



SIGNIFICADOS, REPRESENTACIONES, PRÁCTICAS CULTURALES Y PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN LOS QUE PARTICIPAN LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN

MTRO. BENIGNO ANGELES CRUZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 131 PACHUCA

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Ponencia presentada como reporte de la investigación “Consecuencias discursivas y prácticas de la acción docente que fortalecen o no el gusto por ser docente, el caso de la Esc. Prim. “Centro Escolar Hidalgo”. Misma que cursé en la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la UPN-H. La exposición se realiza en tres apartados, en el primero comparto la estrategia metodológica recurriendo a métodos cualitativo-interpretativo, particularmente la entrevista a profundidad y la observación participante orientan la investigación.

En el segundo apartado comparto cómo el gusto por ser docente del grupo de profesoras, se fue constituyendo por la adquisición de una red de relaciones que les facilitó escalar por la estructura posicional de la institución otorgándoles autoridad para expresarse con mayor soltura en las reuniones escolares, para influir en la toma de decisiones de la vida organizacional de la institución.

El tercer apartado muestro que el gusto por ser docentes con los alumnos radica en reconocer que los logros de los alumnos son logros obtenidos por las profesoras, cuyo nivel de satisfacción radica en la acumulación de desfavorecimientos sociales de sus estudiantes. Otro aspecto que se resalta en el acopio de esta satisfacción es el resultado de los aprendizajes de los alumnos bajo un sendero específico creado por las profesoras, sostenido por sus formas metódicas, por sus normatividades y sus requerimientos profesionales.

Palabras clave: Gusto, sufrimiento, capitales, y cultura institucional.

1. ADSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL Y ESTRATEGIA EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO

El origen de mi objeto de estudio se deriva de las experiencias prácticas que tuve como docente de Educación Primaria, me interesaba saber ¿Por qué los alumnos recordaban más a algunos

profesores que a otros, estando ya en grados superiores?, quería explicar ¿Por qué razón los alumnos tenían mayor agrado a ciertas asignaturas que a otras?, estas cuestiones se referían a los comentarios de los alumnos al valorar ciertos aspectos de sus profesores: “me gustaba cómo nos enseñaba el profesor”, “me gustan las Matemáticas más que la Historia”, etc. Podía darme cuenta que las opiniones, sostenidas por el grupo de alumnos en general, se relacionaban con el reconocimiento y el afecto: “nos gustaba cómo era con nosotros”.

Debo reconocer que las disposiciones institucionales de la UPN-H, sede Pachuca, y los procesos de formación de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) de la que fui estudiante, orientaron y dieron forma al objeto de estudio, constituyéndose con las prácticas y discursos de un grupo de profesoras de la escuela “Centro Escolar Hidalgo”.

Es menester decir que el objeto de estudio tuvo varios desplazamientos en el proceso de construcción, el primero fue la elección deductiva, orientado por mi asesor, en función de los estados de conocimiento del concepto de *gusto*, que se estructuraban en las teorías de Pierre Bourdieu (2012a y 2012b); el segundo fue la fase de definición de la problematización “*como trabajo estratégico de localización o de construcción del problema de investigación*” (Sánchez Puentes, 1993:30).

Comprender el *gusto por ser docente* me exigió inscribirme en métodos cualitativo-interpretativos, retomando elementos teóricos de la *hermenéutica profunda* de Thompson (1998:421) para definir a las “prácticas sociales como formas simbólicas que pertenecen a un tiempo y a un espacio específico”, y que el investigador hace de ellas “*una re-presentación, un proceso de interpretación, una reconstrucción*” (Eisner, 1998:44).

Para consolidar una interpretación profunda inquirí en equiparar lo dicho y el hacer del docente, con la intención de hacer congruencia entre el discurso y su práctica. Para esto me serví de conceptos de Taylor y Bogdan (1992: 31 ,101) sobre la *observación participante* y la *entrevista a profundidad*. Qué se decía sobre el gusto por ser docente en el lenguaje oral, y qué era lo que se hacía en la práctica educativa para ejemplificar este gusto.

Para el registro de los datos, la “*etnografía como una teoría de la descripción*” (Rockwell, 2009:19) y la *descripción densa* (Geertz, 1992:38) fueron herramientas para guiar el proceso de compilación narrativa.

La estrategia metodológica, en el análisis de los datos, atendió triangulaciones metodológica-analíticas, identificando como referentes teóricos, adecuados para la construcción de categorías, a Woods (1992) y a Bertely (2000), lo cual implicó un constante ir y venir entre referentes empíricos, teóricos e interpretativos.

La noción de *gusto* se asocia a conceptos de *posición* y *espacio social*, *campo*, *capitales*, *capital cultural* y *capital simbólico* de Pierre Bourdieu (1992, 2009, 2011 y 2012); la de *cultura institucional* se apoya en Lidia Fernández (1989) y Freud (2011a); y la de *sufrimiento* se fundamenta en Freud (2010 y 2011b) y en Kaës (1996).

Al desarrollar la investigación y al relacionar teoría-práctica, identifiqué que para explicar el *gusto o no de ser docente* era necesario abordar las siguientes relaciones: 1) relación docente en torno a ritos y marcos regulatorios relativos a la organización escolar; 2) relaciones de poder en torno a culturas institucionales; 3) disposiciones subjetivas emitidas en las prácticas; 4) condiciones histórico-contextuales.

2. EL GUSTO POR SER DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN: UN ESTADO QUE AUTORIZA ACTUAR CON MAYOR LIBERTAD EN LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

La escuela primaria “Centro Escolar Hidalgo” se fundó en el año de 1944 (Menes Llaguno: 1999:72), siendo una de las instituciones primarias más antiguas de la ciudad de Pachuca de Soto, Hgo., se ubica en una parte del centro de la ciudad. Su origen da lugar al ejercicio de fuerzas que desplegaron los primeros actores docentes que se inscribieron a ella, con atención a subsanar las necesidades de infraestructura y cobertura, sosteniéndose en condiciones locales, andamios sindicales y relaciones sociales, y apoyándose de momentos coyunturales específicos (Angeles, 2015:53).

El *origen* y el *inicio* de la institución son dos momentos que cimientan el sendero histórico institucional de la “Centro Escolar”, metodológicamente parto de ellos retomando la distinción que Michel Foucault (1988) hace de estos dos términos para captar dos facetas diferentes en el tiempo que encuadran el ejercicio de fuerzas incrustadas en los pliegues de las instituciones, manifestándose

de ellas la configuración y el devenir de los acontecimientos en calidad de la construcción histórica de sucesos singulares.

El inicio de la institución lo emprendió una plantilla docente exclusivamente femenina, este conjunto se caracterizó por tener integrantes partícipes en las misiones culturales de Vasconcelos, tenían de 30 a 45 años de servicio docente; liderado por una Directora, el “antepasado de la horda” (Freud, 2011a), quien fuera la gestora, fundadora y estuviera a cargo de la institución de 1945 a 1971. Ambas partes constituyeron la primera cultura institucional, “*la primera versión singular de los modelos y las normas generales*” (Fernández, 1989:126) de la “Centro Escolar”, la cual proyectó formas organizativas y marcos regulatorios en las siguientes generaciones de profesoras, cuya rigidez de estructura se sostuvo durante varias décadas.

Estas formas institucionales fueron teniendo otro matiz estructural en los siguientes tres periodos de las directoras que continuaron, pero su margen de modificación no fue tan estimable, pues las mismas directoras junto con otras docentes pertenecían a los regímenes de sus predecesoras.

Los dos grupos de docentes de estudio, ingresaron en las décadas de los 70s y 80s, y el segundo grupo en la década de los 90s. En su asombro por la diversidad de grupos de mujeres docentes, marcados por jerarquías y definidos por “*posiciones distintas y coexistentes*” (Bourdieu, 2011a:28) de cada uno de sus integrantes, fueron posicionadas mediante los marcos regulatorios y las formas organizativas en los estados inferiores de la estructura posicional. Estas formas organizativas eran alimentadas por ritos, mismos que eran sostenidos por una *sociabilidad sincrética* (Bleger, 1996:73) en la que habían formas organizativas y lugares definidos (asientos) para la realización de las reuniones escolares.

A nivel global existían grupos de poder, dentro de cada uno había subgrupos con posiciones definidas. Las tareas que las profesoras entrevistadas realizaban les eran asignadas, en deber de cumplir las tradiciones escolares, por los acuerdos tomados por la directora y por las personas que lideraban los grupos de docentes. Percibiendo que sus funciones eran puramente operativas, pues su participación en la toma de decisiones era excluida y sus opiniones eran cuestionadas, además de que las tareas que realizaban eran reguladas por la dirigente del grupo y marcadas por las demás integrantes, se vieron en la necesidad de efectuar dos tipos de estrategias de lucha: unieron fuerzas con las profesoras excluidas y lucharon desde los propios subgrupos.

Es de esto como las profesoras comenzaron a participar en un juego de poder, juego parecido a un juego de naipes donde *“cada participante trata de ganar jugando sus bazas: su capital simbólico (por ejemplo, su prestigio); su capital cultural (sus títulos), su capital social (su cuna y sus relaciones) y su capital económico”* (Weiss, 2006: 339).

El capital simbólico, propio de ese tiempo, aporta una *“red de aliados y de relaciones a los que uno se sostiene (y por los que uno se sostiene)”* (Bourdieu, 2009:189), era ser reconocido laboralmente por el director, supervisor o el jefe de sector, por los alumnos y por los propios compañeros de trabajo y de la zona escolar, por ganar concursos de bailables, de oratoria, de exposición de estrategias didácticas, de canto del himno nacional, etc., y de ser recompensado con trofeos, reconocimientos impresos y dinero.

El capital cultural se integraba, brevemente mencionaré algunos aspectos, por la formación práctica docente representativamente *“desarrollada por una sabiduría experimental”* (Pérez, 1992: 410) específica, determinada por las características de las localidades, escuelas y zonas escolares, y tentativamente modificada por dos factores, relevantes en este caso, los cuales son: la formación de otros docentes con los que se interactúa y la formación recibida por las instituciones a cargo de la capacitación y actualización de los docentes.

El acopio de este capital cultural se extiende dependiendo de las *“trayectorias de carrera, educativo laborales, laborales, ocupacionales de formación específicas, formaciones académicas y continuas”* (Jiménez, 2009) de cada profesora.

El capital social, se ligaba a las amistades con el director, supervisor y jefe de sector; conocidos en los comités y delegaciones sindicales; relaciones con y de los compañeros de trabajo, relaciones políticas con parientes, etc. y el capital económico se refería a tener doble plaza o triple plaza, con diferente clave presupuestal, los ingresos extrafamiliares, etc.

La diferencia de proporción acumulada de capitales le concedía a las docentes ciertos márgenes de *“dependencia”* o *“autonomía”* y de *“sumisión”* o *“resistencia”*. La diversidad de diferencias capitalarias en los subgrupos y en toda la estructura posicional las indujo a enlazarse en relaciones de poder, *“relaciones de fuerzas, y por tanto de pequeños enfrentamientos, microluchas (...) esas relaciones de poder utilizan métodos y técnicas muy, muy diferentes entre sí”* (Foucault, 2013:76).

La tensión de las relaciones de poder dependía de las proporciones capitalarias, *“los agentes y grupos de agentes se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y la estructura del capital que poseen (...) capital económico, cultural, social, simbólico, en sus distintas especies y subespecies)”* (Bourdieu, 2011b: 20), en un principio al no contar con suficiente capital social ni capital simbólico propios de la institución, a regañadientes aceptaban las funciones operativas. Siendo novicias en la institución, las obligaba a acoplarse al sistema institucional, ya que transgredir las normas tan prontamente y subordinarse a las disposiciones de dirigentes de grupo, equivalía al desamparo y desacreditación como efecto de desobediencia.

El sufrimiento de las profesoras de estudio en la institución era resultado de reprimir sus deseos de comunicación, de coartar sus ideas, de acallar y regular su voz, de inhibir su participación. Sufrían por el hecho institucional mismo, *“en razón de sus contratos, pactos, comunidad y acuerdos inconscientes o no, en la que se ejercita necesariamente violencia, donde se experimenta necesariamente la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas del pensamiento)”* (Remedí, 2006: 83).

Hablar o no hablar tenía consecuencias, hacia sí y dentro de sí traducidas en angustias que pasaron las profesoras, en odios incontenibles y en la represión de los deseos. Pero la intensidad de estas manifestaciones patológicas fue temporal.

Con el tiempo las profesoras de más años de servicio se jubilan, personas que eran las dirigentes de los grupos, y con esto la situación de las profesoras subversivas cambia, esto se da por el respaldo de una nueva red de relaciones. Esta coyuntura les permitió cambiar de posición en los subgrupos y en toda la estructura posicional de la institución. Pasan de ser operativas a dirigentes, su trayectoria institucional y la calidad de su trabajo les permitió ganar prestigio, hacerse de amistades, tejer relaciones con los padres y con la directora, etc.

Una profesora expresó: *“antes no me sentía a gusto, nada a gusto, pero ahora las cosas han cambiado, ya tengo amigas, todas nos llevamos bien”*.

La nueva red de relaciones adquirida en la trayectoria de cada una de las profesoras como definición del correlato de sus capitales les permitió reformar el imaginario colectivo y el imaginario personal *“atribuyendo nuevas significaciones a símbolos ya existentes”* (Kaës, 1996:23).

3. EL GUSTO POR SER DOCENTE CON LOS ALUMNOS: UNA POSIBILIDAD DE SER SÍ MISMO EN OTRO

Una pregunta esencial para la construcción categórica de este apartado fue saber ¿qué era lo que más les agradaba o no de ser docentes con sus alumnos?

La primera premisa resultó de los resultados de las prácticas educativas de las profesoras que obtenían día a día con sus alumnos. Esto se enfatizó en los alumnos que tenían mayores desfavorecimientos frente a una “cultura oficial”, prescrita en el currículum escolar como una “*selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. Una organización del conocimiento y las destrezas*” (Lundgren, 1992:20), en el que para su conformación hay “*distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios que luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conforman un currículum*” (De Alba, 1995:65).

Esta cultura oficial, fue concebida como *cultura de la élite*, la cual “*está tan cerca de la escuela que los niños de la clase media baja (...) pueden adquirir, pero sólo mediante un gran esfuerzo algo que les está dado a los niños de las clases cultas (...) ellos son la cultura de esa clase*” (Bourdieu, 1986:120), se enlazó bajo dos ejes problematizadores: el primero, como forma estructural interpretada, enriquecida o empobrecida bajo las formaciones profesionales y formaciones continuas de las profesoras, puesta en funcionamiento bajo la instrumentación obtenida por los recursos de la institución y por los recursos de los alumnos; el segundo, como una forma de producción específica constituida a lo largo de las trayectorias laborales y profesionales de las profesoras, en la que se proyecta el deseo de ser en otro, el anhelo de ser recordado y reconocido por los alumnos.

Las respuestas de las docentes a la pregunta realizada, en el primer párrafo, se expresaron en la satisfacción de ver cómo sus alumnos “poco a poco avanzaban”, “cómo subían sus pequeños escalones”, “cómo aprendían despasito”: Así, se obtenía mayor satisfacción en función de la magnitud de los obstáculos que los alumnos tenían para disociar la cultura formal del currículum. Obstáculos entendidos como *factores de diferenciación social* (Bourdieu, 2013).

La recompensa que obtenían en un trabajo, lastimosamente remunerado, poco estimado por la sociedad, evidenciado por los medios de comunicación como insatisfactorio, desquebrajado en sus condiciones infraestructurales, confuso en sus medios de operación, desprestigiado socialmente, sostenido por deplorables recursos por parte del Estado y visto por éste como estrategia de

reproducción y dominación, era ver cómo los alumnos obtenían “pequeños logros” (Angeles, 2015: 158).

“Pequeños logros” eran dos palabras que para las docentes de estudio encerraban significados de miles de experiencias satisfactorias y de sufrimiento.

La agudeza o lo liviano de este sufrimiento fue encausado problematizando la importancia de la formación deseada, en la que formarse “*no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura*” (Ferry, 1990:43), con la intención de solventar las deficiencias de las formaciones recibidas, en la que el papel del profesor se reduce a ser un “*protagonista escucha*” (De Alba, 1995:33) de las que Rodríguez (2000) denomina “*modas pedagógicas pasajeras*”.

La especificidad de las formaciones que se ofrecían a las profesoras, la incongruencia de las exigencias curriculares con las condiciones de los alumnos y de la institución, las constantes modas pedagógicas, la acumulación de desfavorecimientos en los alumnos eran obstáculos que en su afán de ser estructuras determinantes, acrecentaban su satisfacción de ser docentes al notar los aprendizajes, “pequeños”, de los alumnos más desfavorecidos.

Pude descubrir que era en estos aprendizajes “pequeños” como las docentes encontraban razones de su existencia social, sentido de su hacer docente y significado de la profesión docente. Los aprendizajes reflejaban sus logros, justificando su acción y sus formas metódicas, pero mostraban una parte de ellas que elevaba aún más su satisfacción.

El aprendizaje reflejaba fragmentos de sus formas metódicas, de sus normativas y de sus requerimientos formativos. Estos últimos fueron concebidos como la aceptación de significados sociales simbolizados por la dinámica escolar de las profesoras para que las actividades del aula se desarrollaran en automático y sin problemas, “*en cierta medida, los niños de un aula socializan al profesor además de ser socializados ellos mismos*” (Apple, 1987:74). Las normativas era aprender “*a ser pasivo y aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas*” (Jackson, 1991: 76). Y las formas metódicas eran verdades relativas a discursos puestos en práctica, “*Entiendo por verdad el conjunto de procedimientos que en todo momento permiten a cada uno pronunciar enunciados que se consideran verdaderos*” Foucault (2013:77).

Es aquí donde los alumnos al mostrar la adquisición de un aprendizaje ligado a estos tres vínculos, las docentes veían en ellos una forma imaginaria de sí mismas. Se identificaban con ellos,

entendiendo identificación como un “enlace afectivo” (Freud, 2010: 42), y lo hacían al notar en su conducta la aceptación de sus normas y la manifestación de sus aprendizajes.

CONCLUSIONES

Lo que descubrí en mi investigación mediante las profesoras de estudio, fue comprender que el gusto de ser docentes en la institución, se debe a *poder ser* partícipes en la toma de decisiones, expresarse con mayor soltura, comunicar un sentir que molesta o agrada sobre algo o sobre alguien, ser reconocida por los demás compañeras, notar que su voz influye en la organización escolar, y actuar con mayor autonomía en diferentes espacios de la institución.

Los hallazgos de mi trabajo de investigación se observan en la construcción de categorías sobre el gusto por ser docente, entre compañeros y en la institución, al reconocer la transición de los siguientes estados del ser docente: “dejar de ser lo que se tenía que ser”, “antes no podía pero ahora ya puedo”, “antes tenía que hacer lo que se hacía y lo que se me decía, ahora todo es distinto”.

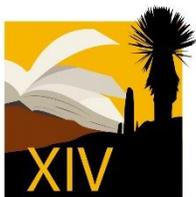
El gusto por ser docente con los alumnos, era una satisfacción cuya magnitud dependía de las dificultades institucionales y de los desfavorecimientos acumulados en los alumnos. Era una pretensión de querer moldear al alumno bajo la propia imagen de las docentes, un deseo de ser sí mismo en otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Angeles, Cruz Benigno. (2015). “Consecuencias discursivas y prácticas de la acción educativa que fortalecen el gusto por ser docente. El caso de la Esc. Prim. “Centro Escolar Hidalgo”. (Tesis para obtener el grado de Maestro, no publicada), Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, Pachuca de Soto, Hgo.
- Apple, Michael, (1987) “Economía y control de la vida escolar”. En: Ideología y currículum. Madrid: Akal. Antología de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, sede Pachuca.
- Bertely, María. (2000). “Construcción de un objeto etnográfico en educación”. En: Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. pp. 63-93. México: Paidós.

- Bleger, José. (1996). "El grupo como institución y el grupo en las instituciones". En: René Kaës y otros. La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico. pp. 68-83. Buenos Aires, Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1986) "La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales". En: Leonardo Patricia de (comp.) La nueva sociología de la educación. SEP. Pp.103-129. México. Ediciones "El caballito". Antología de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, sede Pachuca.
- Bourdieu, Pierre. (2009). "Estructuras, habitus, prácticas" y "El capital simbólico". En: El sentido práctico. pp. 85-105 y pp. 179-193. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (2011a). "Capital cultural, escuela y espacio social". pp. 9- 37. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (2011b). "Clases, espacio social y estrategias" En: Las estrategias de la reproducción social. pp. 9-27. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores, Primera edición.
- Bourdieu, Pierre. (2012a). "Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela de arte cuestionada". En: El sentido social del gusto. Elementos de una sociología de la cultura. pp. 19-41. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, Pierre. (2012b). "La dinámica de los campos". En: La distinción, Criterio y bases sociales del gusto". pp. 265-300. Santillana Ediciones Generales (Taurus) México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2013). "Los herederos". Los estudiantes y la cultura. Tercera edición Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- De Alba, Alicia (1995) "Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas". Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. pp.5-71. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Eisner W. Elliot. (1998). "¿Qué hace cualitativo a un estudio?" 43-58. En ibíd. El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.
- Fernández, Lidia. (1989). "El concepto de institución". En: El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. pp. 13-42. Buenos Aires. Paidós.
- Ferry, G. (1990) "La tarea de formarse". En: El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. pp. 43-63. Antología de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, sede Pachuca.
- Foucault, Michel. (1988). "Nietzsche, la genealogía y la historia". Madrid: Pretextos.

- Foucault, Michel. (2013). "Poder y saber". En: El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida. pp. 67-86. México: Siglo XXI Editores.
- Freud, Sigmund. (2010). "Más allá del principio del placer". En: Psicología de las masas y el análisis del yo. Pp.7-84 y 85-143. Madrid. Novena reimpresión de Alianza Editorial.
- Freud, Sigmund. (2011a). "Tótem y Tabú". Madrid. Cuarta edición de Alianza Editorial.
- Freud, Sigmund (2011b) "El malestar en la cultura". pp. 11-151. Madrid. Primera reimpresión de Alianza Editorial.
- Geertz, Clifford. (1992). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" y "Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali". En: La interpretación de las culturas. pp.19-40 y 339-373. Barcelona: Gedisa.
- Jackson, PH. W. (1991) "Los afanes cotidianos". En: La vida en las aulas. pp. 43-77. Madrid. Morata.
- Jiménez, Vásquez Mariela Sonia. (2009). "Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral". Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 11, No. 1, 2009.
- Kaës, Rene. (1996). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones". En: La institución y las instituciones. pp. 13-32. Buenos Aires, Paidós.
- Menes Llaguno Juan Manuel. (1999). "Pachuca 10 Décadas de su Historia". Archivo General del Estado de Hidalgo.
- Pérez, A. (1992). "La función y formación del profesor" (a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno, J. y Ángel Pérez Comprender y transformar la enseñanza. Antología de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, Sede Pachuca.
- Remedí, Eduardo. (Comp.). (2006). "Calidad y Sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia". En Instituciones Educativas, pp.61-88, México. Casa Juan Pablos.
- Rockwell, Elsie. (2009). "La experiencia etnográfica". Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, M. (2000). "Las representaciones del cambio educativo". Revista electrónica de investigación educativa. Vol.2, No. 2.



- Sánchez Puentes, Ricardo. (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". 64-68. En CISE-UNAM Perfiles educativos. Revista No. 61 julio septiembre de 1993, México.
- Taylor S. R. y R. Bogdan. (1992). "La observación Participante". Preparación para el trabajo de campo y Observación participante en el campo. En: Introducción a los métodos cualitativos. pp. 31-99 y 100-132. Barcelona: Paidós.
- Thompson. J. B. (1998). "La metodología de la interpretación". En: Ideología y Cultura Moderna. pp. 395-473. México: UAM-Xochimilco.
- Weiss, Eduardo. (2006). "El campo de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento". En: COMIE. Octavo Congreso de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. pp. 333-408. México: COMIE.
- Woods, Peter. (1993). "Análisis y "Teoría". En: La escuela por dentro. pp. 135- 160 y 161-182. Barcelona: Paidós.