

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

# **POLÍTICA Y GESTIÓN (2008-2018)**

**David Manuel Arzola Franco  
Carmen Griselda Loya Ortega**





## Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

### Consejo Directivo 2023–2026

Presidenta

**Romelia Hinojosa Luján**

Secretaria

**Stefany Liddiard Cárdenas**

Vocal

**Bertha Ivonne Sánchez Luján**

Coordinación de Divulgación

**Laura Irene Dino Morales**

Coordinación de Vinculación

**Marisa Concepción Carrillo Manríquez**

Coordinación de Admisiones

**Alberto Pérez Piñón**

RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

**Bertha Ivonne Sánchez Luján**

Tesorera

**Berna Karina Sáenz Sánchez**

Coordinación de Formación

**Celia Carrera Hernández**

Estados de Conocimiento

**Sandra Vega Villarreal**

Coordinación de Evaluación y Seguimiento

**Yolanda Lara**

IE. Revista de Investigación Educativa

**Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

Programa de radio

**Rosa Isela Romero Gutiérrez**

Página web

**Renzo Eduardo Herrera Mendoza**



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

# **POLÍTICA Y GESTIÓN (2008-2018)**

**David Manuel Arzola Franco  
Carmen Griselda Loya Ortega**



**Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.**

Chihuahua, México, 2023



## **Estado de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua Política y gestión (2008-2018)**

Primera edición, 2023

© David Manuel Arzola Franco, Carmen Griselda Loya Ortega

D.R. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.  
Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, C.P. 31350  
Chihuahua, Chih., México

Servicios editoriales: Jorge VILLALOBOS /  enves

Portada: [www.pexels.com](http://www.pexels.com)

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua

ISBN obra completa: 978-607-99642-2-1

ISBN: 978-607-99642-6-9



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-NonComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
Se autoriza el uso del contenido de esta obra sin fines de lucro, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de las autoras y los autores, y las titulares de los derechos de autor de la misma, incluyendo la REDIECH.

# Índice

|   |           |  |    |
|---|-----------|--|----|
| Presentación .....  | 7         | <b>6. Del objeto y los sujetos de estudio</b>  |    |
| <b>1. Delimitación del área temática .....</b>  | <b>14</b> | Tipo de investigación .....  | 38 |
| <b>2. Abordaje teórico-metodológico para análisis de la producción en el área de política y gestión .....</b> | <b>18</b> | Producción por nivel educativo en el que se recupera evidencia empírica .....                    | 39 |
| Abordaje metodológico .....   | 19        | Producción en función de los informantes clave .....   | 40 |
| Abordaje teórico .....  | 21        | Producción de acuerdo con la ubicación geográfica en la que se recupera evidencia empírica ..... | 42 |
| <b>3. Elementos generales de la producción analizada del área de política y gestión</b>                       |           | <b>7. El abordaje teórico de la producción analizada</b>   |    |
| Los medios y criterios para comunicar la producción .....   | 23        | Palabras clave y categorías teóricas .....   | 44 |
| Año de publicación  |           | <b>8. Los resultados de los productos de investigación por temática abordada</b>                 |    |
| El idioma en el que se comunica la producción .....   | 25        | Productos que abordan la gestión y organización de centros escolares                             |    |
| <b>4. Líneas de producción en el área de política y gestión</b>   |           | Organización y gestión .....   | 56 |
| Distribución de producción por área temática  | 28        | Promoción de cultura democrática y participativa   |    |
| <b>5. Los agentes investigadores del área de política y gestión</b>   |           | La participación, expectativas y realidades  | 61 |
| Tipo de autoría .....   | 30        | Los Consejos Técnicos Escolares, la participación y el paradigma de la gobernanza .....          | 65 |
| Tipo de publicación y forma de producción .   | 31        | Liderazgo, dirección escolar y mecanismos de participación .....                                 | 67 |
| Producción individual   |           | Autonomía y participación .....  | 68 |
| Producción colectiva .....  | 32        | Educación, mercado e investigación .....   | 69 |
| Distribución por sexo de la autoría de las obras analizadas   | 33        | La política educativa y el entramado político de la educación .....                              | 73 |
| Instituciones de adscripción de los autores de las obras analizadas .....                                     | 34        | La evaluación como política educativa para el logro de la calidad .....                          | 76 |

## 9. El abordaje metodológico de la producción analizada

|  |    |
|--|----|
| Enfoques en los que se enmarca la producción .....   | 79 |
| La producción con enfoques inspirados en la tradición cuantitativa .....   | 80 |
| La producción con enfoques dentro de la tradición cualitativo/interpretativa .....   | 81 |
| La producción que se enmarca como investigación-acción y su enfoque  |    |
| Métodos mixtos o combinación metodológica .....  | 84 |
| Métodos empleados para la generación de productos en el área de política y gestión .....                                     | 85 |
| Métodos cuantitativos  |    |
| Métodos cualitativo/interpretativos .....  | 86 |
| Investigación-acción   |    |
| Métodos mixtos .....   | 89 |
| Técnicas e instrumentos empleados con mayor recurrencia para la generación de conocimiento en la línea de política y gestión |    |
| Técnicas .....   | 90 |
| Instrumentos .....   | 91 |
| Documentos centrados en las técnicas e instrumentos .....  | 92 |
| Uso de <i>software</i> para el procesamiento de datos  |    |
| Tipo de programa empleado para el procesamiento de datos .....   | 93 |

## 10. Los estados de conocimiento, algunas comparaciones

|   |            |
|---|------------|
| Los estados de conocimiento en el estado de Chihuahua de 1997 al 2018 ...   | 95         |
| Los estados de conocimiento del COMIE y la producción de la última década en el estado de Chihuahua .....   | 97         |
| <b>11. Balance general de los aportes de los productos de investigación generada en Chihuahua en el área de política y gestión durante los años 2008-2018 .....</b> | <b>100</b> |
| Del abordaje teórico de la producción en el área .....  | 102        |
| Del abordaje metodológico de la producción en el área .....   | 103        |
| La agenda de investigación pendiente para el estado de Chihuahua en materia de política y gestión en educación .....  | 107        |
| Corpus analizados/Referencias .....   | 108        |
| Los autores .....   | 115        |

# Presentación de la colección Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua 2008-2018

Dra. Sandra Vega Villarreal  
Coordinadora General

La Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) tiene la satisfacción de presentar la segunda colección de estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua, la cual es producto de un arduo trabajo colectivo que realizaron de manera coordinada algunos miembros de nuestra red, todos ellos investigadores comprometidos y con vasta experiencia en la generación de conocimiento en el campo de la educación. La colección pone a disposición de los lectores un análisis hermenéutico profundo de la producción investigativa generada en Chihuahua durante la década 2008-2018, en diversas áreas temáticas, que los grupos de investigadores han ido desarrollando y consolidando en los últimos veinte años.

La elaboración de estados de conocimiento es, a nivel nacional, una tarea muy importante en el ámbito de la investigación educativa. Representa las posibilidades de conocer a profundidad cuáles son los problemas educativos que han sido atendidos por los investigadores en diversos campos temáticos, durante una cohorte de tiempo. Consiste en un proceso de meta-investigación que pone en la mesa del debate las tendencias teóricas y metodológicas que prevalecen en el campo educativo, mismas que pueden esgrimirse a partir de posicionamientos epistemológicos, modelos teóricos, innovaciones metodológicas y una infinidad de aspectos, para que aquellos interesados en este terreno puedan tener un panorama amplio de lo que sucede con la generación de conocimiento educativo. Esta revisión profunda marca pautas para la concreción de futuras agendas educativas, pues da cuenta no solo de los objetos de estudio presentes en la producción investigativa, sino que delinea temas, objetos o fenómenos emergentes de la realidad analizada y las condiciones históricas que le rodean.

Por la importancia que reviste la construcción de los estados de conocimiento, la REDIECH estipuló en sus estatutos fundacionales realizar esta tarea de forma permanente, como una de las estrategias para fortalecer el desarrollo de la investigación

en la entidad, así como brindar un soporte a la formación de investigadores y a la consolidación de comunidades y redes. Dar cuenta del estado que guarda la investigación en la entidad contribuye principalmente a brindar insumos a las instituciones y programas de posgrado centrados en la formación de investigadores, al visibilizar el espectro investigativo de las áreas de conocimiento que se están abordando en la entidad. Al dar cuenta de las presencias y ausencias de objetos de estudio en diversos campos temáticos, proporciona elementos sobre relevancia social de los problemas de investigación, abona además a la pertinencia de los abordajes teóricos y metodológicos (Weiss, 2003) que demanda la realidad estatal.

La elaboración de estados de conocimiento contribuye de forma directa a la conformación de grupos, comunidades y redes de investigadores. Al identificar las áreas de producción, los agentes y las instituciones de adscripción, permite el encuentro de intereses entre los investigadores que debaten en áreas comunes del campo académico. El juicio valorativo que se realiza de los productos les permite establecer diálogos o debates en torno a los posicionamientos que confluyen en campos temáticos. La contrastación de las perspectivas teóricas y metodológicas contenidas en los estados de conocimiento facilita que los investigadores puedan conformar colectivos en torno a objetos de estudio, temáticas o áreas de conocimiento determinadas. Esto enriquece sus herramientas para desempeñar su función como agentes de la investigación, pero también para consolidar una agenda educativa en la que confluyan grupos institucionales, redes y otras instancias interesadas en el desarrollo de la investigación educativa en el estado.

Con la intención de fortalecer los procesos anteriores y consolidarse como una comunidad educativa centrada en el desarrollo de la investigación educativa, la REDIECH construyó una estructura organizativa que permitiera elaborar estados de conocimiento sobre las áreas temáticas con mayor presencia en la entidad. Para ello se designó una coordinación general, apegada a las facultades y responsabilidades sustentadas en los estatutos de la red; dicha coordinación presentó ante la asamblea, para su aprobación, un proyecto amplio, cuyo objetivo era conocer el estado que guarda la producción investigativa en educación del estado de Chihuahua durante la década 2008-2018, haciendo visibles objetos de estudio, las áreas de conocimiento, las metodologías utilizadas, así como condiciones en que se produce la investigación en la entidad, buscando con ello su fortalecimiento y consolidación.

A partir de los ejes vertebradores contenidos en el proyecto se trazó una ruta explícita y con productos alcanzables en un mediano plazo. De este momento fundante se derivó la constitución de equipos de trabajo, y se irían consolidando durante el proceso de construcción colectiva de estados de conocimiento. Para facilitar la comunicación entre los equipos y la coordinación general, los participantes nombraron coordinadores de área cuya ratificación en el nombramiento se dio a partir de su desempeño en el trabajo concreto. Estos coordinadores de área ejercieron un liderazgo imprescindible para alcanzar los objetivos de esta tarea.

La ruta de trabajo consensada con los equipos se delineó en cinco grandes momentos. El primero de ellos se enfocó en construir una estructura de trabajo con una visión común de las implicaciones, necesidades y exigencias que están presentes en la elaboración de estados de conocimiento. De ahí que se diseñaron talleres con el objetivo de reflexionar y discutir, a partir de referentes teóricos concretos, lo que caracteriza a un estado de conocimiento, qué implica teórica y metodológicamente, qué insumos se necesitan y qué acciones se pueden realizar para conseguirlos. Como producto de esta fase se consensó que un estado de conocimiento requiere de un proceso de meta-investigación interpretativo, en el cual la hermenéutica es la estrategia más adecuada ya que implica un juicio valorativo de la producción investigativa generada en un campo y un periodo de tiempo determinados. Este juicio se realiza a partir de un piso teórico delimitado, por lo que se descartó hacer compendios de productos, antologías o análisis parcial de un tema y se acordó compartir de manera permanente los avances del proceso de investigación y someter el producto final a un arbitraje de pares, para garantizar un proceso de investigación validado y vigilado teórica y metodológicamente.

También, como parte de la fase inicial, se identificaron algunas áreas de investigación con mayor presencia en la entidad, a partir de los estados de conocimiento de la década anterior, así como de las ponencias presentadas en los Congresos Estatales de Investigación Educativa en Chihuahua, así como en los artículos de las revistas de la REDIECH. Se tomaron estos últimos como referentes, por considerarse espacios con mayor afluencia de investigadores educativos. De este análisis se derivaron diez líneas de investigación sobre las cuales se integraron los equipos, según el interés de los investigadores, las cuales fueron: Currículo; Educación superior, ciencia y tecnología; Educación y conocimientos disciplinares; Historia e historiografía de la educación; Desigualdades educativas; Investigación de la investigación educativa; Multiculturalismo y educación; Política y gestión de la educación; Prácticas educativas en espacios escolares y Procesos de formación.

Una vez delimitadas las áreas de investigación sobre las que se realizaría el estado de conocimiento, se trazó un cronograma de actividades considerando espacios de trabajo, recursos y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos planteados. Se iniciaron dos actividades fundamentales: la recopilación de la producción investigativa de todas las áreas y la delimitación de los campos temáticos que cada una de ellas abordaría, con la finalidad de no duplicar esfuerzos ni redundar el análisis. En primera instancia se trabajó un taller para visualizar la recuperación de la información, lo cual hizo necesario delimitar lo que se entiende por *producto de investigación*. Se consensó en considerar como productos de investigación a todos aquellos que contuvieran un problema de investigación explícito, un sustento teórico, la presencia de una metodología para analizar el fenómeno y el esbozo de resultados que evidenciaran un proceso sistemático. También se acordó recuperar las tesis de doctorado, ya que son los programas por excelencia dedicados a la formación en investigación.

Con estas definiciones se organizó la recuperación de la producción en el estado, distribuyendo las instituciones de educación superior, públicas y privadas entre los equipos de las áreas, para que se responsabilizaran de solicitar toda la producción existente al interior de estas y la pusieran a disposición de las demás áreas a través de un soporte informático de uso común. Esto se complementó a través de la gestión de la coordinación general con la solicitud directa a los académicos con más presencia en la producción del estado recuperada de los congresos, revistas y estado de conocimiento de la década anterior. Todo este proceso se facilitó y se vio enriquecido por el apoyo incondicional de la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD), a cargo del doctor Carlos González Herrera, quien, convencido de la importancia de esta tarea, convocó de manera oficial a directores y académicos responsables de las áreas de investigación a una reunión informativa, donde les presentamos el proyecto y se les hizo la solicitud explícita de que facilitar la información requerida para esta tarea. Este suceso nos permitió el acceso a las instituciones y a los investigadores educativos para recopilar la producción existente. Cabe destacar que los productos valorados en este estado de conocimiento es lo aportado por estas instituciones y agentes, a sus voluntades, de tal manera que si algunos productos no aparecen es porque no se accedió a proporcionarnos la información, lo cual fue muy poco frecuente.

Otro momento importante en los inicios de construcción de los estados de conocimiento fue la fase de teorización, la cual tuvo como objetivo principal la delimitación de las áreas de estudio, los campos temáticos que las componen y un esbozo de los objetos de estudio que pudieran considerarse dentro de cada una de ellas. También se planteó como meta que, una vez delimitada el área de investigación, cada equipo definiera el piso teórico desde el que se juzgaría la producción existente. Esta fase se desarrolló con talleres propios del área, así como en espacios generales de socialización, para tomar acuerdos y demarcar las temáticas que cada una de ellas debería abordar.

Una fase exhaustiva para la concreción del proceso de investigación propiamente dicho la representó la fase metodológica. Fue una de las más extensas y coordinadas, para lograr un proceso sistemático al interior de los equipos. En primera instancia se trazó una ruta metodológica que permitiera delimitar la propuesta metodológica general, el diseño de instrumentos, el acceso a herramientas tecnológicas que facilitarían el trabajo y estrategias para organizar el trabajo final. En primera instancia se acordaron los elementos generales para construir las fichas analíticas que permitieran derivar un juicio teórico profundo de la producción investigativa.

Para gestionar un proceso de investigación que la naturaleza de un estado de conocimiento exige se desarrollaron diversos momentos de reflexión y análisis sobre propuestas metodológicas que coadyuvaran a realizar de manera más sistemática el trabajo de los equipos. Como espacio importante destaca el taller sobre enfoque y metodología cualitativa, impartido por socios de la REDIECH, en el cual se delimitaron los alcances de una metodología interpretativa, las características, fases y requisitos

de los estudios hermenéuticos, que es donde se enmarca un estado de conocimiento. Se socializaron también procedimientos para el análisis e interrogación de los datos cualitativos y redacción de resultados desde esta propuesta metodológica.

El análisis metodológico necesariamente se vincula con el ámbito epistemológico, por lo que, después de analizar la tendencia interpretativa, desde la postura hermenéutica cuyas raíces se fundan en el siglo XIX (Mardones, 1982), se establece como premisa recuperar los aportes del sujeto en la construcción de conocimiento y, por tanto, para evitar la relatividad o la vacuidad de este, se planteó la necesidad de delimitar la subjetividad y garantizar una vigilancia epistemológica del objeto construido (Bourdieu, 1996). De ahí la exigencia de que cada subárea hiciera explícito el posicionamiento teórico que está presente en el desarrollo de su investigación. Se establece como premisa evitar la mera descripción de los datos brutos, es necesario su juicio teórico desde un posicionamiento consciente que dialogue con estos.

Partiendo del principio que plantea la teoría crítica de que el conocimiento es objetivo y subjetivo, es un proceso que se concreta en tanto el objeto pensado, que proviene de la realidad empírica, se convierte en objeto de pensamiento, es decir, es construido en la actividad en la cual el sujeto puso en juego sus valoraciones subjetivas y determinaciones históricas, sociales y culturales (Horkheimer, 2000), se visualizó la necesidad de contextualizar la producción investigativa a través de un análisis descriptivo de la misma. Para facilitar esta tarea se acudió a las herramientas que brinda el enfoque estructural para el análisis de redes y grafos en los investigadores y la producción investigativa, además de otros métodos y estrategias diseñadas por cada equipo.

Las consideraciones epistemológicas descritas están presentes en el tratamiento de los datos y las reflexiones construidas en cada uno de los volúmenes que componen esta colección, encontramos que es notoria la presencia de elementos comunes que, si bien no aparecen en una estructura semejante, se hicieron patentes en el proceso de investigación. Entre ellos destaca la caracterización del área de conocimiento y la descripción de algunos campos temáticos, desarrollados con mayor profundidad en algunos volúmenes y con brevedad en otros, pero cada volumen pone en contexto al lector de los ámbitos que podrá encontrar en el libro. Se puede encontrar también un contexto descriptivo de los objetos que la producción analizada aborda, los métodos usados, las formas de difusión y divulgación a través de las cuales se comunican, y algunas áreas dan cuenta de los agentes, su producción y su pertenencia institucional. Esto con la finalidad de caracterizar el contexto, las condiciones y algunas determinaciones históricas, institucionales y académicas en que se generó el conocimiento.

Otro elemento importante es el posicionamiento teórico que asumieron los investigadores para realizar un análisis interpretativo de la producción, algunos con mayor profundidad que otros, pero hacen explícita la mirada con que se acercaron a los productos. Esto cobra sentido en la parte más amplia del estado de conocimiento, pues fue la base para derivar categorías teóricas que cada investigador o cada equipo

construyó para comunicar los resultados del estudio. Esto permitirá a los usuarios del estado de conocimiento comprender a profundidad la valoración que se muestra en los campos temáticos abordados en las diferentes áreas.

Los volúmenes que aquí se presentan también contienen como elemento imprescindible, aunque en ocasiones de forma más breve o diluida, la propuesta metodológica utilizada. Los investigadores dan cuenta del camino andado en la construcción de su investigación (Morin, 2003). El trayecto semeja a una espiral, ya que la revisión constante y la construcción de las categorías teóricas y las interpretaciones a partir de los datos empíricos fueron develando huecos teóricos y metodológicos que hubieron de subsanarse con el apoyo de investigadores de la propia REDIECH o con investigadores experimentados de la investigación educativa en el país.

Construir estados de conocimiento de manera colectiva, coordinada y en diálogo permanente derivó en un proceso formativo y creativo para los investigadores participantes. Durante el proceso, los capitales culturales, simbólicos y sociales (Bourdieu, 2007) de cada uno de los participantes se fundieron ante las exigencias del trabajo y se enriquecieron con la participación colectiva. De ahí que el producto que entregan para fortalecer la formación de investigadores noveles, el trabajo de agentes y comunidades de investigadores educativos, los enriqueció a ellos y seguirá nutriéndose con las construcciones que realicen los usuarios.

La producción de los estados de conocimiento fue un proceso dialógico, que se fue socializando, debatiendo y enriqueciendo en el caminar. Los equipos de investigadores fueron compartiendo sus avances no solo con los involucrados en esta tarea, sino que fueron poniendo a debate sus hallazgos parciales en diversos espacios académicos, tales como congresos nacionales a través de ponencias, en artículos de revistas de circulación estatal y nacional o como informes técnicos al interior de las instituciones de adscripción. Es este proceso el que hace este esfuerzo más valioso, pues rompe con el canon de la investigación aislada que se realiza en solitario por el investigador, para convertirse en un proceso enriquecido con participación de interesados y expertos en el campo de conocimiento, que aportan elementos para construir una mirada amplia, que se recupera en cada uno de estos volúmenes.

Para la colección de estados de conocimiento 2008-2018 se proyectó el abordaje de diez áreas de investigación delimitadas a partir de la concentración de la producción investigativa en el estado de Chihuahua. La idea central fue que cada área comunicara sus resultados en un volumen de esta colección, de tal manera que se expandieran las posibilidades de mostrar las reflexiones y hallazgos construidos en el proceso de la investigación y con ello mostrar un panorama delimitado y lo más completo posible a los usuarios interesados en sus campos temáticos. Para completar una detallada cartografía de la investigación educativa en la entidad, se planteó la construcción de un diagnóstico estatal de la investigación, derivado de la información general contenida en los estados de conocimiento de las áreas. Este da cuenta de las condiciones que están presentes en la generación del conocimiento educativo, entre las que destacan las

características de sus agentes, limitaciones, recursos, apoyos, espacios de formación, entre otros. También se visualizó la construcción de un catálogo de los investigadores educativos, con el fin de facilitar la ubicación, el encuentro y el diálogo entre investigadores de áreas de conocimiento comunes, así como con usuarios interesados en la temática. Todos estos volúmenes estarán a disposición pública de manera electrónica en la página web de la REDIECH.

El proyecto general de elaboración de estados de conocimiento planteó, además de la difusión de los productos de investigación en formato de libro, el diseño de estrategias para resignificar los usos y formas de distribución del conocimiento. Para ello se recuperaron las nociones de *divulgación y diseminación*, cuyo propósito es llegar a un número más amplio de usuarios y romper el cerco de producir conocimiento solo para agentes especializados en los campos temáticos, haciendo más comunicables, en formatos accesibles, los hallazgos de la investigación. Para ello la REDIECH comprometió con las instituciones que participaron en el proyecto brindando la información necesaria desarrollar talleres con académicos y estudiantes de posgrado a partir de estados de conocimiento, artículos de divulgación en algunas revistas institucionales, participación con ponencias y otras formas de diseminación que se irán trabajando en conjunto con los coordinadores área, responsables de la publicación.

En resumen, los estados de conocimiento contenidos en esta colección representan una totalidad concreta, producto de la gestión de tres comités directivos de la REDIECH Y del trabajo de tres años por los equipos de investigadores que con gran compromiso aportaron su conocimiento, su experiencia y sus recursos para concretar la tarea. Se enfrentaron y solventaron innumerables obstáculos y condiciones institucionales, personales, profesionales y de otra índole para dar vida a los libros que hoy se ponen a disposición de los lectores y que seguramente incentivarán y fortalecerán los procesos de investigación que cada uno desarrolla. En estos ejemplares, los interesados en la investigación podrán transitar una ruta compleja de objetos, metodologías, perspectivas teóricas y análisis profundos desde la mirada de educadores e investigadores del campo educativo. Cada lector podrá recorrer su propio sendero, según su campo de interés, pero seguramente será una travesía muy constructiva y marcará rumbo en las prospectivas para la investigación educativa en Chihuahua.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (1996). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
- Mardones, J. M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. COMIE.

## 1

## 1. Delimitación del área temática

En esta área se abordan dos campos de conocimiento de lo educativo –la política y la gestión– que en términos prácticos no admiten distinción, se interrelacionan y convergen sin que se establezca una línea que explicita los límites o las fronteras que los separan, están estrechamente ligados en tanto remiten, de manera obligada, a la acción, la toma de decisiones, las relaciones y las interacciones entre los diversos estamentos y agentes educativos. Estos componentes ubican a la educación en un terreno complejo: contradictorio, conflictivo, atravesado por relaciones de poder, posicionamientos ideológicos, así como deseos, intereses y aspiraciones –individuales, grupales, gremiales y sectoriales–, en síntesis, un campo en el que la emergencia, la crisis, la resistencia y la incertidumbre son la norma y no la excepción.

La enumeración de estos componentes nos remite a una idea que puede resultar paradójica para una investigación como la que nos ocupa: la delimitación del campo se asienta en un enclave inestable, cuyos desplazamientos obligan a enmendar continuamente los criterios que sirven como punto de referencia para el desarrollo del trabajo.

Aunque delimitar implica fijar límites, es decir, establecer una frontera, lo cierto es que “cuando nos referimos a política educativa y a la investigación de/sobre políticas, estamos haciendo referencia a un campo abarcativo, complejo y en permanente expansión” (Mainardes, 2015, pp. 25-26). Por lo tanto, lo que consideramos como linderos, establecidos en un terreno que está en constante movimiento, resultan efímeros, en constante reelaboración, dada la porosidad y arbitrariedad de las divisiones y la multiplicidad de los cruces que devienen de una actividad incesante.

El trabajo que presentamos es, pues, el resultado de nuestra búsqueda, no exenta de frustraciones y atravesada por la contradicción que implica establecer ciertos puntos de referencia en un campo que de antemano sabemos que carece de ellos, pero, “no se puede tener la pretensión de construir problemáticas o teorías nuevas sino cuando se renuncia a la ambición imposible, que no es escolar ni profética, de decirlo todo, sobre todas las cosas y, además, ordenadamente” (Bourdieu et al., 2008, p. 28).

Sin embargo, ante la necesidad de un derrotero mínimo, tomamos a Mainardes (2015), quien considera que “el objeto de estudio del campo es el análisis de la política educativa formulada por el aparato del Estado, en sus diversos niveles y esferas (federal, estadual y municipal)” (p. 27). Asimismo,

...una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado

por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado [Espinoza, 2009, p. 4].

No obstante, es necesario considerar en primer lugar que en el mundo contemporáneo las decisiones de los Estados nacionales están acotadas por las fuerzas del mercado y los intereses supranacionales que han ido sustituyendo “tanto a actores tradicionales del sector público por otros (empresas, instituciones benéficas, organizaciones de voluntarios y empresas sociales) como a valores y sensibilidades tradicionales del sector público (servicio) por otros (espíritu emprendedor)” (Ball, 2011, p. 26).

En segundo lugar es importante destacar que los actores sociales no permanecen pasivos ante las decisiones de autoridad, la neutralidad no es un rasgo distintivo de los contextos educativos ya que se trata de comunidades con intereses diversos, en pugna entre sí y frente al poder del Estado; por lo que, contrariamente a la lógica tradicional en la que se consideraba que determinada política “seguía un itinerario de desarrollo en el que primero se incorporaba un tema a la agenda pública, luego se formulaba una decisión, más tarde se la implementaba, y finalmente se evaluaba” (Bentancur, 2017, p. 153), la literatura especializada da cuenta del intrincado laberinto en el que desembocan determinados derroteros políticos desde que se enuncian hasta que se ponen en práctica, mediatizados por lo que Ball (1989) denomina *micropolítica*; es decir, un conjunto de interpretaciones, reinterpretaciones, decisiones y prácticas que responden a intereses derivados de los componentes ideológicos que permean a través de un sistema educativo.

Por otra parte, Burch (2009, citado en Tello, 2015) toma distancia de la noción tradicional de la política ya que “el campo está cada vez más congestionado: nuevas relaciones y nuevas formas de relación están siendo establecidas en la política y en relación con ella” (p. 53).

Para analizar un fenómeno de esta magnitud, las investigaciones del área se abordan a partir de dos dimensiones, la estructural o macro, que guarda relación con las instituciones educativas y su vínculo con el sistema político, económico y social en su conjunto, y la micro, que aborda el estudio de las escuelas como organizaciones, o sistemas organizativos, con una producción cultural particular, así como rasgos identitarios que son definidos tanto por su dinámica interna como por el contexto en que cada institución está inmersa.

La formulación de las interrogantes que se plantean enseguida detona el proceso indagativo y la formulación de criterios para formalizar el análisis de los documentos que conformaron la base del presente estado de conocimiento.

¿Cuál es el estado que guarda la producción de investigación educativa en el estado de Chihuahua, en el área de política y gestión? ¿Cuáles son los temas o líneas de generación de conocimiento a partir de las que se produce la investigación en el área motivo de estudio? ¿Cuáles son las perspectivas teórico-metodológicas que sustentan la investigación en el área? ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos utilizados por los investigadores? ¿Qué sujetos, agentes, contextos e instituciones participan

en el desarrollo del área de política y gestión? ¿Cuáles son los medios a través de los que se difunde la producción del área?

El espectro de trabajos que se desarrollan en torno a la política y gestión educativa es vasto, comprende: el análisis y discusión sobre políticas públicas: reformas, financiamiento, planeación, implementación y evaluación de programas educativos; análisis de indicadores educativos, cobertura, equidad y calidad; federalismo y sindicalismo; las formas de gobierno tanto del sistema educativo a nivel macro como de las estructuras intermedias y de los centros escolares; el clima institucional, gestión de medios y recursos, financiamiento, desarrollo, innovación, toma de decisiones, cultura escolar, liderazgo, dirección y supervisión, comunicación y participación; así como las formas de organización, aspectos legales o normativos, profesionales, laborales, redes de poder, ente otros.

Las subáreas en las que se agrupa la producción académica de la década comprendida entre los años 2008 y 2018 son cuatro:

- Evaluación educativa en un sentido amplio, que incluye evaluación de sujetos (alumnos, maestros, directivos), de instituciones (públicas o privadas), sistemas, de programas, y de políticas (locales, estatales, nacionales).
- Gestión educativa en organizaciones e instituciones de cualquiera de sus niveles (básica, media-superior, superior) y modalidades (escolarizada, comunitaria, para el trabajo). Integra temáticas como: liderazgo y dirección, práctica administrativa en instituciones educativas, cambio educativo, procesos de planeación, además de estudios que reportan temáticas que dan cuenta del clima organizacional.
- Políticas públicas relacionadas directamente con la educación, en cualquiera de sus niveles (básica, media-superior, superior) y modalidades (escolarizada, comunitaria y aquellas que se destinan para el empleo).
- Diseño, implementación y evaluación de políticas públicas relacionadas con cobertura, equidad y calidad, financiamiento de la educación, órganos de gobierno, privatización y descentralización.

En suma, agrupa contribuciones que se enfocan en el análisis de las políticas educativas desde diversas perspectivas, con el propósito de comprender, explicar y contribuir en la atención de problemáticas del sector educativo. En general, la clasificación en subáreas posibilita el reporte de procesos macro y micro políticos que se concretan en el ámbito institucional y dan cuenta de formas de organización y funcionamiento en centros educativos de la entidad.

Esta perspectiva permite analizar los trabajos que dan cuenta de las acciones de gestión vinculadas con los ámbitos social, político, económico, cultural e ideológico; así como la forma en la que se concretan las decisiones políticas, el uso del poder y el ejercicio de los principios democráticos en los espacios de participación; además del impacto de políticas, la implementación de reformas y programas en los procesos que intentan propiciar innovaciones y transformaciones.

Partimos del interés por analizar la manera en que la producción del área temática de política y gestión contribuye en la comprensión de las dinámicas, procesos y problemas que se enfrentan en el ámbito educativo, al tiempo que genera un soporte o basamento que permite fundamentar acciones para superar deficiencias y mejorar las prácticas. Con ello como antecedente es que se presenta el producto del análisis de 76 publicaciones que se asumen como la producción en el área de política y gestión en el estado de Chihuahua durante la década comprendida entre los años 2008 y 2018.

## 2

## 2. Abordaje teórico-metodológico para análisis de la producción en el área de política y gestión

En la primera parte de este segmento se describen los procedimientos que permitieron a quienes integramos el equipo de trabajo adentrarnos en el conocimiento y comprensión de las obras identificadas como elementos que conforman la producción del campo. La segunda parte tiene el propósito de situar la mirada teórica que orientó el análisis de las 76 obras a las que se alude a lo largo del documento.

La estrategia metodológica se desarrolló en cinco etapas, que se entrecruzaron a lo largo del proceso. Es decir, no se trata de una ruta secuencial, la clasificación por etapas obedece a la necesidad de presentar de manera sintética y general la heurística desplegada a lo largo de trabajo.

La primera etapa, dedicada a la conformación del equipo de investigadores, resultó compleja y accidentada. El carácter voluntario que tiene esta responsabilidad fue el principal problema que enfrentamos, seis personas agremiadas a la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) conformaron el equipo en su fase inicial, no obstante, a lo largo del proceso cuatro colegas, por diferentes motivos, se dieron de baja y una se dio de alta a la mitad de la ruta. Estas dificultades nos obligaron a realizar ajustes a la programación inicial, redistribuir las tareas, e inevitablemente a reducir nuestras expectativas sobre el alcance del proyecto.

La segunda etapa se dedicó a la delimitación del campo de *la política y la gestión educativa*, fundamental para detonar el proceso de construcción del objeto de estudio y orientar la búsqueda y el análisis de los materiales publicados a lo largo de la década. Este primer producto se concibió solo como el punto de partida para ubicar conceptualmente las coordenadas de la investigación, por lo tanto, la delimitación sufrió, dialécticamente, un conjunto de modificaciones y transformaciones exigidas por la propia dinámica del proyecto.

En la tercera etapa se diseñó un formulario para generar una base de datos para hacer más manejable el registro de la información y los resúmenes analíticos de los productos recabados. A través de este formulario se sintetizó la siguiente información: título del trabajo, temática que aborda, tipo de trabajo, año de publicación, autor(es), instituciones de adscripción de los autores, forma de producción, registro ISSN o ISBN, resumen, abordaje teórico, abordaje metodológico, resultados o conclusiones, ficha bibliográfica, enfoque teórico, perspectiva metodológica, técnicas, instrumen-

tos/herramientas para recolección de datos, subárea, contexto: alcance geográfico, tipo de investigación según su finalidad, idioma en el que se publicó, nivel educativo en el que se realiza la investigación, tipo de resultados que presenta, uso de *software*, sujetos de estudio y palabras clave.

En la cuarta etapa se llevó a cabo el trabajo de campo, que consistió básicamente en la recopilación de las publicaciones relacionadas con la política y la gestión educativa que se produjeron en el estado de Chihuahua, ya sea porque fueron publicados en la entidad a través de los órganos de difusión del conocimiento de las instituciones de educación superior o de entidades gubernamentales como la Secretaría de Educación y Deporte, o asociaciones civiles como la propia REDIECH; también se contemplaron los trabajos externos publicados por investigadores que radican en la entidad o publicados por investigadores de otras regiones del país que colaboran con equipos chihuahuenses.

Una de las primeras decisiones tomadas por el equipo fue el tipo de materiales que se iban a incorporar al análisis, la decisión final se inclinó por artículos de revistas, libros, capítulos de libros y ponencias, en el último caso se contemplaron solo trabajos publicados en los congresos del COMIE y la REDIECH dado que los materiales son sometidos a una rigurosa dictaminación. Se optó por incluir solo las tesis de maestría o doctorado que estuvieran publicadas y por tanto contaran con registro de derechos de autor.

El procesamiento y análisis de la información, correspondiente a la quinta etapa, se decantó por dos vertientes, la primera apoyada por la estadística descriptiva en la que se construyó una panorámica general de la producción del campo; para la segunda vertiente se optó por un enfoque interpretativo, a partir del análisis del discurso para visualizar las perspectivas o posiciones a partir de las cuales los investigadores desarrollan su labor, en este último caso fue particularmente útil el uso de un *software* para análisis de datos cualitativos.

## Abordaje metodológico

De entrada, nos adscribimos a la idea de Tello (2015) cuando expresa que “el método nunca podría ser método *per se*, sino una epistemología, es decir, el modo en que se construye metodológicamente la investigación desde una determinada perspectiva y posicionamiento epistemológico” (Tello, 2015, p. 13).

En el caso de la presente investigación ese posicionamiento particular es posible definirlo como una epistemología interpretativa, que tiene como base los principios de la hermenéutica, cuyo sustento ontológico define a la realidad social como un *texto* que puede ser *leído* por el investigador (Bolívar, 2002), lo cual nos brinda la posibilidad de buscar el sentido que subyace a la información que proporcionan los escritos que analizamos.

Para el tratamiento de la información recopilada se enfrentaron dos retos: el ejercicio de reflexión inherente a cualquier proyecto de investigación, y el problema de la doble implicación. Desde el punto de vista hermenéutico la implicación es inevitable, en el mundo de lo social formamos parte del fenómeno que intentamos aprehender, nuestra posición determina la manera en que observamos y lo que observamos, por lo que el objeto va cambiando, se transforma en la medida en que nosotros cambiamos también, de ahí su carácter histórico: nunca es el mismo objeto, nunca somos los mismos sujetos.

En este caso, el primer nivel de la implicación se relaciona con el hecho de abordar un objeto de estudio con el que desde el punto de vista profesional estamos comprometidos, dado que constituye nuestro campo de trabajo, por lo que no podemos hablar de una mirada desapasionada, neutral o carente de interés. “La implicación viene con nosotros, en tanto sujetos socio-históricos y políticos, lo importante es poder analizarla, hacerla consciente, para no caer en el error de sostener nuestra verdad a costa de tergiversar los hechos” (Bianco, 2012, p. 96).

El segundo nivel de implicación se relaciona con el hecho de que una parte de los materiales analizados son productos nuestros, quienes formamos parte de este equipo somos de manera simultánea autores y críticos de las publicaciones que fueron consignadas en el proyecto. Esta doble implicación obliga a la búsqueda de estrategias que aspiran a lograr cierto distanciamiento o concienciación acerca del papel ético y político que jugamos como investigadores, lo cual conlleva un ejercicio permanente de autocritica, como Denzin advierte: “Today we understand that we write culture, and that writing is not an innocent practice. We know the world only through our representations of it” (2001, p. 23).

De esta manera se asume que la realidad, filtrada a través de los documentos publicados en la década, constituye una continua construcción y reconstrucción mediada por el diálogo constante que se establece con el material escrito, lo que supera la mera recopilación y clasificación de las obras analizadas, e involucra posicionamientos particulares con respecto al desarrollo del campo de conocimiento.

Durante la construcción de este informe nos guió la intención de recuperar elementos que posibiliten la reflexión crítica sobre los aportes de la producción del campo relacionada con los procesos de gestión y las finalidades de las políticas públicas en materia de educación. Por ello, se juzgan aspectos que se vinculan con el acopio, procesamiento y análisis de la información, así como el soporte teórico-metodológico que sustenta los planteamientos de cada publicación examinada.

Esperamos que este esfuerzo por superar la mera exposición sintética de las publicaciones analizadas contribuya a sentar condiciones para ampliar el debate en torno a las diversas temáticas que configuran el campo, el diseño de investigaciones y el empleo del conocimiento que hasta el momento se ha generado; en suma, aspiramos a que se constituya en insumo para incrementar el conocimiento del área y la fundamentación de acciones de los académicos que trabajan en el campo de la investigación educativa.

## Abordaje teórico

El abordaje de esta línea se asume desde un posicionamiento crítico, consciente de que lo educativo, en cualquiera de sus manifestaciones, está atravesado por relaciones de poder, por lo tanto, tiene un carácter contradictorio, en el que están presentes de manera indisoluble elementos culturales y sociales, así como intereses políticos e ideológicos (McLaren, 2005).

Desde esta lógica, la idea de neutralidad y asepsia en el proceso de investigación queda de lado, para abrir paso a visiones del campo “como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación” (McLaren, 2005, p. 256). El investigador, por lo tanto, no es un agente contemplativo que desarrolla una labor técnica, por el contrario, necesitamos visualizarlo como un actor social que tiene la responsabilidad de contribuir en la transformación de los procesos educativos, ya que “el propósito último de la crítica debería ser el pensamiento crítico en beneficio del cambio social” (Giroux, 2003, p. 74).

Existe aquí un doble abordaje en relación con el pensamiento crítico: el que se aplica a las dinámicas propias del objeto de estudio y el que concierne a la posición del investigador, que no debe asumirse como un ente ahistórico, desapasionado y despojado de intereses, la “crítica implica autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que nos ha tocado vivir, para insertarnos en la historia, como autores y actores, y no meramente como espectadores. La persona radical es crítica, amorosa, humilde y comunicativa” (Freire, 2011, p. 26).

De manera simultánea, en esta área se asumen los procesos educativos desde la perspectiva de las aportaciones del pensamiento complejo. Con ello eludimos la idea de una realidad *complicada* —compuesta de muchas partes—, que mediante un artefacto o instrumento es posible develar, descubriendo sus mecanismos internos de funcionamiento, susceptible de ser analizada en el sentido cartesiano de la palabra, y optamos por la noción de *complejidad*.

Aludimos a la complejidad porque se tiene plena conciencia de la imposibilidad para agotar un objeto de estudio; se trata de un objeto complejo por la asimetría existente entre lo poco que se conoce y el amplio campo de lo desconocido en el ámbito de la educación, la “complejidad como concepto es evidencia de numerosas incapacidades: la incapacidad de alcanzar certezas, de formular leyes, de concebir un orden absoluto, de evitar contradicciones, de comprender la realidad como unidimensional” (Andrade et al., 2002, p. 241); complejo por los niveles de incertidumbre a los que están sujetos los fenómenos educativos; complejo por la preeminencia de los elementos subjetivos. No se trata de una realidad *sin sujetos, objetiva*; por el contrario, los sujetos y sus relaciones son elementos fundamentales para el desarrollo institucional. Complejo porque elude los reduccionismos y las explicaciones simplistas. Porque el

funcionamiento de la escuela no está separado del contexto, es un organismo vivo que interactúa con su entorno.

La consideración de la complejidad restituye a las organizaciones sociales su condición de sistemas blandos, en contraposición al concepto de sistemas duros [...] En efecto, son elementos determinantes para la caracterización de tales sistemas blandos la riqueza y variedad de los enlaces entre sus componentes, sus determinaciones recíprocas, así como el hecho de desplegar dinámicamente su variedad en el tiempo [Etkin y Schvarstein, 1992, pp. 88-89].

### 3. Elementos generales de la producción analizada del área de política y gestión

# 3

Este apartado contiene, en primera instancia, la clasificación y descripción de la producción analizada durante esta década, para ello se explicita el tipo de productos que se incluyeron en el análisis, dado que ello constituye el medio que se elige para comunicar o hacer pública la producción investigativa en el área motivo de estudio. En el segundo apartado se muestra la distribución de las publicaciones en los diez años que se reportan en este estado de conocimiento; por último, se alude al idioma en el que se publicaron las 76 obras.

#### Los medios y criterios para comunicar la producción

La producción global analizada constó de un total de 123 documentos, que se recopilaban a partir de la convocatoria para integrar el estado de conocimiento. Los documentos digitalizados se almacenaron en un *drive*, se tuvo además la oportunidad de acceder al repositorio de producción de una de las universidades de la entidad. El resto de los materiales se consiguió en formato impreso. De los 123 productos que inicialmente se analizaron, se descartó un total de 32 porque la revisión con mayor detalle develó que esa producción no corresponde al área. Dos productos se descartaron porque los autores no eran del estado o no pertenecían a alguna institución de la entidad. Otro criterio más para integrar el producto fue que la evidencia empírica que sustenta los hallazgos se hubiese recuperado en el territorio del estado de Chihuahua, bajo este criterio se descartó un total de tres productos.

Se diseñó en la herramienta de Google Forms, que posibilitó la integración de los datos que permitirían el trabajo colaborativo a distancia de quienes participamos en la elaboración del presente estado de conocimiento. Se capturó un total de 86 productos en el formulario, de ellos se descartaron de la base de datos 10 productos porque se trataba de documentos que no se asociaban en forma directa con las temáticas del área.

El total de los productos que constituyeron la base para el análisis fue de 76, la distribución por tipo de producto se muestra en la Figura 1.

Se asume como *artículo científico* aquel documento que cumple con los criterios que establece Espinoza (2010) para las publicaciones que se emplean como medio de difusión del conocimiento entre especialistas, ya que se comunica a través de un

Figura 1  
Distribución de los 76 documentos analizado por tipo de producto



discurso congruente con el lenguaje científico; de ellos, se cuenta con un total de 36 documentos recuperados en revistas indizadas. Este criterio denota rigurosidad en la producción analizada, dado que la publicación se encuentra arbitrada, ello supone la revisión entre pares para asegurar que se haya escrito lo que se ha investigado conforme a las normas construidas por la comunidad científica (Espinoza, 2010), de esta manera se asegura que la publicación se ajuste a las condiciones de contenido que permitan comunicar en función del conjunto de normas para el discurso escrito.

Se clasifica como *artículo de divulgación* aquella producción que se asocia directamente con el área temática de política y gestión pero no necesariamente sustenta su discusión en evidencia empírica. Es un medio que emplea la comunidad científica para poner a disposición de los lectores un tema relativo a la ciencia con recursos expresivos y una estructura expositiva o explicativa que lo convierten en un tipo de discurso para favorecer la comunicación del conocimiento a sectores diversos de la sociedad (Espinoza, 2010). De este tipo de documentos se analiza un total de ocho artículos, la mayor parte de ellos fueron recuperados del repositorio de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), no obstante, también se integran reseñas de libros publicadas en revistas institucionales de los posgrados de la entidad.

Son nueve los capítulos de libros que se integran para este análisis; su elección implicó la revisión de libros, en su mayoría en formato impreso, y en la base de datos que genera el formulario se integra la información de los capítulos que se vinculan directamente con las temáticas de política y gestión. Ocho libros se dedicaron a lo largo de la década analizada al abordaje de las temáticas de política y gestión en educación.

Las memorias de congresos se revisaron para obtener los productos del área motivo de estudio, para ello se consideraron las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE y los congresos locales que organizó la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. De esta asociación se recuperan las memorias del II y III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua

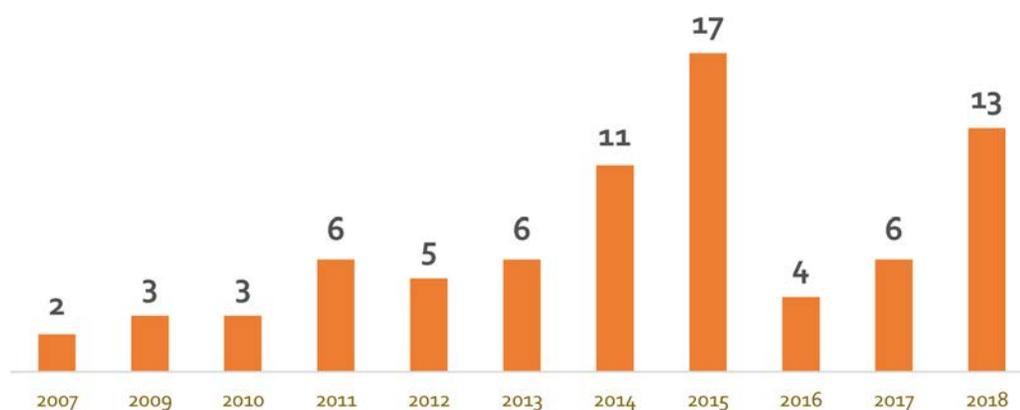
(CIEECH). Son 15 las ponencias de congresos, ello, al igual que los productos de revistas indizadas, de alguna manera asegura la calidad de la producción, ya que la totalidad de los documentos fueron sometidos a un proceso de dictamen doble ciego, incluso algunos de ellos se derivan de procesos directos de dictamen triple ciego.

## Año de publicación

Los documentos que constituyeron la base para integrar este producto de análisis se publicaron en la década comprendida entre los años 2007 y 2018. El único año en el que no se reporta publicación en el área de política y gestión es el 2008. En la Figura 2 se destaca que el año con mayor producción fue el 2015.

Figura 2

*Distribución de los 76 documentos analizados, de acuerdo con el año de publicación*



En la Tabla 1 se presenta un concentrado por año y tipo de producto que se contempla para el análisis.

## El idioma en el que se comunica la producción

Únicamente dos de las 76 obras se publicaron en un idioma distinto al español (Figura 3); el inglés fue el idioma en el que se informaron los dos artículos que aparecen en revistas indizadas con autoría colectiva y elaborados gracias a un proceso de producción interinstitucional, es decir, los autores pertenecían a dos instituciones de educación superior distintas.

La producción en idioma español supone, por una parte, la identificación, a través de la producción, con el idioma materno. Cabe resaltar que el español constituye, después del chino, el segundo idioma más hablado del mundo como lengua materna, no obstante, el idioma más hablado para comunicarse entre personas que habitan en distintos países es el inglés.

Existen datos que aluden al inglés como lengua dominante en la ciencia; es decir, el idioma que eligen los científicos para comunicar sus hallazgos es precisamente este. El grueso de la producción científica se concentra en editoriales que manejan el inglés

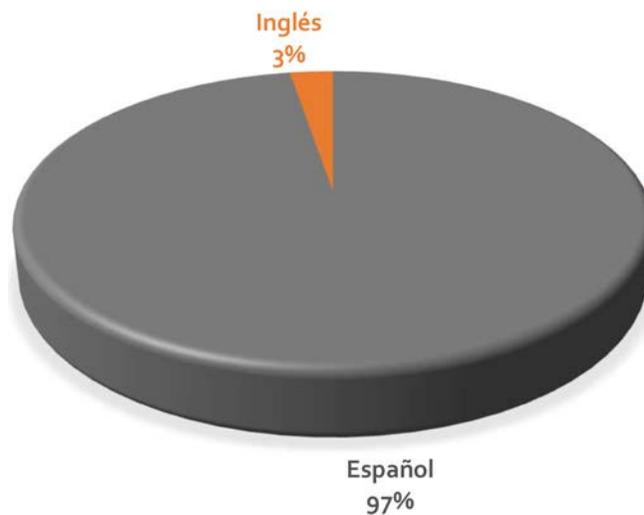
Tabla 1

*Distribución de los 76 documentos analizados, de acuerdo con el año y tipo de publicación*

|  |          |  |           |
|--|----------|--|-----------|
| <b>2007</b>                            | <b>2</b> | <b>2014</b>                            | <b>11</b> |
| Artículo de divulgación                | 1        | Artículo científico (revista indizada) | 9         |
| Memoria de Congreso                    | 1        | Artículo de divulgación                | 1         |
| <b>2009</b>                            | <b>3</b> | Libro                                  | 1         |
| Artículo científico (revista indizada) | 1        | <b>2015</b>                            | <b>17</b> |
| Artículo de divulgación                | 1        | Artículo científico (revista indizada) | 4         |
| Memoria de Congreso                    | 1        | Artículo de divulgación                | 1         |
| <b>2010</b>                            | <b>3</b> | Capítulo de libro                      | 8         |
| Artículo científico (revista indizada) | 2        | Libro                                  | 2         |
| Artículo de divulgación                | 1        | Memoria de Congreso                    | 2         |
| <b>2011</b>                            | <b>6</b> | <b>2016</b>                            | <b>4</b>  |
| Artículo científico (revista indizada) | 1        | Artículo científico (revista indizada) | 3         |
| Libro                                  | 2        | Artículo de divulgación                | 1         |
| Memoria de Congreso                    | 3        | <b>2017</b>                            | <b>6</b>  |
| <b>2012</b>                            | <b>5</b> | Artículo científico (revista indizada) | 1         |
| Artículo científico (revista indizada) | 4        | Libro                                  | 1         |
| Libro                                  | 1        | Memoria de Congreso                    | 4         |
| <b>2013</b>                            | <b>6</b> | <b>2018</b>                            | <b>13</b> |
| Artículo científico (revista indizada) | 2        | Artículo científico (revista indizada) | 9         |
| Artículo de divulgación                | 1        | Artículo de divulgación                | 1         |
| Libro                                  | 1        | Capítulo de libro                      | 1         |
| Memoria de Congreso                    | 2        | Memoria de Congreso                    | 2         |
|  |          | <b>Total general</b>                   | <b>76</b> |

Figura 3

*Porcentaje de distribución del idioma en el que se comunican los 76 documentos analizados*



americano, por considerar que posee revistas con mayor prestigio, posibilidades de difusión y visibilidad. De hecho, un estudio realizado recientemente revela que más del 50% de los artículos de las ciencias de la salud, naturales, sociales y humanidades, son publicados por cinco grandes editoriales, Elsevier, Springer, Wiley, Taylor & Francis Group y Sage (Larivière et al., 2015).

Expresamos como deseo que la motivación que nos lleve a escribir en otro idioma esté dada, en mayor medida, por la utilidad de la información que intentamos comunicar, o la posibilidad de ser leídos por otros. Estas metas no debiesen dejar de lado que “un idioma transmite información, pero en su forma nativa, infunde a sus nombres, adjetivos y verbos con una riqueza más grande que el propio sentido. Da un significado a las palabras” (Shum y Pico, 2016, p. 6). Por ello es digno de reconocimiento que, en los últimos años, los esfuerzos de las revistas y editoriales locales se enfocan no solo en la distribución periódica de sus obras, también lo hacen en la búsqueda de reconocimiento y adhesión a los catálogos, bases de datos e índices de revistas que concentran una gran cantidad de fuentes y posibilitan la legitimidad y el impacto del conocimiento que se hace público.

## 4

## 4. Líneas de producción en el área de política y gestión

Una de las primeras acciones que implica la elaboración del estado de conocimiento se relaciona con la determinación del material que se incluirá en el reporte, ello pasa por la delimitación del campo, por ende, incluye la definición del área y las subáreas que lo integran.

Realizar estas acciones *a priori* conlleva el riesgo de descartar producción que aporte al área; pese a las limitantes, se definió la utilización de una clasificación existente que contempla cuatro subáreas. Esta determinación facilitó la selección de la producción y el rechazo de publicaciones cuya temática no se vinculaba en forma directa con las políticas y la gestión en el ámbito educativo. La cantidad de productos en las subáreas en las que se clasifican los 76 documentos analizados se presenta enseguida.

### Distribución de producción por área temática

En términos generales, la producción en el área de la que damos cuenta en el presente estado de conocimiento brinda información referente a los procesos de instrumentación de las políticas públicas en materia educativa. Se retoman estudios que ofrecen un panorama respecto de la forma en la que surgen, se configuran e instrumentan las acciones que determinan desde ámbitos macrosistémicos. Por ello se advierte la presencia de investigaciones que se enfocan en la descripción y análisis de lineamientos, procesos de gestión, organización y evaluación de políticas educativas.

Las subáreas en las que clasificamos la producción de la década comprendida entre los años 2008 y 2018 son cuatro. Se reporta en la Tabla 2 la distribución en términos de frecuencia de las publicaciones que se catalogan en cada una de las subáreas.

La presente estructura, además de posibilitar la clasificación y permitirnos la visualización de los tópicos más recurrentes, permitió la identificación de ausencia de reportes en temáticas que conforman las subáreas.

Tabla 2

*Distribución de los 76 documentos analizados, de acuerdo con las subáreas en las que se clasificó la producción*

| Subárea para clasificación general de la producción  | Cuenta de subárea |
|--|-------------------|
| Evaluación educativa en un sentido amplio que incluya evaluación de sujetos (alumnos, maestros, directivos), de instituciones (públicas o privadas), sistemas, de programas y de políticas (locales, estatales, nacionales)  | 17                |
| Gestión educativa en organizaciones e instituciones en cualquiera de sus niveles (básica, media-superior, superior) y modalidades (escolarizada, comunitaria, para el trabajo). Integra temáticas como: liderazgo y dirección, práctica administrativa en instituciones educativas, cambio educativo, procesos de planeación, además de estudios que dan cuenta del ejercicio del poder y del clima organizacional | 24                |
| Políticas públicas relacionadas directamente con la educación, en cualquiera de sus niveles (básica, media-superior, superior) y modalidades (escolarizada, comunitaria y aquellas que se destinan para el empleo)   | 25                |
| Diseño, implementación y evaluación de políticas públicas relacionadas con cobertura, equidad y calidad, financiamiento de la educación, órganos de gobierno, privatización y descentralización  | 10                |
| <b>Total general</b>   | <b>76</b>         |

## 5

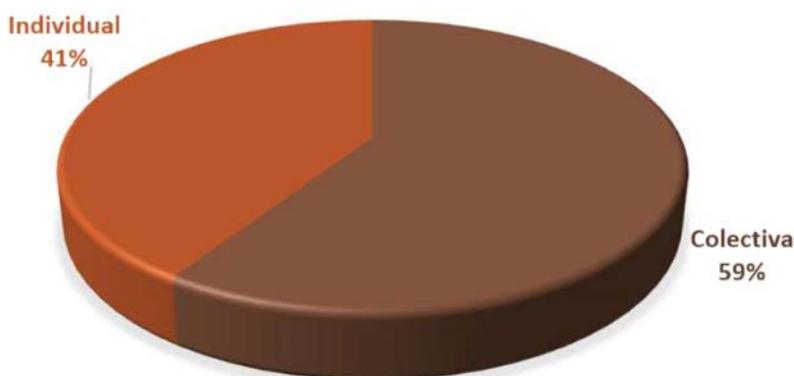
## 5. Los agentes investigadores del área de política y gestión

Se detalla en este apartado la participación de investigadoras e investigadores como autores de las 76 obras analizadas. Para ello se describe la producción en función de la forma en que fue realizada: individual o colectiva. Interesó también analizar la distribución de la autoría en función del sexo. Cerramos con el reporte de las instituciones a las que están adscritos los agentes investigadores, como un medio para reportar las aportaciones institucionales y los vínculos interinstitucionales que se establecieron durante la década que reportamos.

### Tipo de autoría

Del total de las publicaciones analizadas, 45 obras se produjeron en forma conjunta; ello nos indica que, prácticamente, seis de cada diez productos se concretaron gracias al trabajo de dos o más autores. En la Figura 4 se aprecia que 41% de la producción analizada se realizó en forma individual, ello equivale a un total de 31 productos de las 76 publicaciones que se sometieron al escrutinio para la elaboración del estado de conocimiento del área de política y gestión.

Figura 4  
*Distribución de los 76 documentos analizados, de acuerdo con la forma de producción*



Se asume como ventaja la adhesión o conformación de equipos de trabajo para la realización de la actividad investigativa, ya que ello refleja el grado de madurez de la producción de la entidad, dado que la colaboración supone el establecimiento de relaciones que superan las barreras institucionales para el logro de metas que se

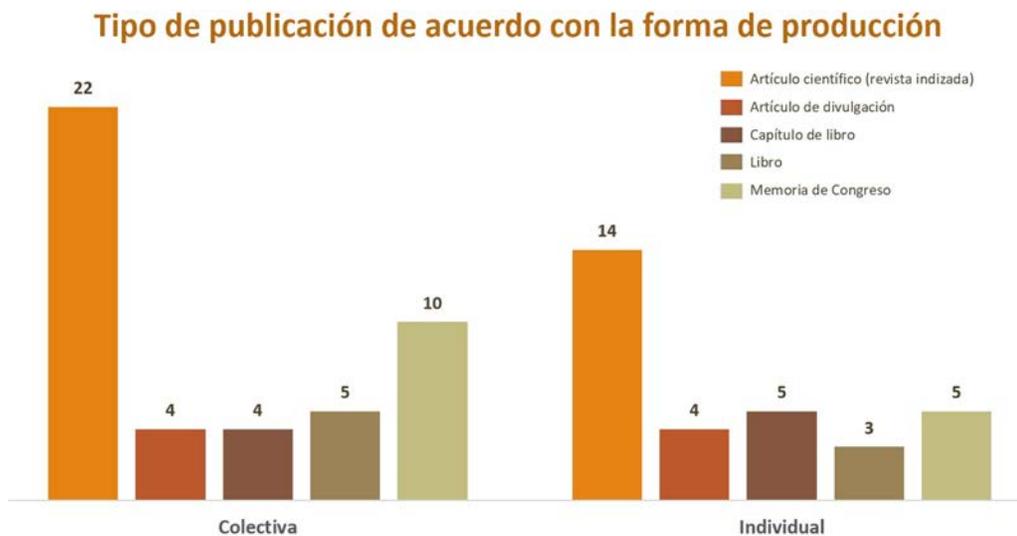
plantean en conjunto. Supone también la activación del potencial de incremento de la calidad de los productos académicos. Para dar continuidad a estos aspectos se analiza a continuación el tipo de producto en función de la forma de producción.

## Tipo de publicación y forma de producción

En la década de los noventa del siglo XX se empezó a institucionalizar una práctica que asigna prioridad al desarrollo de trabajo colectivo para la producción de conocimiento; de acuerdo con Pérez y Durán, en nuestro país se promueve una política que pretende “elevar el nivel de habilitación del profesorado” (2014, p. 264) de educación superior a través de los lineamientos de PROMEP que se centran en el impulso a las actividades de investigación colectiva y la conformación, desarrollo y consolidación de Cuerpos Académicos (CA) con líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) delimitadas.

El impacto de dicho proceso se refleja en que alrededor del 60% de los productos analizados para el presente estado de conocimiento se realizaron en forma colectiva. Al ser la investigación una actividad social, es por tanto apropiado que se asuma como un proceso colectivo que tiene el potencial de sumar las perspectivas de distintos colaboradores para la generación de conocimiento.

Figura 5  
Distribución de los 76 documentos analizados,  
de acuerdo con la forma de producción



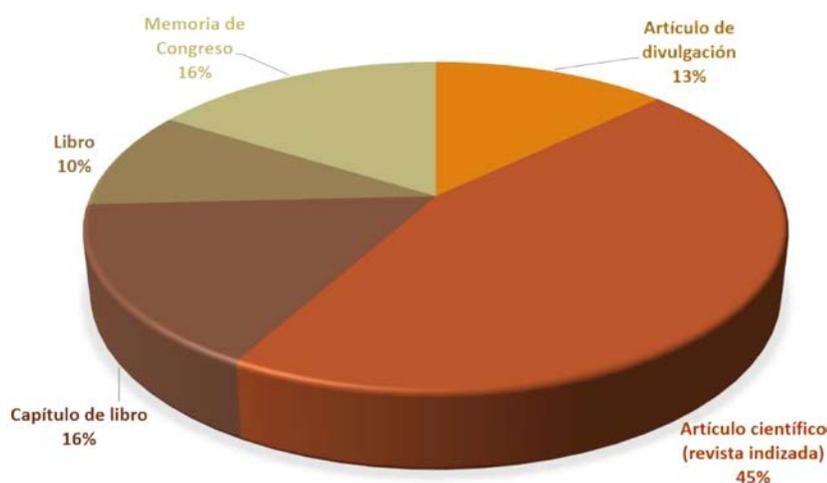
Destaca en la Figura 5 que el 42% de la producción analizada (32 publicaciones de las 76) se efectuó de manera colectiva y está conformada por artículos en revistas indizadas y ponencias que se publican en memorias de congresos de investigación educativa. Este fenómeno se explica en parte por la presencia de los criterios para avanzar en el nivel de consolidación de los Cuerpos Académicos, que demandan de las evidencias de producción conjunta.

## Producción individual

Son 31 productos que se consignan en el estado de conocimiento del área los que se desarrollaron en forma individual. La mayor cantidad de productos individuales (14) se presentaron como artículos científicos en revistas indizadas. Se le atribuye cierta influencia al hecho de que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) pondera la producción individual para que las personas que realizan investigación adquieran o mantengan su estatus en alguno de los niveles del Sistema Nacional de Investigadores (SIN). Por tanto, es visible en la Figura 6 que quienes producen en forma individual difunden a través de artículos científicos en revistas indizadas.

Figura 6

*Distribución del tipo de publicaciones que se produjeron en forma individual*



Pérez y Durán refieren que “los profesores que se adscriben a la dinámica de investigación de CONACYT deben desarrollar investigación y producción académica individual para ser evaluada por este organismo, mismo que asigna estímulos económicos” (2014, p. 265) como símbolo de la valoración de una actividad socialmente reconocida.

## Producción colectiva

Para la generación de este informe interesó conocer si la obra tiene una autoría colectiva y si esta colaboración se realiza al interior de una institución, o de manera interinstitucional. La colaboración, en términos generales, se define como “la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin” (Antúnez, 2000, p. 131). La producción colectiva, ya sea al interior de una institución o aquella que se realiza entre miembros de instituciones distintas, tendría esas características distintivas. En este sentido, se asume la colaboración entre instituciones como un modo voluntario de trabajar en conjunto bajo los principios del trabajo colegiado, compartiendo recursos, durante un tiempo determinado para

desarrollar en común labores que los conduzcan a alcanzar propósitos específicos que se plantearon en común. La Figura 7 ubica los porcentajes de cada tipo de producción.

Figura 7  
*Producción colectiva realizada en forma interinstitucional o al interior de una institución*



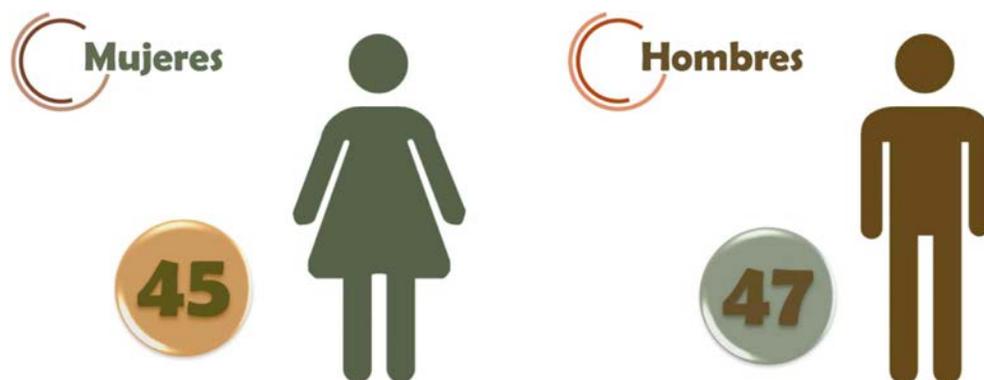
Articular los intereses de dos o más autores supone retos, y si se trata de que los intereses de instituciones distintas converjan, se asume con mayores dificultades. No obstante, de las 45 obras colectivas que se sometieron a análisis, 24 de ellas (que corresponden al 53%) se efectuaron por autores que pertenecen a distintas instituciones. El trabajo colaborativo que se evidencia a través de este tipo de producción supone el compromiso tanto de los miembros que conforman el equipo como de las instituciones educativas que establecen vínculos a través de sus representantes. El tipo de interacciones que se propician suponen el flujo de información y conocimiento a partir del diálogo y colaboración que se establece (Hernández, 2012).

## Distribución por sexo de la autoría de las obras analizadas

El análisis de la autoría de las 76 obras devela que fueron producidas por un total de 156 autores; no obstante, 96 personas distintas las crearon, ello porque existen investigadores que participaron en más de una obra; por ejemplo, si analizamos la recurrencia con la que aparecen los nombres, encontramos que una autora produjo en la década 15 obras distintas y un autor participó en la producción de 25 documentos diferentes.

La Figura 8 nos muestra la producción de la década en función del sexo de la persona que tiene la autoría de los documentos que se emplearon para reportar el estado del arte del área de política y gestión en educación.

Figura 8  
 Autoría de las obras, de acuerdo con el sexo



La cantidad de publicaciones en las que participa una mujer como autora individual son 11 documentos. Ello quiere decir que la mayor parte de las publicaciones en las que participan mujeres (el 76%) se realizan a través de procesos colectivos de producción.

De las 36 obras que se produjeron en forma individual, 22 de ellas fueron producidas por hombres; lo que representa el doble de la cantidad de mujeres produciendo como autores individuales. En términos relativos, el 54% de los hombres que publican lo hacen en forma colectiva.

Este tipo de desigualdades en la productividad individual por sexo se refleja en esferas nacionales, pues la participación de mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es menor que la de los hombres. De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2018), solo el 35.8% de quienes acceden al SNI son mujeres. Se reporta además que la brecha de participación se agudiza conforme se avanza en los niveles del sistema, “21.2% de las mujeres y 78.8% de los hombres tenían nivel III en 2015” (INMUJERES, 2018, párr. 4).

De este análisis se desprende la necesidad de instaurar acciones afirmativas que incentiven la participación de las investigadoras en programas como el SNI, que privilegian en sus criterios de evaluación la realización de investigación y la publicación en forma individual.

## Instituciones de adscripción de los autores de las obras analizadas

Interesó para la construcción del presente estudio la recuperación de datos referentes a la autoría de las publicaciones, además del origen o la adscripción que tienen estas personas, como medio para reflejar el tipo de producto que se elabora con mayor frecuencia, además de la forma de producción (individual o colectiva) que predomina al interior de cada institución.

Tabla 3  
*Instituciones de adscripción de los autores de las publicaciones,  
 organizadas por tipo de producto y forma de producción*

| Cantidad de documentos en los que participaron | Institución(es) de adscripción de(los) autor(es) en lista completa                                     | Tipo de producto    |   |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
|--|--|---------------------|---|-------------------------|---|-------------------|---|-------|---|---------------------|---|
|  |  | Artículo científico |   | Artículo de divulgación |   | Capítulo de libro |   | Libro |   | Memoria de congreso |   |
|  |  | I                   | C | I                       | C | I                 | C | I     | C | I                   | C |
| 22   | Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado  | 2                   | 2 | 1                       | 2 | 4                 | 4 | 1     | 1 | 5                   |   |
| 27   | Centro de Investigación y Docencia   | 5                   | 5 | 1                       | 1 | 2                 | 1 | 4     | 8 |                     |   |
| 1  | Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) en la Universidad de los Andes (Colombia)      |                     | 1 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM                     |                     | 1 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | Departamento de Posgrado e Investigación Servicios Educativos Integrados del Estado de México          | 1                   |   |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | Docente de la Secundaria Estatal No. 61  |                     |   |                         |   |                   |   |       |   |                     | 1 |
| 1  | Escuela Normal de Especialización  |                     |   |                         |   |                   |   |       |   |                     | 1 |
| 1  | Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón  |                     |   |                         |   |                   |   | 1     |   |                     |   |
| 2  | Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.  |                     | 2 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | Escuela Normal Superior de México  |                     |   |                         |   |                   |   |       |   |                     | 1 |
| 1  | Escuela Normal Superior de Michoacán   |                     | 1 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | Docente de la Escuela Primaria Carmen Romano   |                     |   |                         |   |                   |   | 1     |   |                     |   |
| 1  | Escuela Superior de Educación Física   |                     |   |                         |   |                   |   |       |   |                     | 1 |
| 1  | Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua                             |                     |   |                         |   |                   |   |       |   |                     | 1 |
| 1  | Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) |                     | 1 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 4  | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Chihuahua                           |                     | 4 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  |                     | 1 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 6  | Secretaría de Educación, Cultura y Deporte   | 1                   |   | 1                       |   |                   |   | 1     | 3 |                     |   |
| 2  | Servicios Educativos del Estado de Chihuahua   | 1                   |   |                         |   |                   |   | 1     |   |                     |   |
| 8  | Universidad Autónoma de Chihuahua  |                     | 6 |                         |   |                   |   | 1     |   | 1                   |   |
| 16   | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  | 4                   | 6 | 2                       | 1 |                   |   | 2     |   | 1                   |   |
| 1  | Universidad Carlos III de Madrid   |                     | 1 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 3  | Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua Campus Parral/Chihuahua/Juárez                 | 1                   | 1 | 1                       |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco  | 1                   |   |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | Universidad Pedagógica Nacional Unidad Torreón   |                     | 1 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |
| 1  | University of the West of England  |                     | 1 |                         |   |                   |   |       |   |                     |   |

Tipo de producción: I: Individual, C: Colectiva

Se concentran en la Tabla 3 los datos referentes al tipo de producto y la forma de producción en función de la institución de la que proceden sus autores.

Se describe enseguida la cantidad de publicaciones, de acuerdo con el tipo de producto que publicó, en la década analizada, personal adscrito a cada institución. Se cuantifica la producción y se organiza la presentación en función de la frecuencia, por lo que se omiten las instituciones en las que se cuenta solo con una publicación o dos, pues la información del tipo de producto y la forma de construcción se abordó en la Tabla 3.

### Centro de Investigación y Docencia (CID)

Fueron 27 obras las que produjeron personas adscritas a este centro de trabajo y se retoman para el análisis que posibilitó la construcción del presente estado de conocimiento. Esta institución tiene la mayor cantidad de ponencias, pues fueron 12 documentos los que se recuperan de memorias de congresos. Le siguen los 10 artículos en revistas indizadas, la cantidad supera al resto de las instituciones, en este tipo de producto solo la iguala la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Destaca además que 16 productos, lo que equivale a cerca del 60% de su producción, se realizaron a través de procesos colectivos.

El CID cuenta con productos de los distintos tipos que se consideraron para el estado de conocimiento; de acuerdo con la Tabla 3, se documentaron 10 artículos científicos, un artículo de divulgación, tres capítulos de libros, un libro y 12 ponencias que forman parte de memorias de congresos.

### Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP)

De las 22 obras que en conjunto se analizaron y que fueron producidas por personas adscritas a esta institución, ocho fueron capítulos de libros, siete de ellos se publicaron en un libro auspiciado por la propia institución. Esto constituye un rasgo común en las instituciones de educación superior y refleja el carácter endogámico de la producción en la entidad; la mayor parte de las obras se realiza y publica en medios de difusión que poseen las instituciones en las que se encuentran adscritos los autores.

El CCHPEP cuenta con producción en los distintos tipos de productos que se consideraron para la construcción del presente estado de conocimiento, tal como se informa en la Tabla 3, se revisaron cuatro artículos científicos, tres artículos de divulgación, ocho capítulos de libros, un libro y seis ponencias recuperadas en memorias de congresos.

### Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)

Se integraron al análisis 16 productos de autores adscritos a la UACJ, la mayor parte de ellos (el 62.5%) fueron artículos científicos que se publicaron en revistas indizadas. Le siguen, en términos de frecuencia, tres artículos de divulgación en materia de

política y gestión, además de dos libros que se produjeron en forma individual y una ponencia en memoria de congreso que se produjo a partir de un proceso colectivo.

Esta institución posee una colaboración con una institución extranjera, en general esto constituye un elemento para valoración del nivel de internacionalización de la producción.

### Universidad Autónoma de Chihuahua

La producción en la línea de política y gestión que tuvo la UACH fue a través de seis artículos en revistas indizadas, un libro, así como una ponencia que se recupera en la memoria de un congreso. Destaca que la totalidad de los productos se realizaron en colaboración.

### Secretaría de Educación, Cultura y Deporte

Son seis los productos que en conjunto se generaron por personal adscrito a esta instancia del gobierno del Estado, no obstante, se especifica que tres de ellos se efectuaron por parte del Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo, corresponden a un artículo científico que se publicó en revista indizada, un artículo de divulgación y un libro; las tres publicaciones se elaboraron de manera colectiva. Por parte de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Deporte se publicó un libro que se generó gracias a un proceso colectivo en el que participaron miembros de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

### Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Chihuahua

Los cuatro documentos en los que participó personal adscrito al ITESM Campus Chihuahua se concretaron como artículos científicos publicados en revistas indizadas. Cabe destacar que los cuatro artículos se realizaron a través de procesos colectivos, tres de ellos en colaboración con personal de la UACH y uno con autores que pertenecen a dos instituciones extranjeras.

### Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

La UPNECH tiene presencia en diversas localidades de la entidad a través de las sedes que estableció en diversos municipios. En tres Campus se produjeron documentos en el área de política y gestión; un artículo científico en revista indizada en forma individual por parte del Campus Chihuahua, un artículo científico en revista indizada generado gracias a un proceso colectivo por personal del Campus Parral y un artículo de divulgación de un docente adscrito a la Unidad de Ciudad Juárez.

## 6

## 6. Del objeto y los sujetos de estudio

Este apartado se dedica al reporte de elementos que dan cuenta de los sujetos, el contexto y el tipo de investigación que se informa en los 76 documentos que constituyen el insumo para la construcción del estado de conocimiento de la década. Inicia con la caracterización de las publicaciones como producto de investigaciones documentales, investigaciones puras o aplicadas. Se procede con el abordaje del nivel educativo en que se efectuaron las indagaciones; luego examinamos las publicaciones para develar el tipo de agente que fungió como informante, sujeto o participante. Posteriormente se integra información con la que es posible ubicar geográficamente las acciones investigativas de las que dan cuenta las investigaciones.

### Tipo de investigación

La generación de conocimiento en el área que nos ocupa demanda de la adhesión a principios que permitan desarrollar un proceso sistemático que dé cuenta de aspectos comprendidos en los procesos de gestión o en el marco de las políticas públicas en materia educativa. Se retoman las 76 investigaciones que se efectuaron durante la década comprendida entre los años 2008 al 2018 para clasificarlas de acuerdo con el tipo de procedimiento efectuado para recuperar elementos de la realidad.

Son nueve los productos que se clasifican dentro de la llamada *investigación documental*, dado que se basaron en la compilación de datos en diversos documentos (libros, artículos, revistas, periódicos y actas) a partir de los cuales se reflexiona sistemáticamente. Este tipo de publicación equivale a una “aproximación teórica a la realidad” (Tancara, 1993, p. 91) porque implicó la recolección, selección, análisis y presentación de información para su difusión.

Por investigación básica se alude al proceso que posibilita la obtención de nuevos conocimientos a partir del análisis de la realidad. También se le denomina investigación “pura o fundamental, busca el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas” (Zorrilla, 1993, p. 43). Este es el tipo de investigación que se reporta con mayor frecuencia en el estado de conocimiento que nos ocupa, son 64 publicaciones las que se centran en la generación de conocimiento.

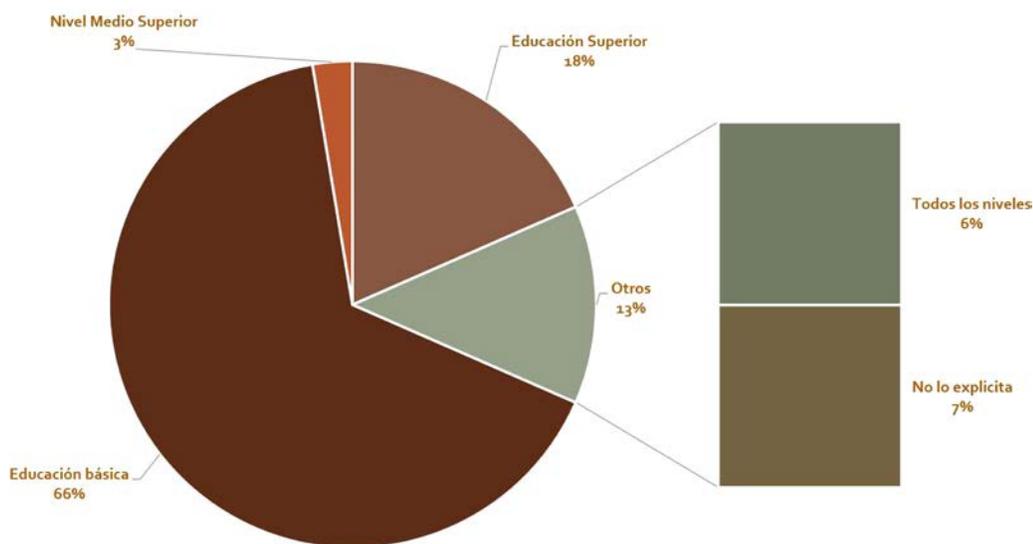
La investigación aplicada parte de la detección de una necesidad o diagnóstico de una problemática y aplica el conocimiento que se ha generado con antelación para superar las dificultades o mejorar las condiciones que inicialmente se detectaron. En

este sentido, el conocimiento adquiere fines eminentemente prácticos. De este tipo de estudios se integran para el análisis tres documentos que constituyen informes de procesos fundamentados en la investigación-acción.

## Producción por nivel educativo en el que se recupera evidencia empírica

Cada publicación se analizó intentando recuperar información referente al nivel educativo en el que se recaba la evidencia empírica o en el que se realiza la investigación. Encontramos que el grueso de la producción (50 de los 76 documentos) se efectúa en los niveles que componen la educación básica (Figura 9). Se realiza más adelante el desglose por nivel. En educación superior se efectuaron 14 investigaciones, la mayoría en el nivel de licenciatura, solo uno de los estudios da cuenta de lo que denominan como *instituciones que realizan investigación*. En 10 de los documentos no se explicita o señala el nivel educativo en el que se realiza la indagación, en cinco de ellos se declara que aplica para todos los niveles educativos. La producción en el nivel medio superior es de dos documentos en el área de política y gestión en educación.

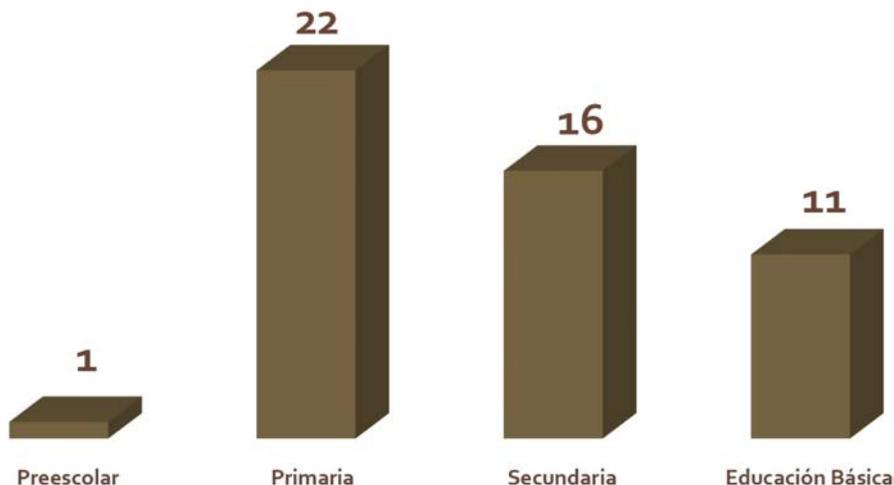
Figura 9  
Distribución de acuerdo con el nivel educativo en el que se efectúa la investigación



Se identifica la baja incidencia de investigaciones en el nivel medio superior, ello se corresponde con lo que detectan los estados de conocimiento realizados a nivel nacional, tanto en el de 1982-1992 como en el efectuado para la década que comprende de 1992 al año 2002, en los que “se identificó que el análisis de políticas de la educación media superior es un tema poco abordado por parte de los investigadores educativos” (Maldonado, 2013, p. 83). Existe potencial para subsanar la baja productividad en términos de investigación, sobre todo después de que se decretó la obligatoriedad del nivel y que se definieron políticas públicas para organizar la pluralidad entre los subsistemas y elevar el nivel de profesionalización docente.

Los 50 documentos que reportan recuperación de evidencia empírica en educación básica se distribuyen de acuerdo con lo que se muestra en la Figura 10.

Figura 10  
Distribución de los 50 documentos que refieren a investigaciones realizadas en educación básica



En un total de 11 documentos se declara haber efectuado la investigación en los distintos niveles que componen la educación básica; no obstante, existen 39 publicaciones que explicitan el nivel educativo en el que recuperaron la evidencia empírica; de acuerdo con este dato, el nivel de preescolar es en el que menos investigación se efectuó durante la década analizada en la línea de política y gestión.

## Producción en función de los informantes clave

La definición de los sujetos que proporcionan la información constituye un asunto que se plantea desde el inicio del proceso investigativo; ello se vincula con los objetivos de investigación y parte de lo que Hernández et al. (2006) denominan como *unidad de análisis*. Pudiese parecer ocioso, o tener un carácter sobrentendido, no obstante, permite establecer las líneas básicas para la interpretación de los hallazgos. La integración de este tipo de datos evidencia disciplina y rigurosidad, además de compromiso con la acción de informar, ya que esclarece quiénes son las personas que protagonizan el estudio y genera un panorama del tipo de datos, saberes y conocimientos que proporciona cada agente. Pese a la utilidad referida, alrededor del 13% de los estudios analizados no explicita el tipo de agente o sujeto que participa en su estudio, ello debido, en su mayoría, a que no recuperan evidencia empírica. No describir lo suficiente la fuente de la que emanan los datos limita su utilidad como referencia para trasladar esos hallazgos a otras poblaciones o contextos.

En la Figura 11 se muestra la cantidad de tipos de informantes, correspondiente a las 69 investigaciones que reportan recuperación de evidencia empírica.

Figura 11

*Distribución de los 76 documentos, en función de la diversidad de agentes, sujetos o informantes con los que se recupera evidencia empírica*



Cerca de la tercera parte de los documentos analizados realiza sus reportes a partir de la evidencia empírica recuperada con un solo tipo de informante. El 51% de las investigaciones analizadas recuperaron datos de dos o más tipos de informantes, pues 39 estudios refieren a los hallazgos con dos, tres, cuatro e incluso seis agentes. La pluralidad de la información y las posibilidades para el cruce de datos emanados de distintos agentes suponen una fortaleza en el conocimiento generado, dado que el potencial de las evidencias que se recaban en diversas fuentes (Creswell, 2003) permite la triangulación de informantes, ello potencia la construcción de una descripción densa y coherente, con sustento empírico.

Analizaremos enseguida la cantidad de investigaciones en las que se reporta en función de los datos que proporcionan distintos informantes. Para ello se consideran las 69 publicaciones que declaran recuperación de evidencia empírica al contabilizar la proporción con la que se utiliza como informante a cada tipo de agente (Figura 12).

La explicitación del tipo de agente del que se recupera evidencia empírica permite contextualizar los hallazgos, además de esclarecer la perspectiva desde la que se configura el conocimiento generado en el área de política y gestión.

Integrar coherentemente este tipo de elementos constituye un requerimiento que faculta el establecimiento del rol y función que desempeña el informante. Perfila la interpretación de los datos, además de dimensionar la realidad reportada desde la perspectiva de la amplia variedad de sujetos, la función de la actividad o rol que desempeñan, la edad de los informantes, así como el contexto social o institucional en el que se desenvuelven.

Figura 12  
 Distribución porcentual de acuerdo con la cantidad de agentes, sujetos o informantes con los que se recupera evidencia empírica

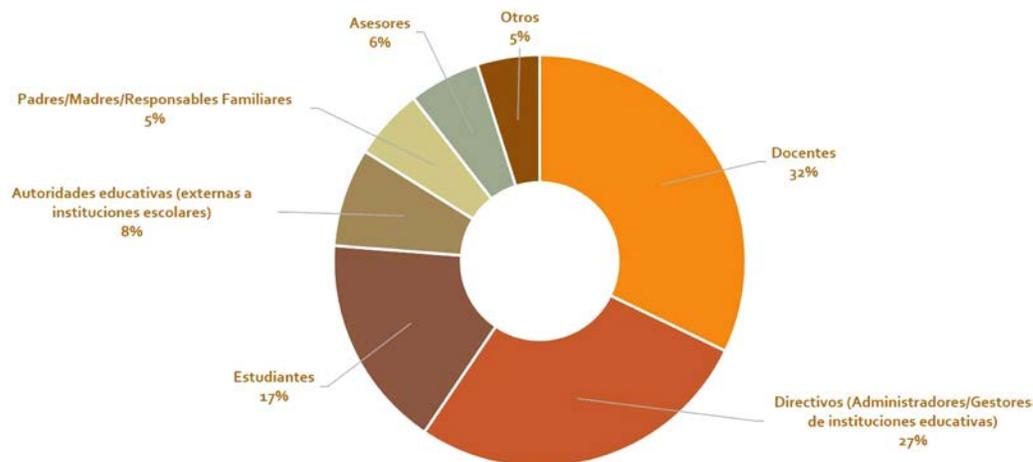
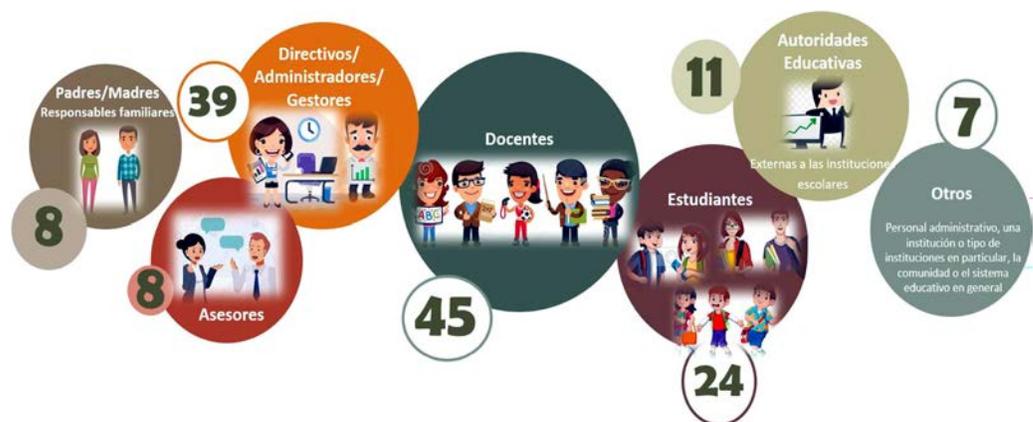


Figura 13  
 Cantidad de estudios en los que se recupera evidencia empírica, de acuerdo con el tipo de agentes, sujetos o informantes



### Producción de acuerdo con la ubicación geográfica en la que se recupera evidencia empírica

Se detecta un área de oportunidad relacionada con los criterios de validez metodológica para la actividad investigativa, dado que 33 de las 76 publicaciones, que equivalen al 43%, no explicitan el contexto en el que se efectúa la indagación. Creswell (2003) alude a la importancia de proporcionar datos respecto del escenario en el que se realiza la investigación, ya que ello proporcionará a los lectores un panorama claro del contexto histórico y social en que se desarrolla el fenómeno.

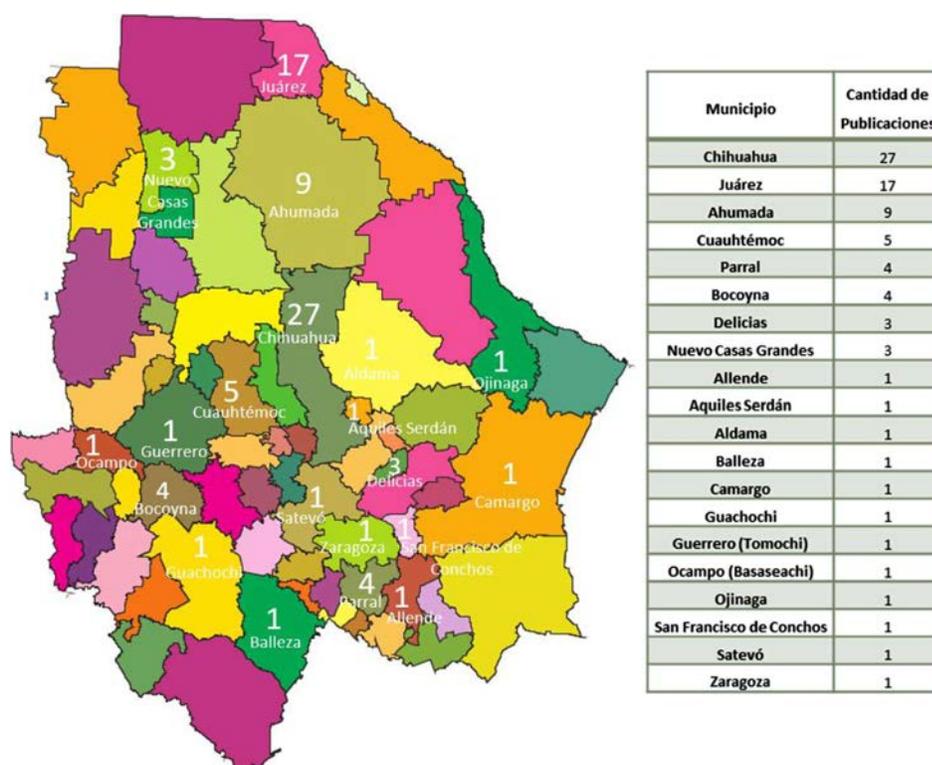
De los 43 restantes, seis no exponen en forma clara el contexto en el que se realiza la investigación, dado que plantean que se realiza en el ámbito estatal, y otras cinco publicaciones declaran que se efectúa en el contexto regional (centro, norte, sur, indígena, o región serrana), pero sin precisar la ubicación.

La importancia que se le concede a la integración de información referente al contexto en el que se ve inmerso el investigador para la obtención de los datos que recaba constituye parte de los aspectos a considerar para informar con mayor precisión la situación social que se intenta describir. En el caso de los 32 estudios que sí contemplan la ubicación geográfica en la que se realiza la investigación, uno de ellos se reporta con evidencia fuera de la entidad (en el Estado de México) y otro con datos recabados en otro país (Chile), el resto se distribuye como lo muestra la Figura 14. En este caso se exponen las publicaciones que refieren a información empírica recabada en municipios de la entidad.

La razón por la que el lector encontrará una frecuencia más alta que los 30 estudios es debida a que existe diferencia en el alcance geográfico o la cantidad de municipios en los que se recupera evidencia empírica. Un total de 18 publicaciones informan que efectuaron la indagación en dos o más municipios, incluso existe un reporte con evidencia recuperada en 13 municipios distintos.

Figura 14

*Cantidad de estudios en los que recupera evidencia empírica en cada municipio*



Ante las características de los agentes y la ubicación geográfica para recuperación de evidencia empírica, se limita la posibilidad de analizar el contenido desde una postura ecológica y abarcativa que permita dimensionar o captar las características del contexto y los individuos que se retratan en los informes de investigación analizados, por tanto, se asume como área de oportunidad para la construcción de los reportes que se publiquen en lo subsecuente.

## 7

## 7. El abordaje teórico de la producción analizada

El análisis efectuado para reportar tanto las llamadas *palabras clave* como las *categorías teóricas* demandó la puesta en juego de recursos como la colorimetría; esta constituyó el medio para llegar a la categorización de la pluralidad de términos.

Como un medio para profundizar en la comprensión de los enfoques teóricos que emplean las y los autores de las publicaciones analizadas, se procede a analizar el contenido de las categorías de análisis que aparecen en los documentos. Se escudriña el material a fin de extraer la información que posibilite la organización de las categorías teóricas en campos semánticos.

### Palabras clave y categorías teóricas

La revisión de palabras clave o descriptores que aparecen en las obras analizadas se retoma para el análisis inductivo de las 76 publicaciones. Para ello se emplea un elemento que es comúnmente atribuido o enmarcado como parte de las herramientas de los estudios cuantitativos, nos referimos al *índice de frecuencia categorial* (IFC%), entendido como un medio para el cálculo porcentual, cuyo resultado se obtiene a partir del recuento de indicadores que resultan del análisis de la información (Ritacco y Bolívar, 2018).

En este caso se cuantifica el número de palabras asociadas con un campo semántico, ello permite identificar, de acuerdo con la recurrencia, los tópicos más representativos en la producción analizada. Las palabras clave describen los temas y constituyen, en la mayor parte de los casos, las categorías de análisis en las que se encuadran los hallazgos (Creswell, 2003).

Este procedimiento constituyó una vía para analizar el contenido de los textos en forma general, el conteo de la frecuencia de las palabras clave configura la base para la comparación, por tanto, da cuenta del conjunto de características y acepciones empleadas por los autores.

Es necesario subrayar que 12 de los 76 productos analizados no integraron palabras clave, lo que llama la atención porque en su mayoría se trata de artículos de divulgación (cuatro de ellos) y artículos científicos en revistas indizadas (seis de ellos). 64 productos integran al menos dos palabras clave y en 35 de las producciones se identifican hasta cinco términos como identificadores.

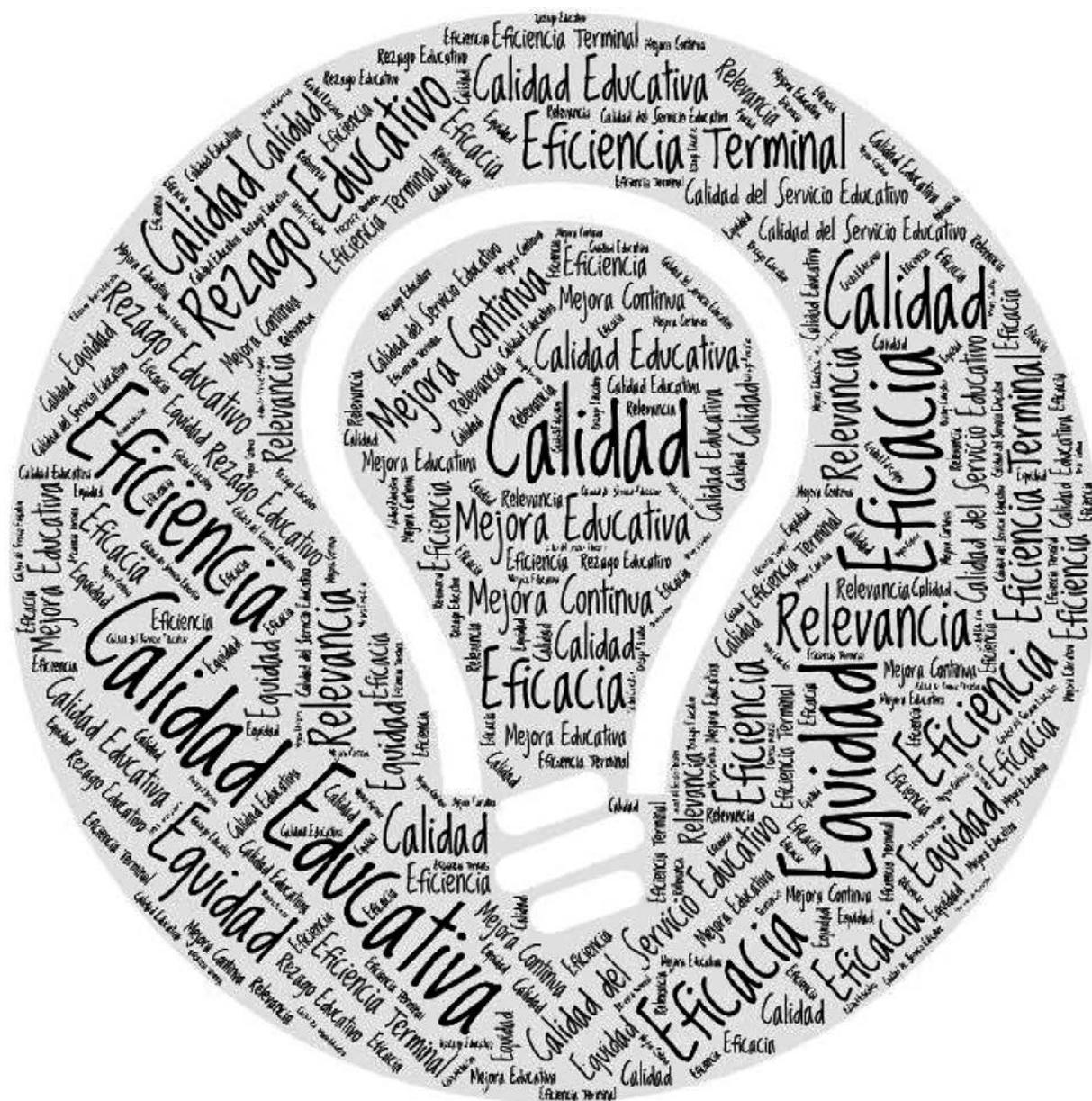
Son 277 palabras clave las empleadas para efectuar el análisis de los términos descriptores de la producción en el campo de la política y la gestión en educación.



## Calidad educativa

La frecuencia relativa de los términos asociados con la calidad educativa es cercana al 10% de las palabras clave de los documentos analizados. Se agrupa en este campo semántico además de *calidad educativa*, *calidad del servicio educativo* y *calidad de la educación*; aquellos que constituyen componentes de la calidad, a saber: *eficacia*, *efectividad* y *pertinencia* (por asociarse con el término *relevancia*); aunados con aquellos que de alguna forma se asumen como indicadores de calidad educativa: *éxito escolar*, *cobertura*, *eficiencia terminal*, *promedio de escolaridad*, *mejora*, *mejoramiento educativo*, así como palabras que se vinculan con la falta de calidad, como la *interrupción escolar*.

Figura 16  
Categorías teóricas vinculadas con la calidad y la ausencia de ella en el ámbito educativo



## Organización y gestión

Esta categoría aglutina prácticamente una cuarta parte de las palabras clave, la frecuencia relativa asciende al 23.9% de los 276 términos. Ello quizá encuentre explicación debido a que, en el ámbito educativo, el término *organización* se emplea como símil de *centro escolar* o *centro educativo*, *instituciones educativas* e *instituciones escolares*, estos en conjunto con el término *organización escolar* representan el porcentaje más elevado de las menciones en el campo semántico (7.24%).

Si la locución se aplica para describir lo que sucede en términos organizativos al interior de los centros escolares, es posible aglutinar palabras como *cultura*, *cultura organizacional*, *cultura escolar*, *subculturas*, *funcionamiento*, *funcionamiento institucional*, *desempeño organizacional*, *desempeño institucional*, *condiciones institucionales*, *gestión* y *gestión escolar*, así como las repercusiones por la *toma de decisiones* en la generación del *ambiente escolar*, *democracia*, *autonomía* o *autoritarismo*. Si se asume como medio de organización se encuentran también los *consejos escolares* y *Consejo Técnico Escolar* y la *autogestión*.

Cuando el término se asocia con la organización del sistema educativo en su conjunto, encontramos palabras clave relacionadas con la *centralización*, *normatividad*, *condiciones de trabajo*, *financiamiento* e *ingresos*.

Figura 17

Categorías teóricas con la organización y gestión de los centros escolares





## Participación y trabajo colectivo

El campo semántico integra 17 palabras clave que aluden a las labores que se efectúan en conjunto en entornos escolares. Los términos asociados se presentan de acuerdo con la frecuencia o recurrencia con la que se integraron en los documentos objeto de análisis, por tanto, el más recurrente fue *participación del profesor*, seguido de *participación democrática*, *trabajo colegiado* y *participación*; luego aparecen términos como: *colectivo*, *colegialidad*, *cuerpos colegiados*, *trabajo colaborativo*, *trabajo cooperativo* y *trabajo en equipo*.

Figura 19

Categorías teóricas vinculadas con la participación y el trabajo colaborativo



## Evaluación

La *evaluación* constituye una acción que permea la totalidad del sistema educativo, por tanto, se alude a ella no solo en forma general, también se integran términos que sugieren tipos de evaluación: *evaluación del aprendizaje*, *evaluación docente* y *evaluación educativa*. Además se registran como palabras clave vinculadas con la acción de evaluar (*percepción* y *expectativas*), objetos de evaluación (*motivación*) e instrumentos como *pruebas estandarizadas* y *rúbricas*.

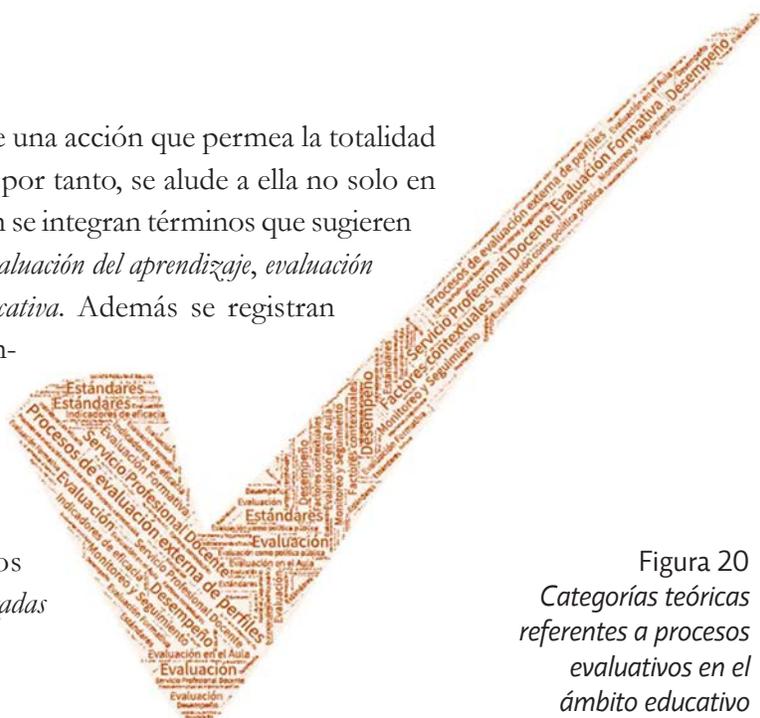


Figura 20  
Categorías teóricas referentes a procesos evaluativos en el ámbito educativo

## Política y reforma educativa

Cerca del 9% de las palabras clave se asocia con estos términos, el más recurrente, con nueve menciones, es *reforma educativa*, seguido de *política educativa* en singular o plural, que aparece en ocho documentos. También encontramos con la misma frecuencia al incluirse en dos ocasiones el término de *reforma* y *reforma curricular*, además del término *micropolítica* en uno de los documentos y palabras asociadas con las reformas: *dinámica*, *innovación* y *transformación escolar*.

El esquema con las categorías teóricas que se emplean en los documentos para abordar las temáticas de reforma, política educativa y procesos de cambio se muestra en la Figura 21.

Figura 21  
Categorías teóricas referente a la reforma,  
proceso de cambio y políticas públicas en educación



## Investigación

El término *investigación* está presente como palabra clave en dos documentos. También se alude a un tipo de método: *investigación-acción*, así como en forma general a la *investigación educativa*. Se integran también tópicos vinculados con parte de la política pública que se ha instaurado en el país para promover este tipo actividades en el ámbito educativo, por ello se encuentran términos como *Cuerpos Académicos*, *productividad académica*, *trabajo académico*, *relación investigación-docencia* y *vinculación*. Se ubican palabras que se asocian con el acto de investigar: *uso de la información*, *intelectualidad*, *academia*, *representaciones* e *imaginario*.

Figura 22

Categorías teóricas vinculadas con asuntos investigativos





## Competencias

Términos asociados con las competencias se emplean en nueve ocasiones. El más recurrente es *competencias*, seguido de *competencias laborales*, *estándares*, *estándares de gestión* y *competencias profesiones*. Representan el 3.2% de las palabras clave.

Figura 24

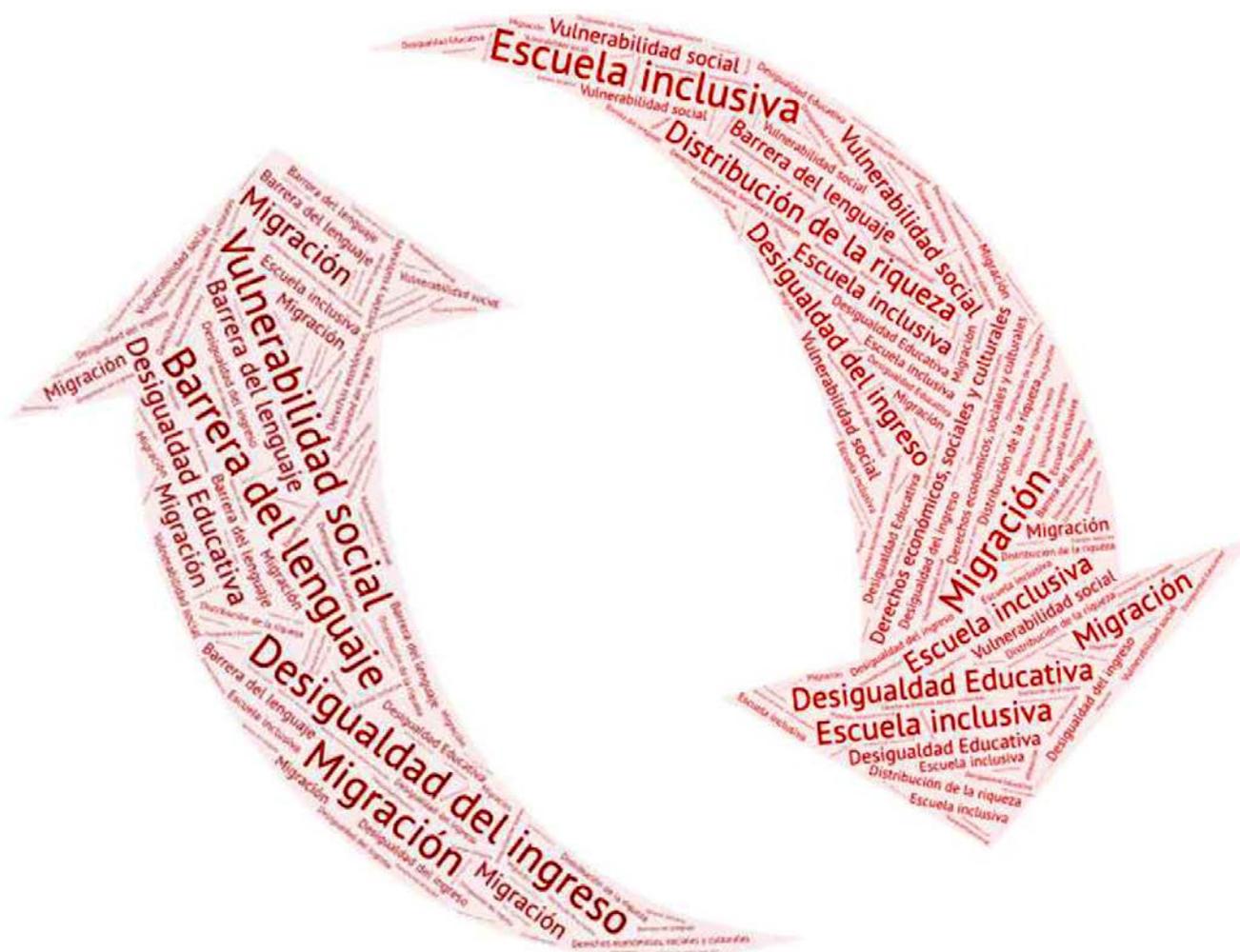
Categorías teóricas relativas a las competencias en el ámbito educativo



## Inclusión

La inclusión, como política pública en materia educativa, incrementó su presencia en el lenguaje y discurso del profesorado e investigadores. Son 11 las palabras clave que se asocian con este término. La más frecuente es la *inclusión*, se manejan términos que explicitan el tipo de inclusión (*inclusión digital*, *cultura inclusiva*), además de palabras que se asocian con ella, ya sea como causa o efecto: *vulnerabilidad social*, *marginalidad social*, *desigualdad*, aunadas a términos cuya promoción se requiere para el logro de la cultura inclusiva en los centros escolares: *gestión de la diversidad* y *equidad*.

Figura 25  
Categorías teóricas vinculadas con la inclusión



Una vez abordados los términos que se emplearon como palabras clave en los documentos que se reportan en el presente estado de conocimiento, daremos paso al reporte del análisis de las categorías teóricas que definen en sus trabajos las y los investigadores.

A partir de aquí se integra solo información referente al análisis de las frecuencias relativas de las palabras clave integradas en las publicaciones.

### Currículo y prácticas en entornos escolares

Se alude, además de la palabra *currículo*, a términos como *perfil de egreso*, *plan de estudios*, *enseñanza*, *métodos de enseñanza*, *planeación pedagógica*, aunados a palabras que se ubican con mayor cercanía al desarrollo de prácticas en asignaturas específicas: *enseñanza del idioma inglés*, *tecnología y nativos digitales*.

## Niveles educativos

Puntualizar el lugar en el que se efectúa la investigación constituye una acción para contextualizar al lector, en este caso, las autoras y autores de los documentos objeto de análisis del presente estado de conocimiento utilizan las palabras clave para brindar información, ya sea por el país en el que se realiza la investigación –pues tres personas asignaron *México* como palabra clave– como del nivel del que se reportan los datos: educación *preescolar*, *primaria*, *bachillerato* o *educación superior*. Esta última es la más frecuente, con seis menciones, y si a ello le sumamos que en cuatro ocasiones aparece como identificador *educación normalista* y en una ocasión la palabra *universidad*, tenemos identificadores vinculados con la educación superior con una frecuencia relativa cercana al 4% de las 277 palabras clave analizadas. En las palabras también se alude al tipo de servicio que se proporciona al integrar *educación indígena* o *educación plurilingüe* como descriptores del estudio.

## Agentes

Siete documentos utilizan como identificadores a los sujetos que son informantes o beneficiarios de los procesos investigativos que se reportaron, por ello aparecen con mayor frecuencia términos asociados con los docentes: *profesorado*, *profesoras* y *profesores*, además de las palabras *sujeto* y *padres de familia*.

## Práctica/Desempeño docente

La actividad de enseñar está presente como palabras clave (3%) en los documentos que se analizaron para el presente estado de conocimiento; además de incluir la palabra *docencia*, las más recurrentes son las que aluden a las prácticas: *práctica docente*, *práctica educativa*, *práctica profesional* y *prácticas exitosas*, aunadas al término *desempeño docente*, que se incluye como identificador en un documento.

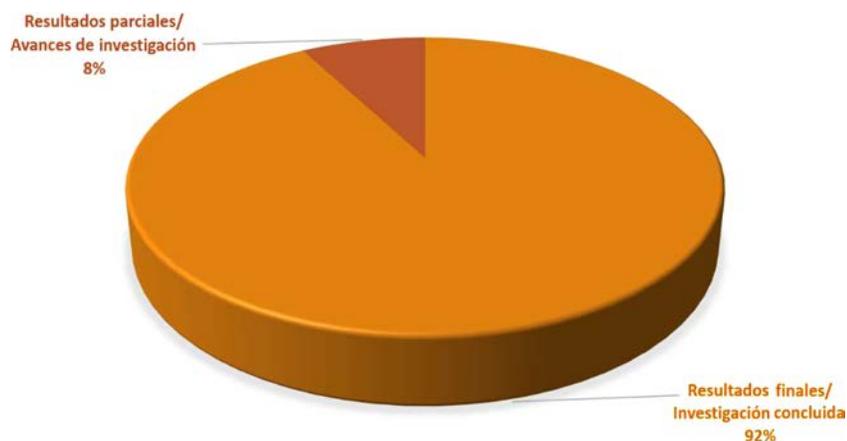
## 8

## 8. Los resultados de los productos de investigación por temática abordada

El 81.5% de las publicaciones presentan resultados totales o parciales, ello se traduce en un total de 62 trabajos. El resto (14 trabajos) no lo explicitan o no presentan evidencia empírica. La distribución de las publicaciones de acuerdo con el tipo de resultado que integran se presenta en la Figura 26.

Figura 26

*Tipo de resultados que se integran en los documentos analizados*



A continuación se presenta el análisis de las temáticas que abordan las publicaciones que presentan resultados finales o parciales.

### Productos que abordan la gestión y organización de centros escolares

#### Organización y gestión

En este apartado se toman, como criterio básico de selección, los materiales que se refieren, por una parte, al análisis del plano estructural-institucional, y por otra a los procesos, estrategias y acciones que se despliegan a nivel de los centros escolares, ello con base en Gairín (2020), para quien la organización escolar es un entramado que hace

...referencia a la ordenación de los componentes (planteamientos institucionales, estructura de recursos y sistema relacional) y de las dinámicas (procesos organizativos implicados y la actuación de la dirección) para desarrollar un determinado proyecto educativo, [mientras que la gestión se corresponde con la] actuación o ámbito de ejecución de tareas, correspondiendo así a una función organizativa [p. 4].

Dado que la mayoría de los materiales publicados son estudios que se ubican en la educación básica y que la producción del campo en la década en estudio coincide con varios movimientos reformadores dirigidos particularmente a dicho nivel por parte de la Secretaría de Educación Pública (Reforma de la Educación Secundaria 2006, Reforma de la Educación Primaria 2009, Reforma Integral de la Educación Básica 2011, Reformas constitucionales 2013, Nuevo Modelo Educativo 2017), de manera reiterada en los comentarios que se rescatan del material analizado se alude particularmente a estos procesos: “[la educación] no ha cambiado sustancialmente, se siguen atendiendo aspectos administrativos elementales, ello se contrapone a los objetivos de impulsar la transformación de la organización escolar para la operación de la reforma” (Loya, 2012, p. 29). De igual manera se señala que “solamente la mitad de los encuestados opinan que la información que recibieron, en lo que se refiere a la reforma, fue suficiente, clara y oportuna” (Arzola, 2009, p. 1), o bien

No se proporciona el apoyo necesario para mejorar la calidad del servicio educativo; destinatarios sin recibir la totalidad de los beneficios de la reforma, muestran insatisfacción; apoyo menoscabado a la aplicación de la RIEB en las escuelas; materiales de la RIEB con un uso reducido o nulo; inadecuada planeación-evaluación pedagógica con la RIEB; asesoría y acompañamiento de baja calidad; capacitación inadecuada para las necesidades de formación de los maestros en la RIEB [Cázares et al., 2013, p. 51].

Algunos investigadores ponen énfasis en la distancia que hay entre el *deber ser* enunciado y los resultados que se concretan en las prácticas de los establecimientos educativos:

Es en los docentes donde [sic] se apreció, que existe un desconocimiento de todas las etapas del ciclo de IC [Inteligencia Competitiva]. De manera general se encontró falta de conocimiento sobre la IC que realiza la institución y unificación de criterios sobre qué departamento la recopila. Aunque la institución ha declarado en su plan institucional como una necesidad la información que requiere, existe un desconocimiento entre lo planificado y el conocimiento de la estrategia de recogida de la información [Esquinca et al., 2018, p. 56].

Esta investigación pretendió conocer de manera general los ámbitos o áreas de influencia de los proyectos educativos, las formas como es utilizado para responder a las necesidades de las escuelas de Educación Básica y cómo vivieron en cada nivel su desarrollo; para ello fue necesario conocer primero el grado de aceptación de los docentes hacia el proyecto educativo implementado en sus instituciones y posteriormente identificar los avances que se vivieron con la puesta en marcha del mismo [Torres, 2015, p. 190].

Aunque no siempre se señala de manera explícita, el contraste entre los planteamientos oficiales y la manera en que estos se asumen y traducen en acciones en el plano escolar tiene un componente evaluativo que apunta a la presencia o ausencia de ciertos elementos contenidos a nivel discursivo y su correspondencia con las prácticas concretas, pues se “presentan los resultados de un estudio basado en estándares de gestión durante dos ciclos escolares, mismo que permite percibir el nivel de avance de cada escuela del estudio, con referencia a la autogestión promovida desde el Consejo Técnico Escolar (CTE)” (Cruz et al., 2015, p. 21), asimismo “se advierte poca flexibilidad curricular ya que en el programa vienen establecidos los proyectos a desarrollar, es decir, el profesor no tiene necesidad de hacer su propia planeación para llevarlos a cabo” (Arzola y Rivas, 2018, p. 30).

Aunque también se encuentran resultados que se plantean en sentido negativo, es decir, una colección de ausencias, surgidas a partir del *deber ser*:

El proyecto como tal no atiende al aspecto educativo como algo incluyente, se basa en asuntos áulicos [sic] y escolares, no se considera al contexto, la comunidad, no vive el proceso, lo que provoca la falta de integración del proyecto, por ende la falta de participación y con ello los resultados son pobres en aprendizajes. En los colectivos de preescolar, pero sobre todo de primaria es donde se pueden observar mayores oportunidades de trabajo colectivo y por ende de decisiones colegiadas como consecuencia de liderazgos compartidos, aunque siguen siendo los directivos quienes dirigen el trabajo [Torres, 2015, 2008].

La crítica a la visión “administrativista” por parte de quienes tienen algún tipo de responsabilidad en la organización de los establecimientos educativos aparece con cierta frecuencia, lo cual se corresponde con algunas de las perspectivas que tratan de tomar distancia de la administración educativa tradicional, en tanto que alude a una visión estática del trabajo, regida por normas y procedimientos estructurados desde un *deber ser* ideal:

Los reglamentos que norman el funcionamiento de las escuelas no se han modificado, esta realidad genera continuidad en los procesos administrativos y en la regulación de actividades del centro, manifestándose en la falta de innovación en prácticas organizacionales que se constituyan como alternativas para promover el impacto de la institución escolar [Loya, 2011, p. 6].

La mayoría de docentes y directivos no perciben modificaciones encaminadas a la simplificación de la carga administrativa. En cambio, un porcentaje importante de ellos consideran que se han operado modificaciones en la gestión directiva y en los criterios que norman el trabajo colegiado [Arzola, 2009, p. 10].

Destaca el carácter administrativo del uso de la información, apoyándose en la retórica de la rendición de cuentas, que restringe la forma en la que significan y emplean los datos. Sugieren algunas orientaciones para promover el uso contextualizado de datos para el ejercicio de las funciones de la supervisión escolar [...] El uso de la información se ve limitado por las deficiencias de este personal en términos de competencias digitales, aunado a las carencias de conocimientos para la realización de evaluaciones (recopilación,

análisis e interpretación de datos) y el uso de la información como medio para la toma de decisiones. Los usos que dan a la información se vinculan directamente con lo que denominan como uso consultivo (por mandato) y la rendición de cuentas a partir de la información que entregan las escuelas para nutrir las bases de datos oficiales [Cervantes y Gutiérrez, 2018, p. 7].

Otra parte de las críticas que se identifican en los trabajos de investigación se refiere a las características de la estructura organizativa del sistema educativo nacional y sus implicaciones políticas:

En el plano normativo-organizativo la SEP conserva un modelo piramidal y estandarizado para la formación inicial de docentes, esta situación se visualiza como un obstáculo para el desarrollo académico de los profesores y de las instituciones en su conjunto, puesto que interfiere en la capacidad de los colectivos escolares para dar respuesta a las necesidades surgidas del contexto [Arzola y González, 2017, p. 1].

Las percepciones docentes refieren al predominio de la perspectiva estructural-funcionalista, donde [sic] se establecen contradicciones entre el discurso de política educativa y lo cotidiano. Así, la perspectiva de generar mayor capital académico humano mediante la meritocracia individualista en la práctica rebasa las pretensiones de un colectivo profesional docente reflexivo que plantea la perspectiva socio-humanista. Plantean como necesario re-orientar los múltiples procesos burocratizados de evaluación encaminados al control fiscalizado de los tiempos de operación que, finalmente, han producido en el profesorado inquietud e inconformidad al sentir la falta de reconocimiento y de estímulos económicos por sus méritos, refiriendo la ausencia de transparencia en las evaluaciones al desempeño docente [Castro, 2015, p. 289].

Y las tensiones derivadas del doble discurso, que por un lado propone estrategias para fortalecer la autonomía de los centros educativos y al mismo tiempo refuerzan las decisiones centralizadas:

Uno de los problemas del centralismo y de las decisiones curriculares con pretensiones homogeneizantes tiene que ver con el detalle con que se plantean las estrategias, pero a la vez la carencia de herramientas para operarlas, lo cual trae consigo por un lado una mano férrea que exige determinados resultados y al mismo tiempo abandona a los docentes a sus propios recursos [Arzola y González, 2017, p. 5].

Por otra parte, están los trabajos que tienen un carácter prescriptivo, es decir, aquellos que se decantan por recomendaciones tales como “flexibilizar los trámites administrativos para lograr la inscripción de alumnos migrantes y transnacionales en el sistema educativo para que no se les prive de su legítimo derecho al servicio educativo” (Viramontes et al., 2014, p. 108), o bien señalan que

Una de las líneas de acción del Acuerdo Secretarial 384 contempla la reducción paulatina del número de alumnos por grupo. En ese documento se formula como una recomendación que el número de alumnos por grupo no sea mayor a 40, además de la tendencia a disminuir la cifra a un promedio entre 30 y 35 alumnos. Esta situación se ha dejado como parte de la gestión que cada centro emprenda; por tanto, en cada centro escolar se debería instalar la discusión tendiente a determinar la cantidad de alumnos

que se admitirá al inicio de cada ciclo escolar con base en criterios que contemplen asuntos psicopedagógicos; en función de la cantidad de espacios disponibles, así como la cantidad de personal con que se cuenta en la institución para atender las demandas que generará [Loya, 2011, p. 7].

En otro orden de ideas, se ubican las publicaciones en las que se identifican problemas relacionados con el contexto económico, social y cultural que rodea a los centros educativos y las necesidades o carencias que ello trae consigo: “Otro factor importante es la participación de los padres de familia y el apoyo derivado de un buen nivel socioeconómico en el contexto” (Hernández y Torres, 2015, p. 50).

En algunas regiones donde las condiciones de vida son desfavorables para la comunidad, los docentes tienen que tomar medidas para enfrentar situaciones de franca desventaja para llevar a cabo un proceso eficaz de enseñanza y aprendizaje. Programas educativos como el que se implementó para reducir la brecha de inclusión digital, han tenido pocos logros con relación a sus objetivos, porque se han visto frenados por diversos factores presentes en el contexto de cada escuela [Cázares, 2017, p. 11].

Preescolar: En este nivel educativo se encontró como problemática central la falta de cuidado hacia la salud integral de los infantes, el cual abarca: nutrición, higiene física y sexual, así como cuidado del desarrollo afectivo y emocional de los niños [...] Primaria: La problemática principal se identifica como la carencia de elementos por parte de los profesores para detectar y atender las necesidades Educativas Especiales, por lo que serán los profesores los sujetos de intervención [...] Secundaria: La problemática integral detectada en conjunto con la comunidad escolar fue la violencia entre jovencitas de secundaria, misma que es de tipo físico, verbal, virtual [Vega, 2014, p. 19].

...los más sentidos por los maestros, son el ausentismo de los alumnos, falta de participación de los padres en la educación de sus hijos, los problemas de aprendizaje de los alumnos y los bajos salarios del magisterio, así mismo carencias de materiales en lengua indígena, malas condiciones materiales de las escuelas y una formación insuficiente de los docentes para atender problemáticas educativas [Carrera et al., 2014, p. 14].

En el desarrollo de proyectos, gestiones e iniciativas aparecen trabajos que recuperan la experiencia de ejercicios de carácter oficial y los que emergen por iniciativa de los colectivos escolares o grupos de investigadores, lo cual incluye la investigación-acción, o lo que Tello denomina “estudios para la superación de la realidad” (Tello, 2012, p. 27), cuyo enfoque busca generar conocimiento a partir de la experiencia en la implementación de determinadas estrategias, diseñadas con el objetivo de generar cambios o transformaciones:

De las experiencias obtenidas que se muestran en el cuerpo del trabajo y de los productos importantes que han quedado de la primera etapa del proyecto de vinculación se destacan las lecciones aprendidas a través de las acciones que se vienen realizando y muestran la incidencia en el uso de la investigación educativa para la toma de decisiones en política educativa [lo que produjo la] generación de al menos dos núcleos en germinación (equipos interinstitucionales, intradisciplinarios e interfuncionales) que trabajan de manera más profunda la vinculación IE-Política Educativa en temáticas específicas:

las reformas educativas y la condición de multiculturalidad en la educación [Hinojosa et al., 2014, p. 17].

El diagnóstico realizado es una fase trascendente en toda investigación-acción, como se puede observar son diferentes las problemáticas que aquejan a cada grupo social, dependiendo de sus características, edad y situación, por lo que, al abordar las posteriores fases de planeación y acción pedagógica podrá saberse con mayor precisión hasta donde los marginados pueden cambiar su situación [Vega, 2014, p. 20].

La estrategia de establecer nuevas formas de coordinación del trabajo, genera las condiciones entre el personal para promover un ambiente pertinente para la consecución de las acciones propuestas. La estructura organizacional se identifica en las siguientes cuestiones [...] la instalación de la figura de las coordinaciones de trabajo y coordinaciones académicas; la optimización de los horarios de los profesores para el aprovechamiento del tiempo y la integración del personal de los dos turnos; redistribuir la atención a la demanda de estudiantes [Hernández y Torres, 2015, pp. 47-48].

## Promoción de cultura democrática y participativa

La participación como objeto de estudio, dentro del campo de las políticas educativas analizadas en la década 2008-2018, es uno de los temas más destacados en los documentos motivo de estudio. Tomando como referencia general a Dueñas y García, “la participación ha de referirse a aquellos procesos donde [sic] las personas no se limitan a ser simples observadores, sino que se involucran en los procesos, se ven implicados, motivan el cambio con sus acciones y además lo hacen de forma constante” (2012, p. 3). Aunque Day (2005), advierte que la participación y colaboración no necesariamente implican democratización de las prácticas, por lo que en el material motivo de estudio es importante rastrear la manera en que se van conceptualizando estos procesos.

En algunos de los documentos analizados la participación ha sido adjetivada como: participación colectiva, participación democrática, cultura participativa, y se le relaciona con otras categorías de análisis como la toma de decisiones, trabajo en equipo, reflexión grupal y colaboración. Por ello en el presente apartado se comienza por abordar el tema en general y posteriormente se da tratamiento a temas derivados, como; los Consejos Técnicos Escolares y el paradigma de la gobernanza; liderazgo, dirección escolar y mecanismos de participación, y autonomía y participación.

## La participación, expectativas y realidades

Tello (2012) señala que “sería una falacia sostener la neutralidad del investigador en su proceso de investigación, tanto en la obtención de los resultados como en la difusión de conocimientos” (p. 55), implícita o explícitamente los posicionamientos son inevitables. Esta implicación se manifiesta en el evidente activismo con el que algunos investigadores subrayan o exaltan la importancia de este tema. De manera directa señalan la necesidad de “generar y fomentar espacios en los que se promueva el diálogo y la toma de decisiones colegiada tendiente a permitir la conformación

de una comunidad” (Loya, 2012, p. 29), ya que “si permanecemos sin hacer nada en el ámbito de nuestras responsabilidades y obligaciones como directivos o docentes difícilmente la transformación de escuela y alumnos se logrará” (García, 2017, 349).

Hay iniciativas en las que se manifiesta el propósito de retomar “los planteamientos de Adorno, Freire, Illich, Foucault y Giroux como referentes teóricos para impulsar la propuesta de una educación activa, dialógica, que promueva una democracia, entendida no desde las mayorías o las minorías, sino escuchando e incluyendo todas las opiniones” (Calderón y López, 2016, p. 22).

Los siguientes asertos van en el mismo sentido:

Para lograr esto se requiere la conjunción de esfuerzos, el trabajo en equipo y un ejercicio de autocrítica permanente: En pocas palabras, se necesita una vida académica más intensa en la que los colectivos escolares tengan la posibilidad de dialogar, intercambiar experiencias y visualizar alternativas de solución a los problemas comunes e implementar estrategias para facilitar el aprendizaje de los alumnos [Arzola, 2007, p. 286].

Se propone la participación del docente y del alumno en la conformación del currículo y el desarrollo del mismo en el aula y fuera de ella, adaptando la intelectualidad y el diálogo como pedagogía permanente en las escuelas, que si bien han sido usadas como brazos de control social del sistema hegemónico, hoy es necesario que impulsen la toma de conciencia y la socialización de ideas transformativas que contribuyan a la construcción de una mejor sociedad [Calderón y López, 2016, p. 22].

Asimismo se manifiesta el interés de recuperar la voz de los actores educativos y sus perspectivas sobre el tema cuando se declara que existe “un convencimiento pleno de los colectivos escolares acerca de los beneficios de trabajo colegiado, pero aceptan que no disponen de tiempo para desarrollarlo” (Arzola, 2010, p. 55); también se afirma que los docentes

...valoran especialmente la oportunidad para dialogar e intercambiar experiencias, para diseñar estrategias que apoyen el trabajo cotidiano y contribuir en la atención del rezago educativo. Sin embargo, la interpretación o el enfoque que se le ha dado a esta tarea, desde las instancias oficiales de diversos niveles y al interior de las propias escuelas, no satisface plenamente a los colectivos [Loya et al., 2015, p. 1].

Por otra parte, se encontraron trabajos que, con un sentido crítico, ponen en evidencia los problemas que se manifiestan en la concreción de políticas de esta naturaleza y las dificultades que enfrenta el personal de las instituciones educativas para cumplir con las responsabilidades que se les asignan:

Las escuelas no cuentan con los espacios, el tiempo ni con las herramientas metodológicas para impulsar la transformación cultural y la apertura democrática, de ahí el carácter contradictorio de estas prácticas: es una exigencia pero no se cuenta con las condiciones mínimas que garanticen una operación exitosa; se declara como una necesidad pero termina constituyendo una carga adicional a las tareas de los educadores; es un espacio para la participación y la apertura democrática pero en la práctica termina visualizándose como una imposición, son prácticas que pretenden cambiar las escuelas sin que nada cambie [Arzola, 2011, p. 8].

Pese a las opiniones optimistas respecto de este asunto se percibe a partir del estudio la ausencia de mecanismos clave y explícitos para promover la participación más allá de los órganos formales que ya existían antes de la implantación de la RIEB (CEPS y CTE) [...] El reto para cada colectivo de los centros escolares continúa siendo la detección de los factores que están obstaculizando la participación de sus miembros y la conformación de grupos de trabajo cooperativo, pues en la medida en la que se identifiquen y se planteen acciones tendientes a superar esas deficiencias nos estaremos encaminando hacia la conformación de colectivos más aptos para brindar una atención de calidad a las generaciones de estudiantes que transitan por la educación primaria [Loya et al., 2013, p. 8].

...la participación no puede establecerse por decreto a través de la creación de órganos colegiados. La participación democrática implica ceder poder a los colectivos escolares re trayendo los mecanismos de control externo, el problema es que no se encontraron indicios de un movimiento auténticamente democratizador [Arzola, 2014, p. 532].

Los resultados de este estudio, muestran que falta por hacer para que se promueva la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos, a partir de los cuales se posibilite una transformación de la relación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar, y donde [sic] se facilite la integración de los conocimientos en las distintas asignaturas [Anguiano, 2015, p. 38].

En los siguientes casos se abona al análisis crítico al advertir sobre los riesgos de tomar estas iniciativas como una panacea diseñada para facilitar los procesos y resolver de manera expedita los problemas presentes en los centros educativos:

El reto para cada colectivo de los centros escolares continúa siendo la detección de los factores que están obstaculizando la participación de sus miembros y la conformación de grupos de trabajo cooperativo, pues en la medida en la que se identifiquen y se planteen acciones tendientes a superar esas deficiencias nos estaremos encaminando hacia la conformación de colectivos más aptos para brindar una atención de calidad a las generaciones de estudiantes que transitan por la educación primaria [Loya et al., 2013, p. 8].

Debe pensarse en crear o, mejor dicho, recrear la estructura escolar de tal forma que docentes, directivos y el resto del personal se disponga a conducirse estableciendo relaciones horizontales, que promuevan el trabajo colegiado al interior de la institución y, al mismo tiempo, permitan abrirla a la comunidad para dar cabida a la participación social. Sin ese tipo de modificaciones estructurales, podrá dudarse de una implementación de reforma que cumpla cabalmente sus fines [Loya, 2010, p. 66].

Se registraron documentos en los que se advierte también sobre los peligros de la racionalidad técnica aplicada a los procesos de participación de las comunidades educativas:

No puede despreciarse la oportunidad de abrir espacios para la democratización de las prácticas escolares, tanto a nivel organizativo como en las aulas, pero esto requiere de procesos de formación y maduración en los colectivos escolares que no pueden resolverse mediante recursos instrumentales; se necesita construir culturas participativas y aprender a operar colectivamente en medio de profundas contradicciones e incertidumbres [Arzola et al., 2017, p. 11].

... la interpretación o el enfoque que se le ha dado a esta tarea, desde las instancias oficiales de diversos niveles y al interior de las propias escuelas, no satisface plenamente a los colectivos; se advierte una tendencia hacia la estandarización de los procesos [Loya et al., 2015, p. 10].

Se trata de publicaciones en las que aparece el tema del poder y el componente político como condiciones omnipresentes en las relaciones entre los miembros de una comunidad, lo cual “nos habla de la radicalidad del conflicto como constitutivo de la vida humana en sociedad” (Del Percio, 2012, p. 4). Las relaciones “horizontales” son motivo de inevitables tensiones:

...la apertura democrática tiene implicaciones políticas que no pueden soslayarse, las escuelas no son espacios neutrales despojados de intereses individuales y de grupo, los colectivos están conformados por sujetos y grupos con historias y visiones que pugnan por legitimarse frente al orden establecido y frente a otros grupos con intereses opuestos [...] por lo tanto, las tensiones y confrontaciones son inherentes a la dinámica de este tipo de establecimientos. Ignorar el elemento político y tratar de impostar, por decreto, la participación colectiva, como si se tratara de un recurso puramente técnico que puede resolverse mediante rutinas seudodemocráticas puede producir el efecto contrario: reforzar el autoritarismo [Arzola et al., 2017, p. 9].

Aunque Ball aborda el advenimiento de un “estado posburocrático” (2011, p. 28), dado que las tradicionales formas de gobierno de los Estados nacionales han sido sustituidas por entidades supranacionales y una pléyade de grupos de interés de carácter interno no siempre plenamente identificables, se reconoce también que “la gobernanza en red no ha desplazado por completo a los modos de gobierno más antiguos y directos según jerarquías y cadenas de mando” (Dean, 2007, citado en Ball, 2011, p. 28). De ahí que en los siguientes trabajos el tema de la burocratización de los procesos pedagógicos sea subrayado como un obstáculo para el desarrollo de las actividades escolares.

Es necesario además mirar el contexto, la escuela no es un ente aislado, se requiere también de la transformación del sistema en su conjunto, particularmente la estructura burocrática administrativa que gobierna las escuelas con una lógica centralista y autoritaria que contradice su propio discurso [Arzola, et al., 2017, p. 6].

...de ahí el carácter contradictorio de estas prácticas: son una exigencia, pero no se cuenta con las condiciones mínimas que garanticen una operación exitosa; se declaran como una necesidad, pero terminan constituyendo una carga adicional a las tareas de los educadores; es un espacio para la participación y la apertura democrática, pero en la práctica termina visualizándose como una imposición [Arzola, 2014, p. 533].

La conformación de CA [Cuerpos Académicos] en la UACJ fue percibida por los docentes como un elemento de imposición burocrática para responder a los indicadores cualitativos de la política PROMEP, sin considerar las funciones propias y naturales de la colegialidad colaborativa, basada en las relaciones de confianza, afinidad y compromiso que los docentes sugieren como ingredientes indispensables para el trabajo en equipo [Castro, 2011, p. 201].

La sombra del autoritarismo, la burocratización de los procedimientos y el control externo aparecen como amenazas latentes, la paradoja resultante es la creación de un órgano colegiado, con visos de autonomía, pero regulado desde el exterior [Loya et al., 2015, p. 9].

La cultura participativa se menciona de manera tangencial en al menos cinco trabajos, en los que se destaca por su carácter negativo, es decir, como una ausencia o carencia: “las escuelas no cuentan con los espacios, el tiempo ni con las herramientas metodológicas para impulsar la transformación cultural y la apertura democrática en las escuelas” (Arzola, 2011, p. 8), “porque el impulso de una cultura participativa demanda de un ejercicio del liderazgo fundado en el conocimiento de las potencialidades de quienes integran el colectivo” (Loya, Arzola y Moreno, 2013, p. 8). Se detectan también

...problemas relacionados con el manejo de conflictos, la intolerancia, el autoritarismo y la preponderancia de la cultura individualista frente a la cultura participativa [...] Sin embargo, el trabajo en equipo requiere primero de la formación de verdaderos equipos, es decir, de una preparación para el trabajo colaborativo y la construcción de una cultura escolar democrática [Loya et al., 2015, p. 11].

“Las evidencias nos muestran la manera en que estas propuestas son asimiladas por los movimientos inerciales presentes en la cultura escolar, de tal manera que terminan perdiendo su esencia para convertirse en mecanismos de control y coerción” (Arzola, 2014, p. 532). Por último, se detectaron trabajos de investigación en los que la participación se convierte en una parte sustancial de la estrategia metodológica en un proceso de investigación-acción, mediante

La constitución como equipo de investigación colaborativa y la continua interacción dialógica y reflexión grupal que se realizó por medio de la asistencia a las sesiones de asesoría, la escritura del trayecto formativo, así como de los diarios de campo y la constante comunicación en red que se mantuvo vía internet fue permitiendo descubrir las intencionalidades y tareas investigativas que llevaron a significar y descubrir la manera en que se estaba vivenciando el rompimiento de una serie de ideas sobre la investigación en las que habían sido formados, consciente e inconscientemente, durante el tránsito por diversas instituciones y sus relaciones epistémicas con dichos procesos [Vargas, 2012, p. 5].

## Los Consejos Técnicos Escolares, la participación y el paradigma de la gobernanza

La heterarquía forma parte de un movimiento que pretende impulsar esquemas de autoorganización que desdibujan los sistemas tradicionales de toma de decisiones al involucrar la participación de actores e intereses diversos. Lo cual “involve self-organized steering of multiple agencies, institutions, and systems which are operationally autonomous from one another yet structurally coupled due to their mutual interdependence” (Jessop, 1998, p. 30). Esta perspectiva implica el tránsito “del go-

bierno a la gobernanza, o a la «gobernanza en red» (Ball, 2011, p. 28), la cual entra en competencia con la organización jerárquica del Estado.

La gobernanza tiene múltiples manifestaciones en el ámbito social, impulsada sobre todo por organismos de la sociedad civil que pugnan por abrir espacios plurales donde puedan expresar sus intereses, aunque no se excluye el patrocinio del propio gobierno. En este último caso se puede ubicar el caso del CTE, que, entre otros, tiene el propósito de promover

El diálogo abierto, respetuoso, sustentado y constructivo con los distintos actores del proceso educativo, incluyendo al alumnado y a las madres y los padres de familia o tutores, como un medio que permita discutir los problemas propios del contexto escolar y buscar soluciones conjuntas [Diario Oficial de la Federación, 2017, p. 5].

El trabajo en los CTE ha sido ampliamente promovido como parte de las políticas enfocadas a la participación social en los establecimientos de educación básica. De ahí que en la producción del campo haya un número importante de trabajos que le dedican especial atención a estos procesos: “Esta iniciativa [el trabajo en el CTE] ha generado amplias expectativas en los colectivos escolares, los sujetos ponen en relieve el valor de participación y las potencialidades que tiene para detonar procesos de mejora” (Loya et al., 2015, p. 8).

El análisis sobre el trabajo en los CTE es motivo de múltiples reflexiones, que se manifiestan en dos sentidos: por el potencial que estas acciones tienen para generar procesos de cambio o bien por las dificultades de concreción de sus estrategias en los centros educativos.

Con respecto al CTE como potencia, “los datos recabados indican que el trabajo [...] arrancó en medio de grandes expectativas por parte de los involucrados, quienes valoran especialmente la oportunidad para dialogar e intercambiar experiencias” (Loya et al., 2015, p. 6). Añaden que, pese a que este tipo de oportunidades poseen *un carácter embrionario*, tienen el potencial de detonar procesos de mejora en los centros escolares del nivel en el que se efectuó el estudio.

En lo que se refiere a los obstáculos que los investigadores identifican a partir de la información recabada a través de diversos actores educativos, García y Arzola (2018) señalan que el CTE es un dispositivo impuesto en el que se desarrollan actividades a partir de una guía cuyos productos tienen no solo un tiempo de entrega, constituyen un medio de control por parte de las autoridades educativas. Señalan que

...los directivos y docentes actualmente siguen enfrentando grandes dificultades para ajustar las exigencias de este tipo de trabajo a las condiciones de sus centros educativos. Se percibe al CTE como un dispositivo impuesto por mandato institucional para desarrollar las acciones de la guía, realizar los productos solicitados en un periodo de tiempo determinado. Esto se interpreta como una forma de control de las autoridades educativas, consideran que esta forma de trabajo reduce el papel del directivo a simple ejecutor de un guion [García y Arzola, 2018, p. 9].

En la siguiente cita se arriba al mismo tipo de reflexiones, aunque lo relevante esté en planteamiento de una causalidad lineal:

Este proceso de investigación fue sin duda un procedimiento enriquecedor que ayudó a determinar las causas y consecuencias de que el espacio del Consejo Técnico, lugar privilegiado para tratar asuntos académicos, haya sido utilizado o tratado como mero requisito administrativo [Vázquez, 2015, p. 145].

## Liderazgo, dirección escolar y mecanismos de participación

Aunque los temas de dirección escolar y liderazgo son el elemento central en este segmento, es relevante destacar la manera en que, en algunos trabajos, se vinculan con el tema de la participación.

En el primer caso, las reflexiones se encaminan hacia el papel que juegan los directivos como impulsores o facilitadores de este tipo de acciones, lo cual implícitamente devela que también tienen el poder para hacer lo contrario, es decir, inhibir u obstaculizar estas prácticas, “la dinámica producida para legitimar o restringir la participación de los docentes y padres de familia, va cobrando forma en la trama de relaciones que la acción directiva fomenta e impulsa” (Alva y Jiménez, 2014, p. 63). Por otra parte,

...se destaca el valor que los colectivos escolares dan a los espacios de participación democrática y los ambientes colaborativos. [Los docentes] realzan las cualidades de aquellos directivos que tienen la capacidad de construir ambientes dialógicos y equilibrados, donde la confianza, el compromiso y la solidaridad se construyen a través de vías diplomáticas con fuerte énfasis en los elementos afectivos [Arzola et al., 2016, p. 9].

Con respecto al liderazgo, en los trabajos analizados se dice que “el impulso de una cultura participativa demanda de un ejercicio del liderazgo fundado en el conocimiento de las potencialidades de quienes integran el colectivo” (Loya et al., 2013, p. 8), o que:

El docente universitario debe ir en busca de un liderazgo que atienda a las exigencias actuales, las cuales demandan más atención al ser humano, más integración, más participación de los actores de una organización. Plantea que para que un liderazgo cumpla con las expectativas de transformar la escuela y a los alumnos se deberá tener en mente una visión clara de los objetivos [García, 2017, p. 348].

En algunos casos se alude a tipos particulares de liderazgo:

... un liderazgo inclusivo implica instalar una filosofía de inclusión, liderar procesos de gestión de la diversidad y promover un sentido de comunidad escolar cohesionada. Además, este liderazgo inclusivo no recae solo en la figura del director, sino que es compartido e impulsado por todo el equipo directivo [Valdés, 2017, p. 51].

...consideran que esta forma de trabajo reduce el papel del directivo a simple ejecutor de un guión, alejándose del liderazgo transformador que se requiere [en] la educación básica, su papel se centra en atender lo requerido en las guías de las sesiones ignorando

las necesidades de formación de su equipo de docentes y su contexto escolar [García y Arzola, 2018, p. 9].

Resultan hasta cierto punto paradójicos los intentos de vincular el liderazgo y la participación democrática, sobre todo si se considera que el liderazgo se basa en la influencia que un sujeto pueda tener sobre determinada colectividad, lo cual implica la subordinación; el líder tiene seguidores, mientras que la participación se basa en el supuesto de una relación horizontal, de carácter voluntario. El liderazgo está centrado en el comportamiento individual, mientras que la participación se basa en las interacciones no jerárquicas entre los sujetos.

Además, Saavedra, Sanabria y Smida describen los estudios del liderazgo como “un campo impulsado por un interés esencialmente técnico, esto es, orientado a la predicción y al control de comportamientos, y a la orientación de la acción organizacional en un sentido instrumental” (2013, p. 18).

## Autonomía y participación

En las décadas recientes, el tema de la autonomía de los centros escolares ha sido motivo de controversias, disputas y enfrentamientos, en cuyos extremos se pueden identificar posiciones en las que la autonomía se presenta como uno de los elementos necesarios para la apertura democrática al interior de los sistemas educativos y la toma de decisiones a partir del análisis contextual, mientras que en el otro extremo se encuentran quienes ven en la promoción de la autonomía una forma de alentar el retraimiento del Estado de las obligaciones sociales que le corresponden, con lo cual se corre el peligro de que a través de estas estrategias sean las propias escuelas las que además de lo pedagógico enfrenten los problemas laborales, financieros, de infraestructura y mantenimiento. “Aquí también hay nuevos valores, métodos y formas de organización basados en el formato «empresarial» y las prácticas del capital financiero [...] en la que el gobierno asume el rol de facilitador de un «mercado de autoridades»” (Ball, 2011, p. 27).

En los trabajos analizados se pueden identificar ciertos componentes de este polémico espectro, algunos investigadores concluyen que para “tener resultados trascendentes con la implementación de la reforma, es necesario un proceso de formación y actualización que permita garantizar centros autogestivos” (Loya, 2012, p. 8), o quienes van más allá y señalan de manera directa la propuesta de movimientos más radicales, inclinadas hacia modificaciones de orden laboral: “La Secretaría de Educación también debería dar más autonomía a las escuelas y sus líderes ya que no tienen ningún rol en la contratación de personal, asignando recursos o gestión de presupuestos” (Delgado y Estrada, 2018, p. 46).

Por otra parte, están las investigaciones que, reconociendo el valor de los procesos autónomos, aluden a las brechas entre el “deber ser” enunciado y las estrategias de implementación de estas políticas: “Se evidencian tensiones entre un discurso oficial que exalta la necesidad de autonomía de los centros escolares mientras refuerza los

mecanismos centralizadores, la dependencia o heteronomía académica y administrativa” (Arzola, 2018, p. 1), lo que pone en evidencia el control que ejerce el Estado. Por otra parte,

...tampoco se advierte una tendencia instituyente que, desde los centros educativos, pugne por hacer efectivas las promesas de participación y apertura en las escuelas y el aumento de sus márgenes de autonomía. Las evidencias nos muestran la manera en que estas propuestas son asimiladas por los movimientos inerciales presentes en la cultura escolar, de tal manera que terminan perdiendo su esencia para convertirse en mecanismos de control y coerción [Arzola, 2014, p. 532].

De tal forma que continúa ausente el involucramiento del profesorado en el diseño de las actividades que componen la propuesta formal de las autoridades educativas.

## Educación, mercado e investigación

Eficiencia, eficacia y calidad educativa son categorías de análisis que están presentes de manera reiterada en algunos de los documentos analizados, lo cual se corresponde con las tendencias que irrumpieron en el escenario internacional a partir de los años ochentas del siglo XX y que durante las siguientes décadas se fueron consolidando hasta configurar el panorama educativo contemporáneo; en general los discursos e inquietudes de los investigadores se vinculan con las líneas de política pública desarrolladas a partir de las pautas marcadas por los organismos internacionales bajo la égida del libre mercado, que asocian a la educación con la productividad, o lo que Ball (2011) denomina “empresarización” de la política educativa.

De ahí el propósito enunciado en este tipo de investigaciones de valorar las intenciones declaradas en pro de la calidad, las estrategias y los resultados que finalmente se obtienen, siguiendo la lógica de insumo, proceso, producto.

El énfasis en la calidad se hace patente de múltiples maneras, por ejemplo, cuando se consigna que los docentes “cuentan con programas de formación que les permiten desarrollar competencias, a través de los saberes y quehaceres de la práctica docente, para alcanzar niveles de calidad que la sociedad reclama” (Acosta et al., 2018, p. 138), o la necesidad de “estar en capacidad de dilucidar si dichas reformas han logrado garantizar la calidad de la educación en nuestro país, así como los avances, retrocesos y desafíos para la garantía del derecho a la educación” (Aguirre, 2017, p. 4).

También se identificaron trabajos en que, a manera de cotejo, se señalan las ausencias identificadas por los investigadores: “...no se cuenta con un sistema consolidado de gestión para la mejora continua y aseguramiento de la calidad de las funciones administrativas y una insuficiente capacidad de generación y aplicación del conocimiento” (Esquinca et al., 2018, p. 56), “dichos cambios han generado desestabilidad [sic] en el gremio magisterial y, por tanto, se ha observado que dicha estrategia no ha servido para mejorar la calidad de la educación en México” (Aguirre, 2017, p. 30). Siguiendo la misma tendencia:

Los reglamentos que norman el funcionamiento de las escuelas no se han modificado, esta realidad genera continuidad en los procesos administrativos y en la regulación de actividades del centro, manifestándose en la falta de innovación en prácticas organizacionales que se constituyan como alternativas para promover el impacto de la institución escolar, tanto en sus miembros, como en la comunidad [Loya, 2011, p. 8].

Asimismo se registran materiales en que los investigadores abrazan el discurso de la calidad educativa y se presentan como sus promotores convencidos, de ahí que en ciertos momentos las publicaciones se inclinan hacia la prescripción, enfocados en la idea de reforzar la implementación de prácticas que afirmen la cultura de la calidad:

Se identifica como un asunto urgente el fortalecimiento de opciones de formación continua que se avoquen [sic] a generar programas de capacitación, actualización y mejoramiento profesional que sobrepasen los fines que impone el sistema de mejoramiento salarial y laboral del magisterio y que realmente impacten en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo que se oferta a la población [Viramontes et al., 2014, p. 108].

La anhelada educación de calidad requiere de la concreción de políticas educativas nacionales y estatales, pero no puede estar supeditada únicamente a las acciones y beneficios que de ellas se deriven; por tanto, se asume la necesidad de promover procesos de organización en los colectivos escolares tendientes a orientar sus acciones hacia esquemas que permitan el aprendizaje de sus destinatarios [Loya, 2010, p. 9].

Se declara también como una necesidad

...trabajar en el diseño de una política pública educativa eficiente que garantice el derecho fundamental a la educación de calidad. Para esto es necesario una amplia comunicación con la sociedad y con los principales actores educativos, políticos y sociales interesados en el tema educativo, a fin de establecer los criterios y los acuerdos necesarios para la elaboración de la política pública [Aguirre, 2017, p. 30].

El discurso de la calidad ha prolijado una pléyade de categorías alrededor de las cuales se manifiestan las tendencias subyacentes para la educación en el contexto contemporáneo, que encuentran su correlato en las preocupaciones de algunos investigadores, de ahí que estándares, competencias, perfiles, niveles de logro, se conviertan en los puntos de referencias para el desarrollo de los proyectos de investigación, particularmente aquellos que tienen un enfoque evaluativo o verificativo, que toma como punto de partida rasgos predeterminados a partir de un modelo que aspira a generalizarse:

Este artículo presenta los resultados de un estudio basado en estándares de gestión durante dos ciclos escolares, mismo que permite percibir el nivel de avance de cada escuela del estudio, con referencia a la autogestión promovida desde el Consejo Técnico Escolar (CTE) [Cruz et al., 2015, p. 25].

Las escuelas normales a través de los maestros que participan en el último año de la licenciatura, se han propuesto conocer el nivel de logro del perfil de egreso y definieron como objetivo de investigación: valorar el logro de las competencias profesionales de

los docentes en formación inicial, para la detección de áreas de oportunidad y la toma de decisiones al interior de cada institución [Acosta et al., 2018, p. 140].

Aún y cuando la definición de estos estándares de gestión no es nuevo [sic], ya que se definieron desde 2008, y se han proyectado a través de diversos documentos de la SEP, en cursos y talleres de diversa índole, así como su mención en el Acuerdo 592 y el mismo Plan de Estudios 2011, los centros escolares no tienen conocimiento y claridad de su contenido y su definición, así como tampoco de su utilidad en la orientación hacia una educación de calidad [Sánchez, 2015, p. 25].

Algunos materiales compendian, en muy pocas líneas, un conjunto de expresiones que perfilan los enfoques teóricos de los que se nutren: “provenientes de los campos de la economía y la administración de empresas se desplazan y penetran con fuerza los discursos educativos, transportando consigo una particular carga semántica” (Rodríguez, 2010, p. 11), tal como se advierte en los siguientes ejemplos:

...para que exista una nueva cultura de calidad educativa en nuestro país se requiere de una “reingeniería de la educación” basada en un modelo tridimensional que incluya: Primero, educar para el éxito. Innovar la cultura de calidad educativa con visión, con valores y con mejoramiento continuo. Segundo, integrar en la escuela hábitos de excelencia y trabajo en equipo; con una educación formativa y con personal capacitado, habilitado y experimentado; con liderazgo y orientación tanto a las competencias intelectuales como al diseño de la enseñanza-aprendizaje. Tercero, implementar el COMA de la educación: Compromiso con todos los involucrados. Organización disciplinada y real. Motivación creativa y fundamentada en historias de éxito. Acción: tomar conciencia, participar e involucrarse [Aguirre, 2007, p. 15].

La misma tendencia se observa en estudios como el siguiente, centrado en la *inteligencia competitiva* (IC):

Una organización con una cultura débil, es aquella que no encuentra una relación entre la estrategia y las culturas dominantes y crea un ambiente que no favorece el uso de información ya que no valora la importancia de la misma. [...] Siguiendo la clasificación de organizaciones de IC en positivas y negativas, podemos encontrar que tipo de CO mejor valora la utilización de una estrategia de información. Una cultura positiva está centrada en una aproximación de los que hacen un análisis de la información con los encargados de procesar y analizar la información. Las negativas son aquellas que no han generado el valor cultural del proceso estratégico de la información [Esquinca et al., 2018, p. 57].

En estas publicaciones se destaca particularmente la manera en que las categorías de análisis derivadas del mundo de la producción industrial toman carta de naturalización en los procesos educativos:

También es central para el profesorado que se valide la certificación externa que el docente realiza para profesionalizarse con otros programas. Plantean además la necesidad de generar diagnósticos institucionales pertinentes sobre el seguimiento de la formación competencial docente efectiva y otros problemas generales [Castro, 2015, p. 290].

La estructura organizacional se identifica en las siguientes cuestiones [...] la instalación de la figura de las coordinaciones de trabajo y coordinaciones académicas; la optimización de los horarios de los profesores para el aprovechamiento del tiempo y la integración del personal de los dos turnos; redistribuir la atención a la demanda de estudiantes, se logró equilibrar la atención formando grupos grandes para los dos turnos, promoviendo además la competitividad de los estudiantes de la tarde al proponer que según su promedio se les permitiría incorporarse al turno matutino [Hernández y Torres, 2015, pp. 47-48].

Además de adscribirse al discurso de las competencias y la calidad educativa, se encontraron trabajos en los que se evidencia una especie de validación o respaldo a las políticas gubernamentales:

El futuro docente, requiere evaluarse, lo cual debe permitirle reflexionar sobre lo que aprende, cómo lo aprende y de qué forma puede emplear su aprendizaje para que el impacto de su enseñanza sea real y eleve la calidad de la educación básica apegada a los lineamientos del nuevo modelo educativo [Acosta et al., 2018, p. 138].

Aunque sin abandonar por completo el sentido prescriptivo, también están los documentos en los que se subrayan las brechas o inconsistencias entre los planteamientos generales de la política educativa y las condiciones particulares para su operación; aunque no hay una crítica a los fundamentos latentes en las propuestas oficiales, se encuentran señalamientos a las estrategias y acciones diseñadas para su implementación: “En el caso de las escuelas estudiadas no se encontraron evidencias de transformaciones en la manera en que se organizan y gobiernan, así como en la relación que estas establecen con la propia estructura educativa y con la sociedad” (Arzola, 2011, p. 8). En el mismo sentido se registran los siguientes discursos:

La RS debiese instaurarse como una reforma de calidad atendiendo aquellos asuntos que hagan más pertinente y relevante la educación que se brinde en cada centro, y ya no sólo aquellos tendientes a satisfacer aspectos de cantidad en la cobertura. Recordemos que una de las razones que se esgrimían como fundamento para la promoción de una reforma integral en el nivel de secundaria, guardaba relación con la cantidad exacerbada de alumnos que cada docente debía atender. Si las condiciones de trabajo con los grupos se mantienen, difícilmente se logrará establecer un contacto que tienda al reconocimiento de las características y circunstancias individuales de los estudiantes que conforman los grupos [Loya, 2011, p. 9].

En los resultados se destaca la disposición que tienen los docentes para trabajar con la nueva propuesta curricular, ponen especial énfasis en la necesidad del cambio y la innovación; sin embargo, también expresan su preocupación por los problemas que se presentan con un currículo nacional rígido y demandante, frente a las necesidades contextuales de los alumnos [Hernández y Arzola, 2015, p. 7].

No se proporciona el apoyo necesario para mejorar la calidad del servicio educativo; destinatarios sin recibir la totalidad de los beneficios de la reforma, muestran insatisfacción; apoyo menoscabado a la aplicación de la RIEB en las escuelas; materiales de la RIEB con un uso reducido o nulo; inadecuada planeación-evaluación pedagógica con

la RIEB; asesoría y acompañamiento de baja calidad; capacitación inadecuada para las necesidades de formación de los maestros en la RIEB [Cázares et al., 2013, p. 51].

Por otra parte, se analizaron publicaciones en que los investigadores no solo toman distancia de las propuestas oficiales, sino que muestran de manera abierta su oposición a las mismas. Estas posiciones críticas se fundamentan básicamente en la vinculación de las decisiones de política educativa con los intereses económicos promovidos por los organismos internacionales.

El hecho de que la política educativa oficial haya quedado atrapada en las políticas de mercado [...] refleja con amplitud la visión reduccionista que se impuso de la calidad: unos resultados empíricos concentrados en unos pocos conocimientos que pretenden representar todo el espacio educativo, se hace necesario que la política educativa reflexione sobre éstas temáticas y vire su mirada hacia la investigación educativa y hacia la teoría pedagógica [Moreno, 2011, p. 36].

Estas publicaciones se caracterizan por la declaración explícita del sentido político que tiene la investigación social y por lo tanto el compromiso ineludible del investigador por develar los mecanismos de poder y control ocultos tras el discurso educativo ahistórico e instrumentalista, que exalta la productividad como el propósito central:

Con el advenimiento de la pedagogía industrial, las prácticas académicas se han entendido, desde la visión conductista, como la administración adecuada de reforzadores, tales que impliquen una actuación planeada, que con un procedimiento, método o estrategia determinada, mejore una situación inicial en un resultado que alcanza el propósito deseado [Castro, 2011, p. 43].

Así como las consecuencias de esta lógica reduccionista en la vida cotidiana del profesorado, en los diversos niveles educativos:

A esta reciente caracterización de los modos de producción se le ha denominado capitalismo cognitivo. El texto que aquí se presenta se apoya en esta denominación para describir la lógica del funcionamiento de las universidades, supeditadas a mutaciones relevantes en sus formas de producción, trabajo, intercambio y valoración del conocimiento. Como propuesta crítica, se muestra la contradicción prevaleciente entre la necesidad de las instituciones por incursionar en la llamada economía del conocimiento y su relativa incapacidad para rentabilizar cada actividad de docencia e investigación [Corral, 2016, p. 50].

## La política educativa y el entramado político de la educación

En este apartado se reúne un conjunto de materiales que hacen una distinción particular entre dos componentes que emanan del campo educativo: por un lado, el análisis de la política educativa, que de acuerdo con Mainardes es aquella “formulada por el aparato del Estado, en sus diversos niveles y esferas” (2015, p. 27), y por el otro el componente político del fenómeno educativo.

En este último caso los actores sociales se visualizan como sujetos, que se mueven y operan a partir de la posición que ocupan en el entramado de relaciones e intereses

históricamente constituidos, que son definidas como relaciones de poder, por lo tanto caracterizadas por los enfrentamientos, las contradicciones, los conflictos, los distanciamientos, desacuerdos, un campo en permanente tensión, donde los investigadores asumen sus posiciones de manera patente: “la reforma educativa es un despojo de la educación pública en México impulsada por el SNTE a través de una estrategia de mediatización política para negociar con el poder [...] La intención es despertar conciencia crítica y unir afanes emancipadores” (Martínez-Escárcega, 2013, p. 20), lo cual incluye la intención de develar el conjunto de intereses que están detrás de las decisiones gubernamentales:

El hecho de que la política educativa oficial haya quedado atrapada en las políticas de mercado recomendadas por la comisión nacional de la calidad educativa (*A Nation at risk*, 1983) del gobierno de EEUU; para quien la calidad se reduce a tres competencias (*Reading, writing and numbering*); la OCDE con su evaluación externa estándar desde el 2000: el espacio europeo para la educación superior (Acuerdo de Bolonia), BM, CEPAL y el Proyecto Tunning (2003), refleja con amplitud la visión reduccionista que se impuso de la calidad: unos resultados empíricos concentrados en unos pocos conocimientos que pretenden representar todo el espacio educativo, se hace necesario que la política educativa reflexione sobre éstas temáticas y vire su mirada hacia la investigación educativa y hacia la teoría pedagógica, a riesgo de que si no lo hace, llegue un momento donde [sic] se hunda en un descrédito académico total, aunque conservando su prestigio en los establecimientos comerciales y en los medios de control ideológicos [Moreno, 2011, p. 36].

En este tipo de publicaciones se argumenta acerca de la manera en que las decisiones de política educativa se ubican simultáneamente en los niveles supranacionales –intereses externos y por encima del Estado–, las correspondientes a lo nacional o gubernamental –que competen al Estado mismo–, y las que devienen del proceso de ejecución –relacionadas con los actores educativos y los intereses internos del propio sistema–, lo que vincula de manera estrecha los intereses del mundo globalizado y la manera en que impregnan todos los órdenes de la práctica educativa.

...la separación ilegítima del pensar y el hacer obedece a situaciones que se definen a partir de los intereses que varían según los resultados de los juegos de poder en la sociedad y en los sectores productivos y empresariales [...] en una perspectiva internacional que busca la vinculación de la economía con la producción de conocimiento, el aumento en el acervo del capital humano y la implementación de políticas públicas eficientistas [Castro, 2011, p. 26].

...las tensiones que emergen son evidencia de los intereses políticos, económicos y sociales que, de manera abierta o soterrada, tratan de empujar el curso de la historia hacia una dirección u otra, estas fuerzas luchan por imponer no solo un modelo educativo sino también un modelo de país que responda a sus intereses y visión particular del mundo [Arzola, 2018, p. 174].

Este tipo de análisis ponen en relieve que la práctica de un profesor en concreto no tiene un carácter neutral, pasivo, la docencia no es un ejercicio de naturaleza técnica que se ejecuta mecánicamente, siempre hay algún tipo de reacción frente

a los acontecimientos dado que la práctica educativa está vinculada, y en tensión permanente, tensión política, con las prácticas que se despliegan en las diferentes esferas de decisión.

Es evidente que hay una confrontación permanente entre el Estado y la escuela, cuyo nudo problemático que no es sencillo desatar, se advierten intentos por quebrar las ataduras y los estigmas, luchar contra los estereotipos y volver la mirada hacia la sociedad, hacia los estudiantes y sus necesidades educativas, ya que el aprendizaje y la atención del alumnado son el origen y razón de ser de la escuela y por tanto el potencial de la acción autónoma debe vislumbrarse como una unidad cuyos componentes están enfocados en esa dirección, tarea nada sencilla puesto que la vocación del Estado por el control, los intereses creados y el peso de la tradición en las escuelas son lastres difíciles de eliminar [Arzola, 2018, p. 12].

Se pone en evidencia también que el análisis no se circunscribe a las altas esferas del poder, por el contrario, atañe al ámbito de la organización escolar y las tensiones que esto provoca:

Se confirma la existencia de resistencias ante las propuestas de cambio que se asumen como imposición, uno de las manifestaciones de resistencia a los procesos de reforma que se localiza en los testimonios es el empleo del mecanismo de ajuste o adaptación denominado regresión. El análisis de la evidencia empírica demuestra la asociación que realizan los informantes de la reforma con los tiempos políticos que la impulsaron. Como la reforma viene de fuera, se ofrecen evidencias de que la necesidad de cambio no surge de la base; por tanto se visibilizan pocas posibilidades de modificación de las prácticas docentes. Existe un clima de tensión y estrés que genera la sensación de intensificación laboral por las exigencias y desconocimiento social de la labor educativa [Arzola y Loya, 2017, p. 10].

Dada la declarada posición política de los investigadores, hay momentos en los que los discursos adquieren un evidente activismo, un llamado a la transformación de las prácticas:

...desde la Pedagogía crítica es posible impulsar un proceso educativo, que involucre a docentes y alumnos, que emane de la crítica, el análisis y la inclusión, adoptando un estilo de vida que impacte en sus decisiones y entornos que les rodean. A fin de contribuir a formar individuos participativos, emancipados, capaces de articular desde una visión holística los elementos necesarios para afrontar situaciones cotidianas inaceptables en el contexto en el que les ha tocado vivir [Calderón y López, 2016, p. 33].

En otros casos se trata de la denuncia a los movimientos inerciales que acompañan estas dinámicas y la complejidad en la prevalencia de prácticas autoritarias.

Pero, implícitamente, en la mayoría de los discursos recabados, hay una concepción jerárquica sobre la dirección escolar. Aunque reconocen el valor de la participación, paradójicamente aceptan de manera tácita la condición de subordinación y la necesidad de un liderazgo fuerte que imponga respeto, guíe y, en última instancia, decida por los demás. La idea de un liderazgo múltiple, distribuido, resulta en algunos casos amenazante y conflictiva. Quizá la raíz de esta contradicción pueda rastrearse en la rigidez de los

elementos estructurales del sistema educativo mexicano, caracterizado por la verticalidad y el centralismo, y en la cultura antidemocrática que tradicionalmente se ha cultivado y permea todavía en los centros educativos [Arzola et al., 2016, p. 41].

## La evaluación como política educativa para el logro de la calidad

Calidad educativa y evaluación aparecen generalmente como un binomio indisoluble tanto en el ambiente académico como en las expresiones asociadas con la política pública; en el caso de México el discurso de la calidad y la evaluación ha tenido tal acogida que terminó plasmado en la Constitución Política, en la reforma del 2013. Estas obsesiones, vinculadas con el modelo económico dominante, tienen su correlato en la producción del campo motivo de este estudio, donde el interés por la evaluación es evidente. Como ya se señaló, la mayor parte de los trabajos consignados en el presente estado de conocimiento tienen de una manera u otra un enfoque evaluativo, en tanto centran su atención en identificar los alcances o impactos de las políticas gubernamentales.

Por otra parte, la evaluación tiene también un papel destacado como objeto de estudio, lo cual se plasma en varias de las publicaciones analizadas, en las que destaca el carácter descriptivo-verificativo que se le da a la evaluación; los propósitos en estos proyectos de investigación están centrados en constatar que las directrices marcadas institucionalmente se están poniendo en práctica, como ejemplo tenemos el abordaje de los estándares de gestión.

Los siguientes fragmentos dan cuenta también de los intentos de corroborar la corporeización de las estrategias vinculadas con las propuestas emanadas del Estado con respecto a la evaluación:

...a pesar de ser reformas ambiciosas [...] aún no se ve un verdadero cambio en la educación, pues en el caso de la reforma al artículo 3 que impacta el servicio profesional docente, la implementación de esta ha sido muy tardía, aunado a su falta de conocimiento por parte de los docentes [...] no se aplica de manera general, es decir, son pocos docentes a nivel nacional los que se han sometido a las evaluaciones; y [...] existe [...] resistencia de los trabajadores de la educación hacia dicha reforma, pues la consideran violatoria de sus derechos laborales [Aguirre, 2018, p. 29].

...con el objetivo de conocer el nivel de desempeño de los directivos en ocho estándares de la gestión directiva, identificar por modalidad y región los estándares de los cuales los directivos alcanzan los niveles más altos y más bajos, analizar la correlación entre los estándares y la correlación entre la evaluación del desempeño de los directivos con su antigüedad en el servicio y el nivel máximo de estudios cursado. Los estándares evaluados son: liderazgo efectivo, clima de confianza, compromiso de enseñar, decisiones compartidas, planeación institucional, autoevaluación, comunicación del desempeño y redes escolares [Araiza et al., 2015, p. 13].

A partir de las opiniones, principalmente de docentes y estudiantes, se localizaron avances en los mecanismos para instaurar una evaluación formativa. Falta indagar puntualmente respecto a la forma en la que se están empleando los resultados para realimentar el

quehacer cotidiano de docentes y directivos a fin de incidir en la atención puntual de las necesidades que particularmente posea cada estudiante. Un sistema se realimenta constantemente con base en el seguimiento efectivo [Loya et al., 2015, p. 133].

Al igual que con el tema de la calidad, en el caso de la evaluación, los documentos anteriores se adscriben a la lógica instrumentalista, según la cual la evaluación es un mecanismo de carácter neutral, un artefacto que sirve como medio para informarse –también de manera neutral– sobre determinados acontecimientos desprovistos de intencionalidad más allá de la establecida institucionalmente. De ahí la inflexión que adquiere en determinados momentos:

El futuro docente, requiere evaluarse, lo cual debe permitirle reflexionar sobre lo que aprende, cómo lo aprende y de qué forma puede emplear su aprendizaje para que el impacto de su enseñanza sea real y eleve la calidad de la educación básica apegada a los lineamientos del nuevo modelo educativo [Acosta et al., 2018, p. 142].

O bien aquellos en los que se advierten obstáculos o inconsistencias que impiden el isomorfismo entre las prácticas y los lineamientos o propósitos establecidos desde el ámbito organizacional:

La focalización de la evaluación en el conocimiento ha generado ausencias de mecanismos explícitos para valorar adecuadamente los aprendizajes, ello supone una limitante para el logro de los fines programados, por tanto, resulta conveniente que el énfasis de la evaluación se encauce en el rescate de los diversos componentes de las competencias para ajustarse a los lineamientos de esta reforma [Loya et al., 2015, p. 133].

Por otra parte, se detectaron trabajos en que hay intentos por develar los valores implícitos y los contextos que dan sentido a las decisiones de política educativa, es decir, hay una lectura entre líneas de las políticas para la educación:

Este proceso representó un mecanismo eficientista que busca ampliar la aceptación social y promover programas educativos de calidad acreditados, altas tasas de titulación, profesores competentes y organizados en Cuerpos Académicos, currículos actualizados y pertinentes [Castro, 2011, p. 114].

La ED [Evaluación del Desempeño] debiera basarse en un enfoque holístico de su D, esto es, no soportar la E exclusivamente en una dimensión del trabajo de los profesores. Las políticas compensatorias deben superar los esquemas tradicionalmente eficientistas, segregacionistas e individualistas, característicos de la perspectiva neoliberal. Las estrategias para estimar la calidad del DD, no deben sustentarse solo en los resultados de exámenes [...] si lo que más interesa es el D en el aula y con los estudiantes. La naturaleza de la EDD [Evaluación del Desempeño Docente] se destina tradicionalmente en América Latina a ubicar el ejercicio de la profesión en un ámbito individual, como si los profesores actuaran exclusivamente de manera aislada [Hernández, 2015, p. 141].

...cuando en las instituciones se padece de un acendrado narcisismo y el proceso de evaluación consiste en preguntarle al espejito si “soy el más hermoso”. No se pregunta “cómo soy” se espera una respuesta de confirmación. No se trata de superarse, de

mejorar o alcanzar la calidad, sino de evitar que otros lo logren, pretende acabar con la competencia [Moreno, 2009, p. 6].

Se detectan profundas contradicciones entre el discurso oficial plasmado en el currículo y la aplicación de instrumentos estandarizados como la prueba ENLACE y otros diseñados por las autoridades educativas estatales y regionales, puesto que en el primer caso se pretende privilegiar el enfoque formativo de la evaluación, mientras en el segundo las aplicaciones y la publicación de resultados derivaron en una competencia desleal y en análisis superficiales y maniqueos a nivel de la opinión pública [Arzola, 2017, p. 41].

En estos casos, la indagación toma distancia de las intenciones verificativas y se opta por la identificación de los elementos contradictorios contenidos en las políticas, tanto a nivel discursivo como en las estrategias que se despliegan y en los procesos que desencadenan.

## 9. El abordaje metodológico de la producción analizada

# 9

El estudio de los planteamientos teórico-metodológicos permite visibilizar los diferentes enfoques y procedimientos para acercarse a los objetos de estudio del campo de política y gestión, aunado a la posibilidad de distinguir los fundamentos y vías que se emplearon como sustento para analizar, organizar y presentar los hallazgos. El análisis efectuado posibilita la emisión de un juicio respecto del grado de madurez y del dominio de las opciones metodológicas adquiridas por los autores de los productos que se tomaron como base para el presente informe.

### Enfoques en los que se enmarca la producción

En general los términos vinculados con las palabras *enfoque*, *perspectiva*, *estudio*, *estrategia* o *paradigma* aluden al conjunto de presupuestos y reflexiones relacionados con la naturaleza de lo real y las posibilidades de aprehenderla, así como la posición del sujeto frente al conocimiento.

En el material motivo de estudio se encontraron diversos abordajes metodológicos, que reflejan la complejidad del campo educativo en el que converge una amplia variedad de “posturas teórico metodológicas (cuantitativas o cualitativas; experimentales o comprensivas; positivistas o constructivistas) que tienen como tarea analizar, explicar o interpretar problemáticas específicas” (Piña, 1997, p. 2).

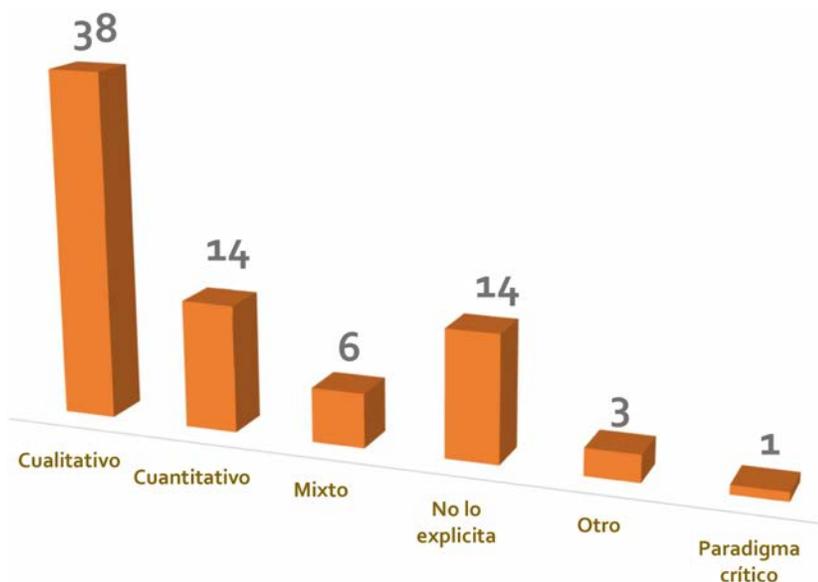
El propósito de este apartado es identificar las reflexiones sobre el objeto y el papel del investigador (enfoques, perspectivas, paradigmas, tradiciones) planteadas en los documentos que se analizaron (ver Figura 27), así como rastrear los posicionamientos teóricos que sustentan las decisiones metodológicas y su correspondencia con los diseños de investigación (métodos, técnicas e instrumentos).

En general se aprecia que, con respecto a lo metodológico, predomina en el material recopilado una visión técnico-procedimental, en momentos casi exclusivamente instrumentalista, mientras que las discusiones teórico-metodológicas (ontológicas, epistemológicas y metodológicas) parecen menos relevantes y en algunos casos claramente ausentes.

Esta distinción es más clara al dividir la producción de acuerdo con los enfoques (cuantitativos, cualitativos, investigación-acción y mixtos) en los que se basan los trabajos de investigación recopilados. A continuación se describen solo los trabajos en los que de alguna manera se abordan estos tópicos.

Figura 27

Frecuencia con la que se declara en las publicaciones el empleo de algún enfoque, paradigma o perspectiva metodológica



### La producción con enfoques inspirados en la tradición cuantitativa

En los estudios cuantitativos se aprecian referencias escuetas relacionadas con el enfoque o perspectiva teórica que sustenta la investigación. Las descripciones están centradas en las técnicas e instrumentos: en los casos en los que se identifica cierto tipo de reflexión metodológica, las anotaciones son breves y generales, como se aprecia a continuación: se “trata de una investigación con un alcance descriptivo de enfoque cuantitativo en el que se utilizó el método de la encuesta” (Fuentes et al., 2014, p. 45); “El enfoque en el que se enmarca [el trabajo] es cuantitativo con un alcance de descriptivo a correlacional” (Acosta et al., 2018, p. 135), o trabajos que de manera sucinta declaran simplemente, sin abundar en el tema, que se trata de una “orientación cuantitativa” (Hinojosa y Cázares, 2015, p. 19).

Sin embargo, hay elementos implícitos a partir de los cuales se pueden rastrear las posiciones epistemológicas, en la medida en que los discursos encontrados se corresponden con la idea de un conocimiento objetivista en el que se da especial atención “a la medición fiable de las variables, a la manipulación estadística de los datos y al examen detallado de las pruebas” (Biddle y Anderson, 1997, p. 95); la ausencia de reflexiones relacionadas con la posición del investigador y una vigilancia autocrítica, es decir epistemológica, sobre el conocimiento, denota un marcado pragmatismo en el quehacer investigativo; crítica que puede ser fundamentada dentro de la misma tradición empírico-positivista, con el denominado *problema de la inducción*, ya que

...desde un punto de vista lógico dista mucho de ser obvio que estemos justificados al inferir enunciados universales partiendo de enunciados singulares, por elevado que sea

su número; pues cualquier conclusión que saquemos de este modo corre siempre el riesgo de resultar un día falsa [Popper, 1999, p. 27].

Si bien resulta arriesgado afirmar, a partir de los documentos recuperados, que este tipo de aspectos no son motivo de análisis por parte de los investigadores, el hecho de que, en las publicaciones, la atención esté centrada en asuntos puramente técnicos evidencia, o bien cierto desdén por las reflexiones teóricas, o una confianza excesiva, hasta cierto punto ingenua o acrítica, en la solidez de la tradición metodológica que sustenta la investigación.

## La producción con enfoques dentro de la tradición cualitativo/interpretativa

A diferencia del enfoque empirista/cuantitativo, en las investigaciones que en términos muy amplios podemos ubicar como “cualitativas” se da en primera instancia el fenómeno de una mayor pluralidad metodológica y conceptual, por ende, un menor consenso con respecto a sus elementos constitutivos, quizás de ahí una mayor preocupación por definir y justificar los enfoques de la investigación.

En el presente documento se utilizará el término “cualitativo” con ciertas reservas, ya que no existe unanimidad en que esta sea la denominación más apropiada o la que mejor define a este conjunto heterogéneo de tradiciones o perspectivas de investigación. El único consenso posible es que

...cada vez [es] más difícil encontrar una definición común de la investigación cualitativa que sea aceptada por la mayor parte de sus enfoques e investigadores. La investigación cualitativa no es ya simplemente “investigación no cuantitativa”, sino que ha desarrollado una identidad propia (o quizá múltiples identidades propias) [Angrosino, 2012, p. 10].

A pesar de estas controversias, el término “cualitativo” sigue siendo el más recurrente en los documentos académicos. En la literatura especializada se encuentran autores que ubican dentro de la investigación cualitativa al conjunto de metodologías que dan cuenta de la “acción social y la representación cultural” (Atkinson, 2005, p. 1), e incluso como una forma de “práctica democrática radical” (Denzin, 2001, p. 23), con un alcance emancipador que contrarreste las propuestas del “modelo cuantitativo experimental” (Denzin y Lincoln, 2008, p. 3). Para Hammersley y Atkinson (1994), “la popularidad de la investigación cualitativa es tal que se ha convertido en la tendencia mayoritaria para la investigación” (p. 15), y encuentra su “relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (Flick, 2004, p. 15).

Lo único que quizás resulta claro para los investigadores es que se trata de un enfoque o perspectiva teórico-metodológica que “emplea una gran variedad de estrategias y métodos para recopilar y analizar la diversidad de materiales empíricos” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 5).

Por otra parte, hay quienes prefieren hablar de *investigación interpretativa*, con el argumento de que se define de mejor manera la naturaleza del trabajo que realizan

quienes se adscriben a este enfoque, entre otras cosas porque no excluye la posibilidad de incorporar información cuantitativa. Al respecto, Erickson (1989) señala lo siguiente:

...utilizaré el término *interpretativo* para referirme a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa. Adopto este término por tres razones: a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no *cuantitativos* (connotación que sí lleva el término cualitativo), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador [p. 196].

Para Díaz Andrade (2009), se trata de “interpretive researchers aiming at theory building through an inductive thinking process” (p. 42). La investigación desde esta perspectiva trae consigo una implicación del sujeto, es decir la imposibilidad de aislarlo del objeto investigado, por tanto “assumes that any theoretical rendering offers an interpretative portrayal of the studied world, not an exact picture of it” (Charmaz, 2014, p. 17). El uso de esta expresión, en lugar de *investigación cualitativa*, devela el tamiz filosófico que le da sustento, en tanto “the canvas of interpretativism is layered with ideas stemming from the German intellectual tradition of hermeneutics and the Verstehen tradition in sociology” (Schwandt, 1994, p. 120).

El debate se vuelve más incierto precisamente cuando los investigadores agregan denominaciones tales como enfoques *constructivista* o *fenomenológico* (Brinkmann y Friesen, 2018; Friesen et al., 2012; Giles, 2008; Hurd, 2008; Mills et al, 2006; Webster, 2013), mientras que ciertas tradiciones metodológicas tales como la etnografía (Angrosino, 2012; Pallma y Sinisi, 2004; Piña, 1997; Skinner, 2012) o las narrativas (Barkhuizen, 2016; Bolívar, 2002; Fernández, 2010) se asumen no solo como métodos sino también como perspectivas, enfoques o paradigmas de investigación.

El debate anterior se refleja en la producción del campo, por lo que para el análisis se optó por respetar la nomenclatura utilizada por los propios investigadores, de tal manera que clasificamos la información de acuerdo a la autodenominación de los estudios como cualitativos, interpretativos y etnográficos, que son las que aparecen caracterizados como enfoques.

- *Perspectiva cualitativa.* En los trabajos que se autodenominan cualitativos por lo general se agregan detalles sobre algún enfoque o método en particular, por lo que se infiere que el término en estos casos se utiliza como una perspectiva amplia que cobija una extensa variedad metodológica. En este sentido, se habla de: “un diseño de corte cualitativo desde la perspectiva de la fenomenología” (Estrada y López, 2017, p. 4), “un enfoque cualitativo, con el método etnográfico” (Hernández y Arzola, 2015, p. 37); aquellas donde se explicita que “se realizó un estudio cualitativo, de caso, con entrevistas semiestructuradas y teoría fundamentada” (Esquinca et al., 2018, p. 44); las que señalan que se trata de una “estrategia cualitativa con base en el méto-

do hermenéutico” (Aguirre, 2017, p. 5), o bien en las que se declara que el enfoque es “claramente cualitativo y encaminado a estudiar la realidad social desde dentro (a través de) historia de vida” (Vargas, 2012, p. 9). Castro, por su parte, agrega algunas pistas sobre la perspectiva onto-epistemológica del trabajo al afirmar que “mantiene la congruencia con una pluralidad racional en que la distancia del investigador y el objeto es sustituida por un acercamiento dinámico, impredecible e intencional” (2011, p. 29).

- *Perspectiva interpretativa.* Se identificaron trabajos en que el término *interpretativo* aparece de manera preponderante, de tal forma que las investigaciones son abordadas desde “un enfoque interpretativo con la metodología hermenéutica” (González et al., 2018, p. 135), o bien una perspectiva interpretativa y como método la etnografía (García y Arzola, 2018), así como los que se adscriben al “enfoque interpretativo (a través del) método de estudio de caso múltiple” (Estrada y Villarreal, 2018, p. 73).

En los siguientes trabajos, definidos como interpretativos, se describen con mayor detalle las características del enfoque; es decir, aparecen reflexiones que se enmarcan en la filosofía de la ciencia o filosofía del conocimiento, lo cual conlleva una ontología, o posición sobre la realidad, y una epistemología, o posición crítica sobre el conocimiento de la misma, lo que para Arzola et al. (2015) se refiere a “un proceso en el que las fronteras entre investigador e investigado son siempre difusas, marcadas por relaciones e interacciones que permiten la comprensión de los fenómenos desde dentro” (p. 3); como tal, “implica una reflexión sobre los significados de los propios sujetos” (Arzola y González, 2017, p. 4) al “compenetrarse con los procesos y los comportamientos idiosincrásicos que se construyen en torno a la vida cotidiana” (Arzola, 2018, p. 56).

- *Perspectiva etnográfica.* Se identificaron también materiales escritos que hablan de la etnografía como un enfoque en el que se pueden rastrear los posicionamientos epistemológicos a partir de la declaración de que “el investigador participa y se involucra en la vida de los sujetos que está observando” (Arzola y Rivas, 2018, p. 25) para “comprender e interpretar los hechos y la dinámica desde la perspectiva y la visión que ellos mismos han construido” (García y Arzola, 2018, p. 146).

El concepto clave que aparece de manera recurrente, particularmente en las investigaciones denominadas *interpretativas* y *etnográficas*, es el de la *implicación*, lo cual manifiesta una posición ontológica particular en la que el conocimiento del mundo está mediado por los sujetos que lo observan, condición de la cual el investigador no puede sustraerse, es decir, la implicación no es un acto voluntario, una decisión consciente de implicarse o no (Ardoino, 1997); es fundamentalmente el acto de reconocer que no hay posibilidades de asumir el conocimiento de manera neutral; por lo tanto, se asume el conocimiento y los procedimientos para alcanzarlo como una

construcción intersubjetiva, producto de la acción humana, definida por su carácter histórico, por lo que “la comprensión solo es posible de forma que el sujeto ponga en juego sus propios presupuestos. El aporte productivo del intérprete forma parte inexorable del sentido de la comprensión” (Gadamer, 1998, p. 111).

### La producción que se enmarca como investigación-acción y su enfoque

Entre la producción analizada se encontraron solo dos documentos en los que el trabajo se aborda desde la investigación-acción.

El primero contiene un discurso breve que da cuenta de los fundamentos del enfoque que sustenta la investigación y destaca que es necesario

...repensar los retos de la investigación educativa, pues mientras en los círculos académicos se discute si un investigador debe solo medir o explicar la realidad o si se trata de comprenderla o de transformarla, las necesidades económicas, sociales, culturales y educativas de las poblaciones y grupos vulnerables se manifiestan con una intensidad que trasciende las fronteras de la academia [Vega, 2014, p. 16].

Por otra parte, Hinojosa et al. (2014) presentan un artículo en el que “se documenta un proyecto de investigación-acción realizado por el Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo” (p. 7), más adelante señalan que

...la metodología es una amalgama de técnicas y métodos que responde a las necesidades de transformación de las prácticas que tradicionalmente rodeaban el quehacer de la investigación y de la política educativa; no responde de manera pura a un solo método o forma de realizar investigación. Se llevó a cabo un proyecto de intervención con enfoque participativo y se introdujeron una serie [sic] de estrategias para su seguimiento, sistematización y evaluación [p. 8].

A partir de dos trabajos publicados, cualquier tipo de análisis respecto de asuntos teórico-metodológicos resulta superficial; no obstante, es posible advertir ciertas coincidencias con relación al material que se produjo desde la perspectiva cualitativo/interpretativa, en el sentido de que las discusiones epistemológicas se limitan a ciertos apuntes de carácter general.

### Métodos mixtos o combinación metodológica

Se encontraron cinco documentos en los que la investigación se desarrolló a partir de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, aunque solo en uno de los casos se precisa que se trata de un enfoque mixto y que responde a un posicionamiento epistemológico específico. La autora lo plantea de la siguiente manera:

El presente trabajo se basó en una postura pragmatista al considerar que el problema y sus circunstancias dictan el tipo de método a utilizar y que por tanto es válido recolectar, analizar y vincular datos cualitativos y cuantitativos [...] Dada la naturaleza del objeto de estudio y el objetivo general que pretendía, se construyó un diseño de investigación

dentro del enfoque mixto de investigación con la idea de complementariedad, de obtener dos imágenes (una cuantitativa y otra cualitativa) para tener un acercamiento a la realidad desde dos perspectivas diferentes y hacer un análisis más completo [Estrada, 2012, p. 122].

En los otros casos señalan que “se utilizó el método cuali-cuantitativo, descriptivo, exploratorio y correlacional” (García, Loera, Rivas, Terrazas y Tamer, 2015, p. 213), lo cual se asemeja más al listado de un manual de investigación que a la definición de una estrategia metodológica en sí. Por otra parte, están quienes se refieren a “el supuesto de la complementariedad de los paradigmas cualitativo y cuantitativo” (Sandoval y Franco, 2015, p. 62). En dos de los documentos revisados no se presenta alguna definición metodológica, se infiere que hubo tal combinación por las técnicas y los instrumentos aplicados (Loya, 2011; Cázares et al., 2013).

Con excepción del primer caso, los documentos revisados se caracterizan por la ausencia de planteamientos con respecto a los problemas en la producción del conocimiento y se concentran en los aspectos instrumentales.

## Métodos empleados para la generación de productos en el área de política y gestión

Se contabilizó la cantidad de menciones que tiene cada método, de acuerdo con el planteamiento de los autores de los documentos, a partir de ello se generó la Tabla 4, en la que es posible visualizar que en 23 publicaciones no se explicita el método utilizado.

Uno de los estudios refiere dos métodos, la teoría fundamentada y el estudio de caso, por ello el total general suma 77 y no corresponde con las 76 publicaciones analizadas.

Cuatro informes declaran que emplearon como método lo que en realidad se define en el ámbito académico como técnicas: entrevista, entrevista a profundidad, entrevista semiestructurada y observación.

Tabla 4  
*Frecuencia del tipo de método empleado para orientar la recuperación y análisis de evidencia empírica*

| Etiquetas de fila         | Cuenta de método | Etiquetas de fila    | Cuenta de método |
|---------------------------|------------------|----------------------|------------------|
| Descriptivo               | 11               | Investigación-acción | 2                |
| Encuesta                  | 7                | Mixto                | 2                |
| Estudio de caso           | 5                | Narrativo            | 2                |
| Etnografía                | 15               | No lo explicita      | 23               |
| Hermenéutica              | 2                | Técnica              | 4                |
| Historia de vida          | 1                | Teoría fundamentada  | 2                |
| Interaccionismo simbólico | 1                | <b>Total general</b> | <b>77</b>        |

Resalta también el empleo de la palabra *descriptivo* como método, no necesariamente como alcance de los estudios cuantitativos.

## Métodos cuantitativos

La investigación cuantitativa representa el 18.42% de la producción total en el campo. La mayor parte de los productos analizados son estudios tipo encuesta, con alcance descriptivo (Arzola, 2009; Arzola et al., 2011; Loya et al., 2013; Arzola, 2013; Arzola et al., 2015), cuentan con instrumentos estandarizados que coinciden con la descripción de uno de los casos:

...se sometieron a una prueba piloto, en la que se realizaron dos aplicaciones con una diferencia de dos semanas entre la primera y la segunda aplicación. Posteriormente cada uno de los ítems se evaluó mediante un coeficiente de correlación para conocer el grado de estabilidad de los instrumentos. Los estadísticos de prueba utilizados fueron: “r” de Pearson para los ítems de opción múltiple, y Alpha de Cronbach [Arzola et al., 2014, p. 68].

Los instrumentos descritos se aplicaron a muestras representativas a nivel estatal: “secundarias federalizadas –generales y técnicas–, seleccionadas al azar. En total se aplicaron 1117 instrumentos para docentes, 104 para directivos, 992 a padres y madres de familia y 1118 para alumnos y alumnas” (Arzola, 2010, p. 5), o regional: “escuelas primarias, seleccionadas mediante un procedimiento aleatorio, la muestra comprende a 1,112 docentes, 169 directores, 106 ATP y 69 supervisores escolares, de tres municipios del estado de Chihuahua” (Arzola et al., 2014, p. 68).

Asimismo se consignan investigaciones realizadas a partir del análisis estadístico de indicadores de desigualdad educativa en el estado de Chihuahua por medio del “coeficiente de Gini de educación” (Martínez et al., 2014, p. 79), o trabajos a pequeña escala que se autodefinen como estudio de casos, por ejemplo el efectuado para evaluar el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, a través de estándares de gestión para la educación básica, para lo cual

...se utilizó un cuestionario de 121 ítems, aplicado a docentes y directivos en dos ocasiones durante el ciclo escolar 2013-2014 y al finalizar el ciclo 2014-2015. La aplicación se realiza en diez escuelas de nivel básico, de diversos contextos y localidades del Estado de Chihuahua [Cruz et al., 2015, p. 4].

En otros documentos se habla de “metodología cuantitativa” (Araiza et al., 2015) u “orientación cuantitativa” (Hinojosa y Cázares, 2015), pero en ninguno de estos últimos casos se precisa algún método en particular.

## Métodos cualitativo/interpretativos

Como se señaló anteriormente, las investigaciones que se asumen dentro de la perspectiva cualitativo/interpretativa se caracterizan tanto por ser las más abundantes (representan el 50% de la producción analizada) como por su fragmentación metodo-

lógica. La pluralidad y diversidad es lo que define a este tipo de estudios, e incide en que encontremos trabajos desarrollados desde lo que los propios autores documentan como *etnografía*, *interaccionismo simbólico*, *fenomenología*, *hermenéutica*, *estudio de caso*, *teoría fundamentada* y *vida cotidiana*; además de aquellos que aparecen bajo la denominación genérica de *investigación cualitativa*.

Ante tal dispersión se infiere que no hay un lenguaje común que defina las fronteras entre lo que, en las producciones, por una parte denominan como *paradigma*, *enfoque* o *perspectiva*, y por otra parte la descripción de los métodos; de tal manera que encontramos expresiones como “perspectiva etnográfica” (Arzola y Rivas, 2018; Arzola et al., 2017, Arzola y Loya, 2017; Arzola et al., 2016; Hernández y Arzola, 2015; Arzola, 2014), “ethnography” (Reyes et al., 2014), “paradigma cualitativo” (Vargas, 2012; Loya, 2011; Carrera et al., 2014), “enfoque cualitativo” (Hernández y Arzola, 2015; Esquinca et al., 2018; Castro, 2015; Viramontes et al., 2014), “enfoque interpretativo” (Loya, 2010; Loya et al., 2014; Calderón y López, 2016; González et al., 2018; Estrada y Villarreal, 2018; Castro, 2011), “investigación cualitativa” (Torres, 2015), “metodología cualitativa” (Castro, 2011) e incluso “método cualitativo” (Cervantes y Gutiérrez, 2018).

La dispersión o pluralidad conceptual dentro del campo de la investigación interpretativa se hace patente en la medida en que se encuentran combinaciones en que los trabajos se abordan “desde la etnografía y las historias de vida” (Alva y Jiménez, 2014, p. 60), “organizational ethnography” (Reyes et al., 2014, p. 5), desde la narración e historias de vida (Vargas, 2012), con “un diseño de corte cualitativo desde la perspectiva de la fenomenología” (Estrada y López, 2017, p. 3) o mediante una “estrategia cualitativa con base en el método hermenéutico” (Aguirre, 2017, p. 5).

En cuanto a métodos particulares, dentro del enfoque interpretativo se destacan varios trabajos que son tipificados como estudio de caso: “Se eligió el método de estudio de caso múltiple, el cual [...] representa un medio que permite el análisis profundo de una unidad para responder al planteamiento de un problema” (Estrada y Villarreal, 2018, p. 73); “El método utilizado fue el estudio de caso; para ello se seleccionó una escuela secundaria perteneciente al subsistema estatal de la ciudad de Chihuahua” (Anguiano, 2015, p. 23). En general no se precisa en qué consiste este tipo particular de metodología o la diferencia con respecto a otras tradiciones metodológicas.

Se ubicaron también publicaciones en las que la metodología aparece entre líneas, de manera que tiene que ser inferida por el lector: “This case explores possible actions of an experienced principal facing multiple problems at a Mexican Public Secundaria [...] This case was created to exemplify a number of issues faced by public Secundarias in Mexico” (Torres-Arcadia y Flores, 2012, p. 7). En el mismo sentido, otros autores apuntan que su trabajo se aborda desde “la perspectiva del director de una escuela del nivel de secundaria [...] Es una investigación de corte cualitativo, donde se aprovecha a la entrevista como técnica” (Hernández y Torres, 2015, p. 41).

En el siguiente ejemplo de un trabajo de corte interpretativo aparece solo un breve apunte metodológico, de carácter general, en el cual se comenta que el estudio está basado en una metodología con enfoque interpretativo (Loya et al., 2014), no obstante, no hay un desarrollo en lo que se refiere al método.

Solamente una de las publicaciones se refiere a la investigación cualitativa como método, el método cualitativo (Cervantes y Gutiérrez, 2018), aunque su estrategia se define como “una convergencia metodológica en búsqueda de significados” (p. 12), lo cual deja al lector con más preguntas que respuestas con respecto a las decisiones teórico-metodológicas que guían la investigación. Por otra parte, Castro (2011) plantea simplemente el empleo de metodología cualitativa.

En los documentos que dan cuenta de investigaciones etnográficas se advierte con más claridad la intención de poner en relieve el nivel del debate y la multiplicidad de visiones que se han desarrollado en torno a esta propuesta metodológica, definida por su carácter procesual, descriptivo y holístico, que puede enfocarse en los elementos culturales o en las interacciones sociales, y solo en algunos casos en la verificación de teorías. La etnografía se caracteriza por la descripción detallada y compleja de los acontecimientos (Hernández y Arzola, 2015), porque prescinde de muestras estadísticamente representativas (Arzola, 2014) y presenta el discurso de los sujetos con toda su frescura y espontaneidad (Arzola, 2011b).

The research methodology used was ethnographic since it is the most appropriate when it is necessary to know a group's culture and to describe their beliefs, language and behavior... Specifically, an organizational ethnography was done because it focuses on discovering and explaining the ways in which people working under certain conditions understand, respond to, act and handle their everyday situations [Reyes et al., 2014, p. 5].

De igual manera, se señala que la etnografía permite documentar el acontecer cotidiano (Loya, Arzola y Gutiérrez, 2015) a partir de los registros de observación sistemáticos (Arzola, 2011c; Arzola, Loya, y González, 2016), cuyos detalles pretenden desvelar el significado que los propios actores le dan a sus acciones (Arzola y Loya, 2017).

A partir del análisis de los trabajos de corte cualitativo/interpretativo se aprecia que, a pesar de la diversidad y las diferencias con respecto a la profundidad con que se aborda, hay cierta preocupación por incluir elementos críticos, en algunos casos muy incipientes, relacionados con la conceptualización de lo real y del propio conocimiento, es decir, una reflexión onto-epistemológica.

El detalle con el que se describen los métodos resulta también muy diverso, desde comentarios escuetos hasta reflexiones que ocupan una extensión representativa del documento. En general los trabajos cualitativo/interpretativos se caracterizan por la distinción entre el enfoque y el método, para luego continuar con las precisiones técnico-procedimentales.

## Investigación-acción

De los dos casos en que se registran trabajos desarrollados a partir de la investigación-acción, solo en uno se detalla el proceso de sistematización implicado en la estrategia metodológica, la cual se describe a partir de tres fases:

La primera fase es de teorización. En esta etapa, estudiantes, interventores e investigadores vivirán un proceso de formación teórica, que aunque es permanente, requiere una fase inicial fuerte para formarse en los procesos pedagógicos, epistemológicos y de compromiso social que exige la investigación. Luego se lleva a cabo la fase de diagnóstico, misma que permite realizar acercamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos con el fin de detectar las necesidades, carencias y problemas de un grupo social determinado (Ander-Egg, 1990). Para realizar el diagnóstico se utilizarán técnicas de carácter interpretativo como observación directa, entrevista a profundidad, grupos focales y talleres comunitarios. La tercera fase consiste en planear la intervención[,] a partir de las problemáticas detectadas se desarrollarán talleres comunitarios con la población para elaborar las estrategias a seguir, tomando en cuenta aspectos como: necesidades, medios, recursos, canales de comunicación, responsables y tiempos. Finalmente se presenta la fase de intervención o acción pedagógica, que es donde [sic] se aplicarán las estrategias planificadas, siguiendo el cronograma de actividades [Vega, 2014, pp. 17-18].

En el caso de Hinojosa et al. (2014), la descripción metodológica se evidencia solo a partir de las estrategias, que se presentan en los siguientes términos:

...la observación y registro a través de diario de campo realizada por el equipo coordinador, la video-filmación, la audio grabación y el registro de algunas actividades llevado a cabo por los participantes del proyecto. Esta información se analizó y se sistematizó a través de matrices y redes mediante un procesamiento inductivo que llevó a la construcción de categorías [p. 8].

## Métodos mixtos

Las descripciones sobre la combinación metodológica –ya antes hemos aclarado que solo en uno de los casos se asume plenamente como enfoque de métodos mixtos (Estrada, 2012)– suelen ser breves y por lo tanto carentes de los detalles que puedan servir a otros investigadores para definir las características del método con el que se trabajó. Estrada (2012) plantea que “se organizó el estudio en dos fases, el presente documento da cuenta únicamente de los hallazgos de la primera de ellas, por tanto, solo se describe esta. La primera fase se integró por un diseño transeccional descriptivo no experimental” (p. 122-123).

En el caso de Sandoval y Franco (2015), las pistas sobre el método se tienen que seguir a partir de los apuntes relacionados con las técnicas; al respecto señalan que

El trabajo contempló el punto de vista de los padres de familia y alumnos pertenecientes a estas escuelas, así como de los docentes y directivos, además de un análisis de la infraestructura física y humana de las escuelas y de sus indicadores estadísticos más

representativos. También se observaron las actividades de las escuelas para percibir su clima organizacional y confrontar los resultados de dicha observación con la información recabada mediante encuestas y entrevistas [p. 61].

En casos como el de García et al. (2015), a nivel discursivo declaran que se trata de una combinación metodológica, aunque en la descripción de las estrategias no se encuentran evidencias del trabajo cualitativo:

Para realizar la investigación se utilizó el método cuali-cuantitativo, descriptivo, exploratorio y correlacional que permitirá a través de los cuestionarios identificar, analizar y describir las variables estilo de aprendizaje de los alumnos, estilo de enseñanza de los docentes y la relación que hay de ambos estilos con el rendimiento académico de los estudiantes. Para el análisis de confiabilidad y validez de los datos se utilizó el software denominado “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21”, gráficos de excell [sic] y para verificar la relación de los estilos con el rendimiento académico el instrumento denominado “Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL)” [p. 201].

## Técnicas e instrumentos empleados con mayor frecuencia para la generación de conocimiento en la línea de política y gestión

La investigación demanda el empleo de recursos de los que se vale el investigador para reunir datos en función de los objetivos planteados. Los datos no solo requieren de acopio, también de medios para almacenar y organizar la información; por tanto, explicitar y definir las técnicas e instrumentos que se emplearán para proveerse de los insumos que permitan proceder con su procesamiento constituye uno de los principales medios para esclarecer la ruta metodológica que cada investigación siguió. A continuación se alude a la información que proveen al respecto los 76 documentos empleados para reportar el presente estado de conocimiento.

### Técnicas

Un total de 15 publicaciones no explicitan las técnicas empleadas para recolección de datos de la realidad. El 43% de las publicaciones emplea solo una técnica para recuperación de evidencia empírica, es decir, un total de 33 documentos explicitan al menos un medio para recobrar datos. Son 17 los documentos en los que se alude al empleo de dos técnicas para recolección de información, nueve declaran haber empleado tres técnicas, uno reporta el empleo de cuatro técnicas y uno más la utilización de cinco técnicas distintas para hacer acopio de evidencia empírica.

Las técnicas empleadas con mayor frecuencia se distribuyen como se muestra en la Tabla 5. En 34 publicaciones se emplean entrevistas como medio para allegarse de información; los tipos de entrevistas realizados se desglosan también en la Tabla 5.

Tabla 5

*Tipo de técnica empleada para recuperación de evidencia empírica*

| Técnica empleada para recolección de datos | Cantidad de publicaciones en las que se refiere el empleo de la técnica | Técnica empleada para recolección de datos | Cantidad de publicaciones en las que se refiere el empleo de la técnica |
|--|---|--|---|
| Análisis documental                        | 11  | Entrevista individual                      | 1   |
| Capacitación                               | 1   | Entrevista individual a profundidad        | 1   |
| Cuestionario                               | 1   | Entrevista individual semiestructurada     | 1   |
| Encuesta                                   | 21  | Entrevista no estructurada                 | 2   |
| Entrevista                                 | 25  | Grupo focal                                | 13  |
| Entrevista a profundidad                   | 2   | Observación                                | 21  |
| Entrevista grupal                          | 2   | Rúbrica tipo analítica                     | 1   |

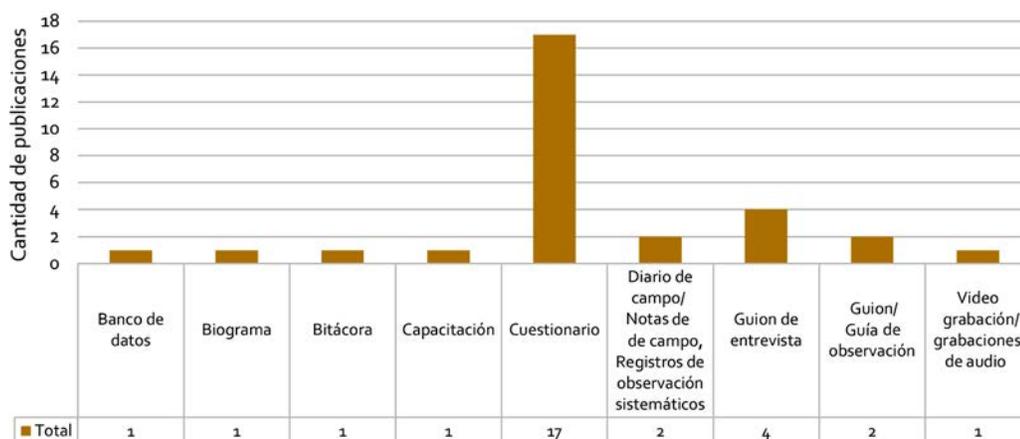
## Instrumentos

Se extrae de las publicaciones los instrumentos o herramientas para la recolección de datos en los casos en los que se integra esta información; son 24 los documentos en los que no se integran datos al respecto.

En 31 publicaciones se identifica el empleo de una técnica de investigación. La frecuencia de cada tipo de técnica se expone en la gráfica que contiene la Figura 28. En la gráfica destaca que el cuestionario es la técnica que aparece con mayor recurrencia, cuando se utiliza solo una técnica para el acopio de datos. En 12 publicaciones se reporta el empleo de dos instrumentos distintos, ocho publicaciones utilizan tres instrumentos diferentes y una publicación declara que emplea cuatro instrumentos distintos para el acopio de información.

Figura 28

*Frecuencia del tipo de técnicas, instrumentos y herramientas utilizadas en las publicaciones que declaran haber empleado solo una técnica para recuperación de evidencia empírica*



En la Tabla 6 se muestra el comportamiento de la frecuencia cuando en las publicaciones se alude a una o más técnicas.

Tabla 6  
*Tipo de instrumento utilizado para recuperación de evidencia empírica*

| Tipo de instrumento utilizado   | Cantidad de publicaciones que recuperan datos con ese tipo de documentos |
|---|--|
| Cuestionario  | 27   |
| Guion de entrevista   | 19   |
| Diario de campo/notas de campo, registros de observación sistemáticos | 15   |
| Guion/Guía de observación   | 9  |
| Videograbación/Grabaciones de audio                                   | 8  |
| Banco de datos  | 1  |
| Biograma  | 1  |
| Bitácora  | 1  |
| Capacitación  | 1  |
| Examen de conocimientos   | 1  |

La explicitación de aspectos metodológicos vinculados con el uso y procedimiento para aplicación de las técnicas e instrumentos cobra utilidad para quienes continúan en el camino de la investigación. Para investigadores noveles o en formación el acercamiento a estos datos constituye una especie de guía o basamento que posibilita la definición de la ruta metodológica que seguirán.

## Documentos centrados en las técnicas e instrumentos

En ocho de los trabajos no se explicita el método a partir del cual se desarrolló la investigación, cuentan únicamente con las técnicas utilizadas, como el cuestionario y entrevistas (Loya, 2012), lo que, en este caso, sugiere una combinación metodológica aunque no necesariamente un enfoque de métodos mixtos. Por otra parte, existen productos en los que se define el trabajo simplemente como “diseño cualitativo” (Virramontes et al., 2014), “metodología cuantitativa” (Araiza et al., 2015), “orientación cuantitativa” (Hinojosa y Cázares, 2015), pero en ninguno de estos casos se precisa algún método en particular ni discusión teórica que acompañe tal elección.

Aparecen también apuntes en los que los investigadores plantean el empleo de “técnicas cualitativas (grupos de enfoque) y cuantitativas (encuestas)” (Cázares et al., 2013), o bien trabajos en los que no hay definición metodológica o técnico-instrumental de manera explícita, aunque se infiere que se aplicó algún tipo de cuestionario: “Son tomados en cuenta para los análisis presentados aquí, un total de 3465 alumnos/as” (Cázares, 2017, p. 7), o un caso en el que solo se detallan las técnicas,

que sugieren el uso de dos estrategias metodológicas: “se aplicaron nueve entrevistas semiestructuradas a directores, 115 cuestionarios a docentes frente a grupo, y las observaciones de campo que se realizaron en nueve escuelas primarias, mismas en las que se aplicaron las entrevistas a sus directivos” (Vázquez, 2015, p. 142).

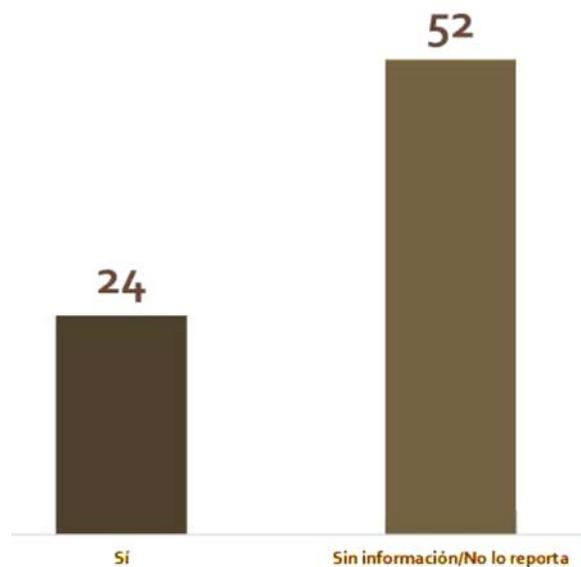
### Uso de *software* para el procesamiento de datos

Para la elaboración del presente estado de conocimiento interesó conocer si las personas que ostentan la autoría de los documentos emplearon sistemas o programas para el manejo y procesamiento de los datos recabados a partir de la aplicación de técnicas e instrumentos.

En el 31% de las publicaciones revisadas se declara que el empleo de algún tipo de *software* como herramienta para el tratamiento de los datos. Es visible también en la Figura 29 que la mayor parte de los documentos no explicita si empleó este tipo de herramientas.

Figura 29

*Uso de software para procesamiento y análisis de datos*



### Tipo de programa empleado para el procesamiento de datos

Respecto del tipo de programa o *software* que se utilizó para el tratamiento de los datos recopilados, se especifican en la Tabla 7.

Tabla 7  
Frecuencia en el uso de tipo de programas para análisis y procesamiento de datos

| Programa utilizado para procesamiento de datos | Frecuencia | Programa utilizado para procesamiento de datos | Frecuencia |
|--|------------|--|------------|
| Atlas.ti                                       | 11         | SPSS   | 9          |
| Dragon Naturally Speaking                      | 1          | STAST  | 2          |
| Excel  | 3          | Stata 11                                       | 1          |

La predominancia de documentos cercanos al enfoque interpretativo encuentra coincidencia con el empleo de Atlas.ti, un programa que se suele utilizar para el procesamiento, análisis e interpretación de datos en investigaciones cualitativas; su empleo se promueve para organizar grandes cantidades de datos y presentarlos en distintos formatos digitales.

En términos de frecuencia en el empleo de *software*, son nueve las investigaciones o reportes de investigación, apegadas al enfoque cuantitativo, que manifiestan el empleo del programa SPSS. Este programa posibilita el manejo de un amplio volumen de datos, ya que ofrece una plataforma de *software* estadístico que se emplea en las ciencias sociales y especialmente en investigaciones educativas.

## 10. Los estados de conocimiento, algunas comparaciones

# 10

En el presente apartado se intenta generar procesos de reflexión en torno a la producción de la década que nos ocupa y la manera en que se vincula con otros esfuerzos similares realizados a nivel estatal y nacional.

### Los estados de conocimiento en el estado de Chihuahua de 1997 al 2018

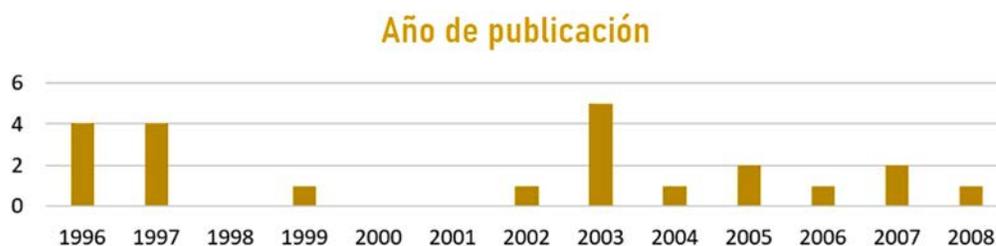
Con la finalidad de tener una perspectiva más amplia, se consideró importante hacer un balance de la producción del campo de la década próxima pasada, en comparación con lo registrado en los estados de conocimiento de la década antepasada (1997-2007).

En la investigación sobre el área de *Política Educativa*—no aparece la “Gestión” en el título, aunque sí se retoma en alguna parte del análisis—, apoyada por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua (Jurado, 2010), se registró un total de 22 productos. Si lo comparamos con la Figura 1 en la que se resume la producción 2007-2018, podemos apreciar que solamente los artículos de revistas arbitradas o indizadas (36) superan la producción total de la década antepasada.

Por otra parte, no fue posible hacer comparaciones sobre el avance de la producción con relación a instituciones, equipos de trabajo (producción colectiva), investigadores, métodos, técnicas, instrumentos, niveles educativos en los que se trabajó y tipo de informantes; debido a que en la publicación del 2010 no aparecen datos relacionados con este tipo de información.

Sin embargo, considerando que el número de productos de la década antepasada son pocos, se decidió acudir al “Acervo consultado” (Jurado, 2010) y al resumen que aparece en cada capítulo de esa publicación, con la finalidad de hacer nuestro propio registro del número de productos por año, de 1997 al 2007 (Figura 30), así como la distribución por temas y tipo de productos (Tabla 8), para tener un panorama general que nos permitiera algún medio de contraste con respecto a la producción más reciente (2008-2018).

Figura 30  
Productos por año (1997-2007)



Elaboración propia (fuente: Jurado, 2010).

Tabla 8  
Distribución de los productos por tema y tipo de publicación (1997-2007)

| Tema                            | Tesis | Ponencia | Artículo | Capítulo | Otro | Total |
|---------------------------------|-------|----------|----------|----------|------|-------|
| Educación y pobreza             | 1     | 3        | 2        |          |      | 6     |
| Productividad del sistema       | 4     |          | 3        |          | 2    | 9     |
| Federalismo y descentralización |       |          | 2        | 1        |      | 3     |
| Administración y gestión        |       | 2        |          |          | 2    | 4     |
| Total                           | 5     | 5        | 7        | 1        | 4    | 22    |

Elaboración propia (fuente: Jurado, 2010).

En este análisis se encontró que, a diferencia de la década pasada (Figura 2) – cuando el año en que menos se publicó hubo dos productos y 17 en el año de mayor producción–, entre 1997 y el 2007 hubo tres años en los que no se hicieron publicaciones y se registraron cinco productos como máximo en el año más productivo (Figura 30). Además, en la producción de esa década se advierte que solo el 36% de los materiales analizados son artículos o capítulos de libros (Tabla 8), y no se consiguan libros publicados en esa década.

Por otra parte, se detectó que en el “Acervo consultado” (Jurado, 2010) solo hay 21 fichas bibliográficas, en lugar de las 22 que debería contener, y que cuatro de los productos son de 1996 y uno del 2008 (el 23% del total), por lo que la producción rebasa los límites establecidos en el propio documento. Finalmente, el 40% (9 de 22) de los productos se concentran en dos años, cuatro en 1997 y cinco en el 2003 (Figura 30), mientras que en la década próxima pasada hubo una producción más constante.

Si comparamos la adscripción de los investigadores podemos advertir que, con leves variaciones, de una década a otra son básicamente las mismas instituciones las que continúan promoviendo el trabajo de investigación en la entidad (Tabla 9).

Aunque es importante señalar que en la Tabla 3, que corresponde al periodo 2008-2018, se registran 26 instituciones, nacionales e internacionales, de las que proceden los investigadores que publicaron, lo que nos habla de que en tiempos recientes se han desencadenado procesos de vinculación interinstitucional entre equipos de investigadores locales e instancias nacionales e internacionales.

Tabla 9

*Comparación entre instituciones participantes, por década*

| 1997-2007  | 2008-2018  |
|--|--|
| 1. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Chihuahua         | 1. Centro de Investigación y Docencia                        |
| 2. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado               | 2. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado               |
| 3. Centro de Investigación y Docencia                        | 3. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez                     |
| 4. Heurística Educativa                                      | 4. Universidad Autónoma de Chihuahua                         |
| 4. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez                     | 5. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte                |
| 5. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey | 6. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey |
|  | 7. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua   |

Aunque en el estado de conocimiento 1997-2007 no hay un registro de descriptores o palabras clave, se pueden identificar temáticas comunes con respecto a la producción de la década más reciente (2008-2018), tales como equidad, calidad educativa, evaluación, participación, autonomía, democratización, relevancia, eficiencia, eficacia, efectividad, liderazgo, trabajo colegiado, competitividad, capital cultural, gestión escolar, participación social, clima escolar, recursos humanos y materiales, relaciones de poder, trabajo colaborativo.

Con respecto a las diferencias, se aprecia que mientras que en la década antepasada (1997-2007) los trabajos más destacados estaban centrados en el análisis de la política educativa a nivel macro —eficiencia terminal, rezago educativo, descentralización, financiamiento—, en la década próxima pasada (2008-2018) la preocupación está centrada en los estudios de caso o a pequeña escala, con énfasis particular en la recuperación de los procesos, las prácticas y de manera recurrente el fenómeno de las reformas educativas.

A manera de cierre, se puede apreciar que de una década a otra hubo un proceso de consolidación de los equipos de investigadores y del nivel de producción. Se pasó de 22 productos a 76, lo cual implica un aumento del 71%. En promedio se pasó de dos publicaciones a 7 por año. La diferencia se acrecienta si además se considera que para la década 2008-2018 no se incluyeron las tesis de maestría y doctorado como parte de la producción del campo, dado que no son materiales publicados.

## Los estados de conocimiento del COMIE y la producción de la última década en el estado de Chihuahua

A nivel nacional el punto de referencia más cercano sobre los estados de conocimiento en el área de política y gestión es el trabajo que corresponde a la década 2002-2011, titulado “Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento”, coordinado por Alma Maldonado (2013) y publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Establecer una comparación con la producción a nivel nacional resulta complejo, no solo por las diferencias en el volumen de información, sino porque los criterios de análisis resultan dispares.

El primer obstáculo se encuentra en que la producción nacional se abordó por nivel educativo: educación básica, media superior y superior, mientras que a nivel local se trabajó por contenidos o líneas temáticas. Además, a nivel nacional se incluyen temas que no fueron contemplados a nivel local o que a nivel estatal se ubicaron en otras áreas, tales como: políticas de ciencia y tecnología; bibliometría, ciencia y educación; la educación superior en la producción del conocimiento y transformación en tecnología.

En la selección del tipo de materiales motivo de estudio también se encuentran diferentes criterios: en el trabajo del COMIE, además de los documentos como libros, artículos, capítulos de libros y ponencias, también se incluyeron tesis, documentos oficiales, prensa y reportes científicos.

Con la finalidad de establecer un criterio mínimo de comparación, en la Tabla 10 se registran solo el tipo de productos y las subáreas en las que se pueden encontrar coincidencias entre la producción nacional y la producción estatal.

Tabla 10  
*Distribución de la producción a nivel nacional*

| Subárea   | Libros | Artículos | Capítulos de libros | Ponencias | Total |
|---|--------|-----------|---------------------|-----------|-------|
| La investigación sobre políticas de la educación básica         | 10     | 25        | 29                  | 15        | 79    |
| La investigación sobre políticas de la educación media superior | 10     | 33        | 8                   | 5         | 56    |
| La investigación sobre las políticas de la educación superior   | 27     | 134       | 28                  | 31        | 220   |
| La investigación sobre la evaluación educativa                  | 340    | 346       | 34                  | 395       | 1115  |
| La investigación sobre el financiamiento de la educación básica | 1      | 14        | 2                   |           | 17    |
| Total   | 388    | 552       | 101                 | 446       | 1487  |

Fuente: Maldonado, 2013.

Lo que numéricamente salta a la vista en la Tabla 10 es que, globalmente, la producción local en esta área representa el 4.5% en comparación con lo que se registra a nivel nacional. Si cada una de las 32 entidades federativas aportara la misma proporción, lo cual evidentemente no es así, a cada estado le correspondería contribuir con 3.1%, lo que de alguna manera nos indica que estamos ligeramente por arriba del mínimo y que por ende se requiere de un mayor y sostenido esfuerzo por parte de los equipos de investigadores locales.

Si comparamos los datos de la Tabla 10 con el contenido de la Figura 9, podemos observar, *mutatis mutandis*, que a nivel nacional predominan los estudios enfocados en la educación superior (62%, si consideramos solo las frecuencias consignadas para educación básica, media superior y superior, es decir, descartando la producción

sobre evaluación y financiamiento que aparece en la Tabla 10), mientras que a nivel estatal es la educación básica la que predomina en el interés de los investigadores, con el 66% (Figura 9). Por otra parte, la educación media superior en ambos casos es la que registra las menores proporciones: 16% a nivel nacional y un marginal 3% a nivel estatal.

Con respecto a las líneas temáticas abordadas, aunque con diferente énfasis se detectan constantes que están presentes tanto en los análisis locales como en los nacionales: calidad, eficiencia y eficacia; rezago, desigualdad, equidad, autonomía y democratización; gestión, reformas educativas y curriculares, así como evaluación y financiamiento, que en el caso de estas últimas dos líneas a nivel nacional merecieron capítulos especiales para su desarrollo.

A nivel nacional hay abordajes que están ausentes a nivel local, por ejemplo: negociaciones entre el gobierno, partidos políticos y sindicatos, el papel del Congreso de la Unión, las políticas educativas estatales, la historia social de las políticas educativas, así como los procesos de descentralización educativa —este último tema presente a nivel estatal solo en el caso del EC 1997-2007, lo que le da un carácter coyuntural que todavía aparece en el análisis del COMIE que cerró en el 2011—.

Estas diferencias se pueden explicar en parte debido a dos fenómenos. En primer lugar, por el número de investigadores, equipos de investigadores e instituciones que intervienen en los proyectos, es plausible pensar que a mayor volumen mayor diversidad temática. En segundo lugar, a nivel nacional predominan los estudios sobre la educación superior cuyas preocupaciones están centradas en, además de las líneas antes mencionadas, temas tales como: cobertura, mecanismos de ingreso, reprobación y deserción, vinculación y mercados de trabajo, acreditación, sector privado y privatización, gobierno, autogobierno y nuevo modelo de gestión, políticas de investigación y cultura política.

Finalmente, se coincide en los estudios tanto a nivel estatal como nacional en “la debilidad teórica de las investigaciones” (Rivera et al., 2013, p. 72), conclusión consignada en el análisis de la producción de la educación básica en la publicación del COMIE.

## 11

## 11. Balance general de los aportes de los productos de investigación generada en Chihuahua en el área de política y gestión durante los años 2008-2018

Tanto por el volumen como por el contenido de los materiales analizados se advierte un importante proceso de desarrollo de la investigación en esta área a lo largo de la década motivo de estudio. Para ilustrar lo anterior, tenemos que:

- La producción del 2008 al 2018 abarca prácticamente todos los niveles educativos, desde el básico hasta el superior, aunque evidentemente la educación media presenta un desarrollo marginal en comparación con el resto de los niveles.
- El espectro de los agentes involucrados en los proyectos de investigación es amplio. Aunque la mayor parte de los trabajos involucran a docentes, directivos y estudiantes, existen investigaciones que contemplan a asesores, autoridades educativas, padres y madres de familia. Es relevante observar que en la mitad de los trabajos analizados se recupera información que involucra a dos o más tipos de informantes.
- Existe evidencia de una comunidad académica que se ha ido fortaleciendo y que da muestras de trabajo sostenido por parte de los investigadores y equipos de investigadores, cuya producción se manifiesta año con año a través de la publicación de artículos, libros, capítulos de libros, así como por la participación en congresos y foros y otras actividades académicas.
- Las líneas de generación y aplicación de conocimiento, rastreadas a partir de los descriptores o palabras clave y de las categorías teóricas que aparecen en los productos analizados, dan cuenta de la especialización de los investigadores en temáticas específicas y del nivel de desarrollo del aparato crítico con el que cuentan. Los temas abordados de manera constante son: calidad educativa; eficiencia y eficacia; organización y gestión; dirección y liderazgo; participación y trabajo colectivo; evaluación; política y reforma educativa; formación; competencias, e inclusión.
- La investigación presenta una importante diversidad en cuanto al alcance geográfico, existen trabajos a nivel estatal o regional, se reportan también investigaciones desarrolladas en 13 municipios distintos, una en el Estado de México y una internacional.

- En el análisis comparativo entre los estados de conocimiento 1997-2007 y 2008-2018 se pudo constatar que en términos cuantitativos hay un avance sustancial, la producción registrada aumentó en un porcentaje de 72% de una década a otra. De igual manera se puede apreciar un proceso de consolidación de comunidades profesionales de investigadores que sostuvieron la producción de manera constante, a diferencia de la década antepasada, cuando se registró un proceso intermitente.
- En la comparación con la producción a nivel nacional, registrada en los Estados de Conocimiento COMIE (Maldonado, 2013), aunque hay temáticas comunes y ciertas ausencias dadas las proporciones entre el número de equipos de investigadores a nivel estatal y el resto de la república mexicana, se advierten diferencias importantes en el interés de los investigadores: a nivel nacional la mayor parte de la producción del campo está dirigida a la educación superior, mientras que a nivel local este lugar lo ocupa la educación básica. La educación media superior es un área de oportunidad ya que tanto a nivel local como nacional ocupa un lugar marginal en términos de producción investigativa.

Por otra parte, los trabajos de investigación analizados dan cuenta del escabroso terreno por el que transita la generación del conocimiento. En este sentido, la mayor parte de los trabajos analizados se caracterizan por su alcance descriptivo verificativo –identificación de la presencia o ausencia de rasgos preestablecidos–, que en algunos casos se torna en prescripciones, mientras que en un número reducido de publicaciones se identifican esfuerzos por arribar al análisis crítico-interpretativo.

La correspondencia que se observa entre el discurso contenido en las líneas de política educativa generadas por el Estado y la producción del campo de la última década tiene sentido en tanto que los investigadores recogen las inquietudes generadas por las tendencias sociales, culturales, políticas y económicas que finalmente configuran el campo de la acción educativa. No obstante, aunque el punto de partida pueda ser el mismo –las categorías de análisis que hegemonizan el campo de la educación en cada periodo histórico–, la manera en que los investigadores abordan estos temas es lo que finalmente alimenta el debate sobre el quehacer de la investigación, así como el contenido y la profundidad de las reflexiones sobre el sentido de gestión y su impacto en la educación.

Los trabajos analizados discurren por dos vertientes. La primera –y más prominente en términos numéricos– caracterizada por la posición ahistórica y esencialista que se le da a los discursos que conforman la política educativa; es decir, los conceptos y categorías de análisis que emanan desde el ámbito político se asumen como universales, por tanto, no son motivos de discusión o cuestionamiento, se presentan desprovistos de carga ideológica, “como una categoría natural, acabada e indiscutible” (Rodríguez, 2010, p. 9), en correspondencia con la pseudo-neutralidad científicista del investigador que no cuestiona su posición frente al conocimiento. Por

lo tanto, el énfasis de los trabajos se imprime en evaluar o vigilar el cumplimiento de los mandatos institucionales –cuya carga ideológica no se cuestiona– con la finalidad de generar la información necesaria para hacer los ajustes que el sistema requiere para continuar funcionando.

La segunda vertiente –todavía germinal y hasta cierto punto marginal en la producción del campo– toma como punto de partida el contexto histórico, social, económico y cultural en el que se configura la política educativa, por lo que pone en entredicho el carácter neutral y la legitimidad de las propuestas gubernamentales, cuestiona la imposición de códigos supraeducativos y la sujeción de los Estados nacionales a los intereses hegemónicos y la economía de mercado. En correspondencia con esos planteamientos, los propósitos enunciados se enfocan en el desenmascaramiento de las posiciones científicas que respaldan las decisiones de política educativa, traducidas en iniciativas de carácter legal-normativo, curricular y organizativo, que se caracterizan por “un marcado individualismo, y una obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo y el eclecticismo” (Rodríguez, 2010, p. 11).

Los investigadores, en esta última perspectiva, se distancian de la neutralidad científica desde el momento en que asumen que la generación de conocimiento está enfocada a brindar las herramientas para la emancipación de los seres humanos a partir de “la construcción de un pensamiento crítico y formar ciudadanos autónomos, solidarios, responsables de sus destinos y, por tanto, transformadores de la realidad y la sociedad, en una lucha contra la desigualdad y en la búsqueda de una auténtica democracia” (García et al., 2012, p. 73), lo cual implica un posicionamiento ético-político.

## Del abordaje teórico de la producción en el área

En términos generales, se detecta un abordaje teórico que se califica como breve y somero, atribuible al espacio disponible en el tipo de publicación, ya que el 77.63% de los productos analizados son artículos científicos, artículos de divulgación o ponencias publicadas en memorias de congresos. En este tipo de documentos, el espacio se encuentra acotado a una cantidad de palabras específica y se privilegia, por parte de los autores, la presentación de resultados antes que abundar en cuestiones teóricas y metodológicas.

Se advierte de manera recurrente que el abordaje teórico se diluye entre planteamientos que conforman los antecedentes del estudio y/o los fundamentos legales de la investigación.

En la mayor parte de las publicaciones no existe un abordaje teórico como tal, es decir, no se maneja un marco teórico o reflexiones alrededor de las categorías de análisis; no obstante, se advierte el empleo de elementos conceptuales que es posible enmarcar dentro de ciertas categorías teóricas, para la interpretación de resultados, y en algunos casos esos elementos conceptuales están presentes de manera implícita a lo largo del documento.

Detectamos publicaciones que no integran referencias o datos de las fuentes que sustentan los planteamientos y que manejan ciertos conceptos, aparentemente como un aporte que pertenece al autor de la publicación. Encontramos también un documento en el que se presentan diversas teorías de la administración, pero al darle seguimiento a la forma en la que se utilizan, no existe evidencia de interpretación a la luz de los enfoques o teorías planteados.

Un tema transversal a partir del que se abordan diversos tópicos vinculados con la gestión y las políticas en el ámbito educativo es la reforma. A partir de esta temática se desarrollan factores que inciden en su implementación, como las resistencias, las vías para el logro de la calidad educativa y el desarrollo del trabajo colaborativo. De manera recurrente, quienes abordaron aspectos vinculados con las reformas educativas aluden a estos movimientos intentando generar una visión desde la perspectiva nacional e internacional, lo que genera una relación más cercana con los antecedentes que enmarcan el estudio que con la teoría producida en el campo.

El tópico de la evaluación también aparece de manera recurrente, ello para informar de diversos ámbitos de la evaluación (del aprendizaje, de la docencia y de instituciones educativas), así como develar los retos que afronta el sistema en su conjunto o las políticas educativas que se implementaron. Como parte de esta temática se abordaron las competencias como referente para la valoración.

Se detecta como temática emergente a la inclusión. Aunque existe un área específica para su abordaje, destaca la cantidad de productos que analizan la forma en la que se concreta como política pública en materia educativa. El tema de la inclusión se vincula en forma recurrente con el papel de los directivos como líderes cuyo deber es el favorecimiento de la cultura inclusiva.

Pese a las recurrencias en los tópicos que abordan los documentos, se detecta con mayor fuerza la consolidación de investigadores en el área, ello por la constancia y continuidad en la publicación de documentos, más que la consolidación de temas en el área.

## Del abordaje metodológico de la producción en el área

Somos conscientes de que la dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa es una simplificación, que oculta o diluye el debate de fondo sobre los presupuestos ontológicos y epistemológicos que sustentan las diversas vertientes a través de las cuales se ha desarrollado la investigación en el campo educativo. No obstante, es una clasificación que domina todavía el medio académico, la producción misma en el campo así lo consigna, y por lo tanto de manera inevitable recurrimos a ella.

En la producción se evidencia la pluralidad de abordajes metodológicos y los enfoques y perspectivas que les dan sustento. En los casos en los que la producción de los autores es constante a lo largo de la década se advierte cierta búsqueda, que podemos caracterizar como una serie de tanteos, ensayos, errores, aprendizajes, desa-

prendizajes y procesos de maduración, que finalmente desembocan en componentes reflexivos más profundos sobre el quehacer de la investigación.

A pesar de que en los materiales escritos se encuentran rastros o invitaciones a la discusión sobre la investigación misma —al margen de la discusión sobre las temáticas que se investigan—, en conjunto se advierte todavía cierta opacidad metodológica, que puede ser ubicada en dos dimensiones: técnico-instrumental y teórico-metodológica.

Aunque la dimensión técnico-instrumental es quizás la que más atención recibe por parte de los investigadores, considerando que se describe con más detalle en relación con la teórico-metodológica, las publicaciones analizadas desvelan que esta con frecuencia aparece impostada como un requisito que se debe cumplir de manera ineludible y que responde, independientemente del enfoque o perspectiva que se asume, a ideas superficiales sobre el quehacer científico.

Por la manera en que se describen las técnicas e instrumentos, se identifica su correspondencia con concepciones mecanicistas en las que se sigue una secuencia de procedimientos que, paradójicamente, no parecen estar bien definidos y que aparentemente los investigadores tampoco dominan de manera plena, por lo que existen huecos u omisiones, que pueden atribuirse tanto a problemas en la formación de los investigadores como al pragmatismo que se hace patente en la práctica de la investigación. Se consignan casos en los que las estrategias metodológicas fueron extraídas directamente de manuales de investigación.

El caso de esta actitud pragmática, en la que aparentemente cualquier cosa es válida para la investigación, merece un análisis particular, que evidentemente no corresponde a un documento como el presente, pero *grosso modo* podemos vincularlo con el sistema de evaluación del desempeño de los investigadores, implementado a través de diversos organismos que verifican la producción individual o colectiva y su correspondencia con determinados estímulos económicos.

El modelo industrial impostado en el campo del desarrollo científico deviene en la publicación incesante de documentos que acreditan el trabajo, en demérito del impulso, la inquietud natural, la pasión y el compromiso por ampliar los horizontes del conocimiento al compartir las reflexiones y hallazgos a través de publicaciones en ponencias, artículos o libros. Una buena parte de la comunidad de investigadores en educación se encuentra en una carrera interminable dirigida hacia la acumulación de evidencias que les permitan acceder a los estímulos económicos, mientras que la investigación en sí pasa a segundo término.

Si la dimensión técnico-instrumental resulta problemática, lo es más la teórico-metodológica, de la cual se advierte que la reflexión epistemológica aparece de manera incipiente, son pocos los trabajos en los que los autores se preocupan por fijar su postura con respecto a los problemas del conocimiento. Esta condición no es privativa de la comunidad académica del estado de Chihuahua; Tello (2012) nos advierte al respecto: “en muchas investigaciones en política educativa hemos observado que se siguen metodologías de autores referenciales sin desarrollar el sustento epistemológico” (p. 55).

Aunque se advierte que en los estudios interpretativos, además de la definición del método y la descripción de las técnicas e instrumentos, es más común encontrar apuntes o reflexiones de carácter metateórico, que ubican el papel del investigador en la relación sujeto-objeto, e incluso cuestionan la validez misma de esta relación; mientras que en los autodenominados estudios *cuantitativos* el énfasis se encuentra en aspectos técnico-instrumentales; en ambas tradiciones existe cierta opacidad metodológica, vacíos y carencias que nos remiten a una comunidad de investigadores que está en un proceso temprano de su formación, tanto personal como colectiva, lo cual incluye la necesidad de incorporar herramientas conceptuales y espacios colegiados que propicien un ambiente de crítica al proceso mismo de la investigación.

Esta opacidad resulta particularmente preocupante porque la investigación no consiste solamente en seguir un método o conjunto de procedimientos previamente establecidos y de carácter supuestamente estandarizado o universal; para Bourdieu et al. (2008), es necesario que la investigación se someta “a la polémica de la razón epistemológica, para definir, y si es posible inculcar, una actitud de vigilancia que encuentre en el completo conocimiento del error y de los mecanismos que lo engendran uno de los medios para superarlo” (p. 112).

La vigilancia epistemológica trae consigo una desconfianza en el conocimiento que produce la humanidad, ello incluye el conocimiento científico y los mecanismos a través de los cuales se articula. Esta posición de cautela y parsimonia involucra un posicionamiento crítico que tiene alcances ontológicos, es decir, incluye el cuestionamiento o la problematización acerca de la naturaleza de lo real.

Estas dos disciplinas filosóficas, la ontología y la epistemología, en conjunto contribuyen a dismantelar los mitos que inevitablemente se van tejiendo alrededor de la producción del conocimiento científico: objetividad, neutralidad, generalización, verificación, validez y confiabilidad.

La vigilancia permanente y sistemática por parte de los investigadores trae consigo la responsabilidad de fijar una postura o posición con respecto a la manera en que nos acercamos al conocimiento de lo real.

La crítica al conocimiento implica también una autocritica por parte de la comunidad de investigadores, que finalmente conduce a una especie de conciencia acerca de las limitaciones que se tienen, tanto en lo conceptual como en lo metodológico, y que inevitablemente se proyectan, como una sombra, en los productos de la investigación.

La intención de dotar al investigador de los medios para que él mismo supervise su trabajo científico, se opone a los llamados al orden de los censores cuyo negativismo perentorio sólo suscita el horror al error y el recurso resignado a una tecnología investida con la función de exorcismo [Bourdieu et al., 2008, p. 18].

En el terreno propiamente metodológico también se encuentran elementos que requieren de análisis con miras a mejorar los procesos mediante los cuales se desarrolla el trabajo de los investigadores. Hemos mencionado que la pluralidad y diversidad son la característica distintiva de los trabajos analizados en la presente investigación,

pero independientemente de la tradición de la cual proceden, ya se ha señalado que, en general, teóricamente y procedimentalmente se encuentran débilmente articulados, de ahí que se aluda a la opacidad metodológica.

Este tratamiento opaco se manifiesta en posiciones liberales y relativistas con respecto a los diseños metodológicos, que se concretan en: a) descripción superficial de los procedimientos, b) problemas de correspondencia entre el método y las estrategias que se plantean, c) las técnicas e instrumentos generalmente se enuncian, pero no se detallan, d) análisis epidérmicos, básicamente descriptivos, con una débil articulación teórica.

Estos elementos identificados en la producción del campo rondan peligrosamente el realismo ingenuo; los investigadores depositan su confianza en los instrumentos como vías de acceso directo a la realidad, que evidencian un empirismo superado hace décadas, aun dentro de la propia tradición positivista.

Dado que la investigación cualitativo/interpretativa es la más abundante en el campo, se requiere de una reflexión particular, vinculada con advertencias que han expuesto los propios investigadores adscritos a esta tradición, en el sentido de que “qualitative research has been flourishing in many fields of the social sciences, it has become unhelpfully fragmented and incoherent. Equally, there have developed a number of specialist domains of qualitative research that are too often treated in isolation” (Atkinson, 2005, p. 1).

La fragmentación, la dispersión y el relajamiento metodológico que es motivo de alarma en el mundo académico están presentes en la producción del campo de estudio que nos ocupa. Para abonar en la complejidad que esto trae consigo se detecta otro problema: el hecho de que se declare que se ha asumido una perspectiva etnografía, narrativa o de historias de vida, por ejemplo, no necesariamente implica que los procedimientos que se describen se correspondan teórica y metodológicamente con esos enfoques. Además, se advierten dificultades, en los trabajos publicados, para distinguir las diferencias entre unos y otros.

En general las publicaciones analizadas se corresponden con estudios descriptivos o tratamientos anecdóticos en los que difícilmente se identifican características propias de las perspectivas metodológicas a las que se alude, en particular en lo que respecta a penetrar en los significados, “esto es, aprehender el sentido de las acciones sociales y todo lo que implica una descripción densa” (Piña, 1997, p. 6), por lo que, siguiendo a Atkinson (2005), podemos decir que

*It would be a pity if the very obvious success of qualitative research in many fields were to result in a weakened version of social science by failing to pay due attention to its disciplinary roots, and its disciplined attention to social forms [p. 11].*

Desde nuestra perspectiva, el debate metodológico debiese decantarse a través de al menos tres visiones que se vinculan con la utilidad del conocimiento que se genera, es decir, si este conocimiento posibilita la explicación, la comprensión o la transformación del tópico o problemática que se asumió como objeto de estudio.

## La agenda de investigación pendiente para el estado de Chihuahua en materia de política y gestión en educación

Es riesgoso tratar de fijar una agenda de investigación frente a problemas tan amplios, variados y complejos como los que se cobijan bajo el manto de la política y la gestión educativa, comenzando porque no hay un consenso mínimo respecto a la delimitación del campo como tal, en tanto que “puede haber múltiples objetos de estudios en el campo de la política educativa nombrados desde diversas miradas” (Tello, 2015, p. 13). En todo caso, lo que exponemos a continuación es una especie de propuesta para abrir el debate en torno al tema.

A lo largo del análisis se observa un desarrollo incipiente en los posicionamientos teórico-metodológicos por parte de la comunidad académica, por lo tanto uno de los retos mayores se ubica en la formación de los investigadores con la inclusión de discusiones de carácter onto-epistemológico, de tal manera que a raíz del debate se vayan afinando o consolidando las reflexiones filosóficas, las responsabilidades éticas relacionadas con la generación del conocimiento y su proyección en los productos de investigación.

Por otra parte, se detectan algunas ausencias en el abordaje de temas considerados relevantes para el área de la política y gestión, se requieren, por ejemplo, estudios de naturaleza teórica, relacionados con el papel del Estado, el contexto político-económico global, los organismos internacionales, gobierno y gobernanza, el sector público y privado, entre otros.

Se detecta la necesidad de indagar para dar cuenta del impacto en la cobertura, equidad y calidad del servicio que generó el decreto de obligatoriedad del nivel de educación media superior, así como las derivaciones de políticas de profesionalización del profesorado de dicho nivel, en aspectos vinculados con su ingreso, evaluación, permanencia y promoción.

Se requieren también análisis sobre la legislación educativa vigente a nivel nacional y local, así como los alcances de las leyes y normas derivadas, aunado al estudio de movimientos sociales en pro del derecho a la educación, así como de las políticas sobre el trabajo docente en los diversos niveles educativos: estímulo al desempeño, procesos formativos, salario, condiciones laborales, democracia, intereses gremiales, sindicalismo, entre otros.

## Corpus analizados

- Acosta, M. R., Cortes, E., León, I. M., y Uribe, E. (2018). *Competencias profesionales de los docentes en formación en las escuelas Normales (ENE, ENSM y ESEF)*. En R. Estrada (recopilador), *Memoria de Congreso Red de Investigación Educativa ReDIE* (pp. 134-143), Toluca, México.
- Aguirre, F. (2007). Calidad en la educación. *Revista de las Fronteras*, 8(2). <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/issue/view/Issue/165/298>
- Aguirre, O. (2018). El Estado mexicano frente al derecho fundamental a la educación. *Via Iuris*, (24), 53-69.
- Almeida, R. (2012). *Cobertura, eficiencia terminal y equidad intermunicipal en primarias en Chihuahua*. UACJ.
- Alva, K. E., y Jiménez, M. (2014). Estrategias micropolíticas: una mirada a la dirección escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 60-68. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i9.597](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.597)
- Anguiano, A. (2015). La implementación de la reforma en secundaria. Estudio de caso. En R. Hernández y S. y Torres (coords.), *Conocer para transformar. Investigaciones sobre la educación en el estado de Chihuahua*. Nautilum/CCHEP.
- Araiza, S. M., Magaña, R., y Carrillo, L. E. (2015). *Evaluación de la función directiva con base en estándares*. Secretaría de Educación Cultura y Deporte.
- Arzola, D. M. (2007). *Los Centros Regionales de Educación Integral. El dilema de la tradición o la innovación*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE.
- Arzola, D. M. (2009). *La organización institucional en el marco de la reforma de la educación secundaria, perspectivas de los actores involucrados*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Veracruz, Ver. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0113T.htm>
- Arzola, D. M. (2010). La organización de las escuelas secundarias del estado de Chihuahua, en el marco de la reforma educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 43-56. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v1i1.526](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v1i1.526)
- Arzola, D. M. (coord.) (2011). *La reforma de la educación secundaria, actores, procesos, experiencias*. Doble Hélice.
- Arzola, D. M. (2011). *La reforma de la educación secundaria ¿una reforma sin reforma?* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Monterrey, N.L.
- Arzola, D. M. (2011). *Las academias como espacio para la participación en las escuelas secundarias, algunas contradicciones*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Monterrey, N.L.
- Arzola, D. M. (2013). La organización de las escuelas primarias: docentes y directivos, dinámicas y relaciones. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 59-75. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v4i6.571](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v4i6.571)
- Arzola, D. M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 511-535. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200008&lng=es&tlng=es).
- Arzola, D. M. (2017). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, 26(50), 28-46. <https://doi.org/1018800/educacion.201701.002>
- Arzola, D. M. (2018). El artículo tercero y la política educativa en México, una lectura “entre líneas” del texto constitucional. En J. A. Trujillo y L. Dino (coords.), *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 161-175). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/view/13/20/326-1>
- Arzola, D. M. (2018). Las instituciones de formación inicial de docentes, participación, interacción y autonomía, un estudio de caso. *Atenas*, 3(43), 1-18.
- Arzola, D. M., Gaytán, C. C., y Alarcón, D. (2014). Organización y financiamiento de escuelas primarias públicas, en tres municipios de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(8), 66-76. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i8.590](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i8.590)

- Arzola, D. M., y González, A. M. (2017). *La educación Normal, las políticas centralistas y las necesidades de autonomía de los centros escolares*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Arzola, D. M., González, A. M., y Loya, C. G. (2015). *Las escuelas Normales y la política educativa, la encrucijada entre la educación básica y la educación superior*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- Arzola, D. M., González, A. M., y Loya, C. G. (2017). *Los directivos de educación primaria: entre el autoritarismo y la cultura participativa*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Arzola, D. M., y Loya, C. G. (2017). *El aumento de exigencias y la resistencia al cambio, rasgos de la reforma educativa*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Arzola, D. M., Loya, C. G., y Cano, I. M. (2015). El funcionamiento interno de las escuelas primarias. En D. M. Arzola (coord.), *Reformas y políticas educativas para la educación primaria: centros escolares, los sujetos y sus perspectivas*. CID/CCHEP.
- Arzola, D. M., Loya, C. G., y Gaytán, C. C. (2013). *Las escuelas primarias: organización interna, dirección y reforma educativa*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Arzola, D. M., Loya, C. G., y González, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 35-41. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v7i12.80](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.80)
- Arzola, D. M., y Rivas, G. M. (2018). La metodología por proyectos en escuela primarias de Ciudad Juárez. *Acoyauh*, 59(59), 22-37. <https://revista.acoyauh.xyz/ojs/index.php/3/article/view/19>
- Calderón, E. B., y López, R. (2016). Alternativas a la crisis de la institución escolar desde la pedagogía crítica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 22-34. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v7i12.85](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.85)
- Carrera, C., Lara, y. I., y Madrigal, J. (2014). Desafíos en la atención a la educación primaria indígena en Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(8), 7-14. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i8.582](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i8.582)
- Castro, A. (2011). *Política educativa PROMEP y profesorado universitario*. UACJ.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 20(64), 263-294.
- Cázares, O. (2017). *Repensando la política educativa pública de inclusión digital*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua.
- Cázares, O., González, L. E., y Lozano, R. I. (2013). *Estudio regional sobre la reforma integral de la educación básica en primaria en el estado de Chihuahua*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua.
- Cervantes, E., y Gutiérrez, P. (2018). La supervisión escolar en la difusión y uso de la evaluación educativa en Chihuahua. *Acoyauh Revista del Centro de Investigación y Docencia*, 21(59). <http://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/5105/Revista%20Acoyauh%20Evagelina%20y%20Pavel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corral, S. (2016). La lógica del funcionamiento de la universidad y el capitalismo cognitivo. *Con-ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, (20), 57-70.
- Corral, S., y Robles, R. (2013). (Re)presentaciones simbólicas de la docencia en profesoras de reciente ingreso a la SEP. Testimonios encontrados. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(43), 16-17.
- Cruz, R., Nieto, I., y Vázquez, I. (2015). La evaluación del consejo técnico escolar a través de estándares de gestión. *Rumbo Educativo*, (18), 31-43. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Cruz, R., Nieto, I., Vázquez, I., y Payán, S. (coords.), y Wvario, M. (2015). La evaluación del consejo técnico escolar a través de estándares de gestión. *Revista Rumbo Educativo del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado*. Chihuahua, México.
- Delgado, M. L., y Estrada, C. A. (2018). Leadership profiles of new appointed Mexican school leaders to indigenous schools through the new system of promotion. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(1), 30-51. DOI: 10.30828/real/2018.1.2.
- Delgado, M. L., y Loya, A. E. (2018). Perfiles de liderazgo de los nuevos nombrados. Líderes escolares mexicanos a escuelas indígenas a través del nuevo

- sistema de promoción. *Investigación en Administración Educativa y Liderazgo*, 3(1), 30-51. DOI: 10.30828 / real / 2018.1.2
- Esquinca, A., Jiménez, C. P., y Gaggiotti, H. (2018). Cultura organizacional e inteligencia competitiva en una institución de educación superior del norte de México. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(53-2), 34-60. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/2263>
- Estrada, C. A. (2012). El funcionamiento del Consejo Técnico, sus orientaciones y su tipología. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(1), 121-127. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/484>
- Estrada, C. A., y López, M. (2017). *Prácticas de directores de educación básica en contextos rurales*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Estrada, C. A., y Villarreal, A. C. (2018). Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director de escuela primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 69-86. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v9i17.211](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.211)
- Flores-Kastanis, E., y De La Torre, M. (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1017-1023.
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., y Suárez, D. H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308.
- Fuentes, R., Ruiz, S., y Loya, C. G. (2014). Condiciones laborales de docentes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(8), 43-50. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i8.587](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i8.587)
- García, F. J. (2017). Importancia de la función de liderazgo para quienes dirigen las instituciones de educación superior y de los docentes que están en las aulas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Culcyt. Cultura Científica y Tecnológica*, 63(14). <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/2214>
- García, G. L., y Arzola, D. M. (2018). El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 143-154. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/415>
- García, F., Loera, E., Rivas, G., Terrazas, S., y Tamer, M. (2015). Gestión del mejoramiento de la calidad educativa en la dimensión pedagógica curricular. *Culcyt/Educación*, 12(57). <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/784/750>
- García, F., Noriega, R., López, F., Guerrero, J., y Pisté, S. (2015). La educación y la globalización. *Culcyt/Educación*, 12(57). <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/783>
- González, R., Herrera, R. E., y Arzola, D. M. (2018). *Contrastes teóricos y realidades sociales de los docentes de secundaria en la enseñanza de una lengua extranjera*. En R. Estrada (compilador), *Memoria de Congreso Red de Investigación Educativa ReDIE* (pp. 259-265), Toluca, México.
- Gutiérrez, P., e Hinojosa, R. (2016). La reforma curricular en la educación preescolar. *Cuadernos Fronterizos*. 12(36). <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/issue/viewIssue/112/153>
- Hernández, A. M., y Arzola, D. M. (2015). Los docentes en educación primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 36-47. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v6i10.169](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i10.169)
- Hernández, R. (2015). La evaluación del desempeño docente: una visión crítica de las políticas educativas neoliberales en el contexto latinoamericano. En R. Hernández y S. Torres (coords.). *Conocer para transformar. Investigaciones sobre la educación en el estado de Chihuahua* (pp. 213-242). Nautilum/CCHEP.
- Hernández, R., y Torres, S. (2015). La eficacia escolar desde la mirada del director de una escuela de nivel de secundaria, reconocida por los resultados académicos de sus estudiantes. En R. Hernández y S. Torres (coords.), *Conocer para transformar. Investigaciones sobre la educación en el estado de Chihuahua* (pp. 41-54). Nautilum/CCHEP.
- Hinojosa, R., y Cázares, O. (2015). *La interrupción escolar en la educación media superior en el estado de Chihuahua*. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.
- Hinojosa, R., García, E., Rodríguez, R. A., y Esparza, J. C. (2014). El uso de la investigación en la política educativa: el caso del estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 7-17. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i9.592](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.592)
- Loya, C. G. (2010). Consideraciones para la consolidación de procesos de reforma en educación básica. *Revista Rumbo Educativo del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado*.

- Loya, C. G. (2011). *Reforma a la educación secundaria. Una perspectiva desde los directivos*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Monterrey, N. L. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>
- Loya, C. G. (2012). La reforma en secundaria desde la perspectiva de los directivos. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(4), 15-30. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v3i4.550](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i4.550)
- Loya, C. G., Arzola, D. M., y Gutiérrez, M. A. (2015). *Los claroscuros del trabajo de los consejos técnicos escolares en las escuelas primarias*. 2015 Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- Loya, C. G., Arzola, D. M., y Moreno, O. T. (2013). *La participación en el marco de la RIEB. Una visión de docentes y directivos de escuelas primarias del estado de Chihuahua*. 2013 Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Loya, C. G., Ruíz, S., y Armendáriz, H. M. (2015). Opinión de docentes, directivos y estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje. En R. Hernández y S. Torres (coords.). *Conocer para transformar. Investigaciones sobre la educación en el estado de Chihuahua* (pp. 113-133). Nautilus/CCHEP.
- Loya, C. G., Sandoval, J., Silva, L. C., y Ramírez, J. E. (2014). La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. *Revista Rumbo Educativo del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado*.
- Martínez-Escárcega, R. (2013). Lo que la reforma se llevó. Una mirada crítica a las nuevas políticas educativas. *Cuadernos Fronterizos*, 9(26), 20-23. <http://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/1921/1688>
- Martínez, J., Hernández, J., y Valles, H. G. (2014). Educación y desigualdad del ingreso en municipios del estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 77-83. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i9.599](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.599)
- Millán, M. R., Flores-Kastanis, E., y Fahara, M. F. (2014). Effectiveness indicators as interpreted by the subcultures of a Higher Education institution. *Research in Higher Education Journal*, 24, 1-16.
- Moreno, A. (2009). La evaluación y la calidad de la educación superior: espejo, espejismo y bola de cristal. *Revista de las Fronteras*, 4(11), 5-6.
- Moreno, P. M. (2011). La política de la calidad y las competencias: deshumanización, alienación, y fragmentación en la formación del sujeto educativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(3), 29-36. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v2i3.542](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i3.542)
- Reyes, M., Flores, E., y Flores, M. (2014). Effectiveness indicators as interpreted by the subcultures of a higher education institution. *Research in Higher Education Journal*, 24, 1-16.
- Sandoval, J., y Franco, M. (2015). Caracterización de escuelas con alta y baja demanda en la ciudad de Chihuahua. En R. Hernández y S. Torres (coords.). *Conocer para transformar. Investigaciones sobre la educación en el estado de Chihuahua* (pp. 55-74). Nautilus/CCHEP.
- Torres, S. (2015). Los proyectos educativos y sus aportaciones a la calidad. En R. Hernández y S. Torres (coords.). *Conocer para transformar. Investigaciones sobre la educación en el estado de Chihuahua* (pp. 187-211). Nautilus/CCHEP.
- Torres-Arcadia, C., y Flores-Kastanis, E. (2012). All seem to need immediate attention—What should I do first? A successful Principal in a new school assignment at Secundaria Revolución. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 15(3), 22-32.
- Valdés, R. A. (2017). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v9i16.73](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73)
- Vargas, R. (2012). Una aproximación a la formación del ser de las y los directivos de educación básica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 6-14. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v3i5.557](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.557)
- Vázquez, I. (2015). La percepción del docente de educación primaria acerca de la funcionalidad del Consejo Técnico. En R. Hernández y S. Torres (coords.). *Conocer para transformar. Investigaciones sobre la educación en el estado de Chihuahua* (pp. 135-147). Nautilus/CCHEP.
- Vega, S. (2014). Satevó, hacia la inclusión educativa de grupos socialmente vulnerables. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(8), 15-20. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i8.583](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i8.583)
- Viramontes, E., Loya, C. G., Aguirre, M. S., Rodulfo, J. A., Trujillo, J. A., y Sáenz, B. K. (2014). *Diagnóstico de necesidades educativas de estudiantes migrantes en el estado de Chihuahua*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua/Dirección de Desarrollo Educativo, Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua.

## Referencias

- Andrade, R., Cadenas, E., Pachano, E., Pereira, L., y Torres, A. (2002). El paradigma complejo. Un cadáver exquisito. *Cinta de Moebio*, (14), 236-279.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares* (2a ed.). Horsori.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México. <https://es.slideshare.net/rcalderonvivar/la-implicacin-texto-de-jacques-ardoino>
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research—Unity and diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503261>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Ball, S. J. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, (36), 25-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707004>
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity, and power in language teacher education. *RELC Journal*, 47(1), pp. 25-42.
- Bentancur, N. (2017). Las “coaliciones promotoras” de las políticas educativas: marco conceptual y aplicación a un caso nacional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 1(1), 150-170. Recuperado de <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10454>
- Bianco, I. L. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar. *Revista de Educación*, (4), pp. 89-99. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/88](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/88)
- Biddle, B., y Anderson, D. (1997). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I* (pp. 95-130). Paidós.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2008) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (2a. ed.). Siglo XXI.
- Brinkmann, M., y Friesen, N. (2018). Phenomenology and education. En P. Smeyers (ed.), *International handbook of philosophy of education* (pp. 591-608). Springer.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2a. ed.). Sage.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2a. ed.). Sage.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Del Percio, E. (2012). Fraternalidad, conflicto y realismo político. *Teoría y Praxis*, (21), 3-35. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/326871810\\_Fraternalidad\\_conflicto\\_y\\_realismo\\_politico\\_Claves\\_para\\_pensar\\_la\\_integracion\\_desde\\_America\\_Latina](https://www.researchgate.net/publication/326871810_Fraternalidad_conflicto_y_realismo_politico_Claves_para_pensar_la_integracion_desde_America_Latina)
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, (1), 23-46.
- Denzin, K., y Lincoln, Y. S. (2008). Evolution of qualitative research. En L. M. Given (ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 311-318). Sage.
- Diario Oficial de la Federación (2017). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Secretaría de Gobernación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017#gsc.tab=0)
- Díaz Andrade, A. (2009). Interpretive research aiming at theory building: Adopting and adapting the case study design. *The Qualitative Report*, 14(1), 42-60. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR14-1/diaz-andrade.pdf>
- Dueñas, L. R., y García, E. J. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Razón y Palabra*, (80). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524426008>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275q019727008>

- Espinoza, V. (2010). Difusión y divulgación de la investigación científica. *Idesia*, 28(3), 5-6. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292010000300001>
- Etkin, J., y Schvarstein, L. (1992). *Identidad de las organizaciones, invariancia y cambio*. Paidós.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 17-32.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (2a. ed.). Siglo XXI.
- Friesen, N., Henrikson, C., y Saevi, T. (eds.) (2012). *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*. Sense.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gairín, S. J. (2020). La organización y gestión de centros educativos, ¿una apuesta pendiente? *Avances en Superación Educativa*, (33). doi:<https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.682>
- García García, J. J., y Duarte López, F. E. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Uni-Pluriversidad*, 12(1), 73-85. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13280>
- Giles, D. L. (2008). *Exploring the teacher-student relationship in teacher education: A hermeneutic phenomenological inquiry* [Tesis de Doctorado inédita]. Auckland University of Technology, Auckland, Nueva Zelanda.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós Básica.
- Hernández, P. (2012). Redes de colaboración de la ANUIES. Un acercamiento a las regionales. *Revista de la Educación Superior*, 41(161). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602012000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000100004)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hurd, I. (2008). Constructivism. En C. Reus-Smit y D. Snidal (eds), *Oxford handbook of international relations* (pp. 298-316). Oxford University Press.
- INMUJERES (2018, feb.). *Boletín del Instituto Nacional de las Mujeres*, 4(2). [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/BoletinN2\\_2018.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN2_2018.pdf)
- Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risk of failure. *International Social Science Journal*, 1(155), 29-45. <https://eprints.lanacs.ac.uk/id/eprint/239/>
- Jurado Campusano, N. (2010). *Política y gestión, un estado de conocimiento*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Larivière, V., Haustein, S., y Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the Digital Era. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello, *Los objetos de estudio de la política educativa* (pp. 25-42). ReLePe.
- Maldonado M., A. (coord.) (2013). *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*. ANUIES.
- Martínez, M. (2006). *La nueva ciencia*. Trillas.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Mills, J., Bonner, A., y Francis, K. (2006) Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International Journal of Nursing Practice*, 12(1), 8-13
- Pallma, S., y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.
- Pérez M., C., y Durán G., R. (2014). La producción colectiva del conocimiento de los académicos en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: debates y perspectivas en torno a la institucionalización. *Revista de Filosofía*, (55), 263-276. [https://www.researchgate.net/profile/Duran-Gonzalez/publication/352119437\\_La\\_produccion\\_colectiva\\_del\\_conocimiento\\_de\\_los\\_academicos\\_en\\_la\\_Universidad\\_Autonoma\\_del\\_Estado\\_de\\_Hidalgo\\_debates\\_y\\_perspectivas\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_institucionalizacion/links/60b9c9de299bf10dff91a61f/La-produccion-colectiva-del-conocimiento-de-los-academicos-en-la-Universidad-Autonoma-del-Estado-de-Hidalgo-debates-y-perspectivas-en-torno-a-la-institucionalizacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Duran-Gonzalez/publication/352119437_La_produccion_colectiva_del_conocimiento_de_los_academicos_en_la_Universidad_Autonoma_del_Estado_de_Hidalgo_debates_y_perspectivas_en_torno_a_la_institucionalizacion/links/60b9c9de299bf10dff91a61f/La-produccion-colectiva-del-conocimiento-de-los-academicos-en-la-Universidad-Autonoma-del-Estado-de-Hidalgo-debates-y-perspectivas-en-torno-a-la-institucionalizacion.pdf)
- Piña Osorio, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, XIX(78). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>
- Popper, K. (1999). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Ritacco, M., y Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de otros. *Revista*

- Brasileira de Educação*, 23(e230083), 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230083>
- Rivera, L., Cuevas, Y., y Machuca, A. (2013). La investigación sobre las políticas de la educación básica. En A. Maldonado, *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011* (pp. 37-82). ANUIES.
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1),1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- Saavedra, J., Sanabria, M., y Smida, A. (2013). De la influencia al poder: elementos para una mirada foucaultiana al liderazgo. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 50(23), 17-33. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81828692003>
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Sage.
- Shum, G., y Pico, T. (2016). *¿Tiene que ser el inglés la lengua dominante de la ciencia?* Scientific American. <https://www.scientificamerican.com/espanol/noticias/tiene-que-ser-el-ingles-la-lengua-dominante-de-la-ciencia/>
- Skinner, J. (ed.) (2012). *The interview: An ethnographic approach*. Bloomsbury Academic.
- Tello, C. G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 1(7), 53-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377004>
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa*. ReLePe.
- Webster, R. S. (2013). Healing the physical/spiritual divide through a holistic and hermeneutic approach to education. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(1), 1-12.

## Los autores

### David Manuel Arzola Franco

Profesor-investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación y Docencia, institución de posgrado dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

Tiene un Doctorado en Educación otorgado por el Centro Universitario de Tijuana. Es Maestro en Educación, campo “Investigación Educativa”.

Es miembro fundador del Centro de Investigación y Docencia, institución en la que se ha desempeñado como profesor-investigador, fue además Subdirector Académico y Director de esa institución.

A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación, enfocados a la educación básica, en el área de política, gestión y organización de centros escolares.

Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde actualmente ocupa el puesto de tesorero.

Socio fundador de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), asociación en la que se desempeñó como presidente en el periodo 2020-2022. Fue además fundador y director de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, del 2010 al 2016.

Es coordinador del Cuerpo Académico de “Política y Gestión en Educación” y coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Centro de Investigación y Docencia.

Es autor de más de 20 artículos publicados en revistas arbitradas e indizadas, coordinador de tres libros, además de participar como autor de cuatro capítulos de libros.

### Carmen Griselda Loya Ortega

Profesora de educación secundaria con Doctorado en Educación otorgado por el Instituto Pedagógico de Posgrado de Sonora, A. C.; grado de Maestría en Desarrollo Educativo en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y Estudios de Maestría en Planeación y Administración Educativa en el Centro de Investigación y Docencia.

Desde el año 2010 es socia de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C., donde fue Coordinadora de Divulgación en el periodo 2012-2014; ocupó la presidencia en el periodo 2014-2016 y la secretaría en el periodo 2020-2022.

Fue candidata a socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde el 2015 y miembro del Comité Local para la Organización del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE.

Participó en proyectos de investigación enfocados en procesos de gestión y organización de centros escolares.

Se desempeñó como Profesora-Investigadora en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, donde coordinó el Cuerpo Académico Cambio Educativo; docente académica en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado; ejerció la docencia en el posgrado de la ULSA Chihuahua y en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Centro de Investigación y Docencia.

Se encargó del área de investigación en la Comisión Estatal de Derechos Humanos y es autora de más de 20 artículos publicados desde el año 2011 en revistas arbitradas e indizadas.

*Nuestro agradecimiento al doctor*

Renzo Eduardo Herrera Mendoza

*por su apoyo en la captura de la información.*

La edición de  
ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA.  
POLÍTICA Y GESTIÓN (2008–2018)  
se concluyó en el primer semestre del año 2023.

Diseño editorial:



Calle Cd. Delicias n. 251, Col. Revolución, Chihuahua, Chih., México, 31135  
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com

El presente estudio enfoca su análisis en la producción del conocimiento vinculado con la política educativa, desde el nivel macro –es decir, las decisiones que emanan de los diversos estamentos que componen el Estado– hasta el nivel micro –que se refiere a la manera en que esas políticas se concretan en el ámbito escolar–. De igual manera, se analizan trabajos de investigación que dan cuenta de los procesos de gestión educativa y sus componentes sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos.

Partimos del interés por analizar la manera en que la producción del área temática de política y gestión contribuye en la comprensión de las dinámicas, procesos y problemas educativos, al tiempo que genera un soporte o basamento que permite fundamentar acciones para mejorar o transformar las prácticas escolares.

El abordaje de una temática como la que nos ocupa resulta inevitablemente complejo, puesto que nos adentramos en un territorio atravesado por relaciones de poder, posicionamientos ideológicos, así como deseos, intereses y aspiraciones –individuales, grupales, gremiales y sectoriales– en permanente pugna. En síntesis, un campo en el que la emergencia, la crisis, la resistencia y la incertidumbre son la norma y no la excepción.

