiza, 2008 y Sandoval, 2004) definen sus trabajos como fenomenología y teoría fundamentada, respectivamente.

Noción de identidad

Identidad y distinguibilidad

Para iniciar la construcción de la identidad docente, como objeto de estudio, se entenderá a la identidad como el reconocimiento que la sociedad hace del individuo y cada persona hace de sí misma; como la distinguibilidad cualitativa y específica de una persona, basada en su red de pertenencias sociales, en sus atributos personales –físicos y psicológicos- y en una narrativa, basada en una biografía personal única e incanjeable (Giménez en Valenzuela, 2000).

Un primer acercamiento, al término *identidad*, es concebirla como *distinguibilidad*. La *identidad* implica que una persona u objeto particular se distingue de otros, de su misma especie, por las peculiares características, que lo convierten en único.

Si se trata de objetos, la *distinguibilidad* se puede observar a través de rasgos objetivos identificables, por una tercera persona o un observador externo; cuando se trata de personas, implica un auto-reconocimiento del sujeto, como persona única e irrepetible y un reconocimiento de los demás.

La posibilidad de distinguirse, de los demás, tiene que ser *reconocida por los demás*, en contextos de interacción y comunicación, lo que requiere de una *intersubjetividad lingüística* que moviliza tanto la primera persona (el hablante) como la segunda (el interpelado, el interlocutor) (Habermas en Valenzuela, 2000:48).

Melucci afirma (en Valenzuela, 2000:50) “Toda identidad individual o colectiva, requiere de reconocimiento social para que exista pública y socialmente”.

Desde la psicología social, se entiende por *identidad personal*: “...rasgos físicos, cualidades personales y manifestaciones peculiares en la forma de ser y relacionarse con los demás” (Vargas Alfaro: s/p). Cada persona posee recuerdos, experiencias, motivaciones, intereses y expectativas como parte de su historia de vida, que caracteriza el *modus* propio con que aparece a los ojos de los demás y se reconoce a sí mismo. En ese sentido “*identidad*” tiene que ver con “*distinguibilidad*”: es lo que distingue al “Yo” del “Otro”.

La identidad personal proporciona estabilidad al sujeto, implica la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo, del espacio y de la diversidad de situaciones. Aunque esto no implica la inmutabilidad de la identidad, permite una especie de fidelidad a sí mismo y una certeza del otro, quien espera que actuemos congruentemente con la imagen habitual que proyectamos de nosotros.

La autoconstrucción de las identidades personales y colectivas se produce como un proceso dialéctico entre el individuo, el grupo y la sociedad; la identidad se conforma en un diálogo continuo con las diversas pertenencias sociales del individuo y con los *Otros*. Por ello, la identidad debe entenderse como una dialéctica entre permanencia y cambio; entre continuidad y discontinuidad; como un proceso inacabado que, sin embargo, proporciona estabilidad y certeza al individuo y al grupo respecto de sí mismos y a los *Otros*, respecto de esos individuos y grupos.

Desde el psicoanálisis, Green (en Paris Pombo, 1990) propone tres dimensiones de la identidad: estabilidad, pertenencia, cohesión y certidumbre:

- La identidad brinda al individuo una noción de permanencia: le da puntos fijos de referencia.
- Le brinda una existencia en estado separado; es decir, marca las fronteras de su *Yo*; circunscribe su unidad y su cohesión.
- Finalmente, al señalarle su semejanza con otro *Yo*, la identidad brinda la posibilidad al individuo de relacionarse con el *Otro*.

La identidad, entendida como distinguibilidad, remite a la historia personal de los sujetos poseedores de una biografía única e incanjeable con la que constituye, lo que puede llamarse, su identidad íntima o biográfica.

Socialización e identidad

Para Paris Pombo (1990:73) la identidad propia se define, al interior del grupo, como socialización “pues el *Otro* es poseedor del código de lo simbólico y a través de él puede el Yo adquirir las normas de comportamiento, los límites de sus aspiraciones”.

Desde ese punto, el objetivo de la sociedad –y particularmente de la educación- sería lograr la cohesión social a través de valores, imágenes y mitos, compartidos por el grupo, a fin de evitar la ruptura de creencias y pertenencias y no provocar el caos o lo que Durkheim llama anomia³. Sin embargo, en las sociedades del naciente siglo XXI cada vez es más difícil (y no necesariamente deseable) el establecimiento de un orden colectivo cohesionado.

Para Berger y Luckmann (1999) “El éxito máximo en la socialización, probablemente se obtenga en las sociedades que poseen una división del trabajo sencilla y una mínima distribución del conocimiento”. En esas sociedades, la identidad se halla sumamente predefinida, determinada heterónomamente y se acepta como algo dado, incluso determinado por la divinidad.

³ En general, Durkheim utiliza el término anomia para referirse a la angustia del ser humano por la falla de los instrumentos reguladores de la sociedad (Probst, s/a).

De lo anterior se desprende que la construcción de la identidad es socialización, apropiación de los valores, culturas, creencias, mitos e ideología socialmente aceptados.

Valenzuela (2000:19), si entendemos la socialización como la mediación entre la conciencia individual y la colectiva, concibe a la identidad:

Como intersubjetividad a través de la cual se establece la acción social (y) refiere a la específica interiorización de roles y *estatus* (impuestos o adquiridos) con los que se configura la personalidad social. De esta manera, la identidad queda circunscrita a los procesos de socialización.

Berger y Luckman (1999) a pesar de entender a la identidad como producto de una socialización exitosa, la conciben conformada por procesos sociales y afirman que, “una vez que se cristaliza, es mantenida, modificada o reformada por las relaciones sociales”: no la conciben como algo estático, sino en un proceso dialéctico en que:

“...recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada... la mantienen, modifican o la reforman”.

Los fenomenólogos asignan a la socialización una función meramente reproductora y dejan de lado la capacidad del individuo para escapar de la socialización primaria. Es decir, el individuo, en el proceso de socialización, en su diálogo con sus pertenencias sociales, dota a la realidad de un sentido y una explicación a las representaciones que ha hecho del mundo; pero la interacción

cotidiana con los Otros, le posibilita trascender al sentido común que, en principio, parece indicar al sujeto que las cosas son de una forma determinada, que hay una manera correcta de *ser*, en el marco de la socialización, para pasar a cuestionar, confirmar o rechazar las múltiples lecturas construidas acerca de la realidad.

La construcción personal de la identidad implica, en principio, la apropiación de los valores, ritos, creencias, mitos, aceptadas por los grupos sociales en que participa (sus pertenencias sociales) como la familia, el grupo de amigos, compañeros de trabajo o estudio; grupos religiosos, culturales, deportivos, políticos, estudiantiles, etc., a los que el individuo pertenece y en los que participa.

Para Giménez, (en Valenzuela, 2000), la pertenencia social

“...implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de un rol dentro de la colectividad considerada [...] pero sobre todo, mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión”.

Pertenecer a un grupo implica un sentido de lealtad a él y, por tanto, aceptar sus principios, creencias, normas y culturas, que le dan identidad al propio grupo. Para Berger y Luckmann (1999) la “diversidad en los elencos socializadores” produce una socialización deficiente. Más que eso, habría que entender que aprender a *ser* como el grupo, no puede concebirse como un proceso lineal o reproductor, sino como un diálogo permanente con las propias

pertenencias sociales, consigo mismo, con la realidad social y con los Otros.

Mientras Berger y Luckmann (1999) dicen que cada individuo, una vez socializado, es potencialmente un traidor a sí mismo (¿cuál de sus Yo es el traicionado en un momento dado?), aquí se escribe que el diálogo planteado produce una propia versión, siempre provisional, de lo que significa ser comunista, católico, mexicano, chihuahuense, hombre, mujer o miembro de determinada familia o profesión. De esta manera, se entiende a la identidad como la personalísima interpretación, relativamente estable, que hace una persona de quién es y de sus características definitorias, fundamentales como ser humano, construidas en un proceso dialéctico y, por tanto, siempre inacabado, de diálogo consigo mismo, la realidad, sus pertenencias sociales y los Otros significantes.

La concepción de la construcción de identidades, como socialización, implica limitar a las personas a un molde supuestamente homogéneo que no es suyo necesariamente. Hay que agregar que el molde, que ya es cuestionable en principio, no es neutral, sino que responde generalmente a una cultura hegemónica.

En sentido inverso, McLaren (2005: s/p) plantea: “Todos los seres humanos deberíamos tener derecho a reflexionar y preguntarnos ¿qué ha hecho la sociedad de mí que no deseo?”. McLaren reivindica el derecho de las personas, su posibilidad de “entender las genealogías, las arqueologías de los discursos y de las teorías (que conforman las identidades), para generar nuevas preguntas y nuevas teorías”. Por esto, no hay que perder de vista que las relaciones sociales –y la construcción de la identidad– están mediadas por la existencia de clases sociales que luchan por establecer su

hegemonía económica, militar, y cultural-, sobre el resto de la sociedad.

Foucault en Jodelet, 2008:10) afirma, con una línea similar de pensamiento, que:

...el objetivo principal de nuestros días no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Necesitamos imaginar y construir lo que nosotros podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de 'doble coacción' política que son la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno.

Carácter dialógico de las identidades

La identidad no es algo genéticamente dado, ni determinado por el destino; tampoco es una voz interna, como la de la conciencia; no se construye con el monólogo, sino con el diálogo:

Nos transformamos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos... aprendemos estos modos de expresión mediante nuestro intercambio con los demás (Taylor, 1993).

La identidad no tiene carácter óntico, no es una esencia, no se construye viendo hacia dentro de nosotros mismos, cerrando los ojos del cuerpo y abriendo los del espíritu -como lo sugería Platón- tampoco se construye en la reflexión solitaria, no es algo que se logra por sí mismo.

La identidad es producto del permanente diálogo con el Otro, particularmente con nuestros Otros significativos, con lo que yo

aprendo de ellos, de cómo ellos me ven o de cómo me quieren ver; construyo mi identidad con el Otro y en lucha contra él, a través de un diálogo a veces abierto y a veces interno.

Emergencia de la identidad como objeto de estudio

La identidad y el reconocimiento son relativamente recientes como objeto de estudio, no porque no existieran, sino porque se basaban en categorías sociales que se consideraban naturales.

Ya se comentaron los ejemplos de castas de La India y Nueva España. En esos casos, la identidad no estaba a discusión: los hijos de guerrero Hindú eran preparados para cumplir esa función en la sociedad; así lo aceptaban ellos, su familia y la sociedad; se consideraba un designio divino que era incontrovertible. Lo mismo ocurría en la sociedad colonial de lo que hoy es América Latina. Durante los siglos XVI y hasta parte del XIX, los españoles peninsulares tenían privilegios por encima del resto de las castas; criollos, mestizos, mulatos y otros grupos, tenían claro su papel dentro de la sociedad. La pertenencia a una u otra casta determinaba ser hombre libre o esclavo, su lugar en la producción, los empleos a los que podría acceder, entre otros.

En esas sociedades prevaleció la definición identitaria colectiva; la identidad como *Yo* se encontraba sujeta al predominio de la identidad como *Nosotros*.

Negar la individualidad y reconocer a las personas, sólo a través de su clase social, su etnia o su casta, es meterlas en un molde homogéneo, tiene que ver, más que con la simple negación o ignorancia de la diferencia, con la expresión de las relaciones de

explotación de la clase social dominante en turno y su hegemonía cultural sobre el resto de las clases.

Valenzuela (2000:14) afirma: “A partir del Renacimiento el *Yo* fue la forma identitaria más relevante. Posteriormente, en el siglo XVII, se presentó una mayor separación entre lo individual y lo colectivo; diferencia que cobró importante presencia durante el siglo XIX”.

En el siglo XX, el desarrollo de los medios de transporte y comunicación propiciaron la interacción de los individuos, con otros del propio país o del extranjero. La radio, el cine, los medios impresos y la televisión, permitieron conocer otras costumbres y regiones; el arte y la cultura se internacionalizaron, al igual que las modas y los estereotipos; los acontecimientos mundiales cada vez fueron más accesibles a las grandes masas.

En el ocaso del siglo XX, y los albores del actual, se construye una sociedad intercomunicada a través de la Internet, la televisión, el cine y la telefonía; con procesos productivos cada vez más internacionalizados y con mercados cada vez más globales. En ese marco, la contrastación entre el *Yo* y el *Otro* es cada vez mayor.

La aparición del concepto de identidad, en las ciencias sociales, es relativamente reciente y resulta difícil encontrarlo antes de 1968 (Giménez en Valenzuela, 2000).

Con el surgimiento de la llamada sociedad global y la innegable incidencia de los medios masivos de comunicación, se ha pretendido que las sociedades compartan: valores, gustos, modas, intereses de consumo, ideas y políticas de las metrópolis financieras

y culturales. Sin embargo, como una reacción a esta dominación cultural, están resurgiendo los nacionalismos, regionalismos, fanatismos religiosos y otras expresiones extremas de las identidades que se resisten a la pretendida homogenización. Por ello, se puede afirmar que con el proceso globalizador hay un resurgimiento de las identidades y, por tanto, un renovado interés por su estudio.

Las nuevas problemáticas introducidas por la dialéctica entre globalización y neocolonialismo... lejos de haber cancelado o desplazado el paradigma de la identidad, parece haber contribuido a reforzar su pertinencia y operacionalidad, como instrumento de análisis teórico y empírico (Giménez en Valenzuela, 2000:46).

Bourdieu propone, desde la sociología, el concepto de *habitus* para superar la oposición entre “objetivismo” y “subjektivismo”. “Las teorías “objetivistas” explicarían las prácticas sociales como determinadas por la estructura social; los sujetos no tendrían aquí ningún papel: serían meros “soportes” de la estructura de relaciones en que se hallan. A su vez, las teorías “subjektivistas”... explicarían las acciones sociales como agregación de las acciones individuales.” (Martín Criado, 2004).

Los grupos o colectividades responden pues, a procesos y mecanismos específicos, diferentes a los individuos que las componen.

Dichas entidades están constituidas por individuos vinculados entre sí, por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción. Además, se comportan como verdaderos actores colectivos capaces de pensar,

hablar y operar, a través de sus miembros o sus representantes, según el conocido mecanismo de delegación (Giménez, 1997).

A esto puede denominarse *identidad colectiva*, o, con Bordieu, se puede hablar de estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente, en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción: los *habitus*.

El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes, cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bordieu en Martín Criado, 2004).

Los condicionamientos, asociados a una clase particular de condiciones de existencia, producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; es decir, principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones pueden estar objetivamente adaptados a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta (Bordieu en Martín Criado, 2004).

Las identidades de los profesores

Sandoval Aldana (2005) ubica los rasgos de identidad de las y los profesores del siglo XXI en el marco de lo que llama globalización neoliberal. Esta etapa del desarrollo del capitalismo –afirma– se caracteriza por una nueva revolución científico-técnica; sobre todo en el campo de las comunicaciones y la informática y, por otro, por la movilidad del capital sin fronteras, en el marco de un mundo unipolar que concentra el poder político y económico real en los intereses de las empresas trasnacionales. Por ello, continúa Sandoval Aldana (2005), se debe tener claro que el fenómeno llamado globalización debe ser analizado en el marco del desarrollo del capitalismo y que, la transformación de las identidades, tiene que ver con los cambios sociales vertiginosos de los últimos veinte años.

Sandoval Aldana (2005: 25) afirma que el Estado Mexicano, surgido del movimiento armado de 1910-1917, basado en un programa “nacionalista revolucionario”, se ha sustituido paulatinamente a partir de los años ochenta del siglo pasado por otro, de carácter neoliberal.

Se ha reemplazado el programa de desarrollo nacional con independencia, por la apertura comercial indiscriminada y la inserción en la economía globalizada, en calidad de proveedor de materia prima y mano de obra para los consorcios multinacionales; se ha privatizado la economía, se han dejado de tutelar los derechos de los trabajadores. En suma, el estado pluriclasista, surgido de la Revolución Mexicana, ha dejado de existir para dar entrada a uno nuevo, dirigido por la burguesía trasnacional.

Sandoval Aldana coincide con Street (2002) y con Arnaut (en Latapí, 1998), cuando presenta “recortes” identitarios del maestro mexicano del siglo XX y los asume como identidades colectivas dominantes.

Después del surgimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1920, se introduce la idea de que los profesores deberían desempeñar un papel eminentemente social, que contribuyan al mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de las comunidades. La labor del maestro es un *apostolado*; es la época en que el maestro rural va a las comunidades en un plan similar al del evangelizador, su labor es llevar la luz de la cultura a todos los rincones de la patria.

En la etapa cardenista se ubica al profesor como un *militante*, un revolucionario comprometido con el cambio social, que toma partido en los frentes anticlericales, agrarios y políticos. A partir de la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en 1943, *los profesores son magisterio*, es decir, son “servidores públicos del Estado, de ese Estado protector, garante de los derechos y receptor de las obligaciones de toda la población”, mismo que cambia concesiones laborales por favores políticos en el marco de un Estado corporativista (Street en Sandoval Aldana, 2005).

Sandoval Aldana (2005) afirma que el modelo corporativista entra en crisis con la aparición de nuevos sujetos educadores, en las escuelas públicas (profesionistas universitarios con o sin estudios docentes; profesores formados en servicio, al ser habilitados para trabajar en zonas rurales o que se formaron como profesores cuando ya eran parte del sistema educativo: secretarías, prefectos,

trabajadores manuales, etc.) y se agudiza con los sistemas de promoción laboral de carácter individual y los llamados procesos de profesionalización docente. Así, la docencia se convierte en una profesión más, donde cada profesor busca su inserción laboral y profesional con base en el esfuerzo individual, “por lo que cada vez parecen estorbar más aquellas formas corporativas de reproducir el gremio como una identidad social ascendente”.

En ese marco, las identidades colectivas fuertes se desdibujan y emergen los estudios sobre identidad individual de los maestros mexicanos. Mientras en la mayor parte del siglo XX las y los profesores eran lo que se esperaba de ellos: apóstol de la educación, militante revolucionario, profesor institucional, parte del sistema corporativista, a partir de los últimos quince años del siglo pasado, parece que predomina la heterogeneidad; sin embargo, pesa más la construcción individual del ser maestro, que las identidades colectivas; predomina pues, la diversidad en el magisterio.

Los grandes recortes identitarios presentados dibujan a la generalidad del gremio, pero es importante destacar que siempre hay un espacio para la diferencia, para las actitudes de resistencia y para las identidades alternas.

Así, para un importante sector “democrático” o “militante” del magisterio, ser maestro ha implicado trasladar la pedagogía a las calles, “poner el ejemplo” de la ética democrática, confrontar la política corporativa.

Estudios sobre identidad individual

Araiza Mendoza (2008) Coincide con recortes identitarios de Street (2002) y Arnaut (en Latapí, 1998), por ello, realiza un estudio sobre la identidad individual de una maestra rural mexicana que laboró a partir de la época cardenista. En el estudio se analiza a la profesora Guadalupe Mendoza desde las dimensiones personal, profesional, social y de género, así como sus pertenencias sociales, usando un método biográfico, en la línea del interaccionismo simbólico.

La maestra Guadalupe Mendoza es lo que de ella se esperaba que fuera, en términos de asumir los rasgos dominantes de la identidad colectiva magisterial de la época, con particular énfasis en el carácter de transformación social que se atribuía a la práctica pedagógica. Planeaba metas de desarrollo de la comunidad, a las que daba tanta importancia como a las pedagógicas; promovía la participación de la comunidad en la escuela; se percibía gran aprecio de la comunidad a su labor y persona; partía de la creencia de que un pueblo educado tenía mayores oportunidades de progreso y de liberarse de la explotación; concedía gran importancia a la militancia sindical; consideraba prioritario defender sus derechos y enseñar a la gente a defenderse; interesaba la imagen del maestro ante la comunidad; identificación con grupos de izquierda (Araiza Mendoza, 2008)

Las identidades sociales no desaparecen plenamente, las que en un momento fueron dominantes pueden llegar a convertirse en identidades alternas, que se resisten a las nuevas. Así, prevalece en algunos profesores la idea de recuperar lo mejor de las prác-

ticas de la escuela rural mexicana y del maestro militante de la época.

En ese sentido, Sandoval Salinas y Gutiérrez Lozano (2003) concluyen (después de presentar el testimonio de Ramón Gutiérrez, profesor rural que empezó a laborar en los años veinte del siglo anterior y analizar su infancia, su vida cotidiana, años estudiantiles y su vida profesional y familiar) que:

Sería recomendable que se retomaran conceptos y actividades, de la Escuela Rural, ligadas a la misión de educar para promover la economía, la vida social y cultural de la comunidad y relacionarla con la vida nacional. El esfuerzo de miles de maestros rurales puede servir para pensar en un modelo de formación de profesores que permita la recreación de la escuela rural, integrado a las escuelas unitarias, bidocentes, tridocentes y de organización completa, que aún existen en la campiña chihuahuense, para que surgieran normalistas convencidos del servicio magisterial.

Avitia Seáñez (2007) hace el estudio para recuperar la historia de la Escuela Normal de Educadoras, institución particular que operó en la ciudad de Chihuahua de 1965 a 1987 a través de los testimonios de Josefina *La Negra* Avitia, su fundadora. Muestra a una maestra que adquirió saberes y prácticas que tienen que ver con los proyectos de la educación socialista y de la unidad nacional. Aunque su ejercicio profesional se dio en la etapa del ascenso del modelo corporativista, del que fue parte de alguna manera, como funcionaria de educación y esposa de un destacado líder sindical y político, no sostuvo una posición acrítica oficialista, sino que intentó ser vocera de la clase social y profesional a la que pertenecía, como lo aprendió en su época de formación.

El nacimiento de la escuela de educadoras tiene que ver con sus intereses personales y profesionales, pero su fundación y desarrollo fueron posible por su habilidad para relacionarse con diferentes expresiones políticas, en el marco corporativista. Destaca la convicción con que defendía los postulados del artículo tercero, su identidad profesional como disciplina de trabajo, su interés por promover el arte y la cultura en las educadoras, la búsqueda de innovaciones, el intercambio con otras instituciones, el gusto por combinar juventud y experiencia en la institución, por flexibilizar el currículum y el fomento de una cultura organizacional no vertical.

Torres Hernández (2000) presenta un relato de la vida del profesor y doctor Alfonso Luján Sánchez: origen familiar, niñez, contexto político social, formación profesional, experiencias, logros profesionales y su estilo de vida; todo en un tono autobiográfico.

Por su parte, Estrada Erives (2003) analiza la vida de cinco maestras del municipio de Guerrero, Chihuahua y trata de “hilvanar” sus historias, a través de estudiar su origen, vida familiar y profesional, incorporación al magisterio y su jubilación; además de aquellas específicas de cada caso. Encontró que su condición de mujer no fue una limitante, ya que ellas asumieron profesionalmente varios roles, aunque dos de las maestras en comento no fueron casadas y entregaron su vida al ejercicio del magisterio.

En la mayor parte de los casos, se incorporaron al magisterio por las oportunidades que se presentaron, dado que el naciente estado revolucionario requería de maestros y, como de las escuelas normales egresaban pocos, se contrataban en los pueblos y comunidades a quienes tenían más preparación y el interés por ingresar al

magisterio. Por tanto, aprendieron a enseñar en el mismo proceso de trabajo, auxiliadas por cursos que la Misión Cultural establecida en la región y la inspección escolar les ofrecían.

Cabe destacar que, a pesar de que en la actualidad hay un importante número de egresados de las escuelas normales sin empleo, Sandoval Aldana (2004) encontró en su estudio, sobre profesores de secundaria, que algunos siguen manifestando que entraron al servicio “porque se presentó la oportunidad”; dicha oportunidad se refiere a las relaciones personales con autoridades educativas o sindicales que facilitaron su ingreso al servicio, a pesar de la carencia –en un importante número de casos- de estudios pedagógicos.

Identidad y modelo pedagógico

Algunos investigadores estudiaron la influencia que tiene la vida cotidiana del docente y otros determinantes personales en la conformación de su modo particular de ser maestro.

Ceballos Bustillos (2003) encontró que la práctica docente de cada maestro es el resultado de la conjugación de varios factores: formación recibida en el inicio y durante el servicio, experiencias adquiridas, entorno donde se desenvuelve, sus necesidades, sus expectativas y su biografía, entre otros. Se observó que el docente de sexo masculino no está realizando actividades orientadas a mejorar su práctica docente, dentro de su vida cotidiana, debido a la necesidad que tiene de trabajar doble plaza o tener otro empleo, con el fin de aumentar sus ingresos, ya que con lo que gana no es suficiente para cubrir sus necesidades básicas. Su vida gira en torno a la supervivencia, su preocupación es mejorar su economía;

por ello, pasan a segundo término las actividades que contribuyen a su crecimiento personal y profesional.

González Acosta (2007) estudió la subjetividad docente “como parte de las acciones que realiza el maestro desde una sistematización de experiencias, referencias, aspectos de formación, trayectoria y principios, entre otros elementos que le permiten construir su hacer pedagógico”, a través de un estudio tipo encuesta donde participó el profesorado de seis jardines de niños, ocho escuelas primarias y seis escuelas secundarias de los municipios de Aldama, Santa Isabel y Chihuahua.

En forma general, los maestros creen en la responsabilidad que les es asignada para ejercer su trabajo, en las fortalezas del trabajo en equipo, en la utilidad y actualización de las estrategias didácticas y los métodos de enseñanza, en el respeto hacia los demás compañeros y en el compromiso profesional.

Las creencias de los profesores de educación básica son similares en algunos aspectos de los tres niveles, aunque variadas y heterogéneas. Los profesores adoptan supuestos o creencias que determinan su trabajo, en frecuentes ocasiones como obstáculos. Se manifiesta poca incidencia de los procesos formativos en la modificación de los presupuestos de los docentes. En las acciones educativas de los profesores y profesoras de educación básica están presentes algunas recurrencias, a la hora de hacer el trabajo docente; por ejemplo, la planeación y utilización de estrategias didácticas, la evaluación de los trabajos, la comunicación con los padres de familia, el uso de materiales, el respeto a los alumnos, la promoción de valores y la valoración positiva del trabajo colegiado.

A Quiñones Hernández (2007) le interesó conocer las concepciones pedagógicas que permanecen en el profesorado del nivel preescolar, a pesar de las reformas educativas; su concepto de “maestro ideal”; los cambios conceptuales que se presentaron en el profesorado, con la transformación de la formación de las y los maestros del nivel, sus ideas acerca del aprendizaje de los niños, reconoce también la historia personal del docente como determinante en el modelo pedagógico personal.

Para Ceballos Bustillos (2003) y Quiñones Hernández (2007) no hay más determinantes de la identidad y las prácticas pedagógicas que el proceso de formación profesional, la historia personal y los estilos de enseñanza desarrollados por el docente. No consideran la influencia del medio social o del momento histórico en el que se insertan las prácticas pedagógicas.

Quiñones Hernández (2007) concluye que cada docente se identifica con las características que tiene el proceso educativo en el que participa, pone en práctica sus conocimientos, creencias y habilidades, que le hacen ser un docente particular en sus estilos de enseñanza, que lo distinguen de los demás. Es decir, las y los docentes hacen una adopción acrítica de los planes y programas oficiales y sus respectivas reformas; la preocupación es ser un “buen profesional”

Identidades colectivas

La identidad social se construye en la interacción con otros sujetos que participan de características comunes en función de su posicionamiento social (Reguillo, 1995); así, puede hablarse de la identidad obrera, campesina, de las mujeres, de los jóvenes, de los mexicanos o de los profesores. La identidad colectiva puede entenderse como el *Yo social* del individuo, referido a su clase social, de grupo, de oficios, profesiones, de prácticas cotidianas, de territorios o de etnia.

Reguillo (1995) propone entender a la identidad desde una triple referencia: situacional, la del clan o grupo y la simbólica. Para ella, la *identidad situacional* conduce a la idea de espacios, escenarios y lugares sociales que introyectan en el actor una idea de quién es; la *identidad del clan o grupo* la concibe, con Bordieu, como una manera de auto-identificarse y como una heteropercepción que subordina la identidad individual a una mayor en que, mediante un rito, “se transfieren las creencias de todo un grupo o de una institución a un individuo: lo autorizan mediante actos de nombramiento” (Bordieu en Reguillo, 2000).

La *identidad simbólica* la refiere a la vehiculación en el propio cuerpo, en el lenguaje, en los gustos, en los estilos, en el consumo cultural y otras marcas visibles de las instituciones y grupos que los actores van incorporando en una revisión y transformación constante, como condición de las instituciones que les han dado origen.

Paris Pombo (1990) considera la existencia de tres tipos de identidades colectivas: *Identidades de base o restringidas* (familiares comunitarias, vecinales, de pequeño grupo), *identidades amplias*

(de clase, etnia, profesión, género o generacionales) y las *identidades nacionales o supranacionales*. Desde esta perspectiva, evidentemente, la identidad docente sería concebida como una identidad amplia.

Las preguntas obligadas son ¿qué de lo que soy es producto del grupo o de los grupos a los que pertenezco? y, ¿qué de lo que soy es producto de una autoconstrucción, de una toma de decisiones?

Es evidente que el *Yo* no puede explicarse fuera del contexto social, pero también es cierto que el individuo puede resistir la fuerza del grupo y no aceptar acríticamente su mandato. La identidad no es algo dado, tiene un componente inercial, en cuanto a la tendencia natural de seguir al grupo, adoptando sus valores, creencias, mitos y ritos; también tiene un componente de construcción personal. El grupo y la sociedad no necesariamente avasallan al individuo; éste siempre puede construir su propia versión de ser, dentro del grupo o excluirse de él. En este sentido, Frankl (2007: 94) considera que:

Ser persona no significa nunca tener que ser sólo así y nada más, sino que es poder ser siempre de otra manera. Esta capacidad de autoafirmación, de autotransformación, esta capacidad de madurar más allá de uno mismo no se la puedo negar a nadie, porque si no, la capacidad se marchitará.

Para Berger y Luckmann (1999) “No es aconsejable hablar de -identidad colectiva- a causa del peligro de hipostatización falsa (o reificadora)”. Plantean el riesgo de atribuirle realidad a lo abstracto o inexistente, como la identidad colectiva. Para ellos, más que hablar de identidad colectiva, habría que entender a la identi-

dad individual como un producto social, que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, como elementos relativamente estables de la realidad social objetiva.

La identidad se adquiere con la historia propia, pero considerada en el marco de la vida social: instituciones, familia, actividades laborales y educativas, entre otras. “La identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional... la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de la interacción social...”, dice Giménez (1997).

La identidad personal se conforma en gran parte por sus pertenencias sociales. Es decir, los individuos incluyen su individualidad en una colectividad, a la cual le otorgan sentimientos de lealtad y solidaridad. Siguiendo a Giménez (1997) se entiende la pertenencia social como “La apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión.”

Por otra parte, los individuos forman parte de grupos o colectividades que no pueden considerarse como simples agregados de individuos -en cuyo caso no existiría identidad colectiva, sino suma de identidades individuales-, pero tampoco como entidades que trascienden a los individuos que las conforman -en cuyo caso desaparecerían las identidades individuales y no se explicaría el hecho de que dos personas, ante una misma situación, produzcan prácticas distintas-.

Al analizar la producción educativa del estado de Chihuahua se encontraron producciones de González Acosta (2003), Sandoval Aldana (2004) y Quiñones Hernández (2007) que hacen un intento por encontrar rasgos de identidad de las y los profesores como grupo social, particularizándolo a un nivel educativo.

González Ortiz (2003) indaga sobre la identidad y profesionalización de las educadoras; utiliza, centralmente, la categoría de género. Concluye que la condición de mujer influye en la preparación y desarrollo profesional de las educadoras; que socialmente se han interiorizado cualidades, habilidades e incluso creencias, acerca de las capacidades que se tienen y se adquieren, y que en muchos de los casos operan como limitaciones para acceder a otros espacios de profesionalización, fuera del nivel de preescolar.

La relación existente entre la situación de género y las actitudes que las educadoras asumen, en el desempeño de su función educativa, se materializa en la forma en cómo se relacionan con las niñas y los niños; con las madres y padres de familia; con las autoridades oficiales y sindicales y entre ellas mismas; en algunos casos denotan culturas de subordinación. Se encontró, a través de los relatos de vida, la estrecha relación que existe entre la condición femenina y la profesión docente; como mujeres han internalizado los papeles impuestos por la sociedad, de tal manera que su identidad parece “natural” y no asignada. Esta forma de ser se transfiere a la actividad docente, puesto que su desempeño es similar al desempeño social referido a cualidades, actitudes y habilidades que, históricamente en las sociedades y las culturas, se han establecido como inherentes a las mujeres.

Para Quiñones Hernández (2007) el profesorado de preescolar es un grupo con identidad propia, con rasgos que preservan una fuerte tradición, aunque se visualiza un proceso de transformación. Los docentes manifiestan haber presentado algunas variantes, en sus estilos de enseñanza, para adaptarse a los nuevos planes de estudio, aunque siguen fuertes las tradiciones de cultura maternal y de hacer “trabajitos” de los niños.

Los motivos de elección de carrera se entrecruzan con las historias personales y familiares de los docentes del estudio; en los tres docentes entrevistados, la carrera docente no fue su primera opción; sin embargo, coinciden en que han construido la identidad laboral y el gusto por la profesión al cursar los estudios y al momento del desempeño profesional.

No se encuentran coincidencias en torno a las características de un “maestro ideal”, como tampoco en torno al papel de los planes de estudio y los materiales educativos (Quiñones Hernández, 2007). En general, se puede apreciar en el trabajo una visión acrítica del profesorado, a quienes se les considera como operadores un tanto irreflexivos de los planes y programas de estudio vigentes.

Sandoval Aldana (2004), a través de la aplicación de cuestionarios y grupos focales, construyó los rasgos de identidad colectiva, del profesorado de áreas académicas de educación secundaria, y los clasificó en cuatro “rutas de formación”, construidas a partir de los resultados de un cuestionario aplicado al profesorado de tres escuelas secundarias de la ciudad de Chihuahua: profesores con estudios de normal básica y normal superior (R1); profesores formados en el servicio, con estudios de nivelación pedagógica y normal superior (R2); profesores con estudios de licenciatura no

pedagógica y normal superior (R3) y profesionistas sin estudios pedagógicos (R4). El estudio se hizo a través de seis dimensiones propuestas por Fierro (et al, 1999): interpersonal, personal, social, valorativa, institucional y pedagógica.

Sandoval Aldana (2004) afirma que las principales características del profesorado, de secundaria, son su heterogeneidad; las formas de apreciar la realidad de los alumnos, los programas y la vida escolar es diferente por los profesores formados en las diferentes rutas. Coexisten diversas culturas: el anclaje en lo didáctico de los profesores de carrera (R1) y en los contenidos disciplinares de los profesionistas; la cultura del esfuerzo de los profesores formados en el servicio (R2) y la autosuficiencia de un buen número de profesionistas sin estudios pedagógicos (R3 y R4), quienes no consideran necesaria la formación psicopedagógica.

Los docentes con nivelación pedagógica y normal superior se sienten discriminados por sus colegas: no cuentan con la autoridad pedagógica de los profesores de origen, ni con la autoridad disciplinar de los profesionistas; entonces, fincar su prestigio y fortaleza en el trabajo cotidiano.

Los docentes de las diferentes rutas de formación otorgan mayor importancia a los aspectos en los que tienen fortalezas, que aquéllos en los que muestran debilidades: los profesionistas consideran más importante para ser “un buen profesor” el dominio de los contenidos; los profesores de carrera, las estrategias didácticas. Para los profesionistas sin estudios pedagógicos ha sido más difícil el cambio, en el rumbo de la escuela secundaria, iniciado en 1993, que hace énfasis en la promoción de habilidades de aprendizaje en los alumnos. Se concluye que los profesores no

han vivido un proceso de reflexión personal sobre sus fortalezas y debilidades, por lo que no son conscientes de ellas. Los más conscientes son los profesores formados en el servicio (R2), quienes se esfuerzan por ser reconocidos por sus colegas; los profesores con estudios de normal superior y otra licenciatura (R3) son quienes muestran mayor desarrollo de sus competencias docentes (Sandoval Aldana, 2004).

Alvídrez Alcalá (2005) muestra una preocupación similar a la mostrada por Sandoval Aldana (2004), en cuanto a identificar las diferencias que presenta el profesorado de educación secundaria, de acuerdo a su formación inicial. Le interesa distinguir las “concepciones pedagógicas” de las y los profesores de secundaria, “con o sin formación magisterial inicial”.

Encontró que los profesores encuestados, con formación magisterial inicial, tienen una actitud más favorable hacia la postura transformadora en su práctica docente; y que los profesores sin formación magisterial inicial tienen una actitud más favorable, hacia la postura conservadora en su práctica docente. Con base en los resultados estadísticos y en la comprobación de hipótesis, afirma que la formación magisterial inicial no garantiza que los alumnos atendidos por docentes con estas características, adquieran mejores conocimientos o que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo con mayor eficacia.

La identidad profesional es una forma de identidad colectiva y, ésta a su vez, se considera dentro de la categoría de identidades amplias, en los términos planteados por Paris Pombo (1990). La identidad profesional no puede estar desligada de la identidad individual; se puede considerar a la profesión como una de las

pertenencias sociales del individuo, por lo que se presume que éste asume una serie de rasgos de la identidad del colectivo profesional y un desarrollo propio del Yo profesional. La manera en que el profesor ve su profesión y los sentidos que ella le genera e influyen: en su modo de actuar, en el marco pedagógico e institucional y en cómo desarrolla las relaciones en su entorno.

Domínguez Castillo (2005) explora algunos aspectos de la identidad profesional del asesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Le interesó conocer la percepción del asesor de UPN sobre la institución, su autopercepción como asesor, su percepción de los alumnos y de los otros asesores, así como de las relaciones que entre los diversos sujetos se establecen.

Encontró que el asesor de UPN se ve como un ayudante del profesor-alumno a quien identifica como compañero; parece que el asesor está en búsqueda de su identidad como profesor universitario, cuando su origen es en la educación básica; considera que su función es importante en lo personal y profesional; vive una sensación de aislamiento frente a su labor, siente un ambiente de apatía e indiferencia por parte de otros asesores; ubica a algunos de sus colegas como excelentes y a otros como mediocres; subestiman a varios de sus compañeros, tienen poco o nulo contacto profesional; consideran que la mayoría se conduce como si estuvieran *en una escuelita y no en una universidad*.

Prácticas de resistencia

Como ya se dijo, los grandes recortes identitarios perfilan a la generalidad del gremio, pero siempre hay un espacio para la diferencia, para las actitudes de resistencia, para las identidades alternas.

Algunos de los estudios realizados, en el campo de la educación en Chihuahua, se refieren a prácticas de resistencia al poder o a las políticas educativas oficiales.

García Sánchez (2005) estudia las prácticas de resistencia de alumnos y profesores en una escuela primaria de ciudad Madera, Chih. Considera que la educación no es a-histórica, ni un mecanismo neutral de promoción del *status* social basado en los esfuerzos individuales, pero tampoco que sea un simple instrumento de explotación de la clase dominante, sino concebirse bajo el contexto de la contradicción en el ejercicio de poder.

En ese sentido, enfatiza que las y los profesores presentan conductas y actitudes de resistencia y oposición al poder, de manera consciente o inconsciente ante las figuras de autoridad, que en este caso son los directivos escolares y supervisores.

En este mismo sentido, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado produjo una serie de estudios sobre los procesos de resistencia del profesorado chihuahuense, ante las políticas educativas que se han derivado a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en el año de 1992. A partir de dichos estudios se hace una caracterización de cinco perfiles de resistencia ante el ANMEB: resistencia por desconocimiento (Torres Pulido, 2005), por incongruencia

entre el discurso y la práctica pedagógica (Ortiz Calderón (2007), Campoya Rivas (2005) por desacuerdo explícito; resistencia de bajo perfil (Meléndez Mendoza, 2005; Díaz Rosales, 2007) y resistencia propositiva.

Para Díaz Rosales (2007) los actos de resistencia son recurrentes y diferenciados, oscilan entre: simulación, pasividad, crítica y propuesta. Mientras tanto, Torres Pulido (2007) no reconoce legitimidad a los actos de resistencia magisterial, sino que los califica como un “sabotaje social” y considera que la resistencia constituye una “verdadera metodología, que incluye todo tipo de estrategias para manejar el sistema” a través de actitudes que van de la pasividad, la asimilación, el utilitarismo, el rechazo, la crítica no constructiva y, en algunas ocasiones, a propuestas positivas. Pacheco Chávez (2008) otorga una connotación negativa a las resistencias, al ubicarlas como una actitud negativa hacia las innovaciones educativas referidas, en su caso concreto, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC’s).

Los profesores participantes en estos estudios consideran que las autoridades los dejan al margen del diseño de las reformas educativas, que éstas tienen un carácter cúpular y que se les considera como simples operarios de ellas. Los profesores han entrado al juego de la competencia por los diplomas, en el marco de las políticas derivadas del ANMEB.

Este escenario ha propiciado la resistencia de los docentes ante lo institucional, una respuesta motivada por el papel activo del docente, que se considera capaz no sólo de reproducir, sino de producir y consumir conocimientos. Consideran que carrera magisterial, no constituye un esquema apropiado para la actualiza-

ción y promoción docente y critican el credencialismo y la falta de transparencia en los sistemas de promoción (Ortiz Calderón, 2008; Campoya Rivas, 2005; Díaz Rosales, 2007; Meléndez Mendoza, 2005; Torres Pulido, 2005).

En los casos de resistencia por incongruencia, entre el discurso y la práctica pedagógica, Ortiz Calderón (2007) se encontró en un discurso bien elaborado por el maestro-caso, que pierde efecto cuando se revisa su práctica: trabaja superficialmente los enfoques sugeridos, le gusta asistir a los cursos pero no hay evidencias que denoten el provecho que obtuvo de su participación, expresa que CM es un instrumento del sistema para escatimarle al maestro el salario que merece y que no es equitativo en la promoción; sin embargo, participa en el esquema.

Meléndez Mendoza (2005) aborda un caso de resistencia de bajo perfil. Considera que las resistencias de los profesores, ante las reformas, se presentan debido a la cultura y al clima de cada institución educativa y por las diversas formas que tienen las y los profesores de entender la tarea educativa.

En el caso estudiado, la maestra está de acuerdo con los cambios propuestos, los considera buenos y propone estrategias efectivas, para el logro de los objetivos de aprendizaje; considera que sí participaron en la elaboración del acuerdo y que la estrategia de aplicación fue mala; sus prácticas docentes reflejan un docente actualizado, con una congruencia entre el decir y el hacer; presenta una resistencia evidente en cuanto a la reorganización administrativa, debido a que no está de acuerdo en cómo se ejerce el poder, mas no manifiesta una actitud de contestación ya que no presenta conflicto con sus autoridades.

En el caso de las resistencias, ante las TIC's, Pacheco Chávez (2008) considera de manera sutil, que los profesores se resisten al uso de las nuevas tecnologías, al establecer una distancia entre planeación, tecnología y currículo; en el discurso manifiesta una actitud favorable hacia su uso, lo que se identifica como acto de simulación.

Balance de los trabajos sobre identidades de los profesores

La revisión de los trabajos que presentan algunos rasgos de identidad de las y los profesores chihuahuenses o que explícitamente hacen de la identidad individual, colectiva o profesional su objeto de estudio, permiten observar un profesorado que se debate entre tradición y modernidad, entre resistencia y conformismo, entre asimilación de identidades y construcción personal.

El rasgo distintivo parece ser la diversidad, la heterogeneidad, la búsqueda de sentido y de la estabilidad identitaria que proporcione certezas al ser humano y al profesionista.

Cada vez es más difícil encontrar rasgos de identidad colectiva en el profesorado; los unifica su diversidad y la heterogeneidad de visiones e historias personales de los y las docentes. Parece que el ser maestro hoy, es más producto de la historia personal y de una autoconstrucción, del diálogo permanente con la realidad y con los otros, que de la adopción de crítica o acrítica de una identidad colectiva fuerte a la que simplemente pueda adherirse el sujeto.

Esta necesidad de autoconstrucción no es producto de la toma de conciencia de una realidad y de un deseo consciente de desmarcarse de las fuertes culturas magisteriales institucionalizadas,

sino de la inexistencia de ellas, particularmente en el nivel secundaria. Es decir, parece no existir un modo socialmente aceptado de ser maestro (identidad colectiva), un paradigma dominante o una utopía, que guíe la construcción de una identidad profesional y personal.

Es pertinente seguir indagando sobre las historias personales de las y los docentes para recuperar los imaginarios construidos, en torno a su labor docente, ya que parece que los procesos de formación profesional y el trabajo cotidiano en los centros escolares, no dan como resultado, la construcción de imaginarios compartidos.

El magisterio parece ser uno de los últimos refugios del sistema corporativo. Hay un vacío en la investigación de profesores que busque: cómo ha vivido el profesorado la transición política, el cambio de modelo de desarrollo nacional, la alternancia de partidos en el poder y el papel del sindicato en estos procesos.

Es necesario que las nuevas investigaciones sobre profesores permitan un mayor diálogo entre la realidad social, la educativa y la conformación de las identidades docentes. Los trabajos, salvo excepciones, analizan al profesorado y a la educación sin considerarlos como productos históricos y sociales, como si la vida escolar se diera al margen de las transformaciones de la sociedad.

Así mismo, sería pertinente seguir indagando en torno a las creencias pedagógicas construidas por el profesorado, que guían su acción docente.

OBRAS REVISADAS

- ALVÍDREZ Alcalá, Martín Gerardo (2005). El significado que posee la práctica docente para los profesores con y sin formación magisterial inicial. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- ARAIZA Mendoza, Silvia Margarita (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 Seáñez, Patricia Elena (2004). Ser educadora. Testimonios de Josefina La Negra Avitia (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- CAMPOYARIVAS, Jesús Antonio (2005). Análisis del discurso y la práctica docente ante el ANMEB. (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- CEBALLOS Bustillos, Bertha Alicia (2003). Maestro: vida y profesión (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia).
- DÍAZ Rosales, José Luis (2005). *El ANMEB: Reforma curricular que confronta innovación-resistencia.* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- DOMÍNGUEZ Castillo, Carolina (2005). *La persona del maestro, una presencia lejana. Un estudio sistémico en un contexto de formación docente.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

- ESTRADA Erives, Silvia (2003). *Hilvanando historias: cinco estudios de caso de maestras originarias del municipio de Guerrero* (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia).
- GARCÍA Sánchez, Rafael (2005). *La resistencia al poder en la escuela primaria. Un estudio de caso.* (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia).
- GONZÁLEZ Acosta, Javier Humberto. (2007). *Los rasgos de subjetividad: creencias, valoraciones y significados en el ejercicio de la práctica docente.* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- GONZÁLEZ Ortiz, Ana María (2003). *La identidad y profesionalización de las educadoras. Un estudio desde la categoría de género* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- MELÉNDEZ Mendoza, Juana Olivia (2005). *Caracterización de las actitudes de resistencias del magisterio chihuahuense ante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* (ANMEB) (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- ORTIZ Calderón, Claudia Azucena (2004). *Actitudes de resistencia de los docentes chihuahuenses de nivel primaria ante el ANMEB. Estudio de caso del profesor Leyva: discurso y práctica.* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).

- PACHECO Chávez, Jesús (2008). *Cómo se manifiesta la resistencia de los docentes al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como apoyo en los procesos de enseñanza* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- QUÍÑONES Hernández, María Hermila (2007). *Identidad y modelo pedagógico de los docentes de educación preescolar* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- SANDOVAL Aldana, Jorge (2004). *Caracterización de los docentes de asignaturas académicas de las secundarias públicas de la ciudad de Chihuahua* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- SANDOVAL Aldana, Jorge (2005). *Identidad de los profesores del siglo XXI. Rumbo Educativo, Núm. 6, 17-22.*
- SANDOVAL Salinas, Fernando. y Gutiérrez Lozano, Ramón. (2003). *Así enseñaban nuestros profesores*. Revista Solar, Núm. 52, Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Torres Hernández, Sara (2000). *Profesor y Doctor Alfonso Luján Sánchez*. Rumbo Educativo, Núm. 1, 21-24.
- TORRES Pulido, Sonia Marilú (2005). *El ANMEB y procesos de resistencia: Estudio de caso de una maestra de apoyo a la escuela regular con actitud de resistencia por desconocimiento* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
-

PRÁCTICAS DOCENTES

*Jorge Sandoval Aldana y
Karina Alejandra Cruz Pallares*

Las y los profesores son estudiados a partir de sus prácticas docentes. A través de ellas se manifiestan sus representaciones y creencias pedagógicas, su personalidad (Martínez Almodóvar, 2005), su historia de vida, su experiencia profesional y, particularmente, las formas específicas en que concretan su modelo pedagógico personal.

Hay que considerar que las prácticas pedagógicas están mediadas por las condiciones generales en que se desarrollan, los recursos con que cuentan y la organización institucional (Blanco Aquino, 2008).

Las preocupaciones de los investigadores giran en torno a las creencias pedagógicas del profesorado; la identificación de “buenas prácticas”; la evaluación de las prácticas pedagógicas, generalmente a partir de un modelo pedagógico personal, explícito o implícito; a la relación entre el tipo de prácticas pedagógicas y la formación profesional o el sexo.

Se localizaron 16 trabajos. Uno de ellos es un libro publicado por UPN, de autores chihuahuenses; 14 corresponden a tesis para obtener el grado de maestría en diversos centros de posgrado de la entidad –particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y el Centro de investigación y Docencia- uno más, es un reporte de investigación publicado como artículo en revista.

En cuanto al nivel educativo al que se refieren, 15 son de educación básica. De ellos, tres estudian las prácticas pedagógicas del profesorado en preescolar (Guaderrama Miramontes, 2006; Quiñones Hernández, 2007; Díaz Padilla, 2003); doce se enfocan en nivel primaria (Ceballos Bustillos, 2003; Luján Acosta, 2003; Martínez Almodóvar, 2005; Sáenz Sánchez, 2005; Loera Varela et al, 2006; Caballero Díaz, 2007 y Blanco Aquino, 2008); 4 estudian el nivel secundaria (Sáenz Chávez, 2004; Soto Pérez, 2004 y Torres Reyes, 2003), uno trabaja con los tres niveles de educación básica (González Acosta, 2007). Sólo un trabajo corresponde a educación superior (Corral Lara, 2004).

Respecto a los métodos empleados, once trabajos se reivindican como cualitativos, cinco de ellos se enfocan como trabajos etnográficos y otro se basa en la *grounded theory* (Loera Varela et al, 2006). Cinco trabajos utilizan una metodología de corte positivista, donde predomina el uso de escalas de opinión.

Las técnicas más empleadas son: la entrevista en siete trabajos; cinco en la observación; el cuestionario en cinco; uno emplea el cuestionario replicado, uno revisó los cuadernos de los estudiantes y las planificaciones didácticas de las y los profesores; en otro se aplicó un examen académico.

Sobre los aspectos teóricos que abordan estos estudios se encuentran nociones de práctica docente, modelos pedagógicos, currículo, organización escolar, concepciones o creencias pedagógicas y la personalidad del profesor. Los trabajos estudiados también revisan las políticas educativas vigentes que delinear los Planes y Programas de estudio.

Hablar de práctica docente es referirse a las acciones que el profesor realiza cotidianamente en el aula, matizadas por la concepción de qué es enseñar y de la manera en que supone aprenden sus alumnos; pero además por su historia de vida, su personalidad y experiencia profesional.

En las prácticas docentes subyacen: las creencias de las y los docentes, respecto al papel que desempeña tanto él como el alumno en la interacción del trabajo escolar, el tipo de actividades que sugiere y la forma en que considera se pueden llevar a cabo, la manera en que evalúa los aprendizajes, el concepto de disciplina aplicado para el desarrollo de la convivencia en el aula y la forma en que involucra a los demás actores de la comunidad escolar en dicho proceso.

La categorización teórica de la práctica puede perfectamente ser dividida y diferenciada, no así lo que sucede en la práctica cotidiana, donde no se dan modelos puros. Las prácticas reales tienen que ver con presiones externas, momentos específicos, asignatura o temáticas especiales, materiales empleados, la participación de otros agentes, acciones que el docente concreta en hechos, aunque no necesariamente de manera consciente.

Puede entonces el profesor conceptualizar de una manera la práctica docente y, al traducirla en actividades concretas, ser otra distinta, pues como afirma Ricoeur (1995), *cada práctica profesional posee su marco discursivo y actoral*.

Entendemos por práctica docente:

los aspectos relativos a la interacción desarrollada intencionalmente por los maestros para que sus alumnos adquieran o desa-

rrollen conocimientos, competencias y actitudes curricularmente valiosos, interacción enmarcada espacialmente de manera fundamental, aunque no única por el aula, y temporalmente por los tiempos escolares (jornada y calendario escolar), aunque de manera flexible (asumiendo por ejemplo, el tiempo dedicado a la tarea en el hogar como resultante de la práctica pedagógica)... (Heurística educativa, 2003: 29).

En el estudio analizado de Loera Varela et al (2006:17) se considera una noción de “práctica pedagógica” en un sentido muy amplio, que incluye:

...los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje o experiencias de aprendizaje, considerados por el maestro como valiosos de ser enseñados o que forman parte del programa oficial, esté o no en concordancia con el enfoque pedagógico curricular.

El problema de la diversidad de concepciones lleva a la dificultad de ubicar una práctica concreta en una de ellas, a partir de una muestra aislada del trabajo que se realiza en el aula, en un momento determinado, o al indagar con el docente sobre el por qué y para qué de sus acciones; es decir, la teoría que está detrás de su práctica, pues el maestro puede teorizar de una forma y traducir en acciones de otra. No obstante, de acuerdo a los elementos que prevalecen en una práctica en particular es que se les considera dentro de un modelo u otro.

Para el análisis de los trabajos encontrados que abordan la práctica docente se tomará como referente la categorización que hace Not (1989).

Modelo pedagógico heteroestructuralista

En este modelo, el objeto se convierte en el elemento más importante; por lo tanto, la acción del sujeto -del alumno- pasa a segundo nivel y es de carácter pasivo, se limita a captar lo que le es dado desde el exterior, sin considerar sus intereses o necesidades.

Conocer es captar significados, razones; aprender es recordar, repetir, devolver al profesor lo retenido y archivado en el depósito de la conciencia.

El papel del maestro es educar, el alumno es educado; el profesor enseña, el estudiante aprende; el profesor dirige, los estudiantes son dirigidos; quien piensa es el maestro y los alumnos aceptan ese pensamiento; en el aula prevalece una disciplina rígida impuesta por el profesor, quien posee la verdad como algo absoluto y transmisible.

Educación es obra de personas competentes y maduras, lo cual está representado en la figura del profesor, quien prefiere en todo momento la seguridad, al riesgo; y su autoridad impuesta es la garantía de aprendizajes valiosos y verdaderos. El alumno no tiene posibilidades de cuestionar, de opinar, de sugerir; sólo debe seguir al pie de la letra las indicaciones que le son dadas.

No existe por parte del alumno una mediación en su aprendizaje. Puesto que lo que aprende son criterios de verdad, no los cues-

tión ni los reflexiona, los memoriza y, cuando se requiere, los vacía.

La práctica docente, en estas circunstancias, es unidireccional, se otorga el rol central al profesor, quien es el encargado de transmitir a quien no sabe. El docente "...se propone integrar al individuo en la sociedad, convirtiéndolo en "un buen ciudadano". El educador es representante-reproductor de la sociedad en la cual se sitúa su acción. Para lograrlo se "educa" al hombre en la adaptación acrítica a un orden, inculcando el respeto incondicional a la ley a la autoridad. El educador es domesticador teme a la libertad y tiene miedo a la verdad; prohíbe pensar, censura la crítica, busca la seguridad, teme lo nuevo como "aventurero". La libertad para él no es sólo imposible, es impensable" (Suárez, 1989:43).

En este modelo, el docente es quien diseña todo en clase y determina cómo debe hacerse, sin posibilidades de cambio; de manera que todo funcione ordenada y adecuadamente.

Modelo pedagógico autoestructuralista

Desde este posicionamiento teórico, la actividad e importancia principal recae en el alumno, por lo cual adquiere el rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es quien posee todo lo necesario para desarrollar sus potencialidades; organiza sus aprendizajes desde "adentro".

Not (1989) lo define como la posición en la cual el alumno es el artesano de su propia construcción, es la educación del individuo por su propia acción. El objeto de conocimiento está sometido a sus iniciativas, mientras que el docente es un simple espectador,

después de haber diseñado las condiciones ambientales para que el alumno, por sí solo, construya el conocimiento.

Al ser el alumno el actor principal, sus intereses y necesidades adquieren relevancia y son considerados en todo momento; su voz es escuchada y considerada, la escuela se vuelve un espacio más noble para aprender. El aprendizaje se concibe como los cambios cognitivos que ocurren en el interior del individuo, mediante una estimulación adecuada y son observables dado que se manifiestan en conductas.

Para el auto-estructuralismo el conocimiento es generado por el sujeto, creado por éste, de ahí que sea la pieza más importante dentro del proceso. El papel del buen maestro en este modelo, consiste en planear eficientemente sus actividades, de manera que logre despertar la acción del alumno para la consecución de los aprendizajes.

El docente regula y trata de controlar las fuerzas que actúan en el medio ambiente para que sea propicio, su acción es primordial, pero anterior a la clase, dota y rodea al niño de todo lo que necesita para aprender y dentro del aula es un proveedor de “situaciones de aprendizaje”; donde adquiere una acción más pasiva y la evaluación de los logros se da mediante la respuesta esperada al estímulo presentado.

La disciplina en el aula es más relajada, controlada por el docente, y el niño se convierte en “activista”, pues debe hacer tareas que le permitan adquirir el conocimiento y demostrarlo.

Modelo pedagógico interestructuralista

Considera que el conocimiento no se encuentra sólo en el sujeto o en el objeto, sino en la interacción entre ambos, en una relación bidireccional de igual importancia; no es posesión de ninguno de los dos, se construye mediante la acción del uno sobre el otro.

El docente participa como facilitador o coordinador de los aprendizajes. Destacan las técnicas de grupos operativos, que propician la interacción, como recurso para el desarrollo de los procesos cognoscitivos y los procesos de socialización del conocimiento y del individuo.

Conocer es confrontar la realidad, transformarla y desafiarla; aprender es buscar significados, criticar, inventar, indagar; estar en contacto permanente con la realidad. El alumno aprende según como le permitan sus propias estructuras cognitivas, durante la interacción con la realidad.

Nadie educa a nadie. Todos nos educamos unos con otros en la experiencia de la vida. Nuestro maestro es la realidad vivida. El profesor es guía, orientador, catalizador, animador de este proceso comunitario. Aprecia la libertad, la duda vs. la falsa certeza. La capacidad creadora es propia de todos los hombres. La vitalidad de las masas es inagotable. La verdad es un proyecto, no posesión. Debe ser más bien construida que conquistada. Nadie la posee, todos la buscamos (Suárez, 1989, p. 45).

La educación debe darse en un contexto de libertad, para que permita aflorar la capacidad creativa del ser humano, que despierte el interés por conocer y facilite la comprensión de los hechos

sociales y naturales. La escuela está vinculada con la vida, en procesos similares de dinamismo, de constante transformación y renovación.

Estos tres estilos o posturas, definen a las tres grandes escuelas o tendencias pedagógicas: la tradicional, la nueva y la emergente. Se encuentra alguna identificación en el hetero-estructuralismo, con la docencia tradicional; el auto-estructuralismo, con la acción del maestro de la escuela nueva; y el inter-estructuralismo, con la llamada docencia centrada en el aprendizaje, denominada escuela emergente.

Como se puntualizaba al inicio de este apartado, en el campo educativo, las tres posturas que en teoría dan explicación de las prácticas educativas, regularmente no aparecen de manera pura, sino que los diversos elementos que las integran, se presentan entremezclados.

Es asunto de interés para los investigadores conocer las prácticas docentes y evaluarlas; comparándolas contra su modelo personal; conocer las creencias pedagógicas que orientan la práctica, establecer la relación entre formación docente y un “buen” desempeño.

Hay quienes al hablar de prácticas pedagógicas, en el nivel de preescolar, consideran como Guaderrama Miramontes (2006) que el docente es responsable de crear seres críticos y reflexivos, que su paso por la escuela sea una oportunidad para transformarse a sí mismos y al entorno; resultados que se obtienen mediante una investigación de corte etnográfico, donde principalmente se emplea

la entrevista a profundidad para recoger el pensar y la postura teórica del papel de maestro.

En contraparte, otro estudio de caso, Quiñones Hernández (2007), encuentra, mediante entrevistas a profundidad hechas a educadoras, que las acciones del docente van encaminadas hacia la operación de un currículo, de manera irreflexiva y por lo tanto situadas en una postura de transmisión de conocimientos.

Estudios que indagan prácticas educativas en el nivel de primaria concluyen que éstas son de carácter tradicional, que se enmarcan dentro del modelo heteroestructuralista (Luján Acosta, 2003) o auto-estructuralista que privilegia la acción del maestro: o el activismo del alumno y donde, a pesar de contar con recursos tecnológicos, como es el caso de los equipos de enciclomedia (Caballero Díaz, 2007), las actividades son: el dictado sin sentido, copiar lecciones, solución de cuestionarios de carácter memorístico; lectura guiada, subrayado y copia de resúmenes, entre otros, con lo que se muestra que los profesores pretenden dar a los alumnos un conocimiento acabado, donde el papel del alumno es aprender conceptos de memoria, sin reflexión o comprensión (Blanco Aquino, 2008).

Al estudiar la enseñanza de Historia, Geografía y Civismo, en tercer grado de primaria, Blanco Aquino (2008) señala que se debe a la naturaleza de las materias que se estudian, que las prácticas se vuelven rutinarias y memorísticas, por no ser del agrado del docente o bien por desconocer su importancia, enfoque y tratamiento. Los contenidos de Historia y Geografía se abordan como información, sin preocuparse por el desarrollo de las nociones

espacio temporales, de lo cercano a lo lejano, como establece el enfoque de la asignatura.

Luján Acosta (2003) caracteriza a la práctica docente observada en las clases de historia de una escuela primaria de la ciudad de Parral y afirma que el énfasis está centrado en la enseñanza, no existe una educación formativa, sino una con gran carga hacia la transmisión de contenidos informativos memorizables y desechables a corto plazo; el alumno asume un papel pasivo, adaptativo, al servicio de las disposiciones curriculares de los maestros y de la particular organización institucional.

Los recursos metodológicos son pocos y repetitivos; el sentido de la relación pedagógica es sólo en un sentido: maestro-contenido-alumno, se sigue estrictamente el orden de los contenidos programáticos; si acaso se plantea hacer más atractiva la clase. No se encontró una diferencia significativa en el desarrollo didáctico de Historia y otras asignaturas.

Por ello, concluye el autor que la actuación de los maestros va de acuerdo a la visión pragmática de las teorías funcionalistas, que el maestro refuerza los roles que la sociedad adjudica a los sujetos escolares y funge como depositario del saber, la persona preparada y legitimada por el aparato educativo estatal para cumplir los propósitos que el Estado diseña a través del plan de estudios. El maestro se convierte en ejecutor de programas y es funcional al sistema económico y político, pues promueve el éxito escolar de aquellos con ventajas intelectuales, culturales, sociales o económicas.

Blanco Aquino (2008) y Luján Acosta (2003), coinciden en afirmar que hace falta una pedagogía crítica en la escuela primaria.

La planeación de clase en la escuela primaria, considera Martínez Almodóvar (2005) es uniforme y congruente con los contenidos programáticos, pero en los cuadernos de los alumnos se aprecian ejercicios aislados, sin mucha relación entre ellos, con poco contenido en los grados inferiores y con ejercicios e información más integrada en los grados superiores. La articulación de las actividades se encuentra en la planeación didáctica y en la secuencia de los libros de texto, oficiales y complementarios.

Por su parte Sáenz Sánchez (2005) investigó si el sexo del docente tenía relación con los resultados que se obtienen en asignaturas como matemáticas y encontró que no hay una relación entre si el maestro es hombre o mujer, sino en el gusto, conocimiento y práctica que se desarrolla dentro del aula para el logro de los propósitos educativos.

Ceballos Bustillos (2003) realiza un estudio que se define como cualitativo; practica entrevistas a profundidad con diez docentes de diversos niveles educativos. Su conclusión es que las prácticas pedagógicas son el resultado de una gran cantidad de fuerzas que confluyen en el aula; las más citadas son las de carácter político, curricular, del medio donde se desarrollan y de formación profesional.

Conclusión similar obtiene González Acosta (2007) quien con un estudio estadístico, mediante un instrumento diseñado ex profeso, busca la relación entre las creencias, los valores y los significados que los profesores tienen de la labor que desempeñan coti-

dianamente; donde visiones limitadas de tipo estructural llevan a clases verbalistas, actividades de mecanización, memorización y disciplinas rígidas, que no son sólo causa y responsabilidad del docente, sino del sistema en general, a través del cual se concreta la práctica.

Algunas de las creencias pedagógicas de 32 docentes de educación primaria, que identifica Martínez Almodóvar (2005) son: el aprendizaje es un cambio de conducta; aprendizaje y enseñanza son sinónimos; aprendizaje es la formación de hábitos y la adquisición de conocimientos que se manifiestan en un cambio de conducta; enseñar es facilitar los conocimientos y los ambientes para que los estudiantes se apropien de los aprendizajes; enseñanza es la apropiación del conocimiento, habilidades y destrezas que conforman la persona; evaluación es el registro diario de tareas, disciplina, participación y prueba escrita; la enseñanza es una transmisión de muchas cosas, principalmente de conocimientos; la evaluación debe ser continua, pues permite conocer el desarrollo de los alumnos y sirve para ver si la práctica docente es eficiente. Así mismo, manifiestan como obstáculos para su desempeño docente la falta de materiales didácticos así como las condiciones económicas, familiares, de salud y conocimientos previos de los alumnos.

En este modelo de prácticas pedagógicas se confirma lo expresado en líneas arriba, en el sentido de la inexistencia de modelos puros. Aunque parece predominar el paradigma conductista y basado en la tecnología educativa, que prevaleció en México durante las décadas de los setentas y ochentas del siglo pasado, se identifican algunos rasgos de modelos inter y auto estructuralistas.

Loera Varela et al, (2006) identifica factores que hacen la diferencia en la práctica pedagógica, a través del análisis de video en más de 800 escuelas primarias generales, indígenas, educación especial y telesecundarias, que participan en el Programa Escuelas de Calidad en todo el país.

Entre los factores que hacen la diferencia en las prácticas pedagógicas del español, al comparar por nivel de logro, encuentran:

El uso de material didáctico diferente al libro de texto durante la clase; la participación en las actividades de la clase se da de manera individual; el uso de material didáctico se privilegia en los segmentos donde se desarrollan actividades o ejercicios de aprendizaje con los estudiantes; emplean la valoración, por el grupo de estudiantes, como modalidad de evaluación; durante la clase el profesor se ubica al frente y entre los estudiantes; se socializan los productos del trabajo de la clase como forma de evaluación; es recurrente la participación espontánea de los estudiantes durante la clase; se plantean preguntas para confirmar el aprendizaje del contenido durante la clase; cuando se trabaja con preguntas como estrategia para abordar contenidos, se proponen como enlace o de conexión entre situaciones; las sugerencias del libro del maestro, que se relacionan con el empleo del libro de ejercicios, se modifican o sustituyen en su secuencia de actividades, entre otras (Loera Varela et al, 2006).

Las buenas prácticas pedagógicas en matemáticas, según los mismos autores, incluyen:

El uso de material didáctico con el propósito de desarrollar actividades de aprendizaje con los estudiantes; el grupo valora las acti-

vidades que se proponen en clase como modalidad de evaluación; el contenido que se evalúa son los procedimientos o argumentos de los estudiantes; la clase inicia trabajando con problemas; el segmento de clase que recibe mayor peso en cantidad de tiempo es el que tiene que ver con las actividades o ejercicios de aprendizaje; se proponen ejercicios similares a los del libro o de otros bloques, contenidos o materiales; la formulación de problemas se presenta en los diferentes segmentos de la clase; entre otras (Loera Varela et al, 2006).

Puede observarse en los modelos construidos, a través de la observación de la práctica videograbada, que las prácticas docentes reales, efectivamente, no corresponden a modelos puros. Lo que parece predominar en las buenas prácticas docentes es la capacidad de búsqueda de soluciones, a los retos específicos que presenta el día a día del trabajo docente, que se manifiesta en adecuación de actividades, diseño de actividades complementarias y uso de materiales adicionales al libro de texto.

Soto Pérez, (2004) en un estudio sobre las prácticas docentes del profesorado, egresado de la licenciatura en educación primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, encuentra una relación entre mejor nivel de preparación profesional y de mejor práctica docente, entendida ésta como la posibilidad de generar ambientes más favorables para el aprendizaje y donde el alumno y maestro interactúan con el conocimiento para aprenderlo y transformarlo.

En el nivel de secundaria Alvidrez Alcalá, (2005) señala que los profesores con formación magisterial inicial, tienen una actitud más favorable hacia la postura transformadora en su práctica docente y que los profesores sin formación magisterial inicial, tienen

una actitud más favorable hacia la postura conservadora. Afirma que la formación magisterial inicial de los profesores, no garantiza que los alumnos atendidos por profesores con formación docente inicial adquieran mejores conocimientos, pero sí impacta en ambientes más favorables para el aprendizaje.

Sáenz Chávez (2004) concluye que es la falta de materiales y escasos recursos didácticos, con los que cuenta el docente, en asignaturas como la física en las secundarias, lo que hace que el maestro recurra a prácticas tradicionalistas; donde el libro de texto es el único o casi el único al que tiene acceso la gran cantidad de alumnado que le es asignado.

Torres Reyes (2003), en un estudio realizado en un colegio particular del nivel secundario, concluye que el profesorado no practica una evaluación integral de los aprendizajes, debido a que “no cuenta con elementos suficientes para acumular criterios y emitir un juicio con la finalidad de designar una calificación”.

En la categoría de directividad se concluyó que los enseñantes son “imperativos” y, en cuanto al desarrollo de las clases, anota que no se presentaron dinámicas en la actividad escolar “Para que los alumnos participen como responsables de un grupo o equipo de trabajo que permitan al alumno conocer la forma de tomar decisiones al trabajar con personas a su cargo, con la finalidad de prepararlos para un futuro dentro de la sociedad a la cual se involucrarán”.

Balance de los trabajos revisados sobre Prácticas docentes

Los autores de los trabajos revisados tienen en común que son docentes con experiencia en educación básica, por ello, les resulta inevitable poner en juego su propia subjetividad, su modelo pedagógico, su paradigma de buen maestro y de buenas prácticas y, en general, sus creencias pedagógicas al momento de observar las prácticas ajenas.

El acercamiento a las prácticas docentes se da para evaluarlas, para calificarlas como adecuadas o inadecuadas, para evidenciarlas como “tradicionalistas”, cuando “deberían ser” constructivistas. El interés es prescribir, más que conocer.

A falta de un modelo teórico que proporcione categorías para observar las prácticas docentes, o de una metodología encaminada a rescatar las prácticas docentes reales –sin necesidad de emitir juicios de valor- la evaluación de las prácticas docentes se hace en un comparativo entre el modelo personal que los profesores-investigadores han construido (aunque no necesariamente explicitado) y las prácticas observadas.

Es evidente que para Torres Reyes (2003) la evaluación implica emitir una calificación con una serie de criterios que se acumulan, que los profesores no deben ser autoritarios y que deben propiciar una educación activa. Sáenz Chávez (2004) descubre su modelo pedagógico personal, basado en la tecnología educativa cuando, en su mirada, las prácticas “tradicionalistas” son causadas por la poca variedad de materiales educativos (medios) empleados por el profesorado; mientras que para Luján Acosta (2003), Blanco

Aquino (2008) y Díaz Padilla (2003) un buen docente debe ser creativo “no un mero reproductor de programas”.

En general, los trabajos revisados reflejan que los enfoques vigentes en la educación básica no han logrado traducirse en prácticas pedagógicas diferentes. Aunque el discurso y las creencias pedagógicas del profesorado se refieren a prácticas constructivistas, las prácticas distan de serlo. Los trabajos refieren prácticas pedagógicas frontales, memorísticas, mecanicistas, con pocas interacciones alumno-alumno, con poca reflexión y sentido crítico.

Los trabajos muestran a un profesorado que se mueve entre: innovación y tradición; teoría y práctica; ser y deber ser; reproducción de programas y actividades, frente a la creación de situaciones de aprendizaje; paradigmas de buenas prácticas, frente a paradigmas instituyentes.

Parece pertinente seguir haciendo esfuerzos por recuperar la subjetividad de las y los profesores, indagar sobre sus creencias pedagógicas en torno a las prácticas, el papel del alumno, el papel del maestro, el del currículum y materiales educativos en el aprendizaje; conocer los imaginarios socialmente construidos respecto al papel social de la educación y, por tanto, a los sentidos que otorgan a su práctica cotidiana.

Parece importante dirigir los esfuerzos a conocer más al profesorado del nivel secundaria y bachillerato, donde la formación pedagógica de los docentes es difusa y, por tanto, la construcción de los modelos pedagógicos personales se da más en la práctica que en la reflexión académica.

BALANCE DE LOS ESTUDIOS SOBRE PROFESORES

Existe en la actualidad una tendencia a revalorar la acción del maestro y a otorgarle la posibilidad de desplegar nuevas actividades, que en épocas pasadas no realizaba. En este rubro se inscribe una que generalmente era delegada a diversos grupos especializados: la investigación.

En este trabajo se revisan diferentes estudios de profesores sobre profesores. A diferencia de la producción nacional, la investigación educativa del estado de Chihuahua –particularmente la investigación sobre profesores– no es realizada por investigadores de las universidades o grupos especializados en investigación, sino por el propio profesorado con origen en la educación básica.

El hecho de que el investigador y el objeto de estudio sean uno mismo tiene diversas implicaciones. Por una parte, el profesor-investigador tiene el contacto cotidiano con la realidad que estudia; pero, por otra parte, hay una serie de preconcepciones que, en ocasiones, pueden obstaculizar la lectura de los datos y las realidades que no coinciden con ellas.

Salvo el trabajo de Loera et al (2006), el resto de los trabajos presentados son realizados por profesores y profesoras con origen en la educación básica. Los trabajos son principalmente tesis de maestría; en su mayoría son los primeros productos de investigación –y tal vez los únicos– realizados por los autores.

Por ello, los trabajos muestran falta de oficio de los investigadores. Presentan serias deficiencias metodológicas, particularmente

carencias de un perfil epistemológico y de un método específico; algunos trabajos se refieren vagamente al uso, por ejemplo, de un método cualitativo, sin explicar cuál.

Por otra parte, la investigación revisada es más de carácter evaluativo que de generación de conocimiento. En pocos trabajos existe una discusión teórica que oriente la recogida y análisis de los datos empíricos; más que un interés por conocer la realidad y hacer diversas lecturas de ella, parece prevalecer un afán prescriptivo en muchos de los trabajos, como es particularmente el caso de los estudios sobre prácticas pedagógicas.

La noción de sujeto, que subyace en los autores revisados, se mueve entre aquéllos que lo reconocen como un producto de su entorno, condicionado por el momento y por las circunstancias históricas en que le toca vivir, por su biografía personal, sus pertenencias sociales, su experiencia laboral, su condición de género y su formación; frente a quienes reconocen en el profesorado a un ser descontextuado y ahistórico, que posee una serie de creencias, prácticas, expectativas y estilos de enseñanza que se reconocen como producto directo de su formación profesional.

Existe un incipiente diálogo entre los autores. Por regla general, no existe una revisión previa de la producción investigativa local, antes de iniciar un nuevo trabajo; aunque sí se recurre a autores nacionales o del extranjero. Por ello, se puede afirmar que los campos se encuentran en una fase inicial de construcción y se mueven en la periferia de la producción nacional e internacional.

Sin embargo, se encuentra producción en investigación y hay interés por estudiar a los profesores desde diferentes perspectivas;

este es un campo rico para la producción investigativa para los próximos años. Será importante hacer un rescate de historias de vida de las y los profesores en servicio, conocer cómo llegaron a su ser docente, cuál es el nuevo tipo de maestro que se ha conformado en la época de la globalización neoliberal, cuáles son sus creencias pedagógicas y referentes a la organización escolar, al papel de los padres de familia y los alumnos, cuáles son sus valores e ideologías. En suma, interesará profundizar más en el *quiénes son* los profesores, que en el *qué son* ellos mismos.

OBRAS REVISADAS

- ALVÍDREZ Alcalá, Martín Gerardo (2005). El significado que posee la práctica docente para los profesores con y sin formación magisterial inicial. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- BLANCO Aquino, Pedro (2008). La enseñanza y el aprendizaje de la historia, geografía y civismo en tercer año de primaria. (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- CABALLERO Díaz, Luis Manuel (2007). Implicaciones educativas en el uso de la enciclopedia en la escuela primaria. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- CEBALLOS Bustillos, Bertha Alicia (2003). Maestro: vida y profesión. (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia).
- CORRAL Lara, Raúl Humberto. (2004). Descripción de práctica docente en la licenciatura en educación plan 94 UPN, ofrecida en la unidad 081, Subsede Cuauhtémoc a los maestros en servicio. Un estudio de caso. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081).
- DÍAZ Padilla, Guadalupe Angélica. (2003). La atención a la diversidad en el aula escolar: un estudio de caso. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081).
-

- GONZÁLEZ Acosta, Javier Humberto (2007). Los rasgos de subjetividad: creencias, valoraciones y significados en el ejercicio de la práctica docente. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- GUADERRAMA Miramontes, Silvia Susana (2006). Del currículum oficial a la práctica docente en el nivel preescolar. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- LOERA Varela, Armando; Hernández Collazo, Ramón Leonardo; Cázares Delgado, Óscar; García Hernández, Esteban y Rangel Ruiz de la Peña, Adalberto (2006). *La práctica pedagógica videograbada*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- LUJÁN Acosta, Fidel (2003). *Un acercamiento crítico a la enseñanza de la historia en la escuela primaria* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083).
- MARTÍNEZ Almodóvar, Cipriano (2005). *Razones y motivaciones de la práctica docente de los profesores de primaria*. Rumbo Educativo, Núm. 6, 6-11.
- QUIÑONES Hernández, María Hermila (2008). *Identidad y modelo pedagógico de los docentes de educación preescolar*. (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- SÁENZ Chávez, Olga Carolina (2004). *La enseñanza de la Física en la escuela secundaria, un estudio de caso*. (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia).

- SAENZ Sánchez, Berna Karina (2005). *La perspectiva de género y su incidencia en el aprovechamiento matemático*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- SOTO Pérez, Ester (2004). *Formación y práctica docente del egresado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081*. (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia).
- TORRES Reyes, Rogelio. (2003). *Los profesores de la escuela secundaria particular "Instituto Valladolid" y su metodología de la enseñanza*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081).
-

CAPÍTULO IV

ESTUDIANTES

Evangelina Cervantes Holguín

El propósito de este apartado es revisar la producción investigativa que sobre los *Estudiantes* se ha generado en la entidad.

Mientras que en los estados de conocimiento de la década de los ochentas, se señalaba la ausencia de investigaciones en torno a alumnos y se afirmaba que los estudios sobre ellos no habían logrado constituir un campo, los que se realizaron en la década de los noventa conforman cinco campos:

1. Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos.
2. Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil.
3. Posturas y actitudes de los alumnos frente al conocimiento y al trabajo escolar.
4. Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo.
5. Intereses y problemas de los alumnos. (Guzmán y Saucedo, 2005).

Una concepción inicial reconoce a los alumnos como “individuos con distintas tradiciones sociales, familiares y culturales, con activa participación dentro de las aulas, en sus relaciones con los maestros y en la toma de decisiones”, en el marco de la escuela (Guzmán y Saucedo, 2005: 653). Por ese carácter activo del sujeto, se hace uso del término *Estudiantes*, para diferenciarlo del carácter pasivo del término *Alumnos*, que remite a una noción de receptor, aprendiz, determinado por el sujeto que enseña.

Para fines de este trabajo, se realiza una distinción entre estudiantes de educación básica, por una parte, y del nivel medio y superior, por otro.

En la construcción de un panorama general sobre el campo, la descripción de los trabajos localizados se realiza en términos cuantitativos e interpretativos. Una primera lectura de los trabajos permite señalar diferentes características de la producción generada, en especial aquellas referidas al tipo de trabajo, perspectivas metodológicas, nivel educativo, entre otros. Desde una visión interpretativa, se describen aspectos como las líneas de investigación, perspectivas teóricas y objetivos; así como preguntas de investigación. Esta doble revisión posibilita la reflexión a fin de identificar las ausencias que, traducidas como nuevos problemas a investigar, contribuyen al fortalecimiento del campo *Estudiantes*.

De los 79 trabajos localizados en el área de Sujetos de la Educación, treinta conforman el presente campo. Con referencia a los alumnos se localizaron 19 estudios que analizan temáticas varias como: agresividad y violencia en los juegos, trastornos, niveles de seguridad y confianza, aprovechamiento escolar, resistencias,

características familiares, afectividad, disciplina, intereses, entre otros. Así mismo, se encontraron siete estudios que investigan, con diferentes inquietudes, el tema de los estudiantes.

La búsqueda inicial se dirigió a seleccionar aquellos trabajos que analizaban de manera central a los *Estudiantes*; sin embargo, se incluyeron aquellos que estudian diversas problemáticas relacionadas con la escuela y que tocan colateralmente el tema. De esta manera y para efectos analíticos, se organizó el trabajo en cuatro categorías: *Vida escolar*, *Identidad estudiantil*, *Desempeño escolar* y *Estudiantes del nivel medio y superior*.

En *Vida escolar* se revisan trabajos relacionados con los alumnos en la escuela básica: sus problemas, interacciones y resistencias.

El apartado *Identidad estudiantil* versa sobre quiénes son los alumnos desde su propia percepción, sus características familiares, sus conductas –con énfasis en la adolescencia– y sus creencias, entre otros, que determinan aspectos como la autoestima y el autoconcepto.

Relacionado con el apartado *Desempeño escolar* los trabajos localizados permiten estudiar a los estudiantes y el aprovechamiento desde varios ángulos, ya sea desde las formas de estudio, sus actitudes, la disciplina, el ambiente familiar, el género hasta los procesos educativos de los grupos indígenas.

Por último, los trabajos sobre *Estudiantes de educación media y superior* conforman un subcampo plural, en donde se agrupan investigaciones relativas a la elección de carrera, intereses, percepciones, sexualidad, procesos de formación docente y seguimiento de egresados.

Entre las características cualitativas de los trabajos que conforman el campo, se pueden señalar las siguientes: De los 30 trabajos localizados, el 76% se interesan por el alumno y el estudiante como centro de la investigación, ubicándolo en el contexto escolar. El resto de las investigaciones (24%), parten de un interés periférico, pero aportan conocimientos importantes desde diversas dimensiones de los alumnos.

Con referencia al aspecto metodológico, el 76% se realiza desde una perspectiva interpretativa; el 16% es de carácter positivista, mientras el 8% se define como emergente. Entre los instrumentos de recolección de datos utilizados se registran: la observación participativa, la entrevista y el grupo focal para los trabajos interpretativos; el cuestionario, las escalas y los test para los trabajos elaborados bajo la perspectiva positivista.

El terreno de investigación sobre alumnos se encuentra conformado en su mayoría (88%) por tesis de posgrado. Asimismo, se encontró un libro, un capítulo de libro y un artículo de revista enfocados a los alumnos. Las investigaciones referidas anteriormente se ubican en preescolar (8%), primaria (48%), secundaria (12%), telesecundaria (4%), bachillerato (8%), licenciatura (16%) y posgrado (4%).

Con relación a las instituciones, la investigación es resultado del trabajo de estudiantes e investigadores adscritos a diferentes centros de posgrado en la entidad como el CID (16%), el CCHEP (20%), la UPN (56%) y a universidades públicas, en especial la UACJ (8%).

VIDA ESCOLAR

*Leobardo García Galindo y
José de la Luz Olivares Gándara*

Es indiscutible que el conjunto de relaciones interpersonales, que se entrevén dentro de las organizaciones escolares en un tiempo histórico determinado, son el recipiente donde se amalgama la esencia del proceso educativo; *Vida escolar o vida cotidiana escolar* como lo define Rockwell (1995) es un concepto que se nutre de las aportaciones que han hecho a este campo de la educación, tanto la sociología como la antropología.

Así, la vida escolar auxilia en la observación de pequeños trozos que configuran la realidad escolar: la jornada laboral de los docentes; la distribución de las diversas actividades de los docentes, alumnos y directivos dentro de la organización escolar. Incluye concepciones individuales y colectivas sobre métodos y técnicas de enseñanza, actitudes, historias de vida, conflictos escolares, anhelos y creencias. En fin, su propia conceptualización individual o colectiva sobre el mundo y la vida.

Los procesos que convergen para definir la vida escolar son importantes, ya que los seres humanos en formación invierten una cantidad considerable de su vida en el centro escolar: En la institución educativa convergen las concepciones, que sobre la realidad mantienen en el seno familiar los alumnos que ahí acuden, y se mezclan con la de sus compañeros y profesores. En sí, la vida escolar forma y transforma no sólo a los alumnos, sino a los docentes, directivos y padres de familia.

La vida escolar auxilia en la comprensión de otras realidades de la organización escolar que hasta hoy permanecían ocultas. Para Rockwell (1995) la vida cotidiana, como categoría analítica, permite visualizar en su particularidad ese “mundo de diversidad” y la multiplicidad de realidades que identifican a la institución escolar.

Ducoing (2005) le imprime un sello de complejidad a la vida escolar, al considerarla como un conjunto de relaciones que la convierten en una realidad compleja y dinámica formada tanto por elementos objetivos como subjetivos.

El concepto en estudio aporta elementos suficientes para determinar el modo en que la norma influye en el dinamismo de las instituciones educativas; los significados que los participantes del fenómeno educativo le asignan al quehacer educativo, la dialéctica de la relación enseñanza aprendizaje. En suma, un dispositivo cultural que configura la institución escolar (Rockwell, 1995).

El lugar donde el ser humano pasa una parte primordial de su vida lo constituye la escuela. Por ello, requiere configurarse para posibilitar el desarrollo pleno de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La interacción de los sujetos y la forma de interactuar, a través del proceso dinámico que le imprime la organización escolar, son el nutriente que dará fuerza a una convivencia que favorezca, de manera sólida, las acciones de construcción del conocimiento en la escuela. Al mismo tiempo, que sirva de refuerzo en las tareas que deban realizar extramuros, tanto alumnos como docentes. Sin embargo, esto no es fácil, ya que todos los sujetos que intervienen en la educación tienen sus propias cargas

emocionales, intereses, anhelos, su propia visión del mundo y de la vida.

La complejidad se hace evidente al momento de explorar los asuntos que se abordan en los trabajos que son revisados en este subcampo; pues dichos estudios están llenos de situaciones emocionales: la confianza, el apego y la violencia.

Bajo esta problemática se localizaron cuatro trabajos: dos de la UPN y dos del CID; tres emplean el paradigma interpretativo, método etnográfico y estudio de caso; en una de las tesis se emplea el materialismo histórico como método para el estudio del fenómeno; las técnicas empleadas son la entrevista a profundidad, estructurada y no estructurada, la observación directa y la participativa; en los estudios de corte positivista se aplicó el cuestionario, el test y el instrumento conjunto Q del apego.

Reyes González (2005) analiza la agresividad y la violencia que se presenta en el recreo escolar, en niños que cursan la educación primaria. Se ve a la escuela como un espacio donde se construyen conocimientos, valores, hábitos y actitudes, mediante la guía de los educadores; también el recreo se ve como una oportunidad para el descanso mental de los niños. Sin embargo, afirma, que existen niños cuyo comportamiento "agresivo y turbulento" obstaculiza que la escuela cumpla con esta función socializadora. Este tipo de comportamiento es motivado -según los docentes estudiados- por "las compañías de los niños", la educación que reciben en su casa, el entorno familiar y la agresividad que perciben los niños a través de los medios de comunicación, particularmente la televisión.

Payán Del Val (2006) realiza un seguimiento de las interacciones entre madres e hijos bebés, en espacios naturales dentro del hogar. Amplía el ámbito escolar en el nivel de primaria y analiza la participación de cada uno de los niños en el proceso enseñanza aprendizaje. Concluye que las relaciones basadas en la confianza y la comprensión son cruciales, algunas características del profesor influyen de forma sorprendente en la socialización del niño, además de que los docentes tolerantes y comprensivos influyen de manera positiva en la vida escolar del niño.

Martínez Escárcega (2001) estudia la vida escolar a través de las prácticas de resistencia, con el poder que se vive en la escuela primaria. Le interesó indagar cómo se ejercen las relaciones de poder, cuando son el medio ideológico para reproducir las relaciones sociales de producción del sistema capitalista y desentrañar los mecanismos de resistencia que presentan los alumnos y maestros en contra de la imposición cultural de la clase dominante.

Muestra cómo las relaciones de poder en la escuela primaria se ejercen de forma abierta y explícita. Las categorías trabajadas fueron: Ejercicio del poder a través de la agresión física, el ejercicio del poder a través de los castigos, el ejercicio del poder a través de la intimidación psicológica, el ejercicio implícito del poder: la disciplina, el ejercicio del poder a través del control del tiempo y el ejercicio del poder a través de la imposición de las actividades.

Concluye que el poder sólo existe en acto, en ejercicio, en acción y que el ejercicio del poder se despliega en función de la voluntad que tienen las diferentes clases sociales de objetivar sus intereses. La intención del estudio "No es promover un pe-

simismo paralizante, sino proporcionar elementos a los lectores, docentes y no docentes para que puedan entender y cuestionar la vida escolar y puedan generar conscientemente actos de resistencia que ayuden a construir un mundo verdaderamente humano y racional”.

García Sánchez (2005) analiza la resistencia de los alumnos al poder representado y ejercido por las distintas figuras de autoridad en la escuela primaria; ahí concluye que los alumnos se resisten al poder de manera abierta, para obtener prestigio, y que la resistencia al poder, de manera oculta, ofrece un marco de confrontación ideal para el desafío en términos políticos, dado que los sujetos se valen de las máscaras que ofrece la clandestinidad para expresar sus inconformidades.

La vida escolar entraña un modo paralelo al de la vida cotidiana de los actores. Sin embargo, su riqueza no ha sido debidamente explorada hasta hoy, a través de la investigación educativa. Sería pertinente realizar investigaciones que den cuenta de las culturas estudiantiles en todos los niveles, de los valores reales que sustentan la vida escolar; dar más voz a los niños y jóvenes y no sólo verlos desde los otros (los profesores, los directivos).

El análisis de la *Vida escolar* es un campo prácticamente virgen, en el que vale la pena centrar los esfuerzos investigativos en los próximos años.

IDENTIDADES DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Evangelina Cervantes Holguín

Cualquier pretensión de análisis, sobre los alumnos, exige responder con la mayor profundidad posible, quiénes y cómo son éstos sujetos educativos. Reconocer al alumno como sujeto, se refiere a los espacios en los que se recrea: hijo en el marco de la familia, amigo en el círculo social, alumno en el perímetro de la escuela donde juega diversos papeles: sujeto evaluado y evaluador, compañero, aprendiz, facilitador, jefe de grupo, deportista, futuro profesionalista, entre otros. Coexistir en la pluralidad de espacios y tiempos contribuye a la conformación –desde la autonomía hasta la heteronomía- de una manera particular de ser y relacionarse con los otros.

En el escenario escolar, el alumno “es partícipe de su conformación cultural y social, producto de la dialéctica del proceso formativo en el cual se ve envuelto, donde se compromete [...] en la lectura del mundo y de la palabra” (Suárez, 2000), mediado por interrelaciones complejas de intercambio a través de un currículo que manifiesta pautas de significación cultural y social.

Detrás de toda conceptualización, que pretenda definir al alumno, existe una variedad de posiciones, ya sea de naturaleza ontológica, epistemológica, ética, antropológica y educativa, entre otras.

Analizar la identidad estudiantil va más allá de la caracterización del alumnado, involucra el estudio de múltiples aspectos: significados, actitudes, dificultades y estrategias.

La *Identidad estudiantil* es un tema de relevancia para los investigadores en la región. De los 30 trabajos localizados, nueve se refieren a este rubro, desde diversas posiciones que indican rutas hacia una mejor comprensión sobre los estudiantes. Son dos las fuentes a partir de las cuales se estructura esta revisión: tesis de posgrado (88.8%) y artículos (11.2%). Con referencia al nivel educativo sobre el que versan, destacan los trabajos de preescolar (44.4%), primaria (44.4%) y secundaria (11.2%).

Cuatro estudios (44.4%) se realizan desde una posición positivista, mismos que utilizan diversos instrumentos elaborados por instituciones especializadas como las Escalas Magallanes de Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y el Sistema de Observación del estudiantes del Sistema de Evaluación Conductual para niños (Sáenz Ramírez, 2005); el ANTROP-IMSS-UV para evaluar la percepción de la imagen corporal, así como la Tabla de talla y peso del niño mexicano revisada y aprobada por la Academia Mexicana de Pediatría (Ortega Beltrán, 2005) y el inventario de Comportamientos Sociales derivado del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (Ramos Minjares, 2006).

Desde una perspectiva interpretativa se elaboran cuatro estudios (44.4): dos de corte etnográfico y dos fenomenológicos. Entre los instrumentos utilizados en la investigación destacan observaciones, entrevistas, producciones de los alumnos, video grabaciones, registros y diarios de campo. Sólo un trabajo (11.1%) se identifica como emergente al utilizar ambas metodologías.

La revisión de los estudios, sobre la identidad de los alumnos, visualiza un panorama amplio de los elementos que intervienen

en su conformación: desde la prevalencia del TDAH en escuelas primarias (Sáenz Ramírez, 2005); la condición de Mexicanos y México-americanos en una escuela bilingüe-bicultural (Garza Navejas, 1995); la obesidad infantil (Ortega Beltrán, 2006); la resiliencia en niños de educación primaria (Parra Cerros, 2005); la migración (Ramos Minjares, 2006); las familias monoparentales y nucleares (Domínguez Gutiérrez, 2005); la seguridad y la afectividad en el aula (Valerio Herrera, 2005); los padres ausentes y su repercusión en los adolescentes (Cárdenas León, 2007); así como la resistencia de los niños para asistir a la escuela (Luévano González, 2005).

Un punto de encuentro en el análisis de la identidad estudiantil lo constituye el relativo a la familia, dado que la identidad:

[...] deviene de un proceso complejo de una historia personal, construida en el interior de la trama de relaciones interpersonales y de interacciones múltiples con el ambiente, partiendo de la elaboración de los modelos de los adultos en primer lugar madres, padres y los maestros como agentes sociales de las culturas familiar y escolar. (Cabral, 2006:2).

Domínguez Gutiérrez (2005) estudia las diferencias entre los alumnos preescolares de familias monoparentales y aquellos pertenecientes a familias nucleares. Concluye que los contrastes son principalmente de carácter afectivo, demostrando con ello que la presencia de ambos padres en el hogar, establece un clima de bienestar que posibilita un desarrollo óptimo.

Cárdenas León (2007) analiza la ausencia de la figura paterna en la familia y sus repercusiones en los estudiantes de secundaria.

El investigador afirma que el papel del padre es importante en lo que respecta a los vínculos emocionales; pero también en el desarrollo social, sexual, cognitivo y lingüístico a corto y largo plazo, dado que el padre modela la personalidad de sus hijos y es un elemento activo en su desarrollo psicológico, de tal forma que su papel trasciende la mediación de la autoridad y la transmisión de reglas sociales.

Parra Cerros (2005) aborda el proceso de la resiliencia como un modo de responder a las dificultades que viven los alumnos de algunas escuelas del norte de la ciudad de Chihuahua. Para el autor, la resiliencia implica el enfrentamiento a las adversidades y al modo en que se resuelven. Concluye al reconocer el papel central de la familia, como factor de protección del niño ante la adversidad; los factores resilientes más recurrentes son la presencia de al menos uno de los padres que apoya y la relación afectiva entre los miembros de la familia.

Un segundo factor es un ambiente escolar cálido, en el que se promueven las relaciones personales afectivas entre pares o con adultos significativos. Así mismo, encuentra que las mujeres presentan mayor capacidad resiliente a pesar de las condiciones de igualdad entre ellas y ellos. Los alumnos buscan personas con quién relacionarse y utilizan el juego como estrategia para compensar los momentos de crisis ante las situaciones problemáticas.

Una ruta de investigación, sobre la identidad estudiantil, se refiere a condiciones de corte psicológico: trastornos, seguridad, afectividad en el aula, la resistencia ante la escuela y la obesidad, como limitantes para el desarrollo integral del ser humano.

Con referencia al TDAH, Sáenz Ramírez (2005) aborda el problema de los alumnos identificados como hiperactivos. El estudio confirma la presencia de este trastorno en el alumnado, con mayor prevalencia en el masculino (25.9%) que en el femenino (14.9%). Al final, propone crear centros dedicados a la atención especializada, a fin de ofrecer una educación integral para los alumnos con dicho trastorno.

La seguridad y afectividad en el aula es estudiada por Valerio Herrera (2005) para indagar sobre la certeza que poseen los alumnos de educación primaria –primero y segundo grado- para ello, toma en cuenta la interacción en casa, identifica las manifestaciones afectivas que los sujetos presentan al interactuar en el aula, para llegar a comprender. De esta forma, el vínculo existente entre la seguridad que poseen en sí mismos y la afectividad que manifiestan. La investigadora concluye: que los alumnos que tienen confianza en sí mismos, poseen la seguridad necesaria para explorar el medio natural y social, además proyectan niveles bajos de ansiedad y mayor capacidad para la toma de decisiones y las relaciones sociales con sus pares.

Luévano González (2005) estudia los problemas del alumnado para adaptarse al entorno escolar. Con esta intención, aborda las maneras que utilizan los docentes de educación preescolar, ante la resistencia de los alumnos, para permanecer en la escuela cambiando el sentido del trabajo cotidiano. En el estudio se observa: falta de estrategias instrumentales para enfrentar la resistencia de los alumnos, necesidad de espacios e información sobre los problemas conductuales infantiles e insuficiencia de planes de tra-

bajo y programas que mejoren la estabilidad emocional, social, física e intelectual de los alumnos.

Ortega Beltrán (2006) afirma que la obesidad se presenta por la influencia de varios factores asociados: alimentación, herencia, factores hormonales, baja actividad física, entre otros. Además, la obesidad encarna una problemática que ha ido avanzando durante los últimos años convirtiéndose en una tarea de salud pública. También, la investigadora encontró que el 32% de los niños y niñas preescolares presentan un peso actual por arriba del peso esperado a su edad, esto afecta el aprovechamiento escolar.

Dos estudios analizan problemas relativos a los alumnos y la vida en la frontera. Garza Navejas (1995) revisa la cotidianidad de los mexicanos y México-americanos en una escuela bilingüe-bicultural en El Paso, Texas. El estudio aborda el papel que juega la educación bilingüe-bicultural, en el proceso de aculturación en las escuelas norteamericanas, con población de alumnos pertenecientes a minorías étnicas (en este caso, a niños de origen mexicano).

El autor afirma que la educación bilingüe-bicultural se establece en los Estados Unidos -particularmente en el estado de Texas- como producto de la demanda de la propia población hispano-parlante. Así mismo, concluye que en los programas bilingües-biculturales los rasgos de la cultura nacional estadounidense se imponen sobre la cultura de los grupos de origen mexicano. Dicho dominio cultural va ligado al dominio económico y político de un grupo social hegemónico sobre otros: sin embargo, reconoce que la educación bilingüe-bicultural propicia que la población hispano-parlante encuentre formas de emancipación, en lo que a educación se refiere.

El fenómeno migratorio constituye un problema patente en la frontera, lo que ha permitido el surgimiento de las denominadas familias transnacionales, es decir “aquellas cuyos miembros, recursos, actividades y relaciones están presentes e incluso difundidas en varios Estados-Nación” (Morales, 2006: 5). Sobre esta problemática gira el estudio realizado por Ramos Minjares (2005), quien afirma que la corriente migratoria ha ocasionado un problema educativo que afecta a varios niños mexicanos, que se ven obligados a cursar el año lectivo en diversas escuelas, ya sea en varias entidades de México o en Estados Unidos.

Por ende, los alumnos migrantes no cuentan con una historia social, carecen de conocimientos sobre la importancia de su propia historia, afectando su identidad; no tienen ciudadanía, no encuentran sentido de pertenencia y se ven agobiados por la falta de oportunidades, lo cual origina que se muevan constantemente. El estudio reconoce a los alumnos migrantes como grupo vulnerable que requiere de una atención especial que cubra sus necesidades educativas.

Aunque la importancia del conocimiento acerca de los alumnos es evidente, el campo de la identidad de los alumnos de educación básica ha sido poco abordado por los investigadores de la región. Responder quiénes y cómo son los alumnos, continúa presente como una tarea en construcción.

Una lectura amplia, sobre los trabajos localizados, permite valorar los esfuerzos de los investigadores por configurar el tema de la identidad como un objeto de estudio sujeto a construcción que puede problematizarse a través de nuevas rutas de investigación: el análisis de cómo se asumen a sí mismos, en tanto que estudian-

tes; su pertenencia a la institución educativa y otros estudios con perspectiva de género.

DESEMPEÑO ESCOLAR

José de la Luz Olivares Gándara

Aproximarse al desempeño escolar, como objeto de estudio, implica advertir su complejidad, para abordarlo y llegar a su comprensión. De entrada, debe destacarse como un fenómeno multifactorial. En la siguiente sección se desarrollarán diferentes planteamientos de autores dedicados a la investigación sobre este subcampo.

Uno de los aspectos más relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo conforma el desempeño escolar. Cuando se requiere evaluar el desempeño y de cómo mejorarlo, se desprenden factores, que en menor o en mayor grado, pueden influir en él: factores socioeconómicos, programas saturados de contenidos, métodos de enseñanza utilizados, los niveles previos de conocimiento de los alumnos, como requisitos para nuevos conocimientos, etc.

Jiménez (2000) considera “Que se puede obtener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”; por tanto, refuerza la idea de considerar al desempeño escolar como fenómeno con casuística multifactorial.

Dentro del lenguaje docente se mantiene una sinonimia constante entre los conceptos de: aprovechamiento escolar, aptitud escolar, rendimiento escolar, desempeño escolar, desempeño académico, éxito académico entre otros, lo que hace más difícil la tarea de definirlo.

Para Aguilar (2005) existen dos grupos de investigadores que intentan teorizar sobre el concepto de desempeño escolar: los que

consideran al rendimiento escolar como sinónimo de aprovechamiento escolar y los que hacen una clara distinción entre ambos conceptos y que plantean al aprovechamiento como una medida (calificación) o manifestación del desempeño. En este segundo enfoque se encuentran aquellas definiciones que ubican al aprovechamiento en el contexto del aula y destacan diferentes tipos de interacciones, entre los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, que cotidianamente se presentan en la escuela y son evaluados por los profesores.

Dentro del primer enfoque, se tiene la definición de Chain y Ramírez (En González, 2005) sobre rendimiento académico: “El grado de conocimientos que a través de la escuela reconoce el sistema educativo (que) posee un individuo y que se expresa por medio de una calificación asignada por un profesor independiente el tipo de examen”; por su parte Quezada considera “Al promedio como una nota que resume el rendimiento escolar”.

El segundo enfoque (Alejandro, 2005) Camarena, Chávez y Gómez (en González, 2005) tiene en cuenta que el aprovechamiento escolar es el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso y que el maestro evalúa; mientras que el desempeño es una valoración particular del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar.

En el presente trabajo, se incluyeron estudios que se refieren a la vida académica y al resto de actividades escolares que se desarrollan a partir de una noción de educación integral.

La educación es un fenómeno social donde interactúan una serie de actores que le dan vida propia: El Estado, el sistema educativo nacional, los partidos políticos, grupos empresariales, las religiones, el sindicato de maestros y autoridades locales. Y dentro de la organización escolar: los docentes, alumnos y padres de familia.

El desempeño escolar, por darse dentro de la comunidad escolar (Saavedra, 2005), es un hecho social independiente de cada individuo, llámese alumno o estudiante. Un individuo no tiene el poder de cambiar las expectativas y creencias del colectivo, en torno al rendimiento escolar. La sociedad no conceptualiza formalmente lo que debe entenderse por este término, pero sí es muy explícita para definir quién se "sale de la norma" y qué sanciones se aplicarían en caso de no llegar al aprovechamiento escolar requerido.

El desempeño académico comprende una conceptualización amplia, que no se reduce al rendimiento escolar, sino que incluye aspectos referidos a una noción de educación más integral, como la socialización en la escuela y la realización de actividades extraescolares. En los trabajos localizados subyace una concepción que identifica caracterizaciones surgidas en forma empírica, sobre el desempeño escolar; algunos están identificados con números (10, 9, 8, 6, 5), otros con literales (A, B, C, D), o identificados por el común de la gente a través de manifestaciones conductuales: "el niño ya sabe leer", "ese maestro sí trabaja porque pone planas", entre otros. Sin embargo, Saavedra (2005) caracteriza al rendimiento escolar de la siguiente manera:

Ciertas capacidades relativas a: habla, audición, lectura, escritura, razonamiento, habilidades matemáticas y destrezas sociales que

permiten al individuo desempeñarse para no incurrir en sanción, por parte del sistema educativo.

1. Estas capacidades deben ser transversales, es decir, el rendimiento mínimo es esperable a todas las áreas.
2. Tiene la característica de la no compensación, esto significa que un buen desempeño, en un área, no compensa ni evita la sanción en otra que descende del umbral preestablecido.
3. Es uniminal, es decir, el rendimiento escolar normal posee límites mínimos, bajo los cuales se incurre en sanción, el sistema escolar no señala límites superiores, destinados a quienes se excedan en sus requerimientos "normales": por ejemplo, a través de la premiación.

Con respecto a los estudios generados en la entidad, sobre el desempeño escolar, se observaron las siguientes peculiaridades: De las nueve investigaciones localizadas se puede asentar que el 88.8% de ellas fueron elaboradas como trabajos de tesis para obtener el grado de maestría: el 11.1% corresponde a un reporte de investigación donde se dan a conocer los resultados del diagnóstico del aprovechamiento escolar en los niños rarámuris de Ciudad Juárez.

Las instituciones que participan en la investigación sobre desempeño escolar son: UACJ con un 11%; CCHEP con un 22%; UPN con un 55% y CID con un 11%. De todos los trabajos, el 88% de la producción se concentró en la Ciudad de Chihuahua, a pesar de que la UPN, el CCHEP y el CID mantienen en Ciudad Juárez sedes donde se desarrollan programas de maestría en educación. Hay que subrayar el hecho de que estas tesis, por lo general, han

sido realizadas sin apoyos institucionales y como resultado de iniciativas individuales.

Los trabajos señalados denotan las principales preocupaciones sobre el escolar.- 55% de las investigaciones realizadas giran en torno a los resultados académicos de las diferentes materias que se imparten en educación básica y su relación con el aprovechamiento escolar: Historia, Español y Matemáticas (Ontiveros, 2007; García, 2007; Chávez, 2007; Zavala, 2007; Sáenz, 2005; Arzola, 1998).

Son pocos los trabajos que refieren a este campo; sin embargo, se nota un ligero interés en la añeja problemática de la enseñanza de las matemáticas y para ello se indagan las formas de estudio, del alumno de la escuela secundaria, y su impacto en el aprovechamiento de esta materia (Ontiveros, 2007); la influencia de la actitud hacia el aprovechamiento de las matemáticas (García, 2007) y, por último, la perspectiva de género en el aprovechamiento escolar de esta disciplina (Sáenz, 2005).

El 77% de los trabajos se desarrollan con una perspectiva metodológica de corte positivista, aunque la totalidad de los investigadores utilizaron como instrumento recurrente, para la recogida de datos, al cuestionario (que fue aplicado a docentes, alumnos y, en el menor de los casos, a padres de familia) El resto de los trabajos se realiza bajo la perspectiva interpretativa. Sobresale el trabajo de Arzola (1998), quien retoma para su análisis el paradigma emergente, el cual combina los enfoques positivista e interpretativo.

Algo que llama la atención es que el 55% recurre a documentación oficial para hacer sus inferencias: Análisis de registros de aprovechamiento escolar (Boletas de Calificaciones y Análisis de Programas Oficiales), en lo que se refiere al registro de calificaciones, no obstante la polémica constante entre muchos de los docentes acerca de la simulación de datos, percibida en los documentos oficiales, debido a la carga subjetiva que representa asignar calificación a los alumnos, se retoma como referente obligado para denotar el aprovechamiento escolar de los alumnos .

El proceso de enseñanza aprendizaje es producto de la interacción del profesor-alumno y se da dentro del espacio áulico; ahí influyen, en la conformación del conocimiento de los sujetos, otros factores que en menor o en mayor grado lo matizan: factores socioeconómicos, planes y programas, métodos de enseñanza y los niveles previos de conocimiento de los alumnos.

De los nueve estudios que destacan el académico, el 44% resalta como temas de importancia, variables psicológicas de los alumnos que inciden en el aprovechamiento escolar: perspectiva, actitud, interés (entre ellos hábitos de estudio). El 22% examina la influencia de la interacción de los padres de familia con sus alumnos: así se analizan los conflictos entre padres y los escolares cuando existe el bajo aprovechamiento y la influencia que ejerce en el escolar el hecho que la madre de familia trabaje fuera del hogar. También un 22% destaca cualidades socio culturales de los alumnos, tales como el género y el origen étnico: sólo el 11% trata de encontrar respuesta en el espacio áulico al analizar la disciplina.

Rosales Lerma (2004), mediante la aplicación de un diagnóstico, buscó conocer el grado de aprovechamiento escolar en los niños rarámuris de ciudad Juárez y concluye que: un factor que incide en la construcción del índice de aprovechamiento escolar son las actividades extraescolares, concretamente si los padres de familia permanecen o no en la colonia después de terminar sus clases, el apoyo proporcionado por los padres, el apoyo en tareas y el que no tenga inasistencias a clases.

El tema del rendimiento académico y su relación con las matemáticas, cobra importancia en tres investigaciones. Ontiveros Ortega (2006), mediante un estudio de corte positivista, sobre las formas de estudio del alumno de secundaria y su impacto en el desempeño escolar de las matemáticas, concluye: en general, los alumnos tienen un lugar adecuado de estudio, pero con distractores, muestran desorganización, no cuentan con las habilidades básicas para extraer la información básica de lo que leen y tienen fortalezas de mecanización, pero no en la reflexión matemática.

García Almodóvar (2007) examina el papel que juega el aspecto actitudinal de los estudiantes en el ejercicio de su desempeño escolar y cómo repercute en la asignatura de matemáticas. Para él, las relaciones afectivas, que el alumno sostiene o ha podido desarrollar hacia el profesor, familia, compañeros y hacia los materiales didácticos, juegan un papel preponderante en el desempeño del mismo. No obstante, concluye García Almodóvar, no son más altos los porcentajes de aprovechamiento, en esta materia, de quienes tienen una actitud positiva, a los alumnos que tienen una actitud negativa.

Pérez Martell (2003), a través de la realización de un estudio positivista, analiza la relación entre la disciplina y el aprovechamiento escolar. Los resultados, de la muestra representativa, arrojan que la disciplina no establece una relación significativa con el rendimiento escolar, a pesar de que encuentra alumnos con bajo aprovechamiento y un nivel alto de indisciplina, la mayoría de ellos con vocabulario alterado, costumbres diferente a la media y poca disposición al trabajo áulico.

Chávez Delgado (2007), a través de un estudio de corte interpretativo que abarca seis casos, analiza la influencia del entorno familiar en el aprovechamiento escolar y distingue aquellos donde la madre trabaja fuera del seno familiar y donde no se realiza trabajo extra-hogar. El estudio de caso encontró que el desempeño escolar se ve influenciado por el hecho de que la madre permanezca en casa o fuera de ella, el trabajo extrahogar de las madres es motivado por no tener pareja o por condiciones económicas apremiantes, más que por un imperativo de desarrollo personal.

Cuando la madre permanece en casa, proporciona más apoyo y atención a sus hijos y se incrementa la interacción familia-escuela. Cuando se logra un equilibrio, entre hogar y trabajo, no se perjudica el desempeño escolar de los alumnos; incluso se desarrollan como niños y niñas más independientes, al que tener que buscar formas de organización para el trabajo escolar y para apoyar a las labores del hogar.

Zavala Portillo (2007) centra su estudio en establecer el grado de interés por la lectura en niños de sexto grado, donde los hallazgos refieren: que la lectura no representa una actividad atractiva para

los alumnos; los docentes ven a la lectura como un fin y no como un medio para llegar al conocimiento.

Sáenz Sánchez (2005) examina la perspectiva de género y su incidencia en el aprovechamiento escolar, a través de un estudio estadístico, y descubre que el sexo del docente no es una condición para que los participantes sientan aversión o afinidad hacia la materia. La inclinación hacia la materia obedece más a la estructura de la misma que al sexo del docente.

Pérez Ramos (2007) recolecta las estrategias de enfrentamiento que utilizan los padres y alumnos cuando se presenta un bajo rendimiento escolar. A través de un estudio positivista, se concluye que los padres llegan a solicitar ayuda de los maestros, a través de consejos, cuando ocurre el bajo aprovechamiento. Sin embargo, en ocasiones, los padres manifiestan cierta conducta agresiva hacia sus hijos, se enojan y pierden el control y, en última instancia, les prohíben jugar con sus amigos. La respuesta que generan los alumnos denota que las niñas utilizan más la estrategia de enfrentamiento activo y enfrentamiento emocional, en comparación con los niños.

Arzola Franco (1998) realiza un estudio sobre la historia de México, desde la perspectiva de los niños del municipio de Allende, utiliza el paradigma emergente, donde evidencia que los alumnos poseen gran cantidad de información sobre la historia, producto no sólo de actividades curriculares, sino de tareas cívico-sociales; un sinnúmero de saberes son fruto de la tradición oral de la comunidad y que la historia exigida por los programas oficiales es una historia de hechos consumados, anquilosada, tradicional y arcaica.

Aunque la importancia del conocimiento acerca de los alumnos es evidente, el campo de la identidad de los alumnos de educación básica ha sido poco abordado por los investigadores de la región. Responder quiénes son los alumnos, continúa presentándose como una tarea pendiente.

Desde la teoría y desde la evaluación de la educación se ha destacado la categoría *capital cultural* como un factor explicativo, al estudiar los resultados educativos (INEE, 2006). Por ello, sería pertinente estudiar los componentes del capital cultural de las y los alumnos e iniciar procesos de investigación-acción que permitan revertir la situación de desventaja, que enfrentan grandes capas de la población estudiantil.

ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

*Leobardo García Galindo,
Evangelina Cervantes Holguín y
José de la Luz Olivares Gándara*

Paradoja de este subcampo: los estudiantes son los destinatarios de la educación; sin embargo, en la práctica se convierten en sujetos olvidados de ésta (Velázquez, 2002). En el nivel discursivo, los estudiantes mantienen un nivel protagónico, pero en la investigación educativa no sucede así. Por eso Sánchez (en Velázquez, 2002) señala que el contrato social, en el ámbito escolar, se elabora y se asume en nombre del alumno, pero sin su participación.

El análisis de los estudiantes es importante por varias causas: la escasez de estudios en México, la relación que mantienen los futuros trabajadores con el mercado de trabajo y porque la condición de estudiante no es homogénea. Hoy por hoy, no existe correspondencia entre el ingreso al mercado y la escolaridad, se encuentra así ante una generación que tiene mayor escolaridad, pero sin posibilidades de empleo (Velázquez, 2002).

La condición de ser estudiante es heterogénea en cuanto a su origen cultural, económico, de lenguaje, de expectativas, edades e intereses. Eso complica la implementación de políticas públicas que vengán a coadyuvar en la solución de los problemas de los jóvenes estudiantes de hoy.

En la educación, los sujetos principales son los docentes y los alumnos, ya que se encuentran en el centro del proceso enseñanza

aprendizaje y como tal, son pieza clave a donde se dirige toda la acción intencionada del aparato educativo nacional.

El diccionario de la Real Academia Española define al estudiante como “persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza” (Océano, 1994). Dada la amplitud de la definición anterior, conviene aclarar que en el presente trabajo el término incluye aquellos estudios que refieren a estudiantes de nivel medio y superior.

Se señala a los estudiantes como un grupo social con rasgos comunes que permiten describirlos, con la finalidad de estudiarlos y crear un cuerpo teórico de información que proporcione conocimientos para su mejor comprensión. Un grupo que intenta identificarse con base en ciertos indicadores: características personales, contexto socio-familiar y económico, antecedentes académicos, motivaciones para estudiar, condiciones y hábitos de estudio, opiniones sobre la escuela, actividades culturales y recreativas y las expectativas académicas y laborales (Ducoing, 2005).

En este campo se encontraron sólo siete trabajos. Tres se realizaron en el CCHEP; dos, en UPN; uno, en la UACJ; y uno más en el CID. Cinco son tesis de maestría y dos atienden al formato de libro. Los estudios localizados se ubican en el periodo de tiempo de 1998 al 2007.

El método empleado se ubica dentro del paradigma interpretativo; sólo dos en el paradigma positivista. Entre las técnicas más empleadas destacan la entrevista a profundidad, la observación participativa y el cuestionario. Éste último se utiliza en ambos tipos de investigación.

En cuanto a los temas tratados, dos investigaciones constituyen seguimientos de egresados (Akosima Flotte, 2004 y Cruz Pallares, 2005); el resto se ocupa de una variedad temática: formación docente, características del maestro exitoso, elección de carrera; así como el imaginario social en torno a la sexualidad de los jóvenes, particularmente las infecciones de transmisión sexual (López Gómez, 2007).

Dos informes encuentran en los estudiantes un tema común. La UACJ publica el estudio: "Elección de carrera: un asunto de familia" (Montero Mendoza, 1998), ahí se analiza el proceso de elección de carrera de los estudiantes y las dificultades que ello presenta; además de la influencia familiar que se ejerce en el estudiante. La UPN revisa, a través del trabajo de Domínguez Castillo (2005), el tema de valoración hacia el maestro, por parte de la comunidad y los aportes que él puede hacerle a la misma.

Akosima Flotte (2004), investigadora del CCHEP, elabora un seguimiento a los egresados de las primeras nueve generaciones de la Maestría en Desarrollo Educativo. Concluye que dicha institución cumple con lo esperado por el estudiantado y que los profesores, estudiantes de maestría, cumplen con dos expectativas al estudiar un posgrado: alcanzar un mejor nivel laboral o salarial y lograr un reconocimiento social, al elevar su estatus académico.

Cruz Pallares (2005) hace también un seguimiento con ex-alumnos de la UACH, de las licenciaturas de enfermería y nutriología, los datos que arroja es que la mayoría de los exalumnos se despeñan en su profesión y dentro del sector público, con lo que consideran que el distanciamiento entre la escuela y la sociedad se ha abatido en algún grado. En ambos estudios está manifiesto

el interés por lograr mejores egresados de las instituciones de nivel superior.

Balance de los estudios sobre Estudiantes

Un balance general sobre el campo, evidencia que no hay suficiente investigación que tome como centro de interés al alumno. Señala Carvajal: “El alumno no ha llegado a constituir un campo de estudio por derecho propio, como sí ha sucedido con los maestros, el currículum o la escuela como institución” (En Ducoing, 2003: 641).

Aunque la investigación sobre los alumnos y los estudiantes ha sido mínima, destaca la preocupación de los investigadores de la entidad, hacia estos sujetos que se conforman, en la actualidad, como un campo de estudio. El análisis de la producción sobre este eje, revela ausencias de diversa naturaleza -temática, teórica y conceptual-, por lo que el análisis sobre los estudios generados, abre una gama de posibilidades heurísticas desde las cuales se puede estudiar con mayor profundidad y nuevas posiciones la temática de Estudiantes.

Conceptualización, trayectorias escolares, deserción, alumnos sobresalientes, adicciones, vida escolar, identidades estudiantiles, su participación como evaluadores del desempeño docente, asociaciones estudiantiles, experiencias de migración y tribus urbanas; entre otras, constituyen rutas novedosas para acercarse a los *Estudiantes* como objeto de estudio.

OBRAS REVISADAS

- AKOSIMA Flotte, Ninfa Armida (2004). *Seguimiento de egresados*. (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado)
- ARZOLA Franco, David Manuel (1998). *La historia de México desde la perspectiva de los niños del municipio de Allende* (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia).
- CÁRDENAS León, Juan. (2007). *Padre ausente; repercusión en los adolescentes*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083).
- CHÁVEZ Delgado, Sandra Verónica (2007). *El desempeño escolar de alumnos con madres que laboran fuera del hogar* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- CRUZ Pallares, Karina Alejandra (2005). *Seguimiento de egresados 1997-2001. Facultad de Enfermería y Nutriología de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- DOMÍNGUEZ Castillo, Carolina (2005). *La persona del maestro, una presencia lejana. Un estudio sistémico en un contexto de formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- DOMÍNGUEZ Gutiérrez, Martha Georgina (2005). *Familias monoparentales y nucleares: una comparación desde*

-
- la percepción del niño preescolar.* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- GARCÍA Almodóvar, Jesús Elías. (2007). *La influencia de la actitud de los alumnos hacia las matemáticas en el aprovechamiento.* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- GARCÍA Sánchez, Rafael (2005). *La resistencia al poder en la escuela primaria. Un estudio de caso* (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia).
- GARZA Navejas, Verónica (1995) *Mexicanos y México-americanos en una escuela bilingüe-bicultural en El Paso, Texas.* Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Internacional de Historia Comparada Actas 1993 (Ciudad Juárez, México), Volumen II, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- LÓPEZ Gómcz, Graciela (2007). *Adolescentes en los tiempos del VIH/SIDA.* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- LUÉVANO González, Nahaira Elena. (2005). *Un análisis sobre la problemática de los niños que se resisten a permanecer en la escuela* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- MARTÍNEZ Escárcega, Rigoberto (2001). *Las relaciones de poder dentro de la escuela primaria: Ejercicio y resistencia. Un estudio de caso.* (Tesis de Maestría) Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua.

- MODESTO Sotelo, Cristina (2008). *Las actitudes de los niños en las actividades de la práctica docente*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081).
- MONTERO Mendoza, María Teresa (1998). *Elección de carrera: un asunto de familia*. Reporte de Investigación. En: B. Calvo (ed.), *Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación* (pp. 471-479). Cd. Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- ONTIVEROS Ortega, Benjamín (2006). *Formas de estudio que utiliza el estudiante de secundaria de segundo grado, asignatura de matemáticas en la Escuela Secundaria Federal No. 7* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- ORTEGA Beltrán, Elizabeth (2006). *La obesidad infantil* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081)
- PARRA Cerros, Omar (2005). *La resiliencia: Luz y esperanza para niños de educación primaria*. (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- PAYÁN Del Val, Aracely. (2006). *Los niveles de seguridad y confianza en los niños y las interacciones cooperativas en el aula*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083).
-

- PÉREZ Martell, Arturo (2003). *Relación entre la disciplina y el aprovechamiento escolar que observan los alumnos de las escuelas primarias Virgilio Casale, Ángela Peralta y Emiliano Zapata*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- PÉREZ Ramos, Joel. (2007). *Estrategias que emplean los padres de familia y los alumnos para mejorar su aprovechamiento escolar*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- RAMOS Minjares, Delia (2006) *Migración: Niños transitando por diversos contextos escolares*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081).
- REYES González, Juana Inés (2005). *La agresividad y violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- ROSALES Lerma, Rosario (2004). *Resultados de la investigación "Diagnóstico del aprovechamiento escolar en los niños rarámuris de Ciudad Juárez"*. En: Didactikon, Ciudad Juárez, México. Año III, No. 6, Agosto-Diciembre 2004, pp. 31-39.
- SÁENZ Ramírez, Gabriela (2005). *Prevalencia del TDAH en escuelas primarias de chihuahua delimitada por género*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- SÁENZ Sánchez, Berna Karina (2005). *La perspectiva de género y su incidencia en el aprovechamiento matemático*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).

- TERRAZAS Vélez, Alma Susana (2003). *Los atributos de un maestro exitoso*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, 2003. 90 pp.
- VALERIO Herrera, Lorena (2005). *Seguridad que posee el niño (a) y afectividad manifiesta en su interacción en el aula*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083).
- ZAFIRO Hernández. Juan Eduardo (2004). *Principales factores que inciden en el interés de los y las estudiantes de la Escuela Normal del Estado para laborar en comunidades del medio rural*. (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia. 114 pp.
- ZAVALA Portillo, Hortensia (2007). *Interés por la lectura en niños de sexto grado*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
-

CAPÍTULO V

RESPONSABLES DE FAMILIA

José de la Luz Olivares Gándara

La presente sección tiene como objetivo revisar la producción investigativa que sobre los responsables familiares se ha generado en el Estado de Chihuahua. A 14 años de distancia de que el COMIE consolidó las diferentes áreas de conocimiento de la investigación en México y, a un año de que reorganizara las diferentes áreas temáticas de la investigación educativa, el tema ausente continúa siendo el de los responsables familiares como sujetos de la educación. Se emplea término *responsables familiares* para referirse a los padres, madres, tutores u otros adultos que se encargan de la crianza de los alumnos y de establecer las relaciones de la familia con la institución escolar.

En el primer acercamiento, una conceptualización preliminar trata de diferenciar el concepto de familia y la función paterna o materna que se da dentro del seno familiar. Pérez (2007) refiere que, en las últimas décadas, los científicos del ámbito educativo han aportado numerosas concepciones sobre la familia, desde diferentes perspectivas. Más allá de concebirla como simples

uniones, Palacios y Rodríguez (en Pérez: 2007) consideran a la familia como:

La unión de personas que comparten un proyecto de vida, de existencia común que quiere ser duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

Se entiende a la familia como la unión de personas que comparten un proyecto de vida y a la función paterna o materna (padre o madre de familia) como el papel que juegan los responsables o responsable de dirigir a esta unión, con miras a conseguir seguridad física, emocional y económica de todos sus miembros. De esta forma, el estilo que defina la relación entre los padres y el clima familiar configuran la vida diaria.

La educación es un bien público, regulado por el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación en materia federal y otros ordenamientos. En dichas disposiciones, se confiere mayor responsabilidad, sobre el sistema educacional, al Estado; aun cuando la obligación de educar a los hijos dentro del seno familiar corresponda a los padres de familia.

Sin embargo, esto no ha sido siempre así. A través de la historia, la educación pasó de una etapa asistemática a un proceso sistemático donde, a partir de ese momento, la educación se caracterizó por ser un proceso intencional, donde hubo necesidad de delimitar objetivos, adecuar medios y estructurar su desarrollo y mejora, es decir organizarla (Gairin: 1996)

La escuela surge como institución cuando la familia y la religión dejan su función educativa; es entonces cuando se crea la escuela como intervención sistemática que busca garantizar la socialización y desarrollo personal del individuo.

Resulta imposible negar la importancia del núcleo familiar, ya que la mayoría de los seres humanos se abren paso dentro de una organización familiar que afecta la visión que se tenga sobre la vida, así como la manera de ser y de desenvolverse, tanto en lo personal como en lo social.

A pesar de todo, los padres y las madres que configuran la institución familiar, siguen siendo el agente educativo más poderoso en el desarrollo de la personalidad del niño durante los primeros años de vida. La familia es el grupo humano primario más importante, en la existencia del hombre, y se caracteriza por ser la institución más estable en la historia de la humanidad, a pesar de su constante evolución histórica.

Sin embargo, las familias no siempre han sido iguales. Las particulares condiciones sociológicas e históricas de cada época, han contribuido a definir los diferentes tipos de familia. Los estudiosos de la institución familiar han destacado, para crear distintas categorías de este grupo social, diferentes rasgos que la caracterizan: el parentesco, filiación, el número de miembros, legitimidad y estabilidad en las relaciones sexuales, como experiencia compartida, en base a su integración, como formadora de identidad, entre otros.

Del Ángel (2008) clasifica a las familias, de acuerdo a los miembros que la integran: *familia nuclear o elemental, extensa o con-*

sanguínea, monoparental, de madre soltera y de padres separados. Llama *familia nuclear o elemental* a la unidad familiar básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia.

La *familia extensa o consanguínea* se compone de más de una unidad nuclear que va más allá de dos generaciones y está basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas, incluyendo a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás (Del Ángel, 2008).

La *familia monoparental* se constituye por uno de los padres y sus hijos. Puede tener diversos orígenes, ya sea porque los padres se han divorciado y los hijos quedan viviendo con uno de los padres, por un embarazo precoz, donde se configura la familia de madre soltera y por último, el fallecimiento de uno de los cónyuges. En la *familia de madre soltera*, la madre asume sola la crianza de sus hijos/as y existen distinciones, pues no es lo mismo ser madre soltera adolescente, a ser madre joven o adulta (Del Ángel, 2008).

En la familia de padres separados, que no viven juntos pero que cumplen su tarea de padres ante los hijos. Por el bien de los hijos/as se niegan a la relación de pareja, pero no a la paternidad y maternidad responsable.

En el marco de la multiculturalidad y el reconocimiento de la diversidad, se configuran dos nuevas formas de organización familiar: la transnacional y la homoparental. La primera surge como consecuencia de los movimientos migratorios, mientras la segunda del reconocimiento –aun polémico– de las uniones homo-

sexuales, el acceso a la adopción y a las técnicas de fecundación asistida (Morales, 2006).

La familia trasnacional refiere a “Aquellas cuyos miembros, recursos, actividades y relaciones están presentes e incluso difuminadas en varios Estados-Nación” (Morales, 2006: 5). Esta composición familiar se gesta en los albores del siglo XXI, que si bien siempre se ha dado como fenómeno social, no se había constituido como objeto de estudio para los investigadores sociales.

De acuerdo a la última encuesta nacional, elaborada por la empresa Mitofsky en el primer trimestre del 2008, cuatro de cada 10 mexicanos tienen algún familiar viviendo o trabajando en los Estados Unidos y el 65% de esos mexicanos viven en los estados del Norte de México (Campos: 2008). Según reveló un reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Estados Unidos es el país de acogida del 85% de los inmigrantes latinoamericanos (encabezados por los mexicanos).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) informó que de acuerdo con un cálculo realizado en Estados Unidos, la crisis económica de ese país podría provocar la expulsión de dos a tres millones de mexicanos que regresarían a su país (Mijares, 2008). Los datos anteriores vendrían a confirmar la importancia que está tomando la familia trasnacional.

La familia homoparental está constituida por dos personas del mismo sexo y por los hijos/as. Se conforman de diferentes maneras: familias integradas con un compañero/a del mismo sexo, luego de una experiencia de unión heterosexual; mediante acuerdo

de coparentalidad en el que gays y lesbianas, solos o en parejas, deciden tener y criar un hijo/a entre las dos unidades familiares, materna y paterna, la primera exclusivamente femenina y la segunda sólo masculina; por medio de la adopción de un niño; o por el nacimiento de un niño engendrado mediante técnicas de procreación asistida, o la inseminación artificial con donante o madre de alquiler (Payán, 2006:7).

En México, en los últimos años, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2003) informa que se ha venido delineando un nuevo perfil, dentro de la familia mexicana, de manera que se distinguen cinco tendencias a las que se dirigen los hogares mexicanos: reducción de su tamaño, coexistencia de varios tipos de arreglos residenciales (formas de convivencia), aumento de la proporción de unidades domésticas encabezadas por mujeres, envejecimiento de los hogares y una responsabilidad más equilibrada entre hombres y mujeres.

Según dicho organismo, durante las últimas décadas, aun cuando el tipo de hogar más común en el país sigue siendo el nuclear, los hogares no familiares -en particular, los unipersonales- han ganado peso gradualmente. Entre 1976 y 2000 los arreglos familiares del tipo nuclear han pasado de 71 a 68.3 por ciento del total de hogares y, dentro de ellos, los conformados por la pareja con hijos solteros (tipo nuclear conyugal) representan la organización familiar predominante (82% en 1976 y 75.4% en 2000) aunque ha ido descendiendo paulatinamente su importancia (CONAPO, 2003).

El peso relativo de los arreglos residenciales extensos (integrados por un hogar nuclear, con uno o ambos miembros de la pareja, y una o más personas emparentadas con el jefe) dentro del total de

unidades domésticas, se ha mantenido prácticamente igual durante las últimas décadas. En los últimos informes oficiales, los hogares no familiares son más comunes en la sociedad que hace poco más de dos décadas. En 1976 este tipo de arreglos comprendía 4.8%, del total de hogares del país, mientras que para el año 2000 había alcanzado casi 7%. Este incremento se debe a que los hogares formados por una persona (hogares unipersonales) han aumentado su peso relativo de 4.2% del total de unidades domésticas del país, en 1976 a 6.5% en el 2000 (CONAPO, 2003).

Ser jefe de un hogar, según lo conceptualiza el CONAPO, supone que sus miembros reconocen, sobre la base de una estructura de relaciones jerárquicas, a la persona más importante de la familia; es decir, aquella que está presente regularmente en el hogar y que es, además, la persona con mayor autoridad, en la toma de decisiones o el principal soporte económico.

En México, los hogares encabezados por mujeres se han incrementado rápidamente, en el último cuarto de siglo, al pasar de poco menos de uno de cada ocho en 1976, a más de uno de cada cinco en el 2000 (CONAPO, 2001). En el 2000 el número de unidades domésticas, encabezadas por mujeres, ascendía a 4.6 millones, cuando en 1990 sumaban 2.8 millones (CONAPO, 2001b).

Entre las principales tendencias demográficas, que explican este fenómeno, destaca la viudez femenina como resultado de una mayor sobrevivencia y esperanza de vida de las mujeres; el aumento de la separación y el divorcio; el incremento en la proporción de madres solteras y los patrones migratorios de hombres y mujeres; particularmente el desplazamiento de mujeres jóvenes del medio rural, hacia áreas urbanas.

En el pasado reciente, y con el desarrollo de la industrialización, la familia ha ido evolucionando hasta quedar reducida a su mínima expresión (Esposa y Esposo). A ello han contribuido varios factores: la incorporación de la mujer al mundo laboral, la posibilidad de llevar a los hijos a las escuelas infantiles (guarderías) desde los primeros meses de vida, el distanciamiento considerable entre el lugar de trabajo y el domicilio, la posibilidad de divorcio, el uso de los anticonceptivos, la independencia económica de la mujer, con respecto al marido; entre otros. La confluencia de tales factores ha debilitado el concepto de núcleo sólido e indivisible de la familia y el papel tradicional atribuido a la cabeza misma.

La familia ha tenido, a lo largo de su desarrollo, varias funciones: económica (alimentos y bienes); *biosocial* (procreación y la crianza de los hijos, así como las relaciones sexuales y afectivas de la pareja); y la *espiritual-cultural* --necesidades culturales: la superación y esparcimiento cultural, así como la educación de los hijos-- (Sánchez, 2008). Algunos consideran además, la función educativa que se despliega en buena medida a través de las otras enumeradas hasta aquí, pues todas ellas satisfacen necesidades de los miembros, pero a la vez educan a la descendencia, y de esta manera garantizan aspectos de la reproducción social (continuidad y duración). La familia es la primera escuela del hombre y son los padres los primeros educadores de sus hijos.

En la edificación de una perspectiva general sobre la investigación educativa, referida al campo responsables familiares, la descripción de los trabajos localizados se realiza en términos cuantitativos e interpretativos. De los 79 trabajos localizados en el área de *Sujetos*, se encontraron ocho trabajos con referencia a los

responsables familiares que analizan varias temáticas: influencia del contexto familiar (madres que laboran, seguridad familiar, familia migrante) en el desempeño escolar; participación escolar (en el proyecto escolar) y apoyo del padre de familia en las actividades escolares (estrategias para mejorar el aprovechamiento e influencia de los padres en el aprendizaje).

Aun cuando la exploración inicial se enfocó en la selección de aquellos trabajos que analizaban de manera central a los responsables familiares, se incluyeron aquellos que estudian diversas problemáticas relacionadas con la escuela y que tocan colateralmente el tema de la familia.

Para efectos analíticos, se agruparon los trabajos en las siguientes categorías: *Contexto escolar*; *Participación de los responsables de familia en la institución escolar* y *Apoyo escolar*.

Respecto a los estudios generados, en la entidad sobre responsables familiares, se observaron estas características: De las ocho investigaciones localizadas, la totalidad son trabajos de tesis para obtener el grado de maestría. Las instituciones que participan en el análisis de dicha tarea son el CCHEP con un 37.5%, la UPN -Unidad 081- con el 37.5% y la UPN -Unidad 083- con el 25% restante.

El 75% de los trabajos revisados se generaron en la Ciudad de Chihuahua y el resto en la ciudad de Parral. Hay que resaltar nuevamente el hecho de que estas tesis han sido realizadas sin apoyos institucionales y como resultado de esfuerzos individuales.

Los estudios señalados denotan las principales preocupaciones abordadas en la investigación sobre responsables familiares, los

cuales evidencian que el 37.5% de los estudios realizados, giran en torno al contexto familiar de los alumnos y su relación con el aprovechamiento escolar, la integración a la vida escolar e interacciones cooperativas en el aula (Chávez, 2007; Payán, 2007; Ramos, 2007). A pesar de ser pocos los trabajos que se refieren a *responsables familiares*, se observa un notable interés por el contexto familiar de donde emergen los escolares y su impacto en el desenvolvimiento de estos actores en la vida escolar.

De los ocho estudios enfocados a responsables familiares, dos se interesan en resaltar, como problemas de investigación, el apoyo que ofrecen desde el entorno familiar a fin de que sus hijos tengan un mayor éxito escolar: Ramos (2006) analiza la influencia de los padres de familia en la enseñanza de la telesecundaria en la comunidad de Camargo, Chihuahua y Pérez (2007) estudia las estrategias que emplean los padres de familia, en coordinación con sus hijos para mejorar el aprovechamiento escolar.

El 16 por ciento examina la participación de los responsables familiares, en la vida escolar, a la luz de la nueva gestión escolar, a 16 años de la firma del ANMEB que consideraba como uno de sus ejes de acción, la participación de los padres de familia a través de los Consejos de Participación Social.

El 83% de los trabajos se desarrolla con una perspectiva metodológica de corte interpretativo, donde predomina la modalidad del estudio de caso (Pérez, 2007; Villegas, 2006; Chávez, 2008; Coronado, 2008). La totalidad de los investigadores utilizaron como instrumentos recurrentes, para la recogida de datos: el cuestionario, la entrevista y, algunos como Payán (2008) hicieron uso de las nuevas tecnologías para capturar la información

relevante para su trabajo de investigación, a través de video grabación. El resto de los trabajos son realizados bajo la perspectiva positivista.

Algo que llama la atención es que los trabajos generados en el CCHEP se basan sólo en el paradigma interpretativo, en cambio la UPN maneja indistintamente ambas perspectivas.

En lo que se refiere al *Apoyo escolar*, Coronado Varela (2008) encontró que en el imaginario de los padres y maestros prevalece la idea de que la tarea principal de los responsables de familia es apoyar académicamente a sus hijos, para convertirse en una especie de maestro de casa; esto, afirma, reproduce las desigualdades culturales de las familias, por lo que se convierte en un factor de inequidad.

Pérez Ramos (2007), a través de un estudio positivista, encuentra que los padres de familia se muestran preocupados ante la problemática del bajo aprovechamiento escolar, recurriendo en ocasiones al apoyo de los maestros de grupo. A pesar del auxilio, en ocasiones llegan a manifestar conductas agresivas e imposición de castigos a los hijos, de tal forma que los presionan para mejorar sus calificaciones.

Villegas (2006) encuentra que la influencia que ejercen los padres de familia, en la enseñanza de la Telesecundaria, no se circunscribe solamente como reproductora biológica o continuadora de la especie, sino que influye en la conformación de los procesos psicológicos, cognitivos y sociales de los sujetos.

En cuanto al *Contexto familiar* se encuentran tres tesis que abordan esta problemática, desde distintas perspectivas: Chávez

(2007) analiza el desempeño escolar de los alumnos con madre que labora dentro del hogar y concluye que el rendimiento escolar se ve influenciado por el hecho de que la madre del alumno permanezca en casa o fuera de ella, debido a no tener un ingreso estable o por ser madre soltera. Encuentra que la participación en la vida laboral de las madres estudiadas se relaciona más con los apremios económicos, por la ausencia de pareja o su inestabilidad laboral, que con el deseo de desarrollar una vida laboral o profesional propia. Sin embargo, la incorporación de la mujer al mercado laboral no se ve como un factor negativo para la familia, ya que apoya en la economía familiar, la mujer se hace más autónoma y se propicia la autonomía también de sus hijos, además de adquirir un papel más activo en la sociedad.

Payán (2006) encuentra que los niveles de seguridad y confianza de los niños resultan cruciales, en las relaciones de trabajo, ya que incrementan considerablemente los intercambios comunicativos entre maestro y alumno, lo que conlleva a enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ramos Minjares (2006) analiza los procesos de integración de los alumnos de familias migrantes a las organizaciones escolares; para ello hace un estudio comparativo entre niños de origen migrante y niños procedentes del mismo lugar, donde encuentra que el mover constantemente a la familia, de un lugar a otro, afecta la salud emocional del núcleo familiar y su desempeño escolar; manifestado a través de distintas conductas: indisciplina, agresión y la dificultad para hacer amigos.

Un solo trabajo centra su interés en la *Participación de los padres de familia en la vida escolar*. Coronado Varela (2008) estudia la

participación de los responsables familiares en la organización escolar, a nivel de creencias de los actores y de prácticas institucionales, y encuentra que la cultura de la participación promovida, por la nueva gestión escolar, no ha permeado en la vida de la escuela a nivel de creencia ni de práctica cotidiana.

La participación de los responsables de familia no es aceptada ni promovida por la autoridad, pero tampoco demandada por los propios padres y madres de familia, quienes se sienten conformes con la actuación que se les asigna. Papel que se limita a otorgar contribuciones económicas, a la colaboración en las actividades organizadas por la escuela y a brindar apoyo académico en casa, pero sin brindarle posibilidad de participar en la toma de decisiones institucionales o de tener una participación más activa en la vida escolar.

BALANCE DE LA PRODUCCIÓN SOBRE RESPONSABLES DE FAMILIA

Son pocos realmente los trabajos localizados sobre responsables de familia, reflejo tal vez del poco valor que las propias instituciones escolares, profesorado y directivos les asignan en la vida escolar; así como del carácter aún instituyente de la llamada nueva gestión escolar, de las políticas de participación social y en particular de los responsables de familia.

Es de destacar que ninguno de los trabajos revisados hace referencia al resto. Esto indica que, a pesar de que hay materiales producidos, no existe diálogo entre los autores, no hay un esfuerzo por revisar la producción local, nacional o internacional existente y, por lo tanto, no se puede afirmar que existe un campo en construcción, sino esfuerzos aislados.

Es necesario seguir estudiando los procesos de participación de los padres y madres de familia en la vida escolar y evaluar el impacto de dicha participación en los aprendizajes, en los procesos de rendición de cuentas, en la eficiencia, eficacia y equidad de las instituciones escolares.

OBRAS REVISADAS

CÁRDENAS León, Juan. (2007). *Padre ausente; repercusión en los adolescentes*. (Tesis de Maestría, U. P. N., Unidad 083).

CHÁVEZ Delgado, Sandra Verónica (2007). *El desempeño escolar de alumnos con madres que laboran fuera del hogar* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).

CORONADO Varela, Silvia (2008). *La participación de los responsables familiares en la vida escolar* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).

MARTÍNEZ Lara, Silvia Elena (2008). *La participación de los padres de familia en el funcionamiento de la escuela* (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).

PAYÁN Del Val, Aracely. (2006). *Los niveles de seguridad y confianza en los niños y las interacciones cooperativas en el aula*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083).

PÉREZ Ramos, Joel. (2007). *Estrategias que emplean los padres de familia y los alumnos para mejorar su aprovechamiento escolar*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081).

RAMOS Minjares, Delia (2006). *Migración: niños transitando por diversos contextos escolares* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081).

VILLEGAS, E. (2006). La influencia de los padres en la enseñanza de la Telesecundaria. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081).

CAPÍTULO VI

DIRECTIVOS

Evangelina Cervantes Holguín

En el presente estado de conocimiento, se abre un espacio para el análisis de los trabajos de investigación, que sobre los directivos se han generado en el Estado. De acuerdo al COMIE, el área de *Sujetos de la Educación* incluye estudios que toman como unidad de análisis al sujeto individual o colectivo, a partir del reconocimiento de las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos: sus condiciones de vida, sus experiencias en torno al conocimiento, sus perspectivas e identidades, sus procesos de socialización, así como los de la génesis, evolución y reproducción de grupos e instituciones en los que participan.

Por lo tanto, comprende trabajos acerca de los alumnos, profesores, prefectos, orientadores, psicólogos, padres de familia, directivos, sindicatos académicos, entre otros sujetos que juegan papeles importantes en el escenario educativo (UPN, 2008). Sin embargo, el papel del directivo aparece como un campo inexplorado, sin presencia en los estados de conocimiento, elaborados por este organismo.

Se entiende por director: "Aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos" (SEP, 1987). Destaca aquí la posición de poder y control que se deposita en el director escolar.

La organización escolar representa el escenario que da vida a la figura del director. Es donde se dota de significado el actuar del directivo; de hecho, detrás de la figura del director existe una manera singular de concebir a la institución escolar.

En el marco de la organización y funcionamiento de la escuela primaria mexicana se reconocen como facultades principales del directivo escolar: encauzar el funcionamiento general del plantel; organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración -pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación-; acatar, difundir y hacer cumplir las disposiciones e instrucciones de la autoridad educativa; estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela.

Así mismo, dictar las medidas necesarias para que la labor del personal docente se desarrolle ininterrumpidamente; informar a las autoridades competentes acerca de las necesidades del plantel, en materia de capacitación del personal docente, ampliación del inmueble, equipos y materiales didácticos; convocar a la integración del Consejo Técnico; así como aplicar las medidas disciplinarias convenientes; entre otras (SEP, 1982).

No obstante, en la construcción de una nueva gestión escolar, las responsabilidades del director se han fortalecido; a él corresponde incitar los procesos de evaluación del plantel, favorecer los espacios para el trabajo en equipo, priorizar el carácter pedagógico de su función, promover la vinculación de la escuela con las familias, y generar propuestas de innovación, a través de la realización de diagnósticos y proyectos escolares.

Desde las perspectivas de análisis, de las organizaciones escolares, Egido (2006) distingue tres modelos para entender la figura del director: *el científico, el interpretativo y el crítico*.

La perspectiva científico-técnica

Constituye la perspectiva dominante, basada en un enfoque científico, económico o “modelo factoría”. De corte positivista que tiene como objetivo básico el incremento de la eficacia de la organización. Desde esta visión, las escuelas o empresas existen para lograr determinados objetivos; por ello, recurren a la jerarquía como necesidad técnica, imprescindible para el logro de los fines organizacionales. Así mismo, la autoridad en la institución viene derivada de la competencia asignada a la función.

El director, como uno de los principales responsables de la organización, se encarga de la distribución, organización y desarrollo de las tareas; entonces se convierte en un ingeniero de sistemas sociales. Desde este enfoque, la dirección se ha concebido básicamente como dirección unipersonal. La figura directiva proporciona la necesaria unidad a la estructura de la escuela, en ella confluyen todas las decisiones, las relaciones y la resolución de conflictos.

La perspectiva interpretativa

Esta perspectiva considera a la organización como una construcción social, por lo que su análisis se centra en el mundo de los significados, interpretaciones o símbolos que en ella existen. Por lo tanto, para comprender las organizaciones será preciso conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones.

En este enfoque, la dirección escolar se concibe como el acto de construir una realidad organizadora, donde se coordina y une la acción de los miembros, lo que deriva en un sentido de identidad y propósito común. Para ejercer sus funciones, el director debe conocer la cultura del centro y el significado que tienen determinados rituales, gestos o símbolos, para los protagonistas. Al director no sólo le concierne el mantenimiento del sistema, sino el desarrollo personal de quienes trabajan en la escuela; debe poner énfasis en la consideración de las personas, como sujetos sociales más que como recursos económicos.

La perspectiva crítica

Se reconoce que la realidad escolar está determinada por mecanismos de dominación política y social; es decir, la educación no puede entenderse si no se sitúa en su contexto socio-histórico, con la intención de transformarla. En la organización escolar el poder se encuentra asimétricamente repartido y refleja las diferencias que existen en la sociedad. Este paradigma recupera los planteamientos de la micro-política (centrada en los procesos de poder en el nivel de la escuela) y la macro-política, enmarcada en la sociología de la reproducción o las corrientes neo-marxistas.

Al igual que el conflicto, el poder es un concepto clave para comprender la organización. Las escuelas están fragmentadas en grupos de interés, que persiguen sus propias metas y tratan de ganar ventaja sobre los otros. Por lo tanto, la toma de decisiones no es un proceso racional abstracto, sino político. En el ámbito escolar, los profesores tienen ciertos niveles de autonomía y pueden influir en la marcha de la organización, por lo que los directores no tienen el control total de la misma. Desde esta perspectiva, se defienden alternativas organizativas de carácter democrático.

Un director que se rija por una práctica crítica, buscará la desmitificación de sus propios papeles y funciones en el sistema educativo. Ocupará su lugar como individuo dentro de la estructura social y comprenderá que su biografía personal y profesional está conformada por la historia de la sociedad y su sistema de educación. Interpretará el sentido que tienen, para los miembros de la comunidad, las situaciones, los acontecimientos y las tendencias sociales, a fin de desarrollar una teoría educativa emancipadora que deje al descubierto las funciones de dominación en el sistema educativo.

Lo anterior demuestra las implicaciones sociales, políticas y pedagógicas que dan forma a la función directiva.

Se localizaron cuatro estudios que analizan, con diverso enfoque, la figura del directivo escolar: Dorado Sáenz (2003) revisa la función técnico-pedagógica de las directoras del nivel de educación preescolar, a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA). Hernández González (2006) analiza, a partir de la influencia del liderazgo directivo, la calidad educativa de la escuela primaria. Salas Cabrera (2008) estudia el papel del directivo en la

puesta en marcha del proyecto educativo en la escuela primaria. Palma Hinojos (2008) identifica las actitudes de resistencia de los directivos ante el ANMEB.

Todos los trabajos constituyen esfuerzos individuales para cumplir los requisitos de los centros de posgrado, a fin de lograr la titulación: tres generados en el CCHEP y uno en el CID. El primero de los estudios, de corte interpretativo, recurre a la etnografía y utiliza, como instrumentos para la recogida de información, entrevistas a educadoras y directoras, diarios de campo, y observación durante los TGA (Dorado Sáenz, 2003).

Hernández González (2006) emplea una perspectiva positivista, a través de un estudio descriptivo-correlacional que utilizó un cuestionario, fuentes estadísticas como el formato PAE (Plantilla de Aprovechamiento Escolar) y los resultados de los IDANIS (Instrumento de diagnóstico para alumnos de nuevo ingreso a secundaria).

Salas Cabrera (2008) hizo un estudio que caracteriza como cualitativo, con aplicación de entrevista a directivo, grupo focal con el profesorado de la escuela y cuestionario a padres de familia. El último estudio constituye un estudio emergente que se realizó en dos momentos: primero, a través del ejercicio descriptivo se analizaron las opiniones de los docentes mediante la aplicación de un cuestionario; luego, en un momento interpretativo se emplean técnicas documentales y de campo como la observación, revisión de portafolio, entrevista a profundidad y grupo de enfoque a fin de conocer las opiniones de los directivos, ante la implementación del ANMEB (Palma Hinojos, 2008).

Cada uno de los trabajos toma, como eje de análisis, la función directiva en el marco de los procesos escolares que se suscitan en la entidad. Dorado Sáenz (2003) reconoce, como punto clave, el papel del directivo en su función técnico-pedagógica en apoyo a las prácticas de las educadoras. Sin embargo, en el estudio realizado por Hernández González (2006), sobre la influencia del liderazgo directivo en la calidad de la escuela primaria, el liderazgo pedagógico del directivo se identifica como uno de los menos significativos para padres y profesorado.

El estudio de Dorado Sáenz, sobre los Talleres Generales de Actualización (TGA), como espacios para la actualización docente, revela el sentido utilitario que algunas educadoras conceden a los talleres como un acto administrativo donde se cumple con la asistencia. Para otras, la actualización es un derecho del trabajador y, por lo tanto, una obligación del Estado.

Además, subyace el interés de las educadoras por participar en los espacios de actualización para alcanzar el puntaje que necesitan para acceder y promoverse en carrera magisterial, o bien, lograr puntos para el escalafón vertical.

Una conclusión final, es que los TGA representan una opción que apoya la práctica docente, así como el papel del directivo escolar en la función técnico-pedagógica; es decir, si las directoras no han continuado su preparación y su capacitación es deficiente, sus aportaciones a las prácticas del colectivo docente tendrán un fundamento teórico pobre, que encuentra soporte en la intuición y el sentido común.

Hernández González (2006) realiza un estudio con el propósito de establecer cuáles son las características de los estilos de liderazgo que permiten alcanzar, en las escuelas primarias, mejores indicadores de calidad desde la perspectiva de los docentes y padres de familia. Las características de liderazgo directivo se analizan en el marco de la nueva gestión escolar, que pretende que los directivos asuman una mayor responsabilidad, por los resultados de los aprendizajes de los alumnos y sean capaces de otorgar asesoría y apoyo técnico-pedagógico a los docentes en los procesos de enseñanza.

El autor encuentra que los indicadores de liderazgo directivo que más contribuyen al logro de la calidad educativa son: la capacidad para dar solución a problemas y conflictos y el manejo de grupos informales; las habilidades humanísticas del director escolar son las que más influyen en la calidad educativa de las instituciones, ya que involucran acciones encaminadas al manejo del conflicto, la integración de equipos de trabajo y la solución de problemas.

Los indicadores del liderazgo directivo que menos impactan en la calidad educativa son: la toma de decisiones, la motivación al personal, el liderazgo pedagógico y las relaciones humanas; por último, destaca la necesidad de diseñar cursos para los futuros directivos con el propósito de incrementar los estándares de calidad educativa.

A Salas Cabrera (2008) le interesó conocer el papel que cumple el directivo, en torno al proyecto educativo del centro escolar, a través de un estudio de caso, en una escuela primaria del Sur de la ciudad de Chihuahua. Se pregunta: qué factores influyen para que el profesorado participe en un proyecto educativo, cuál es el

papel del directivo en la elaboración y desarrollo del proyecto, qué visión tienen los padres de familia sobre el desempeño del director en torno al proyecto educativo; también respecto al estilo de liderazgo del directivo, de la escuela caso.

Concluye que, si bien el proyecto educativo genera resistencias, el proyecto educativo ha permitido reorientar el trabajo de la escuela; el estilo interpersonal de liderazgo ha facilitado la participación de los responsables de familia y del personal de la escuela en el proyecto; además, caracteriza al liderazgo (director), en esa institución, como democrático, con calidez en el trato, respetuoso de las personas y enfocado a la tarea.

Palma Hinojos (2008) analiza los procesos de resistencia de los maestros chihuahuenses ante el ANMEB y las repercusiones en su aplicación, así como la inconformidad de aquellos por quedar fuera de la participación en los procesos de cambio. Estudia las condiciones adversas en que un director tiene que trabajar en la implementación del acuerdo.

De esta manera, la autora concluye que el ANMEB fue el acontecimiento detonador de una reforma del Estado Mexicano en los campos económicos, políticos y sociales, que imponía la inserción de México en la aldea global; su implementación después de 15 años no ha sido total, al igual que otras reformas que en la historia nacional han generado diversas actitudes de resistencia.

BALANCE DE LOS ESTUDIOS SOBRE DIRECTIVOS

La figura del directivo escolar puede caracterizarse como escasamente estudiada. En este sentido, constituye un campo en torno al cual se empiezan a generar productos de investigación, lo que se percibe como la necesidad de conformar líneas de investigación, que orienten las inquietudes heurísticas alrededor de este sujeto de la educación.

Repensar la función directiva, como objeto de estudio, exige asumir la continuidad del trabajo investigativo y despertar la producción de conocimiento, a fin de responder quiénes y cómo son los directores y demás sujetos que cumplen funciones de supervisión escolar: coordinadores académicos, subdirectores, jefes de sector, supervisores escolares, entre otros. Interesa conocer sus perfiles y trayectorias personales y profesionales, sus experiencias de formación, representaciones y prácticas directivas, la gestión y el trabajo colaborativo, su identidad profesional, sus condiciones laborales, así como la conformación de agrupaciones y redes de trabajo.

Sería pertinente la elaboración de trabajos que permitan repensar el papel de los directivos escolares, así como dar cuenta de las creencias y los imaginarios construidos por los directivos en ejercicio y demás sujetos, respecto al papel que desempeñan aquéllos en las instituciones escolares.

Es conveniente hacer trabajos que ayuden a responder cuestiones como: el carácter instituido o instituyente del papel del directivo propuesto por la nueva gestión escolar; factores que contribuyan

a definir la función directiva; cuáles corresponden al sistema educativo y cuáles a las prácticas definidas en la dinámica escolar cotidiana; cuáles características del sistema educativo influyen en el desarrollo de una función directiva, acorde a este tipo de gestión.

También, cómo resolver la contradicción existente entre las normas que definen cierto perfil profesional del director y las normas implícitas que, en ocasiones, son soporte de prácticas poco propicias para el cumplimiento de los propósitos educativos; cuál es el impacto educativo real de una dirección débil y un bajo perfil profesional de los directivos y cómo podrían los directores fortalecer la relación entre escuelas y familias, entre otros puntos que permitan contextualizar y comprender la función directiva desde escenarios más amplios.

OBRAS REVISADAS

- DORADO Sáenz, María Asunción (2003). Los talleres generales de actualización, ¿una opción que apoya la función técnico-pedagógica de las directoras del nivel de educación preescolar? (Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Docencia)
- HERNÁNDEZ González, Ramón. (2006). Influencia del liderazgo directivo en la calidad educativa de la escuela primaria (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- PALMA Hinojos, Susana (2008). El ANMEB: Actitudes de resistencia y función directiva. Un estudio de caso. (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).
- SALAS Cabrera, Rosa María (2008). El papel del directivo en el proyecto educativo (Tesis de Maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado).

REFERENCIAS

- Aguilar, Z. (2005). El desempeño universitario: variables psicológicas. México: UNISON.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología. México: Paidós educador.
-

- Baquero, R. y Terigi, F. (2000). Los sujetos de la educación. Consultado en Sep-8-08. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mlseweb.pdf>.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (2002). Una ciencia que incomoda. En Sociología y cultura (pp. 79-94). México: Grijalbo, Conaculta.
- Campos, R. (2008) Mexicanos con parientes en los Estados Unidos. Consultado en línea el 15 de octubre del 2008 en: <http://75.125.231.234/Estudio.aspx?Estudio=parientes-eua08>
- Castoriadis, C. (2002). Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987, La creación humana I. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- CONAPO (2003). Informe de ejecución del programa de acción de la conferencia internacional sobre población y el desarrollo 1994-2003. México: CONAPO.
- CONAPO, (2001). El perfil sociodemográfico de los hogares en México. México: CONAPO.
- CONAPO, (2001b). Programa Nacional de Población, 2001-2006. México: CONAPO.
- Del Ángel, J. (2008) Tipos de familia. Consultado el 8 de octubre del 2008 en <http://www.scribd.com/doc/5338298/>

TIPOS-DE-FAMILIA-JESUS-ANTONIO-DEL-
ANGEL-VEGA

- Dellepiane, A.M. (2005). Los sujetos de la educación. La reconstrucción del yo como retorno de una ilusión. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Diccionario Ilustrado Océano (1994) p 432. Barcelona: Ediciones Océano
- Ducoing, P. (coordinadora) (2002). Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I. México: COMIE.
- Ducoing, P. (coordinadora) (2005). Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II. México: COMIE.
- Ducoing, P. y Landesmann, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing, P. y Serrano, J. A. (1996). *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en Septiembre 8, 2008 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00182>.
- EGIDO, I. (2006) *El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. Avances en supervisión educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Septiembre 2006, Revista no. 4.
-

- Fierro, C; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Frankl, V. (2007). *En el principio era el sentido. Reflexiones en torno al ser humano*. México: Paidós.
- Gairin, S. (1995). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera Norte #18*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- González, L. D. (2002). *El desempeño académico universitario: Variables psicológicas*. Hermosillo, Sonora: Editorial Unison.
- Gutiérrez, N. G. (2006). *Comunidades especializadas en investigación educativa en México. Cultura y representaciones sociales*. Consultado en septiembre 1, 2008 en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/>.
- Guzmán, C. y Saucedo, R. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. En P. Ducoing (coord.), *La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002)* (pp. 641-832). México: COMIE.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heurística Educativa (2003). *Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios*. Reporte

- final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa (2000), Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación y Coordinación General de Evaluación, México.
- IDIES-URL (2006). *Propuesta de apoyo financiero: la familia transnacional y el desarrollo local*. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Consultado en <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/migraciones/Propuestas%20ganadoras/081-06-GT.pdf> el 12 de octubre del 2008
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (2006). El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. México: INEE.
- Jiménez, M (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*. No. 24.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, revista electrónica de ciencias sociales.. Consultado en Septiembre 8, 2008 en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.html>.
- Latapí Sarre, P. (1998). Un siglo de educación en México II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín Criado, E. (2004). Habitus. En Román Reyes (Dir.): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Pub.

- Electrónica. Madrid: Universidad Complutense. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm> sacado el día 7 de agosto de 2008.
- Martínez, R. (2007). Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objetivo, su método y su epistemología. *Ecos de la educación*, Número 2, 51-56.
- Martínez, R. (S/F). El campo de la investigación educativa: definición y criterios de validez. Recuperado de http://www.fundacionmclaren.org/proyectos/martinez7b_a.html el día 1 de septiembre de 2008.
- McLaren (2005). El papel del maestro como transformador social. Conferencia en la Escuela Normal del estado de Chihuahua.
- Morales, G. (2006). Familias Birresidenciales y Transnacionalidad. Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Diálogos 5. Boletín Informativo. Año II No. 5. En: http://www.munimadrid.es/UnidadesDescentralizadas/ServALaCiudadania/InmiCoopVolun/Inmigracion/EspInformativos/ObserMigraciones/Publicaciones/Dialogos/dialogos_5.pdf
- Moreno Bayardo, M.G. (2003). El posgrado para profesores de educación básica, un análisis en el marco de los posgrados en educación. México: SEP.
- Morin, E. (2006). El método 2. La vida de la vida. Madrid: Ediciones cátedra.

- Not, L. (1989). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OECD. (2008) *Mexicanos, 'los que más emigran'*. Consultado el 8 de octubre del 2008 en: <http://noticias.terra.com/articulo/html/act1143641.htm>
- Palacios, J. y Rodríguez, M. (1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Paris Pombo, M. D. (1990). *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. México: Plaza y Valdez editores.
- Payán, V. (2006). *La familia contemporánea*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Consultado en línea, el 10 de Octubre de 2008 en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/pavan_familia.pdf
- Pérez, M. (2007). *Familia y educación visión de los adolescentes*. Fundación Acción Familiar. España. Consultado el 10 de Octubre de 2008 en: http://www.accionfamiliar.org/media/docs/DOC.02.2007.Familia_y_Educacion.VisiondelosAdolescentes.pdf
- Probst, E. *Anomia y violencia*. Recuperado el 20 de enero de 2006 en <http://www.castalia.org.uy/documentosprevencion/probst.pdf>
- Reguillo Cruz, R. (1995). *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: Iteso

- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Medina, L. (2007). *Pienso, luego habito (y socializo)*. *Revuelta*, Número 6, marzo/mayo, 43-46.
- Sánchez, M. (2008) *Nuestro modelo de centro*. Consultado en línea el 15 de octubre del 2008 en: <http://www.waece.org/modelocentro/capitulo01.php>
- Sandoval Casilimas, C.A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- SEP (1982), *Acuerdo número 96 relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*, Diario Oficial, 7 de diciembre de 1982.
- Street, S. (2002) *¿Magisterio, docencia o militancia?* *Revista Memoria* Número 155, enero de 2002. Recuperado de [http://www.memoria.com.mx/155/ Street.htm](http://www.memoria.com.mx/155/Street.htm) el día 13 de septiembre de 2005.
- Suárez Díaz, R. *La educación. Su filosofía, su psicología, su método*. México: Ed. Trillas.
- Suárez, M. (2000). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas sus implicaciones en las tareas del docente y en desarrollo curricular*. *Revista Acción pedagógica*, Vol.9, Nos.1 y 2. Universidad de Los Andes, Táchira. Consultado el

día 2 de octubre de 2008, en: <http://www.saber.uia.ve/handle/123456789/17010>

- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UPN (2008). *Encuentros regionales de investigación educativa*. Convocatoria. <http://www.upnhidalgo.edu.mx/noticias/tripsnct08.pdf> Consultado el 18 de Octubre de 2008.
- Valenzuela Arce, J. (2000). *Decadencia y auge de las identidades: cultura nacional, identidad cultural y modernización*. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera.
- Vargas Alfaro, A. T. *Identidad y sentido de pertenencia. Una mirada desde la cotidianidad*. La Habana: Centro Prov. De Cultura Comunitaria. Recuperado de <http://www.crim.unam.mx/Cultura/ponencias/1CultDesa/CDIDE02.htm> el día 23 de noviembre de 2005.
- Velázquez, L. (2002) *¿Adiós a la escuela? Significatividad de la escuela para los jóvenes de fin de siglo*. En: Piña, J. y Pontón C. (2002) *Cultura y procesos educativos*. Ed. Plaza y Valdés.
- Weiss, E. (2005), *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento*. México: COMIE.
- Zizek, S. (2001). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo Veintiuno editores.

Minjares, G. (2008, noviembre 2). El país no está listo para recibir a 2 ó 3 millones de migrantes. El Diario en línea. Recuperado de <http://www.diario.com.mx/nota.php?notaid=670ec8f1639d63119fb4e3c3faf8bd41> consultado el 2 de noviembre del 2008.

ESTE LIBRO SE TERMINÓ
DE IMPRIMIR EN EL MES DE
SEPTIEMBRE DE 2010 EN LA
IMPRESA OCHOA S.A. DE C.V.,
UBICADA EN EL KM. 29 DE LA
CARRETERA CHIHUAHUA A
CD. JUÁREZ, CHIH.

TIRAJE: 1000 EJEMPLARES